



**Ana Maria Andeiro  
Granja**

**A morte e o luto em contexto escolar**  
Das vivências na primeira pessoa à (re) significação do  
conceito de escola acolhedora





**Ana Maria Andeiro  
Granja**

**A morte e o luto em contexto escolar**  
Das vivências na primeira pessoa à (re) significação do  
conceito de escola acolhedora

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação – Ramo: Didática e Desenvolvimento Curricular - realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa, Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, e do Prof. Doutor José Eduardo da Silva Campos Rebelo, Professor Auxiliar com Agregação do Departamento de Biologia da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do POPH/FSE



Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro da DGAE no âmbito de equiparação a bolseiro, nos termos do artigo 110.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e da portaria 841/2009 de 3 de Agosto

À memória da Inês, minha alma gémea, que viverá sempre aconchegada no meu amor infinito. É ela a verdadeira musa inspiradora deste trabalho.

## o júri

presidente

Doutor Paulo Jorge dos Santos Gonçalves Ferreira  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutora Maria da Conceição Fidalgo Guimarães Costa Azevedo  
Professora Catedrática do Departamento de Educação e Psicologia da  
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa  
Professora Catedrática do Departamento de Educação da Universidade de  
Aveiro (Orientadora)

Doutor João da Silva Amado  
Professor Associado com Agregação aposentado da Faculdade de Psicologia  
e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves  
Professora Associada aposentada do Departamento de Educação da  
Universidade de Aveiro

Doutor José Eduardo da Silva Campos Rebelo  
Professor Auxiliar com Agregação do Departamento de Biologia da  
Universidade de Aveiro (Coorientador)

Doutor António José Feliciano Barbosa  
Professor Auxiliar Convidado com Agregação da Faculdade de Medicina da  
Universidade de Lisboa

## agradecimentos

*Eis a essência da vida, de qualquer vida: a minha maior qualidade são os outros. (...) Eu não sou quase ninguém. Eu sou só um. Os outros são quase tudo. São quase todos. A minha maior qualidade é não querer, saber que não posso, safar-me sozinho (...)* A essência da vida está fora de nós.

Miguel Esteves Cardoso, A essência

Porque este foi um caminho partilhado...

Apresento os meus sinceros agradecimentos...

À minha amiga e orientadora (por esta ordem) Professora Doutora Nilza Costa, pela paciência, sapiência e incentivo constantes com que acolheu as minhas dúvidas e angústias, por acreditar sempre em mim e me incentivar a trilhar novos caminhos, sempre iluminados por um passado de partilhas.

Ao meu coorientador, Prof. Doutor José Eduardo Rebelo, pelas “almofadas” que sabiamente foi colocando no meu caminho. Sem elas, não teria sido capaz de enfrentar intelectualmente o luto, ao mesmo tempo que o estava a viver.

A todos os professores, colegas do Programa Doutoral e investigadores com quem partilhei ideias, dúvidas, angústias e afetos, verdadeiramente inspiradores. De entre estes, alguns merecem um lugar de destaque no meu coração (eles sabem quem são).

À Carmen e à Marta, que caminharam sempre a meu lado e de cuja amizade já não sei prescindir.

À Direção da escola que acolheu tão prontamente este estudo e que será, para sempre, “a minha escola”.

Aos sujeitos do meu estudo, pela generosidade e honestidade com que contribuíram para a construção deste projeto e, em especial, às três adolescentes que me ensinaram tanto com as suas narrativas de Dor e de Amor. Sem elas, este trabalho não teria sentido.

À minha mãe, por me ter ensinado que nunca há excesso no amor por um filho.

Ao meu pai, a pessoa que melhor me transmitiu o valor do trabalho, da disciplina e da perseverança.

Aos meus irmãos, que amo sem medida.

A todos os familiares e amigos, pois sem o calor dos seus afetos não teria conseguido trilhar este caminho.

À Matilde, por encher a minha vida de amor e esperança. Com ela aprendi que, mesmo com o sofrimento tatuado na alma, é possível olhar para as estrelas e sonhar.

Ao Pedro, meu companheiro e pilar da minha existência, grande amor da minha vida, que já viveu comigo o melhor e o pior que a Vida pode proporcionar.

## palavras-chave

adolescência; educação e ética; educação holística; escola acolhedora; morte e luto; propostas de intervenção em contexto escolar

## resumo

A morte é, porventura, o grande tabu da sociedade ocidental contemporânea, fenómeno com clara ressonância na forma como os sobreviventes vivenciam o luto por perda de figura significativa. Numa sociedade que se mantém à margem da morte, as emoções decorrentes do luto são escamoteadas e reprimidas, com sérios riscos para a saúde mental dos enlutados. Essa conspiração do silêncio desagua também nos contextos educativos, onde os valores da juventude, do bem-estar, do prazer e da felicidade, quase não deixam espaço para o sofrimento e a morte.

Deste modo, este estudo pretende ser uma contribuição para a compreensão dos efeitos do processo de luto em alunos adolescentes, nomeadamente ao nível do seu desempenho escolar, e, concomitantemente, para a análise do tipo de apoio que a comunidade educativa proporciona a esses alunos, com enfoque no papel dos professores (em geral) e dos diretores de turma (em particular). Pretende ainda apresentar estratégias interventivas, a implementar nas escolas, potenciadoras de uma educação para a vida, mesmo em circunstâncias de morte, e para a gestão do luto, que se revelem promotoras de um lidar pedagógico inclusivo.

Sendo o luto um processo que afeta o indivíduo em todas as dimensões que o definem, um paradigma educacional que encontre na complexidade a sua matriz identitária, foi assumido neste estudo como o único capaz de resgatar a importância da gestão equilibrada dos afetos no processo de ensino-aprendizagem. À luz deste paradigma que assume um princípio de totalidade, partindo da totalidade, ou seja, que promove o desenvolvimento do ser humano na sua multidimensionalidade, assumimos também que a missão suprema e última da educação é a construção do sujeito ético. E é nos marcos de uma educação integral, humanista e ética, de responsabilidade pelo Outro, que ganha contornos a figura do professor cuidador, como sendo alguém atento às necessidades emocionais dos seus alunos.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação desenvolveu-se de acordo com uma abordagem de natureza predominantemente qualitativa, interpretativa e complexa e o estudo realizado centrou-se em três fases, tendo a recolha de dados decorrido entre setembro de 2009 e setembro de 2012: (i) Estudo exploratório, dirigido aos Diretores das 61 escolas secundárias do Distrito do Porto, com base num questionário adaptado, com o objetivo de sustentar a importância e pertinência do estudo principal e recolher indicadores para o orientar; (ii) Estudo de Caso Coletivo, envolvendo três alunas adolescentes em luto por perda de pai. Na primeira parte, e com vista à caracterização do contexto, a escola frequentada pelas três alunas, procedeu-se à análise documental, concretamente do Projeto Educativo, mas também ao inquérito por entrevista a vários agentes da comunidade educativa: o Diretor, a Psicóloga, a Coordenadora dos Diretores de Turma do ensino secundário e seis Diretores de Turma.

Na segunda parte, procedeu-se a uma abordagem holística e aprofundada da complexidade inerente a cada caso, procurando dar “voz” à forma única como cada uma das alunas vivenciou, significou e enfrentou a sua experiência de luto, tendo-se recorrido ao inquérito por entrevista. De forma a cruzar perspectivas de vários informantes, e identificar significados transversais, complementares ou alternativos, foram também entrevistadas as Encarregadas de Educação e os Diretores de Turma das alunas; (iii) Caracterização das concepções de professores sobre a temática em análise e validação de propostas de intervenção a implementar nas escolas, mobilizando-se, assim, dimensões emergentes das Fases I e II da investigação, mas também do quadro teórico que sustentou o estudo. Para a recolha de dados, foi construído um questionário que se aplicou aos professores do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário do Agrupamento onde se centrou o estudo de caso desenvolvido na Fase II.

Procurando uma leitura global dos resultados obtidos e corroborando o que é amplamente defendido na literatura da especialidade, o estudo demonstra o impacto negativo que o luto tem no desempenho escolar e revela que o padrão afetivo da ambiência escolar não é favorável à expressão emocional de alunos enlutados, prevalecendo uma atitude de evitação por parte dos colegas e professores, o que sugere a necessidade de serem trilhados novos caminhos, por um lado, ao nível da formação de professores e, por outro lado, através da implementação em contexto escolar de uma intervenção pedagógica que eduque para a vida, mas sem descuidar os fenómenos de perda afetiva significativa e respetivas vivências de luto. Deste estudo sai também reforçada a responsabilidade acrescida dos Diretores de Turma na constituição de um ethos de suporte envolvendo alunos em luto, cabendo-lhes um importante papel na articulação entre os vários agentes da comunidade educativa.

Em suma: para além da necessidade de repensar o perfil de competências dos professores, mais consentâneo com o paradigma de escola acolhedora, deste estudo ressalta também a premência de validar na prática propostas de intervenção articuladas, consistentes e, sobretudo, éticas.

**keywords**

adolescence, education and ethics; holistic education; hosting school; death and bereavement; intervention proposals in schools

**abstract**

Death is, perhaps, the greatest taboo of contemporary Western society. It is a phenomenon that clearly affects the bereaved when experiencing the loss of loved one. In a society that keeps death aside, emotions caused by bereavement are covered up and repressed, thus posing serious risks to the mental health of bereaved people. This conspiracy of silence is extended to an educational context, in which values like youth, wellbeing, pleasure and happiness do not allow suffering and death.

Therefore, the purpose of this study is to contribute to understand the effects of bereavement in adolescent students, especially their academic performance, while analysing the type of support provided by the educational community, namely teachers and form teachers. The study also aims to present intervention strategies to be implemented in schools that encourage education for life - even in circumstances brought by death - and help managing bereavement with an inclusive pedagogical approach.

Since bereavement affects individuals in all their defining elements, an educational paradigm based on the complexity of its identity was adopted in this study as it takes into account the importance of a balanced management of affections during the teaching/learning process. In light of this paradigm, which encompasses (and stems from) a principle of totality, i.e., considers the multidimensional character of human beings, the ultimate goal of education is the construction of an ethical being. An integral, humanist and ethical education, with a responsibility to the Other, gives shape to the figure of the teacher-carer who is attentive to the students' emotional needs.

From a methodological point of view, this study followed an interpretative and complex qualitative approach. Data was collected between September 2009 and September 2012, and the study was divided into three stages: (i) An exploratory study based on an adapted questionnaire answered by the headteachers of the 61 secondary schools in the Porto District, with the aim to sustain the importance and pertinence of the main study and collect indicators; (ii) A collective case study of three bereaved adolescent students who lost their fathers. In the first part, the Educational Project and the interviews given by various educational agents (the head teacher, the psychologist, the coordinator of secondary education form teachers and six form teachers) were analysed with the view to characterise their school.

In the second part, each case was analysed in detail with a holistic approach, with the aim to 'voice' the unique way each student lived, and faced bereavement through an interview. The mothers and form teachers of the three students were also interviewed in order to intersect various perspectives and identify transversal, complementary or alternative significances;



(iii) Characterisation of the teachers' conceptions on this subject, and the validation of intervention proposals to be implemented in schools, thus resorting to Stages I and II of this study and also the theoretical framework behind it. A questionnaire was designed to collect data and was answered by secondary and basic (2nd and 3rd cycles) education teachers of the aforementioned area in which the case study of Stage II was developed.

By making a global interpretation of the results obtained, and according to what is widely advocated in the literature, the study shows the negative impact of bereavement on academic performance and reveals that the standard of affections in the school environment does not encourage bereaved students to express their emotions. Avoidance prevails among fellow students and teachers, suggesting the need to pave the way for teacher training, on one hand, and pedagogical intervention that educates for life, on the other, without overlooking phenomena of loss and bereavement. The study also reinforces the added responsibility of form teachers in forming an ethos of support towards bereaved students, by giving the former the task of coordinating the various educational agents.

To sum up, in addition to rethinking teaching competences that are more in line with the 'hosting school' paradigm, this study also emphasises the need to validate joint, consistent and especially ethical intervention proposals.

# Índice Geral

INTRODUÇÃO - DO CONTEXTO À EMERGÊNCIA DO ESTUDO .....	3
Nota prévia: Sobre o processo de escrita.....	5
1. A motivação para o estudo: desocultação de uma fatia de intimidade.....	6
2. Da emergência do estudo à definição do problema, das questões e dos objetivos de investigação.....	10
3. Organização e faseamento do estudo .....	12
 PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
 CAPÍTULO 1 – A VIDA, A MORTE E O LUTO.....	21
Introdução.....	21
1. O homem ocidental e a morte.....	21
1.1. A morte enquanto fenómeno antropológico.....	21
1.2. Perspetiva histórica das atitudes perante a morte.....	25
1.3. A morte hospitalizada e medicalizada.....	27
1.4. O medo da morte e sua negação.....	29
1.5. Atitudes da contemporaneidade face à morte: sensacionalismo ou silêncio	33
2. O luto e o sentimento de perda .....	36
2.1. O conceito de luto na problemática do sofrimento humano.....	36
2.2. O luto enquanto processo dinâmico .....	39
2.3. Modelos teóricos sobre o luto: perspetiva psicanalítica e etológica .....	40
2.4. Fases do processo do luto.....	43
2.5. Tarefas do luto.....	48
2.6. Luto: desvinculação ou continuação dos laços?.....	50
2.7. Fatores determinantes do luto .....	53
2.8. Luto normal, luto complicado e luto patológico .....	56
3. Morte e luto no período da adolescência.....	61

3.1. Conceito de morte numa perspectiva desenvolvimental .....	61
3.2. Estruturação identitária no período da adolescência: construção idiossincrática e compósita.....	64
3.3. O impacto da perda de figura parental na construção narrativa do adolescente .....	68
3.4. Reações decorrentes da perda .....	71
3.5. O luto como crise vital mas também como fonte de crescimento pessoal....	74
3.6. Fatores de risco e de proteção durante o luto: noção de resiliência e mecanismos de “ <i>coping</i> ” .....	76
3.7. Necessidades dos adolescentes enlutados .....	81
3.8. A ritualização da perda .....	84
3.9. A importância da expressão emocional e os riscos de um luto inibido .....	85
3.10. O luto na família .....	89
3.11. O luto na escola.....	95
Síntese .....	108

## CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO: À PROCURA DE UM NOVO PARADIGMA 109

Introdução.....	109
1. Educação <i>na e para a</i> complexidade.....	110
2. A educação enquanto acontecimento ético .....	118
2.1. Educação, humanidade e ética .....	118
2.2. O reconhecimento do Outro em mim: a necessidade de uma ética de compreensão, de responsabilidade e de cuidado .....	122
2.3. Repensar o perfil de competências: o professor enquanto cuidador .....	128
3. O Papel dos afetos no âmbito de uma perspectiva educacional na matriz holística .....	132
3.1. Fundamentação pedagógica de uma abordagem educativa globalizante e integradora.....	132
3.2. O papel dos afetos na relação pedagógica e sua importância para uma aprendizagem significativa.....	138
4. Profissão docente: novos desafios.....	150
4.1. Qualidade em educação .....	150

4.2. Conceito de profissionalidade docente.....	151
4.3. Dimensão deontológica da profissionalidade docente .....	152
5. Repensar a educação para a vida, repensando os fenómenos de morte e luto em contexto escolar .....	157
5.1. No percurso de vida, a morte como tabu social e educativo .....	157
5.2. A necessidade de uma educação para a vida na sua relação com a morte e com o luto: marcos de uma perspetiva ética e pedagógica de responsabilidade pelo outro.....	159
5.3. Articulação entre prevenção e intervenção pedagógica .....	164
6. O papel da escola no apoio a alunos a vivenciar processos de luto .....	167
6.1. Dificuldades e necessidades formativas dos professores .....	167
6.2. Necessidade de uma modalidade formativa com enfoque na dimensão pessoal e ética do professor .....	169
6.3. O papel do Diretor de Turma na constituição de um “ethos” de suporte... ..	176
6.4. Estratégias de atuação das escolas .....	182
6.5. O aconselhamento no luto e os grupos de entreajuda .....	187
Síntese.....	190
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	191
1. Opções metodológicas e contextualização da investigação .....	193
Introdução.....	193
1.1. Enquadramento paradigmático.....	193
1.2. O percurso até à definição do <i>design</i> metodológico .....	197
1.3. Sobre a estratégia do <i>estudo de caso</i> .....	201
2. FASE I: estudo exploratório .....	207
Introdução.....	207
2.1. O instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário.....	207
2.2. Apresentação dos resultados .....	209
2.3. Discussão dos resultados .....	213
3. FASE II: estudo de caso coletivo .....	215
Introdução.....	215

3.1. Parte 1 - Caracterização do contexto: a escola.....	216
3.1.1. Análise documental.....	216
3.1.2. As “vozes” do Diretor do Agrupamento, da Psicóloga do Agrupamento, da Coordenadora dos Diretores de Turma e dos Diretores de Turma: apresentação e discussão dos resultados .....	220
3.2. Parte 2 – Os três casos .....	254
3.2.1. A seleção dos casos e o instrumento de recolha dos dados .....	254
3.2.2. A necessidade de “triangulação” ou de uma “visão cristalina” .....	260
3.2.3. Considerações éticas .....	262
3.2.4. Do Guião da Entrevista à Matriz Categorical - a Análise de Conteúdo enquanto exercício hermenêutico.....	265
3.2.5. Apresentação dos Resultados.....	272
Introdução.....	272
Caso 1 – Maria João.....	275
Caso 2 - Francisca .....	301
Caso 3 - Alice.....	321
3.3. Os três casos: discussão dos resultados através de um olhar transversal....	341
4. FASE III: validação de propostas de intervenção .....	377
Introdução.....	377
4.1. Elaboração do questionário.....	377
4.2. Validação do questionário.....	384
4.3. Procedimentos logísticos, aplicação do questionário e tratamento dos dados.....	384
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	385
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	437
Nota prévia .....	439
Introdução.....	442
1. Principais indicadores emergentes da cada uma das fases de investigação .....	442
1.1 Fase I: estudo exploratório.....	442
1.2 Fase II : estudo de caso coletivo .....	443

1.3 Fase III: validação de dimensões emergentes das fases I e II .....	449
2. Limitações do estudo .....	453
3. Implicações do estudo .....	457
4. Sugestões para futuras investigações.....	467
5. Reflexão final .....	469
Em jeito de síntese: uma utopia necessária .....	474
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	477
Lista de Anexos .....	492

## Lista de figuras

Figura 1	Prioridade do luto dos alunos para a escola	p. 209
Figura 2	Tipo de suporte da escola a alunos enlutados	p. 210
Figura 3	Existência de responsabilidade específica	p. 210
Figura 4	Existência de formação específica	p. 211
Figura 5	Pessoas a quem o aluno recorre em situação de luto	p. 211
Figura 6	Abordagem do luto no currículo disciplinar	p. 212
Figura 7	Necessidades de formação	p. 213
Figura 8	Distribuição dos inquiridos por género	p. 386
Figura 9	Distribuição dos inquiridos por classes de idades	p. 387
Figura 10	Formação académica dos inquiridos	p. 387
Figura 11	Nível de escolaridade em que os inquiridos exercem a atividade profissional	p. 388
Figura 12	Distribuição dos inquiridos por classes de anos na atividade docente	p. 389
Figura 13	Exercício do cargo de Diretor de Turma	p. 390
Figura 14	Dificuldades em lidar com alunos em luto	p. 390
Figura 15	Frequência de formação útil para lidar com alunos em luto	p. 392
Figura 16	Disponibilidade dos inquiridos para frequentar uma formação específica sobre apoio a alunos em luto	p. 393

- Figura 17 Gráfico do item “*O apoio emocional a crianças/jovens em luto é uma tarefa da família e não da comunidade escolar*” p. 395
- Figura 18 Gráfico do item “*A escola tem obrigação de apoiar emocionalmente um aluno em luto, até porque a família, a vivenciar o seu próprio luto, pode não estar apta para o fazer*” p. 396
- Figura 19 Gráfico do item “*Aos professores apenas compete identificar as situações de alunos em luto e encaminhá-los para o(a) Psicólogo(a) da escola*” p. 397
- Figura 20 Gráfico do item “*Perante um aluno em luto os professores têm uma atitude evasiva, optando por agir como se nada se tivesse passado*” p. 398
- Figura 21 Gráfico do item “*Um suporte adequado a alunos em luto depende apenas do perfil humano dos professores, do seu bom senso, intuição, sensibilidade e empatia, pelo que a formação nessa área não adiantaria nada*” p. 400
- Figura 22 Gráfico do item “*Um professor que já tenha tido uma experiência de perda está mais apto a apoiar alunos em luto do que um professor que nunca tenha tido essa experiência*” p. 401
- Figura 23 Gráfico do item “*Sendo a principal função dos professores ensinar, apoiar alunos em luto não é da sua competência*” p. 402
- Figura 24 Gráfico do item “*As escolas não têm tempos nem espaços próprios que permitam aos alunos em luto exprimir as suas emoções num ambiente privado, seguro e acolhedor*” p. 403
- Figura 25 Gráfico do item “*Os professores devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto*” p. 404
- Figura 26 Gráfico do item “*Em cada escola deve existir a figura do professor especializado em aconselhamento no luto*” p. 406



- Figura 27 Gráfico do item “*A formação de professores sobre como apoiar alunos em luto deve assentar num modelo de autoformação, através da partilha de situações ocorridas entre pares*” p. 407
- Figura 28 Gráfico do item “*As escolas devem estabelecer protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva*” p. 409
- Figura 29 Gráfico do item “*As bibliotecas escolares devem possuir bibliografia sobre o tema da morte e do luto*” p. 410
- Figura 30 Gráfico do item “*A Educação para a morte deveria ser assumida como um tema transversal, a ser incluído nos currículos desde o 1º ciclo do ensino básico (por exemplo, usando certos conteúdos disciplinares para refletir sobre a morte)*” p. 411
- Figura 31 Gráfico do item “*Uma pedagogia da vida e da morte em contexto escolar tem um efeito preventivo, preparando os alunos para lidar com os seus processos de luto*” p. 413
- Figura 32 Gráfico do item “*Deve ser criada uma plataforma digital em que os professores partilhem as suas experiências, dúvidas e sugestões acerca do apoio a alunos em luto, sob a supervisão de um especialista*” p. 415
- Figura 33 Gráfico do item “*Ainda que o apoio a alunos em luto dependa, em grande medida, do perfil humano dos professores, é importante que estes aprofundem os seus conhecimentos teóricos sobre o processo do luto*” p. 417
- Figura 34 Gráfico do item “*As escolas devem dispor de uma sala privada e sossegada onde os alunos em luto possam isolar-se e exprimir as suas emoções, a sós ou com acompanhamento de um adulto significativo*” p. 418

- Figura 35 Gráfico do item “*Sob a supervisão de um professor especializado na temática do luto, as escolas devem promover grupos de entreaajuda com alunos a vivenciar processos de luto*” p. 419
- Figura 36 Gráfico do item “*O Diretor de Turma deve assumir um papel de destaque no apoio a alunos em luto, pela articulação que deve estabelecer entre a escola e a família*” p. 421
- Figura 37 Gráfico do item “*A atribuição do cargo de Diretor de Turma deve ter em conta o perfil humano do professor, as suas competências relacionais e a sua capacidade de gerir afetos*” p. 422
- Figura 38 Gráfico do item “*A responsabilidade do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto é semelhante à de qualquer outro professor*” p. 423
- Figura 39 Gráfico do item “*Os Diretores de Turma devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto*” P. 425
- Figura 40 Gráfico do item “*A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser prioritariamente dirigida a Diretores de Turma*” P. 426
- Figura 41 Gráfico do item “*A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser dirigida a todos os professores e não apenas aos Diretores de Turma*” p. 427
- Figura 42 Gráfico do item “*No início de cada ano letivo deve o Conselho Pedagógico, através dos Coordenadores de Diretores de Turma, incluir no plano de atividades da escola ações de sensibilização dirigidas aos Diretores de Turma sobre como apoiar alunos em luto*” p. 429

## Lista de Quadros

Quadro 1	Organigrama do Estudo	p. 13
Quadro 2	O luto (psico) patológico	p. 58
Quadro 3	Objetivos, por questão, do questionário adaptado	p. 208
Quadro 4	Matriz categorial para análise de conteúdo das entrevistas ao Diretor do Agrupamento, Psicóloga, Coordenadora dos Diretores de Turma e seis Diretores de Turma	p. 221
Quadro 5	Caracterização dos entrevistados	p. 222
Quadro 6	Dados referentes aos entrevistados	p. 267
Quadro 7	Categorias e subcategorias	p. 271
Quadro 8	Características das Perguntas do Questionário	p. 378
Quadro 9	Enunciados que correspondem a Concepções e a Propostas de Intervenção (1 e 2, respetivamente)	p. 381
Quadro 10	Correspondência entre os enunciados (Concepções e Propostas de Intervenção) e as dimensões de análise	p. 383
Quadro 11	Dificuldades em lidar com alunos em luto e Anos de experiência profissional	p. 391
Quadro 12	Designação da formação frequentada	p. 393
Quadro 13	Justificações dos inquiridos para a sua (in) disponibilidade para frequentar uma formação específica sobre apoio a alunos em luto	p. 394
Quadro 14	Influência do exercício do cargo de Diretor de Turma no posicionamento face às questões relativas à figura do Diretor de Turma	p. 432



Ilustração de Leila Pugnali

*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



**INTRODUÇÃO - DO CONTEXTO À EMERGÊNCIA DO ESTUDO**



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



## **Nota prévia: Sobre o processo de escrita**

Redigir uma tese de Doutoramento implica criar, entre o até agora processo e o agora produto, uma ponte de coerência internamente consistente e inteligível para o leitor.

Ao longo de todo o percurso conducente a este produto final foram recorrentes as vezes em que a orientadora científica defendeu, em diversos contextos, que todas as teses são enganadoras, no sentido de camuflarem muito do percurso que lhes deu origem. Essa convicção, sustentada pela já longa experiência profissional da autora dessas palavras, revelou-se também certa com o trabalho que agora se apresenta. A necessidade de tornar o percurso que trilhámos inteligível e partilhável torna imperativo conferir ao discurso uma coerência, uma organização sequencial e uma clareza que, embora essenciais, não deixam de camuflar e omitir o caos, a incerteza, as vacilações e os avanços e recuos que também fizeram parte do caminho. Significa isto que o processo de escrita encerra em si o risco de conferir excessiva linearidade a um processo que foi, quase sempre, bastante circular, problemático, dinâmico e complexo.

Um texto científico convencional, refém da necessidade de “seleccionar e filtrar impiedosamente” (Stake, 2007, p. 135), apresenta-se, amiúde, com um excesso de autoridade, ao levar o leitor a acreditar que o mundo é mais simples do que é de facto, que o mundo é daquela maneira, quando talvez seja de outra, ou de muitas outras (Lincoln & Guba, 2008).

Escrever, sabemos bem, não é apenas uma transcrição da realidade mas uma construção interpretativa, ou seja, uma criação de sentidos e significados. Assim, a realidade não é traduzida, mas (re) criada.

Enquanto escreve, o investigador transforma-se num contador de histórias (Lincoln & Guba, 2008), envolvido numa espécie de artesanato interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2008). A consciência de que a mesma história, contada de diferentes maneiras, se desdobra em diferentes histórias, talvez seja a responsável por uma inevitável dose de sofrimento que o processo de escrita sempre acarreta. Como refere um autor<sup>1</sup> (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 246), “escrever é fácil: a única coisa a fazer é

---

<sup>1</sup> Autor não identificado na fonte citada.





olhar para uma folha de papel em branco e esperar que bolhas de sangue se formem na testa”.

Cada palavra implica uma escolha, uma decisão, o que transforma a escrita num exercício ético (Amado, 2009). A escrita formata o pensamento e, de alguma forma, fixa-o, confere-lhe um carácter de imutabilidade que não pode deixar de provocar ansiedade e medo. Foi precisamente esse medo de aprisionar o pensamento que levou o filósofo Sócrates a preferir sempre a oralidade. Há, de facto, uma grande diferença entre a palavra falada e a palavra escrita: “aquela sempre pode ser explicada e completada e esta tem de passar a viver e a sobreviver por si mesma” (Amado, 2009, p. 290). Consciente dessa diferença, Umberto Eco (citado por Amado, 2009, p. 290) é perentório: “o autor deveria morrer depois de escrever. Para não perturbar o caminho do texto”.

Apesar do medo e da ansiedade, resta-nos assumir o compromisso ético de tentar produzir um texto eficaz: “(...) aquele que conta o que é necessário e deixa o resto ao leitor” (Stake, 2007, p. 135).

## **1. A motivação para o estudo: desocultação de uma fatia de intimidade**

Qualquer percurso de investigação pressupõe que o investigador reflita sobre as múltiplas identidades que vão sendo mobilizadas na sua função de investigador. Ao longo de todo o processo, há um *eu* mutável, que integra muitos *eus* que nos acompanham: *eus* que nascem da pesquisa mas também *eus* que já trazíamos connosco. É essencial “(...) que interroguemos cada um de nossos eus quanto às maneiras pelas quais os esforços de pesquisa são formados e encenados em torno dos binários, das contradições e dos paradoxos que constituem nossas próprias vidas”(Lincoln & Guba, 2008, p. 188).

Nesta perspetiva, a história de vida do investigador, a sua biografia, os seus valores, as suas crenças, as suas atitudes, as suas representações, as suas experiências significadas (redundância, pois toda a experiência humana é significada...), são pressupostos ativados no cenário da investigação e que enformam o modo único como cada investigador vai abordar e questionar a realidade. Quando a interpela, o investigador carrega em si os valores pessoais e um quadro de referência mais ou menos implícito. Um processo reflexivo através do qual o investigador tome consciência desses valores, e do modo como



eles poderão orientar o percurso investigativo, talvez seja a forma mais honesta de assumir a possibilidade de enviesamentos e, quase paradoxalmente, a forma mais profícua de os corrigir ou evitar. Uma coisa é tomar consciência do *background* que transportamos e outra, bem diferente, é deixar que esse legado nos comprometa intelectual e afetivamente com os resultados que esperamos obter com a investigação. A primeira não implica a segunda, podendo até preveni-la.

Natércio Afonso (2005) acredita que o percurso investigativo se inicia na “pessoa” do investigador. O autor defende que ignorar as vivências pessoais e profissionais do investigador, com a finalidade de produzir uma investigação mais neutra e objetiva, é uma atitude que resulta “(...) numa efectiva e involuntária (ou voluntária) mobilização acrítica, implícita, tácita e não assumida dos pressupostos e valores específicos que enformam o olhar do investigador” (Afonso, 2005, p. 49).

Em suma, a ideia que se pretende enfatizar é a de que o investigador não é uma *tábua rasa* quando inicia o seu projeto, não surge nele de “mãos vazias”, não devendo, assim, negar ou escamotear os seus “adquiridos experienciais” mas, ao contrário, mobilizá-los criticamente como mais-valias (Afonso, 2005, p. 50).

Face ao exposto, e eventualmente com algum desvio relativamente às regras da escrita académica, o texto desta secção será redigido na primeira pessoa do singular, porque qualquer outra opção entraria em contradição com o que foi defendido nos parágrafos anteriores. Ou seja, o texto será redigido na primeira pessoa do singular, porque não faria sentido que assim não fosse.

Ainda que o trabalho que aqui se apresenta tenha sido, naturalmente, tecido em conjunto, na sua génese está uma experiência pessoal e íntima da investigadora principal. Ocultá-la poderia ser uma opção, mas representaria um salto abrupto e uma omissão grave da alma e da essência de tudo aquilo que se conseguiu construir a partir dela. Pela lei da irreversibilidade da ação humana, a vivência poderia ser ocultada, porém não poderia ser abolida. Por isso, ela continuaria lá, nas entranhas, lugar genésico onde este trabalho começou a ser germinado.

Tenho consciência que nada neste trabalho é imune à forma abrupta como a morte irrompeu na minha vida, no dia 7 de fevereiro de 2008.



Devo admitir que não sou, com certeza, caso único. É inevitável que as nossas opções profissionais se mesquem muitas vezes com as nossas vivências pessoais, fragmentos da nossa vida, de que não nos conseguimos dissociar porque fazem parte de uma *epistème*<sup>2</sup>, oculta e invisível, mas absolutamente fundamental na construção daquilo que somos.

Como afirmou Joaquim Coelho Rosa<sup>3</sup> “há sempre um tópico que, em cada etapa, centraliza as nossas energias e em torno de cuja compreensão fazemos gravitar o nosso mundo”.

Quando li esta frase, não tive dúvidas em transpor o seu significado para a minha vida. Nessa altura, as minhas energias gravitavam quase exclusivamente em torno da minha recente condição de mãe em luto.

Não vou dizer o que significa perder um filho, não somente porque este não é o espaço nem o momento, mas porque essa é uma dor que não se diz. Há sofrimentos que são do domínio do intraduzível. Mas aprendi que algumas experiências, pelo seu significado emocional, têm o poder de nos fazer (re) avaliar todo o nosso percurso de vida. Com a morte da minha filha de apenas 15 anos senti a grande capacidade transformadora que o sofrimento intenso encerra. Nunca tinha ido tão longe dentro de mim mesma, jamais tinha sentido a necessidade de questionamento apoderar-se de forma tão intensa e inadiável das minhas emoções e cognições.

E cedo descobri que a minha experiência de perda me conferia, quase ironicamente, a melhor atitude do aprendiz. Mergulhei num momento de profundo questionamento, as minhas crenças e convicções foram seriamente abaladas, as certezas deixaram de o ser, deixei de me sentir segura no comodismo das ideias feitas. Enfim, encontrei-me verdadeiramente na dimensão da dúvida, da consciência do não saber. E não é essa que gera a inovação, que combate a inércia da informação tida como inquestionável?

---

<sup>2</sup> Retomam-se para este termo os significados primordiais subjacentes às metáforas *raiz*, *alicerce* ou *fundamento*. In Sá-Chaves, proposta programática da unidade curricular “Cultura, Conhecimento e Identidade” do Programa Doutoral em Didática e Formação da Universidade de Aveiro, ano letivo 2008/2009.

<sup>3</sup> Professor Doutor da Universidade de Lisboa, convidado para dinamizar uma das sessões de *Cultura, Conhecimento e Identidade*, unidade curricular do 1ºano do Programa Doutoral em Didática e Formação, 2008/2009. A frase citada foi proferida pelo autor na referida sessão. *in* notas de campo.



Em suma, perder a minha filha mergulhou-me numa procura verdadeiramente ontológica. Nunca havia sentido uma necessidade tão premente de mergulhar tão fundo em mim mesma, questionando a essência do meu ser e do meu estar no mundo.

Resolvi então não negar o sofrimento mas, ao contrário, usá-lo como fonte de inquietação, questionamento, reflexão e desenvolvimento.

A escolha do tema para o meu projeto de doutoramento, o papel da escola no apoio a alunos em luto, resultou de um imperativo emocional ao qual me limitei a obedecer, e foi a forma que encontrei de conciliar a minha experiência pessoal de perda com a minha já longa experiência profissional na docência. Esperando assim, pensava eu, que a primeira fertilizasse a segunda.

Todavia, depressa percebi que teria de me assumir integralmente como pessoa, um núcleo substantivo e uno, capaz de integrar todas as dimensões que me caracterizam. Assim, fiz questão que em todos os momentos do trabalho que agora se apresenta estivesse a Ana, simultaneamente professora, doutoranda, filha, amiga, esposa, mãe de uma filha viva e mãe ainda de uma filha morta. Aceitar que um projeto de Doutoramento e o luto por uma filha poderiam tornar-se, ocasionalmente, tarefas incompatíveis, pareceu-me ser a única atitude em que a honestidade para comigo e para com os outros estivesse salvaguardada.

Em nome dessa honestidade e transparência, devo confessar que enfrentar intelectualmente a morte e o luto, ao mesmo tempo que estava mergulhada afetivamente numa experiência pessoal de luto, constituiu um desafio que me obrigou a um exercício dialético constante de aproximação-afastamento. Ainda que as fronteiras sejam difusas e pantanosas, existem e têm de ser respeitadas. Uma coisa é o luto que se estuda, outra bem diferente é o luto que se vive e se sente. Deixei sempre que as duas experiências se iluminassem, mas tentei sempre que não se comprometessem ou inviabilizassem. Quando sentia (e senti muitas vezes...) que uma das dimensões interferia perigosamente na outra, impus-me pausas, intervalos de tempo (quase invariavelmente no trabalho, já que o sofrimento raramente admite tréguas) até me sentir apta a prosseguir.

Mas, não obstante as adversidades, sinto que o trabalho é meu e que sou eu. Estou nele inteira, una, indissociável. Enquanto o construía, o escrevia, o lia e relia, o retocava e transformava, reconhecia-me nele, encontrava lá o meu *self*, constituído por múltiplas



identidades, também elas continuamente retocadas e transformadas pelas pinceladas da vida e pelo conhecimento em processo de contínua (re) construção.

Importa no entanto salientar que em nenhum momento pretendi (ou pretendo) usar o meu próprio processo de luto, como se ele fosse um privilégio epistemológico na configuração de um saber novo.

Nem privilégio nem obstáculo. Apenas inevitabilidade. Que (en) formou o meu olhar e o meu fazer de investigadora. E que, por isso, se assume e se mostra.

## **2. Da emergência do estudo à definição do problema, das questões e dos objetivos de investigação**

Diz-nos Clara Coutinho que “uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicitado pelo investigador” (Coutinho, 2011, p. 45). Segundo a autora, é o problema que focaliza a atenção no fenómeno a analisar, conferindo organização, direção e coerência ao projeto de investigação.

A nossa investigação assumiu as seguintes finalidades: i) compreensão dos efeitos do luto em alunos adolescentes; ii) caracterização do tipo de apoio que as escolas proporcionam a alunos adolescentes em luto por morte de figura parental; iii) apresentação e validação da pertinência pedagógica de propostas de intervenção a ser implementadas nas escolas que potenciem um suporte efetivo e sustentado.

Estas finalidades refletem precisamente o que se nos afigurou como problema de investigação, uma pergunta de partida operacional, formulada com a intenção de compreender a realidade em análise (Pardal & Lopes, 2011), e que podemos enunciar da seguinte forma:

Tendo em consideração os múltiplos efeitos do luto, que tipo de apoio os adolescentes enlutados por morte de figura parental recebem da escola e que tipo de estratégias interventivas podem ser desenvolvidas de forma a tornar esse apoio (mais) efetivo e profícuo?



Com um claro enfoque na forma como os alunos adolescentes vivem o luto em contexto escolar, e tendo como paradigma educacional norteador a conceptualização de uma educação integral e holística, atenta à complexidade e multidimensionalidade do ser humano, o nosso estudo procurou responder às seguintes questões investigativas:

1. Que efeitos o processo de luto, por morte de uma das figuras parentais, produz em adolescentes a frequentar o ensino secundário em Portugal (nas dimensões física, afetiva, social, cognitiva e comportamental)?
2. Que implicações o processo de luto tem no desempenho escolar desses alunos?
3. Que tipo de apoio presta a comunidade educativa escolar a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto?
4. Os professores em geral, e os diretores de turma em particular, sentem necessidades formativas sobre como apoiar alunos em luto?
5. Que estratégias interventivas as escolas, e nomeadamente os professores, e particularmente o Diretor de Turma, podem (e devem) usar para promover uma educação para o luto, e proporcionar um suporte profícuo a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto?

Em articulação com as questões enunciadas, definimos então os seguintes objetivos investigativos:

1. Conhecer e caracterizar os efeitos do processo de luto, por morte de figura significativa, em adolescentes;
2. Compreender algumas das implicações do processo de luto no desempenho escolar;
3. Analisar o tipo de apoio que a comunidade educativa escolar presta a alunos adolescentes a vivenciar processos de luto;



4. Avaliar necessidades formativas de professores, em geral, e de diretores de turma, em particular, sobre formas de lidar com o luto dos seus alunos;
5. Conceber e validar propostas de intervenção, a implementar nas escolas, potenciadoras de uma educação para a gestão do luto e que sejam, concomitantemente, promotoras de um lidar pedagógico inclusivo.

### **3. Organização e faseamento do estudo**

Numa investigação qualitativa há uma interação recíproca entre a pesquisa empírica e os referenciais teóricos, o que significa que há uma relação de natureza espiralada entre o terreno e a teoria que obriga a um vaivém constante entre ambas as dimensões, para que se fertilizem reciprocamente. Se é verdade que a recolha de dados é sempre orientada e sustentada por uma teoria que “nos diz o que devemos ver e o que devemos ignorar” (Afonso, 2005, p. 24), é também inegável que a própria pesquisa empírica obriga a um constante retorno aos marcos teóricos, numa dialética de sucessivos ajustes e reconceptualizações. A este propósito, Amado (2009) lembra que a leitura e releitura da literatura sobre o tema deve ser uma preocupação permanente:

Se no início ela pode ajudar na definição do problema, no seu esclarecimento e subdivisão, nas decisões a tomar quanto ao aspecto a estudar e quanto aos métodos a empregar, na fase da recolha de dados, a leitura pode ajudar a fazer interpretações, a levantar hipóteses progressivas; e na fase final, a leitura (e releitura) permitirá verificar a coerência ou incoerência dos nossos dados com o que a literatura nos mostra, os aspectos dos mesmos dados a explorar com mais profundidade, o levantamento de novas questões, etc., etc. (p. 295)

Mas ainda que a relação entre o terreno empírico e a teoria, percebidos como complexos e imprevisíveis, torne difícil encerrar num esquema rígido e fixo o caráter vivo e dinâmico de um caminho que se foi fazendo, já que “não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), todo o



processo obedeceu a uma planificação prévia, sempre em aberto e sujeita a adaptações constantes. Porque consideramos que a falta de linearidade não é incompatível com a organização que qualquer percurso investigativo implica, apresentaremos de seguida a organização do nosso trabalho, esperando-se, ainda assim, que a organização não esconda uma certa “desorganização” que também fez parte do nosso percurso.

Este estudo organizou-se em três fases, cujo plano apresentamos no Quadro 1.

**Quadro 1. Organigrama do Estudo**

<b>Fase I – Estudo Exploratório</b>			
<b>Questões de investigação 3 e 4</b>			
<b>Calendarização</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Recolha de Dados</b>
<b>Setembro de 2009 a março de 2010</b>	<p><b>Objetivo geral:</b></p> <p>Sustentar a pertinência do estudo principal e recolher indicadores capazes de o orientar</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>i) Identificar a importância que as escolas atribuem à temática do luto;</p> <p>ii) Detetar necessidades formativas sobre como apoiar alunos a vivenciar processos de luto;</p> <p>iii) Identificar se o tema da perda e luto é abordado no currículo de alguma disciplina</p> <p>iv) Identificar se o tema da perda e luto está contemplado em algum documento da escola;</p> <p>v) Identificar se existe na escola bibliografia especializada na temática da morte e do luto.</p>	<p>Adaptação do questionário internacional</p> <p>↓</p> <p>Submissão à DGIDC<sup>4</sup></p> <p>↓</p> <p>Aplicação</p> <p>↓</p> <p>Tratamento e análise dos dados recolhidos</p> <p>↓</p> <p>Reflexão sobre os indicadores obtidos</p>	<p>Inquérito por questionário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptação de um questionário internacional para diagnóstico do tipo de abordagem das escolas ao tema da perda e do luto;</li> <li>• Aplicação do questionário (amostra constituída por 23 Diretores de Escolas Secundárias do distrito do Porto)</li> </ul>

<sup>4</sup> Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular





Fase II – Estudo de Caso Coletivo			
Parte 1			
Questões de investigação 3, 4, 5			
Calendarização	Objetivos	Desenvolvimento	Recolha de Dados
	<b>Objetivo geral:</b> Caracterizar o contexto: a instituição escolar	Análise documental	Análise do Projeto Educativo
	<b>Objetivo específico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Identificar se o tema da perda e do luto é abordado no Projeto Educativo da escola</li></ul>		
<b>Abril de 2010 a dezembro de 2011</b>	<b>Objetivos específicos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>i) Caracterizar o tipo de apoio que a comunidade educativa presta a alunos a vivenciar processos de luto;</li><li>ii) Identificar eventuais constrangimentos que se colocam a esse apoio;</li><li>iii) Detetar necessidades formativas sobre a temática;</li><li>iv) Recolher indicadores sobre possíveis estratégias de intervenção a adotar nas escolas.</li></ul>	Construção do Guião de Entrevista ↓ Validação ↓ Submissão à DGIDC ↓ Aplicação ↓ Análise de conteúdo dos dados recolhidos	Inquérito por entrevista <ul style="list-style-type: none"><li>Construção do guião de entrevista</li><li>Validação através de especialistas</li><li>Realização das entrevistas (“amostra” constituída pelo Diretor, Coordenadora dos Diretores de Turma, Psicóloga e seis Diretores de Turma)</li></ul>



Parte 2			
Questões de investigação 1, 2, 3			
Calendarização	Objetivos	Desenvolvimento	Recolha de Dados
Abril de 2010 a dezembro de 2011	<p><b>Objetivos gerais:</b></p> <p>i) Dar “voz” a três alunas para compreender a forma como cada uma delas vivenciou, significou e enfrentou a sua experiência de luto</p> <p>ii) Cruzar as perspetivas de vários informantes e, assim, avaliar a consistência da informação recolhida e a plausibilidade das interpretações produzidas</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>i) Identificar reações das adolescentes à perda, nas dimensões física, emocional, cognitiva/intelectual, social e comportamental;</p> <p>ii) Reconhecer eventuais mudanças no sistema familiar em função da perda e do luto.</p> <p>iii) Conhecer o impacto do luto nas atividades escolares;</p> <p>iv) Analisar o comportamento da comunidade escolar em resposta ao luto das adolescentes;</p> <p>v) Detetar necessidades formativas sobre a temática;</p> <p>vi) Recolher indicadores sobre possíveis estratégias de intervenção a adotar nas escolas.</p>	<p>Construção do Guião de Entrevista</p> <p>↓</p> <p>Validação</p> <p>↓</p> <p>Submissão à DGIDC</p> <p>↓</p> <p>Aplicação</p> <p>↓</p> <p>Análise de conteúdo dos dados recolhidos</p>	<p><b>Inquérito por entrevista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção do guião de entrevista</li> <li>• Validação através de especialistas</li> <li>• Realização das entrevistas às três alunas em luto por perda de pai</li> <li>• Realização das entrevistas às respetivas Encarregadas de Educação e Diretores de Turma</li> </ul>



<b>Fase III – Validação, em extensão, de dimensões emergentes das Fases I e II</b>			
<b>(conceções e propostas de intervenção)</b>			
<b>Questões de investigação 3, 4 e 5</b>			
<b>Calendarização</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Recolha de Dados</b>
<b>Janeiro a setembro de 2012</b>	<b>Objetivos:</b>  i) Caracterizar as conceções dos professores sobre a responsabilidade da escola no apoio a alunos em luto;  ii) Detetar necessidades formativas sobre como apoiar alunos a vivenciar um processo de luto;  iii) Validar propostas de intervenção a desenvolver pelas escolas (emergentes das Fases I e II e da revisão de literatura).	Construção do questionário  ↓ Validação  ↓ Aplicação  ↓ Tratamento e análise dos dados recolhidos  ↓ Reflexão sobre os indicadores obtidos	Inquérito por questionário  <ul style="list-style-type: none"><li>• Construção de um questionário para caracterizar conceções dos professores sobre o papel da escola no apoio a alunos em luto e validação de propostas de intervenção a desenvolver nas escolas;</li><li>• Estudo piloto: validação do questionário numa “amostra” de seis professores;</li><li>• Aplicação do questionário (“amostra” constituída por 130 professores dos ensino básico – 2º e 3º ciclos – e ensino secundário, da escola envolvida na Fase II)</li></ul>

Conforme referimos anteriormente, a Fase I consistiu num estudo de tipo exploratório, desenvolvido com os seguintes objetivos: i) efetuar um primeiro diagnóstico sobre o tipo de apoio que a escola proporciona a alunos em luto; ii) sustentar a importância do estudo principal (um estudo de caso coletivo envolvendo três alunas adolescentes em luto); iii) recolher indicadores para orientar o estudo principal e iv) justificar a pertinência do estudo, assegurando que o mesmo não se reduzia apenas à motivação pessoal da investigadora em aprofundar a temática do luto.

A necessidade do estudo exploratório resultou do facto de a pesquisa bibliográfica ter evidenciado a escassez de estudos sobre o luto em contexto escolar, a nível internacional, e a sua total inexistência a nível nacional. Para esta recolha de dados optámos pela adaptação de um inquérito por questionário já aplicado no Reino Unido. Após autorização expressa do autor, submetemos o instrumento à validação da DGIDC e, obtida a autorização, procedemos à sua aplicação junto dos Diretores das 61 Escolas Secundárias públicas do Distrito do Porto. A taxa de retorno do questionário situou-se nos 37,7%.



Na Fase II desenvolveu-se um estudo de caso coletivo (Stake, 2007) envolvendo três alunas adolescentes em luto por perda de pai. Esta fase subdividiu-se em duas partes:

Na primeira, pretendeu-se recolher informação que permitisse caracterizar o contexto, ou seja, a escola frequentada pelas três alunas. Para tal, procedeu-se à análise documental, concretamente do Projeto Educativo, mas também ao inquérito por entrevista, aplicado a vários agentes da comunidade educativa, nomeadamente o Diretor, a Psicóloga, a Coordenadora dos Diretores de Turma e seis Diretores de Turma.

Na segunda, procedeu-se a uma abordagem que se pretendeu global e aprofundada da complexidade inerente a cada um dos casos, com recurso ao inquérito por entrevista. Para identificar significados complementares e/ou alternativos (Afonso, 2005) foram também entrevistadas as Encarregadas de Educação e os respetivos Diretores de Turma.

Com a Fase III pretendíamos caracterizar conceções dos professores sobre a temática em análise, bem como validar propostas de intervenção a desenvolver nas escolas, mobilizando-se, assim, dimensões emergentes das Fases I e II da investigação, mas também do quadro teórico que sustentou este estudo. Para o efeito, foi construído um inquérito por questionário que se aplicou à totalidade dos professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário do Agrupamento de Escolas onde se centrou esta investigação. Dum universo de 208 professores obtiveram-se 130 respondentes.



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



## CAPÍTULO 1 – A VIDA, A MORTE E O LUTO

### Introdução

A forma como o ser humano reage à perda de alguém significativo depende, entre outros fatores, das representações culturais e sociais acerca do fenómeno da morte que imperam em cada época histórica. Assim, no início deste capítulo apresentamos um breve enquadramento histórico que nos permita compreender as atitudes contemporâneas da sociedade ocidental face à morte.

Seguidamente, centrar-nos-emos em alguns dos modelos teóricos explicativos do fenómeno do luto enquanto processo para, finalmente, salientarmos as especificidades do luto na fase da adolescência, com enfoque no impacto da perda de figura parental nessa fase do desenvolvimento.

### 1. O homem ocidental e a morte

*Tanta cultura e tanta fartura e ao pé da morte a  
igualdade frustrante e a mesma ciência. sabemos  
todos uma ignorância semelhante*

valter hugo mãe

#### 1.1. A morte enquanto fenómeno antropológico

A vida e a morte do ser humano são uma vida e uma morte culturais. Conforme Poch e Herrero (2003), no ser humano o natural é a cultura, pelo que seria redutor e simplista considerar a morte como um fenómeno meramente biológico.





Também segundo Oliveira (2008), a morte não é apenas um fenómeno biológico mas profundamente humano, porque socialmente construído a partir das significações que lhe atribuímos:

As representações sociais da morte encontram as suas raízes no saber e no poder, na socialização educacional-profissional, na ideologia, na religião, na cultura, e em todos os factos que interferem no desenvolvimento individual e em interação com os grupos sociais em que nos enquadramos e onde intervimos. (Oliveira, 2008)

Talvez tenha sido esta consciência da morte como fenómeno intrinsecamente cultural que levou Thomas (2001) a distinguir quatro tipos de morte: a morte física ou biológica, a morte psicológica, a morte espiritual e a morte social. A primeira, diz respeito à cessação das funções vitais do corpo; a segunda, às situações de doença que provocam insanidade e falta de lucidez; a terceira, também chamada morte religiosa, representa o medo das consequências de viver em situação de pecado; a quarta, simboliza o risco de rejeição da família e da sociedade, e contempla todos aqueles que correm o risco de uma marginalização social: os desempregados, os vagabundos, os delinquentes, os idosos, etc.

Desde sempre o ser humano se inquietou com a sua finitude. O carácter inexorável da morte, ao desvelar a nossa fragilidade e vulnerabilidade, é responsável por uma série de significações e explicações que sustentam a crença num prolongamento da existência após o fim da vida. Pensar na morte como uma etapa, uma passagem, significa negá-la como fim implacável da vida.

Segundo autores como Bergson, Jaspers e Heidegger, a consciência da morte é precisamente o traço que nos distancia dos outros animais, distinguindo assim entre existência humana e vida orgânica. A existência seria a vida acrescida da consciência da morte.

Maria Júlia Kovács (2008c) refere-se à consciência da própria morte como uma importante conquista constitutiva do ser humano. Segundo a autora, “o homem é determinado pela consciência objetiva da sua mortalidade e por uma subjectividade que busca a imortalidade” (Kovács, 2008c, p. 29).



De facto, só o ser humano ritualiza a morte e presta culto aos seus mortos. Edgar Morin (1970) considera mesmo que a preocupação pela morte é um fenómeno profundamente cultural e humano, que nos distancia de um estado “natural”. Conforme o autor:

Nas fronteiras da terra de ninguém, onde se efectuou a passagem do estado de natureza para o estado de homem, o passaporte de humanidade válido, científico, racional e evidente, é o utensílio: Homo Faber. As determinações e as idades da humanidade são as dos seus utensílios. Mas há um outro passaporte sentimental, que não é objecto de qualquer metodologia, de qualquer classificação, de qualquer explicação, um passaporte sem visto, mas que encerra comovedora revelação: a sepultura, isto é, a preocupação pelos mortos, isto é, a preocupação pela morte. (Morin, 1970, p.23)

Mas apesar de todos os esforços culturais do ser humano, a morte continua misteriosa, implacável e invencível. O facto de o homem ser simultaneamente animal e simbólico constitui, na perspectiva de Becker (1995), o dilema existencial da nossa espécie. O homem, dotado de uma identidade simbólica que o destaca de todos os outros animais, é também animal mortal, e, pior, sabe-se mortal:

O homem está literalmente dividido em dois: tem uma consciência da sua esplêndida e ímpar situação de destaque na natureza (...) e no entanto retorna ao interior da terra, uns sete palmos, para cega e mudamente apodrecer e desaparecer para sempre. (Becker, 1995, p. 39)

É esta a contradição do ser humano: está fora da natureza mas está irremediavelmente nela também.

A consciência da nossa morte é, afinal aquilo que nos torna humanos, mas o preço a pagar é elevado. A nossa existência será sempre condicionada pelo espectro desse (auto) conhecimento. Os outros animais são poupados às angústias e temores da morte.



E qualquer forma de apropriação da morte através do conhecimento esbarra com este paradoxo: o sujeito só pode conhecer o objeto quando deixa de ser sujeito, o que faz da morte um “erro” sociológico (Vicente, 2008). A morte é uma experiência impossível já que o ser humano não conhece a própria morte, mas apenas conhece e “experimenta” a morte alheia, a morte do Outro (Chiavenato, 1998). A morte em si mesma não pode ser pensada na primeira pessoa, não conseguimos contemplar a própria morte pois esta escapa à nossa capacidade representativa. Para se imaginar a própria morte é preciso estar vivo e, assim, não é possível esse exercício de imaginação sem cair em contradição (Maranhão, 2008). A morte é sempre um fenómeno estranho a nós próprios já que só a podemos conhecer a partir da experiência de outros. De forma consciente, apenas podemos ser da morte meros espectadores (Loureiro, 2000).

A morte é uma presença inquietante nas nossas vidas e o seu poder destaca-se “pelo seu rigor, imparcialidade, resoluta eficácia e invencibilidade, igualando todos os seres vivos. Poderá desconhecer-se quando e como irá actuar. Contudo, não falha!” (Oliveira, 2008, p. 68).

Talvez o tratamento pluridisciplinar que desde sempre se tem dado ao tema da morte, com contributos da História, da Arqueologia, da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia, mas também da Literatura, da Teologia, da Música e da Pintura, seja a forma que o ser humano vem encontrando de exorcizar a presença incontornável da morte. Maranhão (2008) defende mesmo a morte como o tema inspirador de todo o pensamento filosófico: “uma filosofia não se reveste de uma total seriedade enquanto não se defrontar com a questão da morte; pode-se pensar, inclusive, que sem a morte o homem talvez jamais tivesse começado a filosofar” (Maranhão, 2008, pp. 61-62). Por sua vez, Schopenhauer considerava a morte a musa da filosofia, pois se não existisse a morte talvez a humanidade não tivesse começado a filosofar. Esta certeza de que vamos morrer, exclusiva do ser humano, expande para o passado e para o futuro as nossas inquietações sobre o sentido da existência, o que faz de nós o único animal metafísico (Nunes, 2009).

Mas, ainda que olhada de diferentes ângulos e perspectivas, a morte continua um mistério e a sua presença avassaladora e implacável; por mais que a tentemos afastar ela mantém-se assustadoramente perto, e toda a nossa vida é marcada pela consciência da nossa própria morte, e pela morte de quem amamos. É precisamente quando



experimentamos a morte de um ente querido que “a consciência da morte - que necessária e iniludível nos espreita - abala a pessoa até ao núcleo do seu ser” (Azevedo, 2006, p. 29).

Talvez Yalom (2008) tivesse razão quando afirmou que “habitualmente é necessária uma experiência dramática ou irreversível para despertar uma pessoa e levá-la a saltar para fora do modo comum, aterrando no modo ontológico” (Yalom, 2008, p. 41).

Dizia Levinas (2008) que a morte é sempre um escândalo e, nesse sentido, não pertence ao mundo, transcende sempre o mundo.

## **1.2. Perspetiva histórica das atitudes perante a morte**

As crenças, costumes e rituais que envolvem a ideia de morte estão longe de uma homogeneização cultural; ao invés, traduzem-se através de símbolos diversificados, variáveis de sociedade para sociedade. Na verdade, muitos dos rituais e crenças pretendem dar resposta às necessidades emocionais daqueles que neles participam, o que, conforme Parkes (2003) destaca neles “uma verdade poética ou simbólica transcendente à razão” (p. 271).

Sem pretender escamotear a riqueza da diversidade cultural em torno da forma como a morte é significada, o nosso enfoque neste trabalho centra-se no mundo ocidental.

Nas sociedades contemporâneas ocidentais, e devido à prodigiosa revolução científica dos últimos séculos, com inegáveis efeitos diminutivos em muitas das formas de sofrimento, o resultado parece ter sido uma confiança crescente na razão em detrimento de outras formas de perceber a realidade. Parkes (2003) refere que as atitudes da contemporaneidade ocidental para com a morte parecem estar profundamente contaminadas por estas suposições secularistas, com tendência para o agnosticismo.

Mas nem sempre foi assim. As atitudes perante a morte resultam de representações socialmente adquiridas e, como tal, são naturalmente oscilantes e mutáveis.

Ariès (1982; 1989), num estudo pioneiro, deu conta dessas alterações na sociedade ocidental, desde a Idade Média até ao século XX.

Refere o autor que na “morte domesticada”, típica da baixa Idade Média, o homem percebia-se como fazendo parte da ordem da natureza e aceitava naturalmente a morte. Os



rituais eram cumpridos sem gestos de emoção excessivos e o moribundo presidia à própria morte que ocorria em casa, numa cerimónia pública acessível a todos, inclusive as crianças. A morte não era exaltada ou evitada mas aceite com naturalidade. Esta familiaridade com a morte, que podia resumir-se à seguinte fórmula “Et moriemur, todos nós morreremos” (Ariès, 1989, p. 43), resultava de uma concepção colectiva do destino: “Esta atitude perante a morte exprimia o abandono ao Destino e a indiferença pelas formas muito particulares e diversas da individualidade” (idem, p.65).

A partir do século XII, a “morte de si” marca um sentimento mais pessoal e interiorizado da própria morte, traduzido por um apego às coisas da vida. É estabelecida uma relação entre a morte e a biografia de cada vida particular, e acredita-se na separação dos pecadores e não pecadores num ajuste de contas final. “(...) as particularidades próprias de cada vida, de cada biografia, aparecem à luz clara da consciência, em que tudo é pesado, contado, escrito, em que tudo pode ser mudado, perdido ou salvo” (idem, p.65).

A partir do século XVI, e até ao século XIX, a “morte do outro” é exaltada, dramatizada e considerada insuportável. Pela primeira vez, a morte deixa de ser um fenómeno familiar, domesticado, para ser considerado uma rutura. A morte que se teme já não é a morte de si mesmo mas a morte do próximo, do outro, o que explica as expressões exageradas do luto nesta época. É a época do luto carregado, das peregrinações aos túmulos, dos rituais fúnebres, enfim, a época em que a morte parece estar presente em todo o lado, o que levou Ariès a colocar a seguinte questão: “Mas não ocultaria esta pompa o afrouxamento das antigas familiaridades, as únicas verdadeiramente enraizadas?” (idem, p. 66).

Já a partir do século XX dá-se uma profunda modificação nas atitudes perante a morte. Ariès afirma mesmo que desde a Idade Média até meados do século XIX, “a atitude perante a morte mudou, mas tão lentamente que os contemporâneos não se aperceberam” (idem, p. 55). Estava reservada para o século XX uma revolução brutal das ideias e dos sentimentos tradicionais em torno da morte. Esta deixa de ser familiar e torna-se selvagem, interdita e vergonhosa: é a “morte invertida” (Kovács, 2008c) e interdita. Os rituais da morte são esvaziados da sua carga dramática. Tudo se faz para escamotear a morte:



Um desgosto demasiado visível não inspira piedade mas repugnância; é um sintoma de desarranjo mental ou de má educação; é mórbido. No seio do círculo familiar hesita-se ainda em deixar exteriorizar a dor, por receio de impressionar as crianças. Só existe o direito de chorar se ninguém nos vir nem ouvir: o luto solitário e envergonhado é o único recurso, como uma espécie de masturbação – a comparação é de Gorer. (Ariès, 1989, p. 57)

Como vimos, a exclusão da ideia de morte é uma característica da modernidade. A sociedade moderna encontrou uma nova forma de negar a morte: viver como se ela não existisse. A morte tornou-se inominável e, como tal, indizível: “A morte, outrora tão presente, de tal modo era familiar, vai desvanecer-se e desaparecer. Torna-se vergonhosa e objecto de um interdito” (idem, p. 55).

O interdito da morte, que se instalou sobretudo a partir dos anos 50 do século XX, parece ter tido origem na América estendendo-se depois a toda a Europa industrializada (Ariès, 1982, 1989; Oliveira, 2008). O objetivo primordial é tudo fazer para eliminar a morte do quotidiano, “através da supressão do luto, da simplificação dos funerais, do aumento do número de cremações e das cerimónias rápidas sem a presença do corpo” (Kovács, 2004a, p. 73). A morte familiar de que Ariès nos fala já só se consegue constatar “(...) em meios rurais dispersos e ignorados das grandes cidades (...) tradicionalmente ligados a uma cultura, costumes e práticas que o tempo ainda não apagou” (Oliveira, 2008, p. 48).

### **1.3. A morte hospitalizada e medicalizada**

Sem dúvida que os avanços da ciência em geral, e da medicina em particular, contribuíram para uma visão cada vez mais escamoteada da morte: numa época em que se vê na ciência a solução para todos os nossos problemas, a morte passa a ser vista como um fracasso médico, um erro do sistema.

A morte contemporânea acontece fora de casa, normalmente nos hospitais, e o envolvimento da família é mínimo:



Na sociedade ocidental sabe-se da morte em abstracto, ou seja, apenas por se ter ouvido falar. Adquire-se uma consciência cognitiva da morte. Aprende-se que este é o evento final da vida de cada um. Porém, o conhecimento da morte está na cabeça; nem o coração nem os olhos a experimentam directamente. Quando a morte ocorre, e como é inevitável, a pessoa é distanciada do morto, tanto física como psicologicamente. A realidade da morte transforma-se mais uma vez numa abstracção. (Laungani & Young, 2003, p. 255)

Esta morte hospitalizada ou medicalizada, tal como os sociólogos a designam, reflete uma ideologia da própria instituição: “hospital como local para a cura, para a saúde, não havendo espaço para morrer” (Carvalho, 1996, p. 37).

Talvez a obra de referência, paradigmática desta ostracização da morte, continue ainda a ser “A morte de Ivan Illitch” de Leon Tolstói, escrita em 1886. Neste romance tudo se faz para manter o doente ignorante do seu estado. À volta da sua morte iminente reina uma conspiração do silêncio, todos fingem não saber o que se passa: “aquilo que mais o atormentava era a mentira, aquela mentira que por qualquer razão era aceite por todos, segundo a qual ele estava apenas doente e não estava a morrer” (Tolstoi, 2008, p. 64).

O quarto do moribundo, que morria rodeado de familiares e amigos, numa cerimónia assim tornada pública, cedeu lugar ao quarto impessoal do hospital, onde se morre de forma asséptica e solitária, num processo o mais privado possível. O hospital contemporâneo é o palco onde se esconde a grande dificuldade que a sociedade atual tem em lidar com o sofrimento e a morte. As diferenças são assinaláveis:

a morte de outros tempos era uma tragédia – muitas vezes cómica – em que se desempenhava o papel daquele que vai morrer. A morte de hoje é uma comédia – sempre dramática – em que se desempenha o papel daquele que não sabe que vai morrer. (Ariès, 1989, p. 150)

Poch e Herrero (2003) salientam que a morte hospitalizada é um fenómeno ocidental e urbano e consideram-na “programada, tecnificada, fria e calculada” (Poch & Herrero,



2003, p. 16). Num outro texto, uma das autoras (Poch, 2009) defende a necessidade de “reivindicarmos o direito a viver a própria morte rodeados de mais amor e menos tubos” (Poch, 2009, p. 26). Também Ivan Illich, ao invés da muralha de incomunicabilidade que se impôs em seu redor, teria preferido “(...) embora tivesse vergonha de o reconhecer, que alguém tivesse pena dele como de uma criancinha doente. Queria que o acarinhassem, que o beijassem, chorassem por ele, como quem acaricia e consola as crianças” (Tolstoi, 2008, p. 66).

#### **1.4. O medo da morte e sua negação**

Conforme Rebelo (2007), a morte constitui o grande tabu dos nossos tempos, talvez o último que ainda persiste. À medida que o sexo é introduzido no discurso social, a partir do século XIX, cede o seu lugar à morte no destaque dos temas interditos. A obscenidade já não tem a ver com o início da vida mas com o seu fim (Maranhão, 2008). As crianças são, desde muito cedo, elucidadas sobre o nascimento, o sexo e a contraceção, mas são resguardadas de tudo o que tenha a ver com a morte. O interdito deslocou-se e o paradoxo instalou-se: a mesma consciência que reconhece a morte, nega-a: “nega-a como aniquilamento, reconhece-a como acontecimento” (Morin, 1970, p. 26).

Na impossibilidade de suprimir a morte, o ser humano vive como se ela não existisse, numa atitude de negação que reflete o medo que sente de um fenómeno que não consegue controlar: “(...) toda a consciência da morte provoca sempre reacções infantis, pois a morte é a única coisa que está para além do poder do homem, a única coisa perante a qual ele é totalmente impotente, como uma criança” (idem, p. 143). Segundo o autor, foi precisamente a regressão da ideia de espécie e concomitante promoção da ideia de indivíduo, resultantes do processo evolutivo, que provocaram uma inadaptação à morte, um horror da morte.

Becker (1995) defende mesmo que o terror da morte é uma das principais forças que movem o ser humano. O tormento de viver toda a vida com a consciência da morte, de que os outros animais são poupados, faz com que o ser humano se refugie num esquecimento cego da morte: “tudo o que o homem faz no seu mundo simbólico é uma tentativa de negar





e vencer o seu destino grotesco” (idem, p. 40). A negação e o medo da morte resultam do facto de o ser humano não dispor de defesas psicológicas para aceitar a inexorabilidade dos vermes (Chiavenato, 1998). Este autoconhecimento, que nos torna humanos, funciona também como uma ferida mortal: a nossa existência será sempre ensombrada pela certeza de que iremos morrer.

Ao que parece, o medo da morte é universal na espécie humana (Becker, 1995; Kovács, 2008b). Apesar de não ser inato, manifesta-se já na infância, embora nessa fase seja atenuado pela crença na sua reversibilidade. À medida que a criança é capaz de compreender cognitivamente a irreversibilidade da morte, o medo amplia-se.

A impossibilidade de vivermos toda a vida sob a inquietante e esmagadora presença da morte, explica algumas formas culturais e psicológicas de ocultamento, destacando-se da última categoria a negação, a repressão, a intelectualização e o deslocamento (Kovács, 2008a, 2008b). Viver como se a morte não existisse acaba por ser uma mentira vital (Becker, 1995; Kovács, 2008b) já que seria impossível viver constantemente confrontado com a consciência da nossa finitude. No entanto Kovács (2008b), ainda que reconheça a importância da repressão e da negação enquanto fatores de proteção, adverte que nenhum mecanismo de defesa é capaz de eliminar a morte: “não podemos olhar directamente para a morte o tempo todo, mas também não podemos ignorá-la, pois ela impõe a sua presença” (Kovács, 2008b, p. 25).

Vivemos assim numa época e numa sociedade aterrorizadas pela morte, o que nos levou a erradicá-la do campo do pensamento e da consciência (Hennezel, 2009). Tentamos escapar aos desígnios da morte, ou pelo menos ao medo que dela sentimos, através de uma ilusão de imortalidade. A compreensão da morte esbarra nos limites da nossa razão mas, ao mesmo tempo, e precisamente por isso, permite total liberdade à imaginação para, sobre ela, construir as mais diferentes ideias, filosofias, crenças, imagens e representações (Bowen, 1998; Freitas, 2008).

Convém salientar que este tabu da morte não é universal. Nas culturas não ocidentais, em parte devido às elevadas taxas de mortalidade de crianças e adultos, a morte é aceite com mais naturalidade. Em muitas dessas sociedades, como por exemplo a Índia, a morte não é considerada um tema tabu, e ainda que as angústias individuais se façam sentir, a



proximidade íntima e quotidiana com o fenómeno da morte implica que a sua negação seja uma impossibilidade virtual (Laungani & Young, 2003).

No Ocidente, o medo da morte pode ser atribuído a várias razões. Parkes (2003) e Laungani e Young (2003) destacam algumas: um declínio no status da religião estabelecida que resultou, a nível psicológico, na diminuição da crença numa vida para além da morte; a dissolução das famílias alargadas e das cadeias comunitárias, o que diminuiu o apoio emocional durante o luto (a experiência que temos mais próxima da morte); a emergência do secularismo como resultado da diluição dos sistemas de crenças tradicionais, o que conduziu a uma diminuição dos rituais e a um excesso de confiança no poder da razão.

A ostracização do sofrimento e da morte resulta de algo que a sociedade ocidental tem vindo a assumir, não apenas como necessidade, mas como imperativo: ser feliz. Todos temos

(...) o dever moral e a obrigação social de contribuir para a felicidade colectiva, evitando toda a causa de tristeza ou aflição, conservando o ar de quem está sempre bem-disposto mesmo quando se está mergulhado em angústia. Mostrando-se algum sinal de tristeza, peca-se contra a felicidade, a felicidade é novamente posta em causa e a sociedade arrisca-se então a perder a sua razão de ser. (Ariès, 1989, p. 59)

Numa sociedade profundamente hedonista, marcada pelo prazer e bem-estar, não há lugar para o sofrimento e para a morte. Ao negarmos o sofrimento e a morte impedimos que fique ostensivamente desnudada a nossa incapacidade para controlar o destino. A morte tornou-se inconveniente, obscena e obstáculo da nossa missão social de contribuir para a felicidade coletiva.

O horror, a ocultação e receio associados à morte, correspondem a representações sociais hegemónicas já que são amplamente partilhadas, independentemente das crenças de cada um, da sua ideologia ou do seu estatuto cultural e social (Oliveira, 2008). Esta atitude, socialmente assumida e generalizada, de intolerância em relação à morte, levou o autor a questionar: “Não será esta uma consequência do nosso egoísmo e da necessidade de sermos ou parecermos felizes?” (Oliveira, 2008, p. 44).



O mesmo autor denuncia que vivemos numa sociedade de slogans: “Se a ´mais forte, mais rápido, mais longe, mais alto`, juntarmos `mais bonito, mais jovem, mais activo, mais feliz e mais famoso`, teremos não um slogan olímpico mas um lema para a vida do `cidadão do século XXI” (Oliveira, 2008, p. 70). Vale a pena continuar o raciocínio do autor:

o facto de a morte ser vista como terrífica, maléfica e perigosa deve-se ao seu carácter democrático, por contrariar a lei da competitividade e liberalizar a lei da igualdade. A morte atinge todos, sem distinções de qualquer espécie: “o seu poder é desagregador, multiforme e omnipresente. Não escolhe tempo, espaço ou momento; antes iguala os seres, natural e socialmente, perante o cosmos. (idem, p. 77)

Às vezes parecemos esquecer que o escamoteamento do sofrimento e da morte, numa esfera reflexiva, não suprime estas dimensões da vida humana. Não pensar no sofrimento e na morte, agir como se não existissem, não os elimina.

Maria da Conceição Azevedo (2006) defende que a tendência da sociedade atual para marginalizar a morte é o resultado de uma sociedade despersonalizada em que todos os cidadãos são anónimos, e adverte que essa atitude potencia a desumanização da vida social. Segundo a autora, não sendo possível o conformismo diante da morte, a sociedade atual rejeita-a e ignora-a: “Não admira, pois, que, não sabendo como comportar-se diante da morte, o homem contemporâneo acabe por a rejeitar, temer e ignorar” (Azevedo, 2006, p. 50).

Joan-Carles Mèlich (2010a; 2010b) em clara oposição à célebre ideia defendida por Descartes, afirma que não é o bom senso, ou a razão, o que está melhor distribuído pelos seres humanos mas o sofrimento, nas suas mais variadas manifestações. Então, como viver ignorando esta dimensão? Se em todas as vidas existe sofrimento, ou a possibilidade dele, há que aprender a viver com essa presença inquietante, não a negando mas assumindo-a.

Vivemos numa espécie de analgesia social, tal é a preocupação de fugir à dor e sofrimento (Oliveira, 2006). Assumir a responsabilidade da própria vida, enfrentando a sua finitude e contingência, é a única maneira de o homem se realizar autenticamente.



Enfrentar a morte constitui a suprema libertação daquilo que define o ser humano na sua essência: “ao negar a experiência da morte e do morrer, a sociedade realiza a coisificação do homem” (Maranhão, 2008, p. 19).

No prefácio ao livro “Diálogo com a Morte” (Hennezel, 2009), François Miterrand escreve:

Talvez que nunca a relação com a morte tenha sido tão pobre como nestes tempos de aridez espiritual em que os homens, na pressa de existir, parecem sofismar o mistério. Ignoram que, desse modo, secam uma fonte essencial do gosto de viver. (p. 7)

Barros-Oliveira (1998) reforça também esta ideia:

É preferível uma meditação existencial da morte ou o encará-la de frente, embora mais ou menos angustiados, do que uma política de avestruz que vive como se não tivesse de morrer. A morte pertence à vida e de qualquer modo vela pela vida, liberta progressivamente o homem duma vida egoísta, medíocre e superficial para uma vida mais altruísta, densa e profunda, aberta à transcendência (...). (Barros-Oliveira, 1998, p. 90)

### **1.5. Atitudes da contemporaneidade face à morte: sensacionalismo ou silêncio**

Contra-pondo-se à perspectiva da ocultação da morte, a “morte escancarada” surge como uma nova conceptualização do final do século XX e início deste. Kovács (2004a) usa esta designação para se referir à morte que nos invade a qualquer momento, sendo, por isso, “brusca, repentina, invasiva e involuntária” (p. 141). Como exemplo deste tipo de morte distingue duas situações: a morte violenta das ruas, provocada por acidentes e homicídios, e a morte veiculada pelos órgãos de comunicação social, sobretudo a televisão. Quer num caso quer noutro, a morte é invasiva porque não permite preparação ou proteção.



Apesar de este tipo de morte conviver com a morte interdita, uma profunda diferença as distancia: a morte assistida, na rua ou na televisão, tem um caráter de impessoalidade, o que contribui para a sua banalização. Segundo Maranhão (2008), a morte impessoal e anónima que todos os dias invade a nossa casa, facilita o processo de negação da nossa própria mortalidade. A morte espetáculo é impessoal, quase virtual, afetando todos e ninguém em particular.

Ao mesmo tempo que as crianças são isoladas da morte real, são socializadas numa cultura de violência, destruição e morte, através da televisão e de jogos de computador: “Por um lado, negamos claramente a realidade da morte e, por outro, mostramos uma obsessão pelos seus pormenores mórbidos através das histórias de crimes, filmes de terror e imagens de guerra – uma pornografia da morte contemporânea” (Laungani & Young, 2003, p. 257).

A morte veiculada pela televisão, seja de uma celebridade ou de uma população, é sempre a morte do outro e não a de si próprio (Oliveira, 2008).

A morte do próximo é disfarçada e a morte do outro banalizada. Os meios de comunicação social vão satisfazendo a nossa curiosidade mórbida, a nossa necessidade vital de nos confrontarmos com a morte (do outro) enquanto continuamos a negar a morte (a nossa): “voltando do cinema para casa, a ficção se desfaz e retornamos à realidade da morte – a nossa própria ou daquele ente querido – que é novamente uma rigorosa proibição” (Maranhão, 2008, p. 11).

Young e Papadatou (2003) advertem para os riscos das perceções distorcidas de crianças e jovens face às cenas de morte veiculadas pela televisão, cinema ou jogos de computador. Ao mesmo tempo que os afastamos da morte real das pessoas que amam, com o pretexto de os protegermos, desenvolvemos neles uma curiosidade mórbida por uma morte virtual, quase sempre retratada de forma horrível e violenta, em histórias de crimes e filmes de terror. Esta falsa proteção tem o efeito perverso de desenvolver nas crianças e jovens “desejos pouco saudáveis por esta ‘pornografia da morte’, que raramente fornece um relato realista dos efeitos da morte naqueles que ficaram vivos” (Young & Papadatou, 2003, p. 230).

As crianças são socializadas através de uma cultura de violência, destruição e morte mas, ao mesmo tempo, isoladas da morte real e concreta. A morte a que assistem na



televisão é simulada, a morte em casa é real. Os pais, mais ou menos contrariados, permitem o acesso à primeira e proibem a segunda (Laungani & Young, 2003). Segundo os autores, a crença profundamente arraigada no Ocidente de que a exposição à morte real provoca nas crianças um profundo trauma, carece de uma sólida confirmação empírica. À falta dela, a crença tem sido elevada à posição de mito.

Também Oliveira (2008) alerta para os riscos da banalização da morte veiculada pelos media: “Ao banalizar-se a morte com frequentes notícias e imagens desvirtuadas ou indignas, contribui-se ainda mais para o seu interdito” (Oliveira, 2008, p. 75). O autor considera que a nossa sociedade disfarça a morte do próximo mas, ao mesmo tempo, banaliza a morte do outro.

As atitudes da sociedade atual perante a morte parecem extremar-se de forma radicalmente oposta: “ou se converte a morte em tabu, procurando escondê-la por todos os meios; ou se faz dela espectáculo de televisão ou elemento de jogo virtual, figurando como condimento excitante que se contrapõe ao fastio generalizado da vida” (Azevedo, 2006, p. 32). A autora defende que nem a marginalização nem a banalização humanizam a morte e lembra que “ (...) a consciência da morte – melhor, de que se é mortal – é o momento determinante da maturidade” (idem, p. 33).

Também Poch e Herrero (2003) denunciam o exagero e ineficácia destas duas atitudes extremadas. Incapazes de enfrentar a finitude e contingência como dimensões fundamentais da nossa vida, dedicamos à morte uma atitude de sensacionalismo (meios de comunicação social) ou de silêncio (público em geral).

Vejam os que Bárcena e Mélich (2000) pensam sobre o assunto: “(...) olvidar la muerte supone apartar la mirada de uno de los aspectos constitutivos de la naturaleza humana, de la contingencia, un aspecto que – insistimos – nos hace únicos e insustituibles” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 16).

Em síntese: Importa, pois, aprofundar o conhecimento sobre as questões que, neste campo, atravessam as sociedades contemporâneas, nomeadamente quanto ao repensar das atitudes e práticas educacionais que permitam encontrar algum equilíbrio na gestão dos afetos que as diferentes formas de sofrimento sempre alteram e perturbam.



## 2. O luto e o sentimento de perda

*Tu tens um medo:*

*Acabar.*

*Não vês que acabas todo o dia.*

*Que morres no amor.*

*Na tristeza.*

*Na dúvida.*

*No desejo.*

*Que te renovas todo o dia.*

*No amor.*

*Na tristeza.*

*Na dúvida.*

*No desejo.*

*Que és sempre outro.*

*Que és sempre o mesmo.*

*Que morrerás por idades imensas.*

*Até não teres medo de morrer.*

*E então serás eterno.*

Cecília Meireles

### 2.1. O conceito de luto na problemática do sofrimento humano

De todas as experiências da vida, a morte de alguém significativo é, porventura, aquela que impõe mais desafios adaptativos ao indivíduo. Sendo o luto a experiência mais próxima que o homem tem da morte, a sua vivência é inelutavelmente marcada pelas representações sociais e culturais sobre a consciência da nossa finitude, e às quais nos referimos anteriormente. Significa isto que nenhuma discussão ou reflexão sobre o luto,



nas sociedades ocidentais contemporâneas, pode ignorar a morte interdita de que nos fala Ariès. O escamoteamento da morte numa esfera reflexiva, a que já aludimos atrás, é um facto primordial para explicar a dificuldade das sociedades contemporâneas em lidar com as emoções dos enlutados. O sofrimento causado pelo luto torna-se um problema a ser vivido apenas por aquele que sofreu a perda. O tabu da morte torna a sociedade surda à dor do enlutado, e uma dor que não se ouve é uma dor que não se diz.

Mas, afinal, em que consiste o luto?

No seu célebre texto de 1917, “Luto e melancolia”, Freud defende o luto como “reacção à perda de um ente querido, à perda de alguma abstracção que ocupou o lugar de um ente querido, como o país, a liberdade ou o ideal de alguém” (Freud, 2004, p. 89).

Por sua vez, Mallon (2011) define o luto pela negativa, ou seja, diz-nos aquilo que o luto não é:

Grief is not an illness that needs to be cured. It is not a task with definable, sequential steps. It is not a bridge to cross, a burden to bear, or an experience to recover from. It is a normal, healthy and predictable response to loss. (Mallon, 2011, p. 2)

Também Domingos e Maluf (2003) se referem ao luto como “uma constelação de reacções psíquicas, conscientes e inconscientes, a uma perda significativa” (Domingos & Maluf, 2003, p. 577). A perda pode ser real, quando se perde uma pessoa, um animal ou um objeto, ou simbólica, quando se perde uma expectativa, um ideal ou uma potencialidade (Barbosa, 2010).

Sabemos bem que o luto, enquanto reacção afetiva a uma situação de perda, não é desencadeado apenas em caso de morte. Rebelo (2007, 2009) sistematiza as possíveis causas de luto em cinco grandes grupos: i) a perda de uma pessoa amada, em consequência de morte, de separação física (por exemplo em caso de emigração ou prisão), de divórcio ou de uma conduta imoral (por exemplo quando os pais rejeitam os filhos por serem alcoólicos ou criminosos); ii) a perda de alguém sobre quem se tinham desenvolvido expectativas de afeto, como no caso de um aborto espontâneo ou nascimento de um filho deficiente; iii) a perda que resulta de dano ao amor-próprio, como a amputação de um





membro ou a ablação de um seio; iv) a perda de posição social ou estatuto profissional, através, por exemplo, de despromoção ou desemprego; v) a perda de objetos e animais com elevado valor estimativo.

Mas ainda que não seja essa a única fonte do luto, o enfoque deste trabalho será o luto como reação à morte de pessoa significativa. E, como veremos, essa forma de luto acarreta normalmente outros tipos de luto, eles próprios concomitantes (e às vezes conflituantes) com lutos inerentes ao nosso próprio processo de crescimento e desenvolvimento, tratando-se por isso de uma questão estruturante do ponto de vista identitário.

Quando perdemos alguém a quem estamos vinculados afetivamente é como se perdêssemos parte de nós. As pessoas que amamos tornam-se parte do nosso *self*, e a sua perda representa uma espécie de mutilação, de dano ao *self* (Parkes, 1998). Quando o outro morre, morre também a parte de nós que a ele estava ligado pelos vínculos do afeto (Kovács, 2008e). Representando a morte um rompimento na continuidade das nossas vidas, uma rutura da nossa narrativa, o processo de luto pode entender-se como um esforço de restabelecimento da continuidade perdida (Poch & Herrero, 2003).

Independentemente das várias controvérsias que têm justificado diferentes modelos teóricos sobre o luto, parece haver alguma unanimidade em considerá-lo como uma reação holística a uma situação de perda, que envolve todas as dimensões do ser humano (Corr, 2000; Mallon, 2011). Com efeito, a perda de um ente querido requer do indivíduo um esforço adaptativo necessariamente multidimensional e integrado, não sendo de esperar que as emoções, as cognições, os valores, as perceções ou os comportamentos possam ser analisados de forma compartimentada e estanque, sem influências recíprocas. O luto é um fenómeno de cariz eminentemente emotivo e subjetivo, caracterizado pela idiosincrasia da nossa identidade (Neimeyer et al., 2002) o que faz dele um processo íntimo e pessoal, mas que afeta (e é recursivamente afetado) pelos vários contextos de que o indivíduo faz parte. Teremos oportunidade de aprofundar esta ideia mais à frente, numa perspectiva que pretende sobretudo compreender as implicações do contexto escolar no reequilíbrio possível das pessoas em luto.



## **2.2. O luto enquanto processo dinâmico**

O (re) ajustamento necessário à vida, que implica sempre uma gestão difícil e nem sempre equilibrada entre os efeitos da perda e os recursos disponíveis, requer reflexão, tempo e paciência. Ninguém consegue absorver de uma só vez as aprendizagens e adaptações que um luto exige. Trata-se de um processo eminentemente educativo, pois cada mudança tem de ser progressivamente compreendida até dar lugar a um novo conjunto de conceções sobre o mundo (Parkes, 1998). O tempo necessário entre a perda e a reabilitação para a vida constitui o processo do luto.

Assim, o luto é um processo e não um estado (Worden, 1996, 1998; Parkes, 1998; Bowlby, 2001, 2002, 2004a, 2004b). Ainda que muitas pessoas sintam o luto como um estado, no sentido de algo que não mudará nem diminuirá de intensidade, com o tempo notarão cambiantes emocionais e comportamentais que evidenciam o decurso do processo de luto (Poch & Herrero, 2003).

O luto é uma reação normal e expectável a uma perda e, neste sentido, não pode ser considerado uma doença. Ainda que tenha sido defendida por vários autores até há pouco tempo, a consideração da fragilidade emocional do enlutado como condição patológica está hoje ultrapassada. Phylis R. Silverman (2000) acusa esses teóricos de defenderem a necessidade de abreviar os sintomas, tentando delimitar o luto o mais possível no tempo até se dar a “recuperação”. O autor defende que o luto não deve ser perspectivado como doença mas como uma transição no ciclo de vida.

Para além de ser um processo normal, o luto é também um processo dinâmico. Reconhecê-lo como algo não estático ajuda a pessoa que o está a viver a tomar consciência das mudanças e oscilações inevitáveis. Significa isto que o processo de luto está longe de ser linear, e que o amanhã não será necessariamente mais fácil que o hoje (Sanders, 1999). Diz-nos Parkes (1998) que o luto “envolve uma sucessão de quadros clínicos que se mesclam e se substituem” (p. 24). Ainda que o processo esteja a evoluir, haverá dias maus, pelo reavivar de recordações e emoções intensas. A este fenómeno, amplamente referido na literatura, tomamos a liberdade de designar “luto revisitado”. Salvo as devidas exceções, na maior parte dos casos o luto revisitado não indicia nenhuma regressão preocupante, ou tampouco é sinal de um luto patológico, mas apenas a expressão do carácter



dinâmico do luto. Worden (1998) alerta para o facto de o luto ser um processo a longo prazo e que nunca culminará no estado anterior ao luto. Nesse longo caminho o luto poderá sempre reaparecer. Davies (2009) sugere-nos que pensemos nas reações à perda de alguém como “cores e padrões de um caleidoscópio que variam de dia para dia, embora possam estar todos presentes sem no entanto serem centrais à vista num dado momento” (Davies, 2009, p. 45).

Também Barbosa (2010) alerta para a impossibilidade de encarar o luto como um processo linear, considerando-o antes como um “compósito de fases erráticas, fluidas, sobrepostas, que variam de pessoa para pessoa e ao longo do tempo” (Barbosa, 2010, p. 493).

### **2.3. Modelos teóricos sobre o luto: perspectiva psicanalítica e etológica**

São inegáveis os contributos da psicanálise para uma melhor compreensão do processo de luto. No texto de 1917, “Luto e Melancolia”, Freud lançou algumas hipóteses explicativas que funcionaram como sementes para posteriores desenvolvimentos teóricos. Após uma morte, o objeto perdido instala-se no ego do enlutado. Assim, durante o trabalho de luto, a libido, outrora investida no objeto perdido, volta-se para o próprio ego, para a figura morta agora introjectada (Freud, 2004; Kóvacs, 2008a). A inibição e circunscrição do ego revelam uma exclusiva dedicação ao luto.

Numa perspectiva psicanalítica, a perda de um ente querido implica desinteresse pelo mundo exterior e afastamento de toda e qualquer atividade que não esteja associada a pensamentos sobre a pessoa perdida. O ego fica exclusivamente centrado no trabalho do luto até que o confronto com a realidade, desvelador do carácter irreversível da perda, obrigue a libido a desligar-se do objeto perdido. O trabalho do luto consiste, assim, em cortar com o objeto perdido ou “matar o morto” dentro de si (Barros-Oliveira, 1998, p. 177). Só assim “o ego fica outra vez livre e desinibido” (Freud, 2004, p. 91). Esta exigência de a libido se desligar do objeto perdido provoca uma oposição tão intensa que “dá lugar a um desvio da realidade e a um apego ao objecto por intermédio de uma psicose alucinatória carregada de desejo” (Freud, 2004, p. 90). A desvinculação acontece “pouco a



pouco, com grande dispêndio de tempo e de energia catexial, prolongando-se psiquicamente, nesse meio tempo, a existência do objecto perdido” (idem, p. 90).

Apesar de aspetos como um desânimo profundo, a perda da capacidade de amar e o desinteresse por qualquer atividade, serem comuns ao luto e à melancolia, (condição que atualmente se designaria por depressão), o melancólico evidencia uma diminuição da autoestima, o que não se verifica no processo de luto normal. Como diz Freud, “no luto, é o mundo que se torna pobre e vazio; na melancolia, é o próprio ego” (Freud, 2004, p. 91). Sem que tenha ocorrido morte, a melancolia é reação à perda de algo que o sujeito sente como morto enquanto objeto de amor, é uma perda de natureza mais ideal (Kóvacs, 2008e).

Embora incorpore muito do pensamento psicanalítico, a teoria do apego ou vinculação, desenvolvida por Bowlby (2001; 2002; 2004a; 2004b) distancia-se da psicanálise tradicional ao dispensar conceitos como impulso e energia psíquica e ao adotar princípios da etologia.

O comportamento de vínculo, central na teoria de Bowlby (2001, 2002, 2004a, 2004b), ao potenciar sentimentos de segurança e proteção, tem um valor de sobrevivência para todas as espécies. Diz-nos Isabel Soares que “a vinculação ultrapassa o indivíduo e enraíza-se na espécie humana, por isso, qualquer ataque à sua viabilização põe em perigo a existência do nosso ser” (Soares, 2009, p. 20). A formação de vínculo é descrita por Bowlby como “apaixonar-se”, a manutenção de um vínculo como “amar alguém” e a perda de um ente querido como “sofrer por alguém” (Bowlby, 2001, p. 98).

Segundo a teoria do apego formulada pelo autor (2001, 2002), a vinculação afetiva estabelece-se ao longo de quatro fases:

Durante a primeira fase, que dura desde o nascimento até cerca das doze semanas, o bebé tem comportamentos de orientação para as pessoas que a rodeiam (movimentos oculares de acompanhamento, sorrir, balbuciar, estender o braço e agarrar), mas a sua capacidade de discriminar uma pessoa de outra ainda é muito limitada aos estímulos olfativos e auditivos.

Na segunda fase, que dura até aos seis meses (ou até muito mais tarde, de acordo com as circunstâncias), os mesmos sinais amistosos da fase anterior são agora orientados pelo bebé de forma discriminada para a figura materna (ou figura substituta).



A terceira fase, que decorre normalmente até ao final do segundo ano de vida, podendo incluir também parte do terceiro, caracteriza-se por um aumento do repertório de respostas do bebé à figura de vinculação: segue a mãe que se afasta, recebe-a efusivamente quando regressa e tem-na como base para as suas explorações do meio ambiente. Ao mesmo tempo, verifica-se um declínio das manifestações amistosas indiscriminadas: certas pessoas são escolhidas como figuras de apego, outras não. A estas está reservado um comportamento de estranheza e retraimento.

A quarta fase tem início por volta do terceiro ano de vida e caracteriza-se pelo estabelecimento de uma “parceria” entre a criança e a mãe: existem já padrões de previsibilidade do comportamento da figura materna, ou seja, a criança já é capaz de intuir os sentimentos e expectativas da mãe, o que lhe permite assegurar-se do vínculo com ela. Apesar de, nesta fase, a ausência da mãe provocar na criança respostas de intenso protesto emocional, em termos cognitivos ela já adquiriu o princípio de permanência, o que lhe permite tolerar a sua ausência temporária.

Como vimos, em Bowlby, a tendência dos seres humanos em estabelecer fortes laços afetivos com outros é inata, biologicamente determinada, e explica a forte reação emocional que acontece quando estes laços são ameaçados ou rompidos. Assim, o luto não é mais do que uma reação genérica à separação e a qualidade dos vínculos estabelecidos primariamente determinará os vínculos futuros e os recursos disponíveis para a superação de rompimentos e perdas (Bromberg, 2000). Este comportamento vincutivo, ao contrário do que defendia a perspectiva psicanalítica, é independente de outros comportamentos básicos, como o da alimentação e o sexual, e desempenha, na vida humana, um papel pelo menos tão importante quanto aqueles.

Bowlby (2002), referindo-se a um estudo de Ainsworth e seus colaboradores (1978), distinguiu três padrões básicos de apego: o padrão seguro; o padrão inseguro e o padrão ambivalente/ansioso. O primeiro inclui crianças ativas nas brincadeiras, sociáveis, que sentem as suas figuras de vinculação como uma base segura a partir da qual sentem a proteção e confiança necessárias para explorarem o meio ambiente. As crianças com um padrão inseguro são aquelas que ficam tristes e deprimidas na ausência da figura cuidadora e, quando ela regressa, evitam-na. Esta atitude de aparente independência emocional esconde o medo de serem rejeitadas, resultado de inúmeras situações em que as figuras



cuidadoras não estiveram disponíveis para atender as necessidades da criança (Mota, 2008). As crianças com um padrão ambivalente/ansioso revelam dificuldade em explorar autonomamente o ambiente, têm medo de ambientes e pessoas estranhas e necessitam de contacto permanente com a figura de vinculação, com a qual mantêm uma relação ambivalente: ora procuram a sua presença e contacto, ora evitam interagir com ela.

É importante salientar que, na primeira fase do desenvolvimento da sua teoria, Bowlby (2001, 2002) defendia que qualquer um dos padrões de apego atrás descrito deveria estar definido precocemente na idade pré-escolar e que só nos primeiros anos de vida se poderiam verificar algumas alterações. Esta perspetiva veio a alterar-se com o aprofundamento dos seus estudos sobre a temática e o autor passou a defender que o padrão de apego está sujeito a um processo de construção ao longo de toda a vida e, como tal, é suscetível de mudanças. Não significa isto que os relacionamentos futuros e as formas de reagir a situações de perda sejam imunes aos padrões de vinculação primários, mas antes que estes não os determinam de forma fatalista e definitiva, deixando por isso em aberto um campo de possibilidades e hipóteses facilitadoras do reequilíbrio relacional.

#### **2.4. Fases do processo do luto**

A morte de alguém significativo exige do enlutado um caminho de aprendizagem, um tempo de adaptação até que seja possível a reabilitação para a vida. É nisso que consiste o processo do luto.

O conceito de fases foi popularizado pelo trabalho da psiquiatra Elisabeth Kübler-Ross (2005). Numa tentativa de humanizar a morte e romper com a conspiração do silêncio que a envolve, lutando contra a ilusão de infinitude ou imortalidade que tudo distorce (Macedo, 2011), a autora estudou profundamente pacientes terminais e desenvolveu uma teoria segundo a qual esses doentes, pressentindo a sua morte iminente, atravessam cinco estádios. Esta teoria, como veremos, inspirou um modelo fásico do luto adotado por vários autores.

Os estádios de que nos fala Kübler-Ross são os seguintes:



- 1. Negação e isolamento:** nesta fase o individuo entra num estado de choque inicial e, para se defender da ameaça, nega o que lhe está a acontecer, não valida a informação que recebeu sobre a gravidade da sua doença e age como se não tivesse recebido tal veredicto. No contexto desta negação, que é quase sempre temporária, o individuo sente necessidade de isolamento.
- 2. Raiva:** nesta fase o paciente reage agressivamente contra tudo e contra todos, profissionais de saúde mas também familiares e amigos.
- 3. Regateio/negociação:** esta fase acontece quando o paciente abandona as respostas de raiva e tenta negociar, normalmente com entidades divinas, mais tempo de vida para cumprir determinados objetivos (por exemplo, assistir ao casamento de um filho).
- 4. Depressão:** a proximidade da morte e a impossibilidade de continuar a negá-la ou negociá-la, conduzem o paciente a um estado depressivo. Segundo a autora esta fase é importante e necessária para se dar a aceitação da morte.
- 5. Aceitação:** o paciente rende-se à proximidade da morte, liberta-se de sentimentos negativos e aceita-a. A presença compassiva de alguém, um olhar meigo, a oportunidade de partilhar a angústia e o medo, facilitam a aceitação.

Ainda que a teoria de Kübler-Ross tenha sido desenvolvida com pacientes terminais e não com sobreviventes enlutados, os estádios por ela definidos acabaram por influenciar uma sequência fásica que alguns autores consideram verificar-se durante um processo de luto.

Bowlby, (2001, 2004a, 2004b) foi um dos teóricos que propôs um modelo deste tipo na análise do processo do luto. Antes de apresentarmos a sequência sugerida pelo autor, convém lembrar que as respostas dos seres humanos a uma separação, partilhadas por outros primatas, são instintivas, adaptativas e necessárias à sobrevivência, quer numa perspetiva ontogenética quer filogenética.

Embora o autor inicialmente tenha sugerido que o processo de luto se podia dividir em três fases, posteriormente reconheceu que “essa divisão omitiu uma importante



primeira fase, a qual é usualmente bastante breve” (Bowlby, 2001, p. 115). Passaram então a ser quatro as fases do processo de luto sugeridas por Bowlby:

**1. Fase de torpor:** é a reação inicial à perda por morte, caracteriza-se por choque e descrença, e a duração pode ser de poucas horas ou de muitos dias. A negação inicial, forma de defesa contra um evento de difícil aceitação emocional, pode ser interrompida por crises de raiva ou de profundo desespero.

**2. Fase de saudade e procura da figura perdida:** fase de intenso sofrimento psicológico, acompanhado de emoções fortes e grande agitação física. À medida que se vai desenvolvendo a consciência da perda, a pessoa é dominada por um impulso para procurar e reaver a pessoa perdida. Este anseio pela busca, mais ou menos consciente, apodera-se do comportamento do enlutado que revela grande desassossego, movimenta-se sem descanso e preocupa-se obsessivamente com pensamentos, recordações e objetos do morto. Esta fase pode durar vários meses ou anos.

**3. Fase de desorganização emocional e desespero:** nesta fase dá-se o reconhecimento emocional da perda e instala-se a apatia e depressão. Tudo parece desprovido de sentido e é muito comum ocorrer afastamento de pessoas e atividades. A pessoa enlutada revela tristeza profunda, medo, desamparo, ansiedade, raiva e agressividade, muitas vezes contra si própria sob a forma de culpa.

**4. Fase de reorganização emocional:** nesta fase os sentimentos mais negativos, como a depressão e o desalento, começam a entrelaçar-se com sentimentos mais positivos, como o ânimo e a esperança. A pessoa enlutada começa a sentir progressivamente a diminuição da dor da perda e, concomitantemente, um aumento da disponibilidade para investir de novo na vida e encetar novas vinculações afetivas.





Apesar de o modelo proposto por Parkes (1998) contemplar cinco fases, é possível detetar aspetos comuns à teoria de Bowlby:

**1. Alarme:** nesta fase todo o organismo se encontra num estado biológico de tensão, caracterizado por alterações fisiológicas como perturbação do sono, rigidez muscular, aumento do ritmo cardíaco e aumento da pressão arterial. Nesta fase não há ainda condições emocionais para acreditar que a pessoa amada morreu, sendo inevitável detetar semelhanças com o que se passa na primeira fase proposta por Bowlby.

**2. Entorpecimento:** A pessoa age como se a perda não a estivesse a afetar profundamente, o que indicia o efeito de mecanismos de defesa através dos quais a pessoa se está a proteger do intenso sofrimento que se adivinha. É normal que, nesta fase, a pessoa “ouça” o morto, fale com ele e ponha automaticamente o seu lugar na mesa: “ao negar a realidade da perda, eles dão a si mesmos a oportunidade de se prepararem para ela” (Parkes, 1998, p. 97)

**3. Anseio:** o que se passa nesta fase assemelha-se ao que acontece na segunda fase do modelo apresentado por Bowlby: a pessoa revela uma grande dificuldade em se concentrar noutra coisa que não sejam os pensamentos relativos à perda, verifica-se um desejo persistente de recuperar a pessoa perdida, que se traduz em comportamentos que satisfaçam essa necessidade emocional, como ver fotografias ou remexer os pertences do falecido. A raiva tem um papel importante nesta fase.

**4. Depressão:** quando percebe que a perda é irreversível a pessoa enlutada perde a esperança e deixa-se invadir pelo desespero. Nesta fase é comum o indivíduo experimentar um forte descrédito face à vida e ao futuro e questionar se vale a pena viver sem a pessoa que morreu (equivalente à terceira fase de Bowlby).

**5. Recuperação e organização:** apesar de uma certa instabilidade ainda persistir, o enlutado começa gradualmente a deixar-se invadir por sentimentos mais positivos. Sente-se mais hábil para assumir e lidar com as mudanças



decorrentes da perda e mais disponível para novos investimentos afetivos (equivalente à quarta fase de Bowlby).

É indubitável que estes modelos sequenciais contribuem para a compreensão do processo do luto e, como tal, fornecem parâmetros importantes aos profissionais que lidam com pessoas em luto, e também aos próprios enlutados, que encontram assim uma forma de validar e legitimar os seus sentimentos e comportamentos. Não obstante, sendo possível verificar alguma consistência na avaliação da duração e sequência das fases do luto, é importante atender aos múltiplos fatores, endógenos e exógenos, responsáveis por inúmeras diferenças individuais. Conforme Rebelo (2013), “a multiplicidade de vetores que condiciona a progressão do luto e a especificidade pessoal nas reações do pesar determinam a dificuldade em estabelecer prazos rígidos para a assimiliação dos obstáculos típicos que o processo impõe” (p. 142).

Assim, o facto de os modelos fásicos do processo do luto serem, por vezes, demasiado normativos e prescritivos mereceu a crítica de alguns autores.

Neimeyer et al. (2002) consideram que estes modelos são demasiado gerais e estereotipados e, como tal, prestam pouca atenção às idiosincrasias, pessoais e culturais, inerentes a cada processo de luto. Os autores alertam para os riscos de uma excessiva padronização: um luto que se desvie das normas é, de forma simplista e errónea, catalogado como patológico. A este propósito, Barbosa (2010) alerta para o facto de as fases significarem apenas “orientações genéricas que (...) não pretendem prescrever onde obrigatoriamente o enlutado deve passar durante um processo de luto” (Barbosa, 2010, p. 493).

Outra das críticas usuais ao modelo fásico do luto consiste na consideração de que a sua excessiva linearidade sugere um carácter demasiado passivo do sujeito enlutado. As fases vão-se sucedendo, as especificidades de cada uma delas vão-se evidenciando, como se o enlutado nada pudesse fazer para alterar o rumo dos acontecimentos, limitando-se a ser um mero observador passivo do seu próprio processo de luto (Neimeyer et al., 2002; Worden, 1996, 1998).



## **2.5. Tarefas do luto**

Worden (1996, 1998) discordou da concepção fásica do processo de luto, por considerar que as fases implicam uma certa passividade, quase a sugerir que o enlutado se limite a esperar que elas aconteçam sem poder nelas interferir. Assim, preferiu o conceito de “tarefas do luto”, mais de acordo com o conceito freudiano de trabalho de luto, pois tem implícita a possibilidade de a pessoa enlutada poder fazer alguma coisa para dar um rumo ao seu luto. Worden afirma mesmo que “a abordagem de tarefas dá ao enlutado algum sentido de alavanca e esperança de que haja algo que possa efectivamente fazer” (Worden, 1998, pag.51). Considerando que, como já referimos, o luto é um processo e não um estado, para as tarefas serem cumpridas não basta deixar que o tempo passe; é preciso esforço e determinação.

Worden distingue quatro tarefas do luto:

**1. Aceitar a realidade da perda:** esta tarefa implica enfrentar e aceitar a irreversibilidade da perda e esta aceitação tem de acontecer intelectual mas também emocionalmente. A não realização desta tarefa consiste em continuar a negar indefinidamente a realidade da perda. Esta negação pode manifestar-se sob três formas: negação dos factos da perda; negação do significado da perda; negação da irreversibilidade da perda. Worden salienta a importância dos rituais tradicionais, como o velório e o funeral, para a realização desta tarefa.

**2. Elaborar a dor da perda:** esta tarefa consiste em reconhecer e vivenciar a dor emocional, com evidentes expressões comportamentais, que o luto necessariamente implica. Negar a dor, abolir os sentimentos, evitar pensamentos desagradáveis, banir lembranças do morto, abusar do álcool ou das drogas, refugiar-se no trabalho ou em viagens, são formas que dificultam ou comprometem a realização desta tarefa. A sociedade, ao reprimir e estigmatizar as manifestações do luto, dificulta a realização desta tarefa. Segundo Bowlby (citado por Worden, 1998, p. 26), “ mais cedo ou mais tarde, alguns daqueles que evitam o luto consciente sucumbem – geralmente sob a forma de algum tipo de depressão”.



**3. Adaptar-se a um ambiente onde falta a pessoa que faleceu:** esta adaptação depende do tipo de relação estabelecida com a pessoa que morreu e dos vários papéis desempenhados pela pessoa falecida. A resolução desta tarefa implica, normalmente, desenvolver competências novas e desempenhar papéis que não eram habituais. Tentativas de preencher os papéis da pessoa que faleceu podem produzir, na pessoa enlutada, sentimentos de desamparo e incapacidade, que se traduzem numa diminuição da autoestima. Promover esse sentimento de desamparo, isolando-se do mundo em vez de revelar flexibilidade adaptativa às exigências do novo ambiente, é um impedimento à realização desta tarefa.

**4. Reposicionar em termos emocionais a pessoa que faleceu e continuar a vida:** resolver esta tarefa não significa esquecer a pessoa que morreu mas aprender a recolocá-la na sua vida emocional, mantendo o contacto através das lembranças e pensamentos. A não resolução desta tarefa resulta dum apego obsessivo ao passado que impede o reinvestimento na vida e em novas vinculações afetivas. “Algumas pessoas acham a perda tão dolorosa que fazem um pacto com elas mesmas de nunca mais amar alguém” (Worden, 1998, p. 30).

Barbosa (2010) defende que o luto cumpre uma função adaptativa, ao permitir que o indivíduo recupere o equilíbrio que se desfez com a perda, e faz-se por movimentos oscilatórios entre três pólos (3 A's): Aceitação e compreensão da perda; adaptação criativa à vida e aquisição de significado.

A primeira tarefa, aceitar e compreender a perda, implica que o indivíduo consiga aceitar a realidade da perda, consiga aceitar o luto como doloroso, não negando a dor e o desgosto, e consiga repor emocionalmente o objeto perdido (“esquecendo recordando”);

A segunda tarefa, adaptar-se criativamente à vida, implica que o indivíduo aprenda a viver sem o objeto e se adapte às mudanças, cultive novos interesses e revele disponibilidade para novos vínculos.

Finalmente, a terceira tarefa, aquisição de significado, implica a capacidade do indivíduo para redirecionar parte da energia que investia no que se perdeu no



desenvolvimento de uma nova identidade, na procura de um novo contexto de significado e na adoção de novas formas de vida.

## **2.6. Luto: desvinculação ou continuação dos laços?**

A ideia tradicional de que o processo de luto só estaria terminado quando o enlutado conseguisse desvincular-se, ou desligar-se, da pessoa falecida, tem sido posta em causa por diversos autores (Worden, 1996, 1998; Stroebe & Schut, 1999; Holland, 2001).

Aliás, mesmo na teoria de Freud, onde era clara a convicção de que o trabalho de luto implica uma desvinculação da pessoa que se perdeu, um desinvestimento da energia libidinal no objeto perdido, parece ter havido uma alteração significativa. Alguns autores (Worden, 1998; Davies, 2004) dão conta que, em cartas pessoais de Freud, é notório o reconhecimento de que nem sempre é possível uma desvinculação total e que, muitas vezes, é inevitável a continuação de laços com a pessoa que se perdeu. Uma das cartas, escrita por Freud alguns anos após ter perdido uma filha ainda criança, e dirigida a um pai que tinha acabado de perder um filho, dizia o seguinte:

Embora saibamos que depois de uma perda dessas o estado de luto abrandará, sabemos também que continuaremos inconsoláveis e não encontraremos nunca um substituto. Não importa o que venha a preencher a lacuna, e mesmo que esta seja totalmente preenchida, ainda assim alguma coisa permanecerá. E, na verdade, assim deve ser. É a única maneira de perpetuar aquele amor que não desejamos abandonar. (Freud, citado por Bowlby, 2004b, p. 21)

Também Worden (1998) admite ter introduzido alterações na forma como enunciou a quarta tarefa do processo de luto. Numa primeira versão considerou que essa tarefa consistia em retirar a energia emocional da pessoa que faleceu e reinvesti-la noutra relação, mas, mais tarde, preferiu usar a expressão reposicionar em termos emocionais a pessoa que faleceu. No seguimento deste novo postulado, o próprio autor afirma: “a tarefa de um conselheiro não é a de ajudar o enlutado a desistir da sua relação



com a pessoa que faleceu, mas a de ajudá-lo a encontrar um local adequado para o falecido na sua vida emocional” (Worden, 1998, p. 29).

Teorias em que os termos “aceitação” e “resolução” eram impostos como a única saída para o luto, tinham o efeito perverso de criar um sentimento de culpa em todos aqueles que percorriam as diversas fases do luto sem nunca serem capazes de sentir aceitação (Mallon, 2011).

Do estudo longitudinal levado a cabo em Harvard por William Worden e Phyllis Silverman com crianças enlutadas por perda de figura parental, nasceu uma teoria em defesa da necessidade emocional de os enlutados manterem os laços com a pessoa falecida<sup>5</sup> (Worden, 1996). A relação com a pessoa falecida tem de ser modificada, resignificada, mas não tem de terminar: “(...) the resolution of grief involves continuing bonds that survivors maintain with the deceased and that these continuing bonds can be a healthy part of the survivor’s ongoing life” (Silverman & Klass, 1996, p. 22). Através das memórias, de fotografias, de rituais e de objetos, os laços com a pessoa falecida são transportados para a nova vida do enlutado (Holland, 2001). Como nos diz Mallon (2011), “for the bereaved, continuing bonds brings solace” (Mallon, 2011, p. 7).

Sendo a linguagem um poderoso indicador de mudança (Rothaupt & Becker, 2007), este novo paradigma surtiu efeitos ao nível conceptual mas também linguístico. Termos como “aceitação”, “resolução”, “recuperação” ou “reorganização” começam a ser progressivamente substituídos por outros com um cariz menos definitivo. É o caso de Maria Helena Franco, especialista em Luto e fundadora do Laboratório de Estudos e Intervenção em Luto da Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, que propõe o termo “reconciliação”: Segundo a autora, à medida que o luto decorre, o enlutado integra a realidade de ter de viver sem a presença física do ser que morreu. Assim, a dor e o pesar não são superados mas integrados na nova vida:

À medida que for ocorrendo a reconciliação, o enlutado poderá dar-se conta que a vida será diferente sem a presença da pessoa que morreu (...) A dor sentida vai deixar de ser omnipresente e aguda, para se transformar num sentimento de perda que pode ser reconhecido e dá vez a um significado e um

---

<sup>5</sup> *Continuing bonds*, no original.



propósito renovados. O sentimento de perda não desaparece completamente, ele é atenuado e as crises de pesar, antes intensas, tornam-se menos frequentes e mais suaves. (Franco, 2009, p. 1).

Também Balk (2004), por considerar que o termo “recuperar” associa indevidamente o luto a uma condição patológica, prefere os verbos “adaptar”<sup>6</sup> e “gerir”<sup>7</sup>. A maioria dos indivíduos não corresponde à noção psicanalítica de elaborar a perda para se alcançar uma resolução completa e definitiva: “Adaptação não significa resolução, no sentido de uma aceitação completa e definitiva da perda. Ao contrário, envolve a descoberta de maneiras de colocar a perda em perspectiva e seguir em frente com a vida” (Walsh & McGoldrick, 1998 p. 33).

O que está aqui em causa, convém reforçar, é apenas a necessidade de evidenciar o carácter demasiado normativo e prescritivo dos modelos fásicos do luto. A linearidade destes modelos, ainda que permita o delineamento de um quadro de referência importante em termos de compreensão e intervenção, encerra o perigo de camuflar a fluidez, o dinamismo e o carácter zigzagueante e complexo de cada processo de luto, sempre único e irrepetível. Nenhum luto apresenta uma progressão linear rígida: mesmo que o enfrentamento da perda seja bem-sucedido, e o enlutado seja capaz de investir de forma saudável na sua nova vida, datas marcantes, eventos significativos, novas perdas ou exigências normativas do próprio desenvolvimento podem sempre estimular a renovação do luto (Corr, 2000; Balk, 2000; Silverman, 2000; Domingos & Maluf, 2003). Quer isto dizer que a possibilidade de o luto ser reativado existirá durante toda a vida do enlutado, mas esse luto revisitado, tal como já o designámos, é um fenómeno perfeitamente normal e não um indicador claro e inequívoco de um luto patológico ou crónico.

Ainda que não seja nosso objetivo desenvolver neste trabalho esse modelo teórico, parece-nos pertinente e oportuna uma breve referência à teoria da oscilação (ou modelo dual), da autoria de Margaret Stroebe e Henk Schut, pelo carácter construtivista e dinâmico que o modelo apresenta. Stroebe e Schut (1999) defendem que, durante o percurso do luto, os enlutados alternam entre comportamentos orientados para a perda (“Loss-orientation”), como por exemplo, pensar no morto, ver fotografias, recordar acontecimentos e lugares

---

<sup>6</sup> *Adapt*, no original.

<sup>7</sup> *Manage*, no original.



que o envolviam, numa clara focagem no passado, e comportamentos orientados para o restabelecimento (“Restorative-orientation”), ações que visam uma adaptação às mudanças da vida que a morte implicou, voltadas portanto para o futuro. Um processo de luto adaptativo requer que a pessoa tanto se confronte como evite stressores de perda e de restabelecimento. A oscilação é, pois, um processo dinâmico e fundamental na adaptação à perda: “we proposed a dynamic coping process of alternation between dealing with the loss itself, and dealing with other concurrent changes” (Stroebe, 2002, p. 134).

## **2.7. Fatores determinantes do luto**

Numa tentativa de identificar os fatores que justificam o facto de nem todos vivermos o luto com a mesma intensidade, Rebelo (2007) apresenta a seguinte formulação:

A intensidade com que vivemos o luto depende de um complexo de factores de natureza interna do próprio indivíduo e externa do meio que o envolve (...) o luto é vivido de um modo muito particular, tendo em consideração a medida da nossa ligação ao ente querido, o modo como sabemos conviver com as nossas emoções, o apoio e aconselhamento generoso de que dispomos e a liberdade que a sociedade nos concede para exprimir o nosso sofrimento. (Rebelo, 2007, p. 71)

Os quatro fatores identificados pelo autor, grau de vinculação em relação à pessoa perdida, capacidade de gestão das emoções, apoio humano disponível e nível de aceitação social à expressão das manifestações do luto, têm também lugar nas teorias de outros investigadores. Senão vejamos:

Quanto aos parâmetros mais significativos ou determinantes das variações no luto, Worden (1996, 1998) considerou sete categorias:





1. Quem era a pessoa que morreu;
2. A natureza da ligação, o que implica conhecer: a força da ligação “ é quase axiomático que a intensidade do luto é determinada pela intensidade do amor” (Worden, 1998, p. 47); a segurança da ligação; a ambivalência na relação “ (...) no caso de uma relação altamente ambivalente, na qual os sentimentos negativos coexistem quase em igual proporção, a reação de luto será mais difícil” (idem, p. 48); e os conflitos com a pessoa falecida;
3. Forma da morte: o facto de a morte ter sido natural, acidental, suicida ou homicida, tem influência no luto. Por exemplo, há evidências de que o luto por uma morte por suicídio dificulta o processo de luto;
4. Antecedentes históricos: há que considerar crises vitais anteriores, reações a perdas anteriores e conhecer a saúde mental prévia da pessoa enlutada. Mas Worden alerta: “não só é importante saber que crises vitais ocorreram, mas também é importante ser capaz de avaliar uma variável cognitiva importante – como as pessoas vêem as crises vitais pelas quais passaram” (idem, p. 49);
5. Variáveis de personalidade: são de considerar a idade e o sexo da pessoa, a sua capacidade de exprimir os sentimentos e de lidar com situações de stress;
6. Variáveis sociais: para prever adequadamente as reações de uma pessoa no luto, é necessário saber alguma coisa sobre a sua vida social, étnica e religiosa. O grau de apoio emocional, dentro e fora da família, é importante no processo de luto;
7. Fatores stressantes concorrentes: as mudanças e crises concomitantes que ocorrem depois da morte, ainda que inevitáveis, se implicarem elevados graus de rutura podem afetar o luto.

Parkes (1998) agrupa os fatores determinantes do luto em três grandes categorias: 1) fatores antecedentes à perda, 2) fatores relacionados com a vulnerabilidade pessoal do enlutado e simultâneos à perda e 3) fatores posteriores à perda.

Na primeira categoria deve considerar-se a relação com o morto (parentesco; força do apego; segurança do apego; grau de confiança; envolvimento e intensidade da ambivalência amor-ódio); as experiências da infância (especialmente uma vinculação insegura à figura maternal e perda de pessoas significativas); historial de doença mental



prévia à perda; crises vitais anteriores à perda; e, finalmente, o tipo de morte (prematura, mortes múltiplas, mortes violentas, lutos não autorizados, mortes que geram culpa).

Quanto à segunda categoria deve ter-se em conta o género e idade do enlutado, a sua nacionalidade, estatuto socioeconómico, crenças religiosas, mas também a sua personalidade e a influência de fatores culturais e familiares na expressão dos sentimentos.

Finalmente, a terceira categoria tem a ver com o apoio social disponível, a existência de eventuais fatores stressantes secundários e as oportunidades emergentes.

Por sua vez, Bowlby (2004b) considera que as características da personalidade do enlutado são cruciais no processo de luto: “os efeitos das muitas outras variáveis sobre o curso do luto são inevitavelmente mediados pelas suas interações com as estruturas da personalidade da pessoa enlutada” (Bowlby, 2004b, p. 196). Ainda assim, o autor sistematiza os fatores determinantes do luto em cinco categorias.

A primeira refere-se à identidade e papel/função da pessoa falecida, havendo indícios de que a esmagadora maioria de casos de luto complicado ocorre na sequência da perda de um parente próximo (pais, filhos ou cônjuge); quanto à segunda, prende-se com a identidade e género da pessoa em luto, havendo maior incidência de lutos perturbados em pessoas muito jovens, havendo também indicadores de que as mulheres são mais vulneráveis do que os homens a processos de luto complicados; relativamente à terceira categoria, há que ter em conta as causas e circunstâncias da perda, e ainda que a morte súbita e precoce constitua um fator de risco para complicações no luto, há que ter em conta outras variáveis, tais como se o tipo de morte implicou um longo período de assistência por parte do enlutado, a forma como o enlutado recebeu a informação sobre a morte, o tipo de relação nas semanas e dias imediatamente anteriores à morte e a possibilidade de a responsabilidade da morte poder ser atribuída a alguém; no que se refere à quarta categoria, relativa aos fatores sociais e psicológicos, há que ter em conta se a pessoa enlutada vive sozinha ou acompanhada, se é responsável por crianças ou adolescentes, se as condições socioeconómicas facilitam um novo modo de vida, se as crenças e práticas ditadas culturalmente são facilitadoras de um luto saudável e se o enlutado pode dispor do apoio de familiares e amigos para elaborar o seu luto; por fim, a quinta categoria obriga a considerar as características de personalidade do enlutado, havendo indicadores de que a



tendência para desenvolver lutos patológicos está relacionada com a capacidade para lidar com situações de stress e de estabelecer vínculos afetivos e relações amorosas.

## **2.8. Luto normal, luto complicado e luto patológico**

Talvez uma das maiores controvérsias em torno do luto tenha a ver com a definição de parâmetros que nos permitam considerá-lo como normal ou não. O facto de o luto ser uma experiência íntima, vivida de forma idiossincrática por cada indivíduo, em função de inúmeras variáveis endógenas e exógenas, torna difícil, e até perigosa, uma definição de fronteiras que não se pautem pela subjetividade. Qualquer consideração sobre o que são, e não são, respostas saudáveis e adaptativas a uma perda, tem de ser suficientemente flexível para não escamotear os múltiplos fatores que determinam a forma, sempre única e irrepetível, como cada um trilha o caminho do luto. A este propósito, McGoldrick (1998) alerta:

Sabemos muito menos do que pensamos a respeito do que constitui um luto saudável e do quanto ele é necessário ou apropriado para resolver uma perda (...) O sofrimento é uma questão muito pessoal. Não devemos julgar precipitadamente como os outros fazem seus lutos, se eles deveriam ser mais ou menos expressivos. Cada família e cada pessoa deve encontrar seus próprios meios. (McGoldrick, 1998, p. 92)

Não obstante a controvérsia referida, cujo objetivo é apenas alertar para os riscos de generalizações abusivas e inadequadas, parece indubitável a necessidade de validar consensos que nos permitam identificar, em termos compreensivos mas também interventivos, formas de luto menos ajustadas ou saudáveis.

Worden (1998), dá conta que a própria terminologia encontrada na literatura para designar tipos de luto que escapam dos padrões de normalidade, está longe de ser consensual: fala-se em luto não resolvido, luto anormal, luto complicado, luto crónico, luto patológico. Mas, à parte as dissidências conceptuais e semânticas, o autor entende que o luto atípico é aquele que se caracteriza por uma intensificação do luto que impede a sua



progressão no sentido da adaptação à perda. Assim, mais do que a presença ou ausência de um comportamento específico, parece ser determinante a intensidade e duração da reação.

Ainda o mesmo autor (Worden, 1998), divide as reações “complicadas” de luto em quatro categorias: 1) as reações de luto crônicas caracterizam-se pela sua duração excessiva, impeditiva de um retomar da vida, sendo necessária uma intervenção terapêutica focada nas causas que estão a impedir a realização de certas tarefas do luto; (2) as reações de luto retardadas (também chamadas inibidas, suprimidas ou postergadas) acontecem quando as reações emocionais no momento da perda não foram suficientes para desencadear o processo de luto, podendo os sentimentos inibidos nessa altura despoletar reações intensas e desproporcionadas em situações de perdas posteriores; 3) as reações de luto exageradas caracterizam-se por respostas demasiado intensas de luto que sobrecarregam o indivíduo e o levam a recorrer a comportamentos mal adaptados, incluindo-se aqui os transtornos psiquiátricos, como a depressão, a ansiedade, os comportamentos fóbicos, o alcoolismo ou abuso de outras substâncias; 4) finalmente, as reações de luto mascaradas revelam-se em sintomas físicos ou comportamentos mal adaptados, mas que o enlutado não consegue relacionar de forma consciente com a perda que sofreu. Queixas de dor física ou sintomas da doença de que padecia o falecido podem ser indício de um luto reprimido.

Ainda que admita a dificuldade de, na vida e na prática clínica, delimitar fronteiras nítidas entre as diferentes formas de luto, Barbosa (2010) distingue três tipos: luto normal, luto complicado e luto (psico) patológico. O autor apresenta uma tipificação das cinco situações mais frequentes de luto complicado, mas refere tratar-se apenas de uma referência exemplificativa entre muitas outras situações possíveis de reações de má adaptação à perda: 1) o luto traumático resulta da exposição a uma situação traumática, como morte real, ameaça de morte ou ferimento grave, por exemplo, à qual o indivíduo responde com medo intenso, fazendo parte deste tipo de luto o embotamento afetivo, a sensação de desligamento, a confusão e o desamparo; 2) o luto inibido, também apelidado retardado, adiado ou congelado, acontece quando o sofrimento da perda ultrapassou as capacidades de elaboração do indivíduo, provocando assim um adiamento do processo do luto, podendo, mais tarde, pequenos acontecimentos desencadear respostas intensas e desproporcionadas; 3) o luto crônico, mais frequente em personalidades dependentes,



caracteriza-se por uma grande dificuldade de o enlutado investir num novo objeto, podendo os níveis de tristeza, irritabilidade e culpa, permanecer sem mudança durante meses e anos; 4) o luto exagerado manifesta-se quando o enlutado, para aliviar a sua dor, se refugia em comportamentos autodestrutivos, como tentativas de suicídio ou consumo de álcool e drogas; 5) por fim, o luto indizível acontece quando o sobrevivente não tem permissão social para exprimir o sofrimento da perda por se tratar de uma relação estigmatizada, culturalmente inaceitável (por exemplo, homossexuais ou amantes ilícitos);

Segundo Barbosa (2010), nos lutos (psico) patológicos as reações à perda correspondem a quadros clínicos psiquiátricos, descritos no Quadro 2:

#### Quadro 2. O luto (psico) patológico

Luto (psico)patológico
<b>Melancólico</b> - depressão major (mais de 6 meses depois da perda) com importantes sentimentos de culpa e auto acusação e, por vezes, comportamento auto destrutivos com pensamentos persistentes de suicídio ou preparação de um plano para cometer suicídio.
<b>Maníaco</b> - (omnipotente) negação e euforia sustentadas, controlo/ desprezo e pseudo-superação.
<b>Paranoide</b> - (ataque/fuga) reivindicador, com querulância sustentada.
<b>Histérico</b> - dramatização, repetições, fugas e mudanças dramáticas, com sobreidentificações com falecido (em traços, sintomas físicos ou objectos)
<b>Hipocondríaco</b> - crenças e desesperos irracionais relacionados com sintomas ou doenças.
<b>Obsessivo</b> - (controlador) tendência para rituais (para além dos normais na sua cultura).
<b>Fóbico</b> - (evitativo), evitamento extremo, fuga sistemática e imperiosa a situações relacionadas com a perda, fobias sobre a doença ou morte.
<b>Ansioso</b> - com estados de ansiedade, agitação ou agarofobia mantida.
<b>Pós-traumático</b> - Perturbação de stress pós-traumática – PSPT
<b>Border-line</b> - (desorganizado) com tendência a PSPT ao delirium agudo e subagudo, crises confusionais ou confusões oníricas.
<b>Aditivo</b> - como forma de manter a negação ou a dissociação das emoções numa pessoa predisposta para o uso de álcool ou drogas, para evitar o sofrimento.
<b>Caracterial</b> - (comportamentalizado, incontinente, através da acção) comportamentos aberrantes ou não adaptativos. Passagens ao ato e perturbações da conduta (sobretudo em adolescentes e crianças), com procura do perigo, provocações dissociadas ou disfunções familiares consecutivas grosseiras.
<b>Somatoforme</b> - (operatório, equivalente afectivo, incontinente através da descarga somática) com repercussões psicofisiológicas. Apresenta sintomas ou queixas somatomorfias. Os doentes sentem sintomas que lhes causam dificuldades mas não os relacionam conscientemente com a perda.



O risco de alguns sujeitos desenvolverem lutos complicados ou patológicos depende de fatores vários, amplamente debatidos na literatura. A partir de vários autores (Worden, 1998; Parkes, 1998; Bromberg, 2000; Bowlby, 2004b; Barbosa, 2010), sintetizamos os principais fatores preditivos de vulnerabilidade a complicações no processo de luto:

- **Circunstâncias da perda:** mortes súbitas ou inesperadas, mortes incertas (quando, por exemplo o corpo não aparece), mortes estigmatizadas socialmente (por exemplo, as provocadas por suicídio ou homicídio), múltiplas perdas (provocadas por incêndios, sismos ou acidentes que vitimam vários membros da mesma família...), mortes em que a responsabilidade pode ser imputada ao sobrevivente ou a outras pessoas, são exemplos de situações que podem ser impeditivas de um desenrolar saudável do processo de luto;
- **Personalidade do sobrevivente:** baixa autoestima, tendência para o pessimismo, incapacidade para lidar com situações de stress emocional, história pessoal e/ou familiar de perturbação psiquiátrica, lutos anteriores não resolvidos, dificuldade de expressão emocional, vinculação insegura das figuras parentais, são alguns dos indicadores que permitem prever complicações no luto;
- **Natureza da relação com a pessoa falecida:** um relacionamento altamente ambivalente, com hostilidade não expressa, normalmente provoca quantidades excessivas de raiva e culpa que inibem o desenrolar saudável do luto; se a relação for marcada por uma forte dependência há fortes probabilidades de a pessoa se sentir perdida e desamparada; um relacionamento altamente narcisista é também suscetível de conduzir a complicações no luto, pois o falecido é percebido como uma extensão do *self* do sobrevivente e, nesse caso, a negação do luto é a forma de não admitir a morte de uma parte de si;
- **Apoio familiar e social:** uma família disfuncional, pouco coesa e com dificuldades ao nível da expressão emocional, claramente dificulta a elaboração de um luto saudável. A dificuldade de encontrar uma rede eficaz de apoio, junto da família e amigos, e a incapacidade de realizar rituais religiosos (ou outros) adequados, são situações que permitem pressagiar dificuldades acrescidas no caminho do luto.



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves

Em síntese: a vivência do luto depende de múltiplos fatores, de natureza endógena e exógena, tratando-se, por isso, de uma experiência emocional dinâmica e sistémica, dependente de aspetos de índole pessoal mas também de cariz cultural e social. E é essa perspetiva do luto como uma realidade transversal e sistémica e, por isso, complexa, que assumimos e mobilizamos neste estudo, pois só ela pode permitir o desenvolvimento de estratégias de atuação adequadas, coerentes e sustentadas.



### 3. Morte e luto no período da adolescência

*Procuro despir-me do que aprendi  
Procuro esquecer-me do modo de  
lembrar que me ensinaram,  
E raspar a tinta com que me  
pintaram os sentidos,  
Desencaixotar as minhas emoções  
verdadeiras,  
Desembrulhar-me e ser eu...*

Alberto Caeiro

#### 3.1. Conceito de morte numa perspetiva desenvolvimental

Independentemente de alguma controvérsia sobre a idade em que a criança está apta para fazer o luto por uma perda, é insofismável que o impacto da morte depende do desenvolvimento psicológico, cognitivo, afetivo, social e moral da criança. Assim, é imperativo percebermos como se dá a aquisição e desenvolvimento do conceito de morte para que, quando abordamos o tema com crianças e adolescentes, possamos adaptar o discurso às suas competências cognitivas e emocionais.

Por outro lado, segundo Torres (2008) o conceito de morte tem efeitos indeléveis no desenvolvimento cognitivo e na formação da personalidade do indivíduo. No entanto, segundo a autora, só nas últimas décadas se tem verificado um crescente interesse investigativo sobre o modo como as crianças conceptualizam a morte. Isto deve-se ao facto de as duas grandes teorias do desenvolvimento – a psicanálise e a epistemologia genética-, nas suas formulações iniciais, terem considerado que as crianças, nas primeiras fases do seu desenvolvimento, não tinham capacidade para compreender a morte. Porém, estudos nessa área têm demonstrado que, mesmo antes de atingir a capacidade de pensar abstratamente sobre a morte, há muitas formas de as crianças se relacionarem com ela





(Kastenbaum & Aisenberg, 1983; Torres, 2008) e talvez a morte seja mesmo “o primeiro desafio intelectual vital à mente da criança” (Torres, 2008, p. 26).

Se a aceitação da morte nunca é fácil, aceitar o que não se consegue compreender é ainda mais difícil (Worden, 1998; Poch, 2009). No entanto, ainda que as competências cognitivas permitam a compreensão da morte, não garantem a sua aceitação emocional, e esta premissa é válida não só para as crianças mas também para os adolescentes e os adultos: “intellectually, they may have a full and rational understanding, but emotionally they often find difficult to accept what they know to be true” (Schonfeld & Quackenbush, 2010, p. 7).

Sendo o conceito de morte complexo e multidimensional, para que a criança seja capaz de construir sobre ele um significado, terá de ser capaz de compreender cada um dos seus componentes. Significa isto dizer que para percebermos o processo de aquisição do conceito de morte na criança, impõe-se distinguir e analisar os subconceitos que o constituem. A partir de vários autores (Worden, 1998; Kovács, 2008d; Silverman, 2000; Rowling, 2003; Poch & Herrero, 2003; Poch, 2009; Schonfeld & Quackenbush, 2010; Mallon, 2011) apresentamos os quatro subconceitos necessários para compreender o conceito de morte:

1. **Irreversibilidade:** refere-se à compreensão de que não é possível devolver a vida a alguém que tenha morrido. A morte lúdica e reversível, muito presente nos desenhos animados, e nas brincadeiras das crianças mais pequenas, mostra que elas ainda não são capazes de reconhecer a impossibilidade de retorno a um estado prévio;
2. **Não funcionalidade:** refere-se à compreensão de que, uma vez morto, o corpo cessa todas as suas funções vitais. Perguntas como “será que o avô não vai ter frio?” ou “agora que morreu, como é que a avó vai comer?” revelam que este subconceito não foi ainda adquirido;
3. **Universalidade:** refere-se à compreensão de que todo o ser vivo morre. Antes desta aquisição, as crianças têm a noção de que a morte é seletiva, que não as afeta a elas nem às pessoas de quem gostam;



4. **Causalidade:** refere-se ao reconhecimento de que toda a morte tem uma causa e à capacidade de a compreender. Quando a criança não fez ainda esta aquisição a morte de alguém querido pode trazer-lhe muito sofrimento porque elabora a sua morte através de pensamentos mágicos. Por exemplo, pode considerar que a zanga que teve com o pai foi responsável pela sua morte.

A evolução psicológica do conceito de morte obedece a uma sequência em que é possível distinguir três fases: desconhecimento absoluto da morte, descoberta da morte do outro e conhecimento da própria morte. (Thomas, 1991, 2001; Poch, 2009).

Até aos três anos a criança não tem qualquer noção sobre a morte, ainda que manifeste já o temor da separação e do abandono.

Aos quatro/cinco anos já há consciência da morte mas esta é percebida como sendo reparável e reversível. A partir dos seis anos as crianças estão aptas a apreender cognitivamente a morte como um acontecimento definitivo e irreversível, mas mantêm-na ainda distante como possibilidade pessoal: a morte é algo que só acontece aos outros.

Só a partir dos nove/dez anos as crianças percebem a morte como algo irreversível e universal, que afeta os outros e também a si mesmos.

Parece ser possível detetar uma consistência entre o desenvolvimento dos conceitos de vida e de morte nas crianças e a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget: o conceito de morte corresponde à emergência do pensamento operacional (Torres, 2008).

No entanto, e porque o desenvolvimento depende de vários fatores, intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, não podemos esquecer que as balizas fornecidas são meramente informativas, não devendo ser entendidas de forma estática, rígida e estereotipada. Significa isto que a idade da criança é, por si só, um indicador manifestamente insuficiente para permitir tirar qualquer conclusão acerca da sua competência cognitiva para integrar o conceito de morte. A compreensão da morte não se faz à margem dos outros tipos de desenvolvimento e, como tal, a conceptualização da morte em cada criança dependerá do seu nível de desenvolvimento global, e não apenas da sua idade cronológica (Torres, 2008).



### **3.2. Estruturação identitária no período da adolescência: construção idiossincrática e compósita**

Compreender os efeitos do luto por perda de figura parental no período da adolescência, tal como se pretende neste estudo, obriga a dois enfoques investigativos: por um lado, a fenomenologia do luto; por outro, a vasta problemática da adolescência. No entanto, esta divisão é meramente teórica e, por isso, artificial. O nosso propósito é compreender o que acontece quando, na realidade, estas dimensões se encontram e iluminar o processo dialético e recursivo que daí resulta.

O termo “adolescência” deriva do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer) e designa o período do ciclo vital que se desenrola entre a infância e a fase adulta. A dificuldade de caracterizar esta fase da vida, e de a balizar cronologicamente, faz com que ela seja, frequentemente, definida pela negativa: o adolescente é alguém que já não é criança mas também ainda não é adulto.

A adolescência é um período de profundas transformações físicas, cognitivas, afetivas, comportamentais, sociais e morais. O jovem tem de lidar afetivamente com as mudanças de que o seu corpo é protagonista, ao mesmo tempo que a maturação cognitiva lhe permite compreender ideias abstratas, imaginar outras possibilidades e analisar um problema sob diferentes perspetivas (Balk, 2009; Mallon, 2011). A necessidade de autonomização leva a um progressivo distanciamento dos pais, até então modelos privilegiados de identificação, e a uma aproximação do grupo de pares, onde os adolescentes encontram novas referências identitárias. É um período de incertezas, dúvidas e ambivalências, pois ao mesmo tempo que o adolescente necessita de segurança e proteção procura liberdade, desafios e autonomia (Rodriguez, 2010). Segundo a autora, durante este período de reordenamento interior, “caminham juntos o caos e o esclarecimento, as conquistas e as frustrações, os sucessos e os fracassos” (Rodriguez, 2010, p. 52).

Em termos de vinculação, a adolescência representa um período de transição entre as vinculações da infância e as ligações afetivas da fase adulta, que extravasam as relações no seio da família (Jongenelen, Carvalho, Mendes, & Soares, 2009). No adolescente, ainda uma figura vinculada, emerge a possibilidade de ele próprio se tornar uma figura de



vinculação para o seu filho, o que faz com que o núcleo da vinculação se inscreva no cruzamento do “vir a ser” e do “ser” (Jongenelen et al., 2009, p. 101).

O conceito de adolescência é um fenómeno recente, construído socialmente entre as duas grandes guerras do século XX: até então, o indivíduo transitava da infância para a vida adulta através de rituais de iniciação (Mota, 2008). Na verdade, a adolescência está longe de ser um processo meramente biológico, é um fenómeno civilizacional, sujeito a oscilações históricas, sociais, culturais e pessoais. E, sobretudo, é um processo, não um estado: este carácter dinâmico levou Rayner (1982) a sugerir que atribuíssemos à adolescência uma forma verbal: *adolescere* em vez de adolescência.

A atestar o seu carácter dinâmico e mutável, a própria delimitação temporal da adolescência não é consensual e tem variado ao longo dos tempos. A Organização Mundial de Saúde, que começou por considerar que a adolescência se estendia dos 10 aos 19 anos, aumentou a idade limite para os 24 anos.

Balk (2000, 2009) defende que a adolescência, nos países industrializados, se divide em três fases: pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos); adolescência média (dos 15 aos 17 anos) e adolescência tardia (dos 18 aos 23 anos), e considera que uma transição bem-sucedida entre estas fases implica uma ampliação do *self*, a capacidade para aceitar responsabilidades e a definição de um rumo/direção na vida. Sendo a adolescência um processo que depende grandemente de fatores culturais, é mais fácil determinar o seu início do que o seu final, mas normalmente aceita-se a saída de casa e a independência financeira como indicadores da transição para o jovem adulto (Balk & Corr, 2001).

Segundo Balk (2000) as tarefas desenvolvimentais dos pré-adolescentes são as seguintes: adaptação às mudanças corporais, aprendizagem de novas habilidades sociais com os colegas, familiares e outras pessoas, domínio de competências académicas mais exigentes, maior autonomia em relação às figuras parentais e mais ligação aos pares.

A adolescência média caracteriza-se por uma crescente maturidade na tomada de decisões e um maior investimento temporal e afetivo no convívio com o grupo de pares. É também nesta fase que emergem as questões de identidade pessoal.

Os desafios da adolescência tardia envolvem maior separação dos pais, a conquista da independência e a capacidade de iniciar e manter amizades e relações íntimas.



Na fase da adolescência tardia é suposto o adolescente dispor já de competências cognitivas e emotivas que lhe permitem entender o ponto de vista dos outros, deixando de estar excessivamente centrado em si, num solipsismo próprio das primeiras fases da adolescência (Balk, 2009). Sintetizando, os principais desafios dos adolescentes são os seguintes: definir escolhas profissionais para a fase adulta; tornar-se um indivíduo autónomo e conseguir manter amizades e relacionamentos íntimos (Balk, 2000, 2009).

À parte alguma controvérsia acerca das fronteiras cronológicas que dividem as diferentes fases da adolescência, bem como os desafios que cada uma delas impõe, parece ser consensual considerar a construção da identidade como a grande tarefa do período da adolescência (Erikson, 1998; Worden, 1996, Balk, 2000, 2009; Balk & Corr, 2001; Christ, Siegel & Christ, 2002).

No fundo, talvez possamos afirmar que a grande preocupação do adolescente se resume na procura de respostas à questão: “Quem sou eu?”

Erikson (1998) afirma que a adolescência é o período da vida em que devemos adquirir um senso genuíno de quem somos, e defende que estar confuso sobre a nossa identidade existencial implica sermos um enigma para nós mesmos. Segundo o autor “a confiabilidade dos comportamentos do jovem adulto depende muito do resultado da luta adolescente pela identidade” (Erikson, 1998, p. 63). O conceito de moratória psicossocial é central na obra do autor e designa um período de tolerância admitido pela sociedade, a possibilidade dada ao adolescente de experimentar vários papéis, adiando os compromissos definitivos. Trata-se, assim, de um tempo permitido de experimentações e indecisões, antes do comprometimento numa identidade definida. Assim sendo, a moratória não significa fuga às responsabilidades mas uma fase de preparação para as assumir.

Este processo de individuação implica diferenciação e separação. Para se encontrar a si mesmo, o adolescente afasta-se das figuras de autoridade (pais, professores...) e procura referências de identificação no grupo de pares (Mallon, 2011). O adolescente alterna assim entre dois movimentos: um, para o mundo exterior, procurando abertura, um novo mundo, desafios, novas pessoas; outro, para o mundo interior, em busca de si mesmo, para descobrir quem é (Rodriguez, 2010). A identidade oscila entre a semelhança e a diferença, entre aquilo que faz de nós seres únicos e singulares e que ao mesmo tempo nos torna semelhantes aos outros: idênticos mas diferentes. Este processo de



diferenciação/identificação é vivido através de atitudes de conformismo e rebeldia: as primeiras permitem superar sentimentos de insegurança; as segundas permitem uma afirmação pela negação (Balk, 2009).

Detenhamo-nos nas palavras de Ricardo Vieira, a propósito da construção de identidade:

A construção de identidade consiste em dar um significado consistente e coerente à própria existência, integrando as suas experiências passadas e presentes, com o fim de dar um sentido ao futuro. Trata-se de uma incessante definição de si próprio: o que/quem sou, o que quero fazer/ ser, qual o meu papel no mundo e quais os meus projectos futuros, processo nem sempre pacífico e causador, por vezes, de muitas crises e angústias existenciais. (Vieira, 2010, p. 37)

Ainda que a adolescência seja um período charneira no processo de construção da identidade, esta nunca está fixada ou acabada (Erikson, 1998). A identidade é “ uma (re)construção permanente, flexível e dinâmica, é uma constante reestruturação – constante metamorfose – para um novo todo” (Vieira, 2010, p. 38). Segundo o autor, a identidade pessoal, que tem uma dimensão menos estrutural do que a personalidade, nunca está terminada: “somos, pois, identidades em trânsito, em gerúndio” (idem, p. 13). A identidade é uma espécie de estátua interior que vamos esculpindo através de um processo vivo e dinâmico, sempre inacabado. Conforme Sá-Chaves, o facto de o ser humano se situar num paradigma de inacabamento não significa fragilidade mas “(...) possibilidade de desenvolvimento contínuo e continuado” (Sá-Chaves, 2007, p. 24).

A identidade constitui-se através da integração de todas as experiências do indivíduo, de toda a sua história de vida, assumindo particular importância a sua dimensão relacional. A identidade nasce do diálogo entre o mundo interior e o mundo exterior, entre mim e o outro, o que significa que o conceito de identidade implica o conceito de alteridade: “ são os outros que constituem os referenciais para se ser ou, pelo menos, parte dos outros reajustadas ao eu que se torna assim num nós. Um eu que, assim, é sempre um eu plural” (Vieira, 2010, p. 14). Assim, talvez a questão “quem sou eu?” devesse ceder lugar a estas questões: “quem sou eu para os outros? e “quem são os outros para mim?” A identidade



peçoal é sempre uma identidade social, mas aquela não se reduz a esta: a forma como cada pessoa combina, significa e integra as múltiplas influências culturais e sociais é sempre única e irrepitível:

O sujeito está longe de ser apenas um mero receptor de culturas, ele faz o processamento de todas as informações que lhe vão chegando e a forma como o faz é o que o torna um ser único e singular. (Vieira, 2010, p. 48)

### **3.3. O impacto da perda de figura parental na construção narrativa do adolescente**

Apesar da falta de consenso sobre a idade em que a criança está apta a manifestar reações de pesar face a uma perda, o luto na infância e adolescência é recorrentemente considerado como um fator de vulnerabilidade para muitos distúrbios psicológicos na vida adulta (Worden, 1996, 1998; Domingos & Maluf, 2003; Mallon, 2011).

Bromberg (2000) considera que só na adolescência é possível compreender as características básicas da morte, nomeadamente o seu carácter irreversível, universal e causal. No entanto, para os adolescentes, assoberbados com as atribulações e desafios normativos do desenvolvimento, a morte não faz sentido, pois as normas culturais tendem a enfatizar, conforme vimos, o poder da vida e a tratar a morte como um tabu (Rodriguez, 2010). A morte de alguém significativo no período da adolescência pode ser desestruturante porque alerta para a vulnerabilidade e mortalidade do próprio adolescente, que mantinha a morte distante como uma possibilidade pessoal (Balk & Corr, 2001). Fragilidade, vulnerabilidade, finitude, são condições eclipsadas na adolescência pelo mito da onipotência, mas a morte de alguém alerta o adolescente para essas características (Domingos & Maluf, 2003).

A adolescência não devia ser sobre morte, mas sim sobre vida: é suposto poder contar com o apoio dos pais, irmãos e amigos, e não se espera que isso deixe algum dia de acontecer (Kosminsky & Lewin, 2009). Significa isto que o adolescente já dispõe de competências cognitivas para conceptualizar a morte na sua universalidade e irreversibilidade mas, emocionalmente, mantém-se afastado dela, como se acreditasse que



ela só acontece com os outros (Mallon, 2011). A energia vital do adolescente está concentrada na construção da sua própria identidade não existindo espaço para imaginar a própria morte. A suposição da imortalidade, presente em todos os seres humanos, tem o seu auge na adolescência. Ainda que, pelo seu desenvolvimento cognitivo, o adolescente não disponha do elemento protetor da inconsciência, sente-se como um herói, com todas as suas representações figurativas: o herói é jovem, belo, forte, impetuoso, invencível e imortal (Kovacs, 2008a).

Segundo Bowlby (2001) as variáveis que influenciam o luto das crianças e adolescentes são semelhantes às dos adultos, mas refere uma maior sensibilidade das crianças e adolescentes às condições que antecedem, acompanham e se seguem a uma perda significativa. Destaca as seguintes: causas e circunstâncias da perda; relações familiares após a perda e padrões de relacionamento da família anteriores à perda. O rompimento, por morte, de laços afetivos com a(s) figura(s) de vinculação pode provocar uma intensa ansiedade de separação e uma forte sensação de desamparo, pela perda da proteção e confiança que essas figuras proporcionavam (Bowlby, 2004b).

Na adolescência assiste-se a um movimento no sentido de uma autonomização das figuras de vinculação da infância (Jongenelen et al., 2009). No entanto, nesse processo de exploração autónoma, “as figuras parentais constituem-se como recursos disponíveis quando o adolescente é confrontado com situações de dificuldade ou stress, permanecendo como figuras de vinculação na reserva” (Jongenelen et al., 2009, p. 105).

A perda de figura significativa numa fase em que o adolescente enfrenta os desafios próprios da idade inspirou um modelo para a compreensão do luto na adolescência, proposto por Fleming e Adolph (1986), citado por Worden (1996), Balk (2000) e Balk & Corr (2001). Segundo esse modelo, o adolescente enlutado tem de enfrentar cognitiva, afetiva e comportamentalmente cinco questões essenciais: confiar na previsibilidade dos acontecimentos; adquirir um senso de domínio e controle nas suas vidas (autoimagem); conquistar um sentimento de pertença, através de relacionamentos íntimos e estáveis; acreditar que o mundo é bom e justo e, finalmente, desenvolver sentimentos de autoconfiança e autoeficácia.





Dependendo da interferência de fatores vários, cada um destes aspetos pode ser afetado, positiva ou negativamente, pela morte de pessoa a quem o adolescente estava fortemente vinculado.

Sendo a ligação entre pais e filhos provavelmente a mais poderosa, significativa e duradoura de todas as relações humanas, a perda de um dos elementos da relação pode representar um desafio único ao bem-estar e desenvolvimento do(s) sobrevivente(s) (Young & Papadatou, 2003). Segundo os autores, a perda de figura parental durante a infância ou adolescência aumenta significativamente o risco de problemas psicológicos e sociais na vida adulta. Stokes, Reid e Cook (2009) defendem que, na adolescência, a morte de pai ou mãe é a mais traumática e dolorosa, dizendo mesmo que se esses adolescentes fossem convidados a escrever a sua autobiografia o impacto da perda ocuparia inevitavelmente o primeiro capítulo. As autoras acrescentam: “The death of a parent will inevitably become a key thread in an adolescent’s life story” (Stokes, Reid & Cook, 2009, p. 177).

No primeiro ano após a morte de um dos pais, cerca de metade dos jovens com idade inferior a 17 anos são significativamente afetadas no seu funcionamento quotidiano por sintomas como ansiedade, distúrbios comportamentais, dificuldades de aprendizagem e depressão (Kaffman & Elizur, 1979; Worden, 1996; Holland, 2008). Quando a perda de pai ou mãe ocorre na infância ou adolescência, e o luto não é adequado, são frequentes os sintomas de depressão e a incapacidade para ter relacionamentos próximos na vida adulta (Worden, 1998).

O luto por perda de figura parental pode ser particularmente difícil no período da adolescência, por coincidir com os lutos normativos dessa fase do ciclo vital (Balk & Corr, 2001). Sendo a construção da identidade uma tarefa desenvolvimental inerente a esta fase, o adolescente vive processos de perda (do corpo infantil, dos pais idealizados, da identidade da infância) que podem ser agravados em caso de morte de uma figura significativa (Bromberg, 2000). O processo de construção da identidade, principal tarefa normativa da adolescência, implica um processo ambivalente de integração e rejeição dos modelos parentais. Assim, a perda de figura parental durante este processo de individuação/separação pode dificultar ao jovem a compreensão de quem é ou de quem quer vir a ser (Stokes, Reid & Cook, 2009). A construção do seu *self* pessoal, que é sempre



um *self* social, já que a visão que o indivíduo tem de si depende sempre da confirmação dos outros (Parkes, 1998), pode ficar seriamente comprometida pela perda de um dos pais (Kosminsky & Lewin, 2009). Mesmo durante o processo natural de ambivalência e afastamento em relação às figuras parentais, decorrente da necessidade de autonomização, os pais são percebidos como fonte de segurança e estabilidade, pelo que a sua morte representa um duro golpe na expectativa de que os pais protegem toda a vida (Silverman, 2000; Worden, 1996; Rowling, 2003).

É incontestável que o impacto da morte de alguém depende, entre outros fatores, do lugar que esse alguém ocupava na nossa história de vida, na construção narrativa da nossa identidade (Poch & Herrero, 2003). Segundo as autoras, a morte de figura significativa representa sempre uma distorção e uma rutura na forma como encadeávamos o passado, presente e futuro e, por conseguinte, constitui uma descontinuidade na nossa história vital: “La perdida supone una rutura narrativa, un punto de quiebra, a partir de la qual renace una nueva identidad que da sentido e integra la perdida en la propia historia y le devuelve la continuidad perdida”(Poch & Herrero, 2003, p. 83). Com a morte do outro perde-se uma individualidade que é, em última instância, sempre plural: “a morte daquele a quem amo é a minha morte pois é o corte do nós que construímos” (Azevedo, 2006, p. 86).

### **3.4. Reações decorrentes da perda**

De acordo com Corr (2000), o luto é uma reação holística à perda que envolve todas as dimensões do ser humano. Assim, qualquer compartimentação, ainda que útil em termos teóricos e práticos, para facilitar a compreensão e a intervenção, é sempre artificial e redutora. Na verdade, as diferentes reações não são camadas que se justapõem: mesclam-se e atuam recursivamente umas sobre as outras.

A partir de vários autores (Worden, 1996, 1998; Balk, 2000; Wheeler & Austin, 2000; Balk & Corr, 2001; Holland, 2001; Domingos & Maluf, 2003; Rowling, 2003; Holland, Dance, MacManus & Stitt, 2005; Stevenson, 2009; Mallon, 2011), sistematizamos as reações mais frequentemente observadas em adolescentes enlutados,



organizadas em quatro categorias: 1) reações físicas, 2) reações emocionais, 3) reações cognitivas e 4) reações atitudinais e comportamentais.

Antes de passarmos à descrição das reações mais usuais de cada categoria, convém lembrar que a sua manifestação, duração e intensidade depende de múltiplos fatores, endógenos e exógenos ao indivíduo, pelo que se deve resistir a olhar para as categorias como para uma listagem de verificação, pronta a ser aplicada de forma rígida e estereotipada a qualquer pessoa em luto.

### **1. Reações físicas**

Entre os sintomas mais comuns destacam-se as alterações do apetite, distúrbios do sono, mal-estar generalizado, queixas de dores várias, maior vulnerabilidade a doenças diversas, problemas digestivos, palpitações, falta de energia e cansaço, fraqueza muscular, respiração ofegante, aperto na garganta e no peito, hipersensibilidade ao barulho e sensação de despersonalização.

Worden (1996), num estudo que desenvolveu com Phyllis Silverman<sup>8</sup>, constatou que as crianças mais novas, em função das ainda limitadas competências comunicacionais de que dispõem, somatizam mais as reações à perda do que os adolescentes, verificando-se também diferenças entre os adolescentes: os mais velhos partilham mais o sofrimento psicológico do que os pré-adolescentes, o que faz com que estes últimos somatizem mais os sintomas do luto (Balk & Corr, 2001).

### **2. Reações emocionais**

O choque, a negação, a descrença, a desorientação e a confusão são as reações mais típicas das primeiras semanas após a perda e só devem ser motivo de preocupação quando se tornam condição permanente (Wheeler & Austin, 2000). Na literatura da especialidade é recorrente a referência ao torpor e à negação como mecanismos saudáveis de adaptação a uma dor que se adivinha insuportável: “Denial and avoidance are adaptative mechanisms that adolescents use because of fear of losing control” (Rowling, 2003, p. 26).

---

<sup>8</sup> “*The Child Bereavement Study*” Estudo prospetivo que envolveu 125 crianças, provenientes de 70 famílias da região de Boston, com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos, em luto por perda de uma das figuras parentais. As crianças foram acompanhadas durante dois anos após a perda.



Outras emoções são queixas recorrentes e podem perdurar vários anos após a perda: tristeza, depressão, sensação de solidão e desamparo, alívio (comum em situações em que o falecido padecia de doença prolongada e dolorosa), falta de prazer, medo, culpa (na forma de autoacusações em relação à forma como tratava o falecido, por exemplo), frustração, raiva e hostilidade e ansiedade (que pode variar desde uma leve sensação de insegurança a fortes ataques de pânico).

O facto de a manifestação das emoções depender de expectativas sociais, ancoradas em imposições culturais, explica algumas diferenças de género, exploradas na literatura: dos rapazes, ainda que se sintam sós, com medo e desesperados, espera-se que inibam as emoções (Stokes, Reid & Cook, 2009). Segundo as autoras, esta pseudo resiliência exigida aos rapazes leva-os, muitas vezes, a recorrer à agressividade e ao consumo excessivo de álcool, comportamentos mais aceitáveis socialmente. Em contrapartida, às raparigas está vedada socialmente a possibilidade de exprimirem a raiva que sentem. Em ambos os casos, a raiva parece funcionar como uma parede que o adolescente ergue entre si e o mundo: “this helps keep people away and offers protection from further losses” (Rowling, 2003, p. 29).

### **3. Reações cognitivas**

Dificuldades de concentração e falhas de memória (quase sempre com implicações ao nível do desempenho escolar), pensamentos intrusivos recorrentes acerca da pessoa que morreu, alucinações visuais e/ou auditivas e sensação de presença da pessoa falecida são as manifestações mais referidas ao nível cognitivo. Mallon (2011) salienta que é também comum a ativação de um pensamento mágico, através do qual se acredita ser possível o regresso da pessoa falecida.

### **4. Reações atitudinais e comportamentais**

Seria de estranhar que o turbilhão emocional e cognitivo que se apodera de um indivíduo após uma perda não tivesse expressão nos seus comportamentos, nas suas dinâmicas de interação social e nas suas atitudes em relação a si, ao mundo, ao falecido e ao ambiente. É considerado normal que o adolescente enlutado manifeste as seguintes alterações comportamentais: choro frequente, oscilações de humor constantes, tendência



para o isolamento social e conseqüente abandono de atividades habituais, comportamentos de busca da pessoa perdida, envolvimento em comportamentos de risco (como abuso de álcool e drogas e prática de sexo não seguro), dificuldades ao nível do relacionamento social e desinteresse por tudo e por todos, manifestado amiúde por comportamentos agressivos.

Mallon (2011) salienta que as crianças e adolescentes em luto podem evidenciar comportamentos regressivos (como precisar de voltar a dormir acompanhados) em conseqüência do sentimento de insegurança que o luto provoca, e a autora defende que as alterações comportamentais são mais notórias quando a perda é acompanhada por stressores concomitantes, como outra perda, uma doença ou mudança de residência.

As dificuldades de interação social resultam das alterações na forma como o adolescente se percebe a si mesmo e ao seu lugar no mundo. O luto tem efeitos ao nível da percepção que o adolescente tem de si, sendo habitual um decréscimo da autoestima, sustentada por sentimentos de inadequação, de fracasso e incompetência (Worden, 1998; Mota, 2008). De salientar que os efeitos do luto na autoeficácia (a capacidade de o indivíduo se perceber como sendo capaz de controlar os acontecimentos) e na autoestima só se fazem sentir de forma clara dois anos após a perda (Worden, 1996).

Comportamentos agressivos, com os outros mas também consigo mesmo (por exemplo através do abuso de álcool e drogas), são normalmente chamadas de atenção, pedidos de ajuda de alguém que se sente assoberbado por um conjunto de emoções desconhecidas e com as quais não sabe lidar (Holland, 2008; Kosminsky & Lewin, 2009). Esses comportamentos traduzem, muitas vezes, sentimentos não verbalizados (Mallon, 2011), e aos quais se torna necessário prestar atenção através de uma intervenção pedagógica ajustada e transformadora.

### **3.5. O luto como crise vital mas também como fonte de crescimento pessoal**

Após a morte de pessoa significativa verifica-se uma espécie de clivagem entre o nosso mundo interior e o mundo que desde então passa a existir (Parkes, 1998). O facto de os nossos hábitos de pensamento e os nossos valores precisarem de ser reequacionados e



revistos, levou o autor (Parkes, 1998) a considerar o luto uma *Transição Psicossocial* (TPS), situação que consome tempo e esforço e que ocorre sempre que sentimos necessidade de introduzir mudanças importantes nas nossas conceções sobre o mundo. Ainda que a adaptação à perda seja bem-sucedida, e a pessoa enlutada consiga prosseguir saudavelmente a sua vida, sairá inevitavelmente modificada desta experiência: “they do not go back to normal; on the contrary, effective coping is part of the effort to develop new normals in their lives” (Corr, 2000, p. 29).

O luto pode ser considerado uma crise vital na medida em que ameaça o equilíbrio social e psicológico do indivíduo e desafia as suas estratégias típicas de enfrentamento (Balk, 2000). Também Bromberg (1996) define o luto como uma crise da vida já que “ocorre um desequilíbrio entre a quantidade de ajustamento necessário de uma única vez e os recursos imediatamente disponíveis para lidar com eles” (Bromberg, 1996, p. 104).

No entanto, e quase paradoxalmente, ao mesmo tempo que o luto representa uma ameaça ao equilíbrio dos adolescentes, pode também constituir uma oportunidade de crescimento e acréscimo de maturidade (Balk, 2000; Rowling, 2003). Ainda que o luto seja uma crise que impõe sérios obstáculos à superação das tarefas normativas do desenvolvimento, no caso de essas tarefas serem enfrentadas com sucesso, o jovem pode conquistar uma maior maturidade e apreciar mais a vida e os outros (Balk, 2000).

De facto, parece haver evidências que mostram que se os jovens forem ativamente apoiados pelas pessoas que os rodeiam, o luto pode ser uma fonte de crescimento e aprendizagem (Mallon, 2011). Worden (1996), a partir do estudo que coordenou (“Child Bereavement Study”), observou que os adolescentes em luto apresentavam níveis mais baixos de autoestima do que os pré-adolescentes, talvez, em parte, precisamente pela pressão que sentiam em tornar-se mais maduros: “they felt more mature because of the death” (Worden, 1996, p. 89). Segundo Balk (2008), adolescentes enlutados sentem que a experiência do luto operou transformações no seu desenvolvimento espiritual, cognitivo, emocional e interpessoal. Hogan (2006) (citado por Mallon, 2011), salienta que muitos adolescentes em luto sentem-se mais maduros do que os seus pares, lidam melhor com os problemas, são mais tolerantes consigo e com os outros, e estão mais aptos a ajudar e a receber ajuda de outras pessoas também em luto. Esta força, coragem e sensibilidade para lidar com o sofrimento dos outros parece ser um dos sinais mais visíveis do acréscimo de



maturidade que o luto provoca: “they do not literally or figuratively flee when someone else is in emotional distress” (Balk & Corr, 2001, p. 210).

Os mesmos autores (Balk & Corr, 2001) acrescentam ainda outros aspetos positivos que podem decorrer de uma experiência de luto, uma espécie de “ganhos na perda”: maior resistência emocional, maior perícia na resolução de problemas, melhoria das competências comunicacionais e atribuição de maior valor à vida. Como afirmou Groskop (2009), (citado por Mallon, 2011) “suffering, however appalling, can be the making of somebody rather than their destruction” (p. 11).

Esta atenção especial dada a uma abordagem positiva à experiência do luto parece indiciar uma viragem no enfoque tradicionalmente usado (Rowling, 2003). Segundo a autora, no passado o foco de muito do trabalho sobre o luto insistia nos seus aspetos negativos e vulneráveis, pois o luto era considerado como uma doença que tinha de ser tratada. Assim, a autora sugere uma abordagem mais positiva, menos centrada nos fatores de vulnerabilidade e mais focada nos fatores de resiliência, ou seja, mais voltada para a prevenção do que para a intervenção em situações de crise.

### **3.6. Fatores de risco e de proteção durante o luto: noção de resiliência e mecanismos de “ *coping* ”**

Como já referimos atrás, os mais recentes trabalhos sobre luto, ao invés de se focarem nas consequências negativas que essa experiência tem na saúde física e mental dos indivíduos, procuram centrar-se nos fatores de proteção de que esses indivíduos dispõem, bem como nas estratégias positivas a que podem recorrer de modo a não serem assoberbados pelo luto. Na verdade, alguns indivíduos revelam uma forte capacidade para reenquadrar experiências adversas e aprender com elas: “stumbling blocks into stepping stones” (Newman, 2002, citado por Mallon, 2011, p. 10).

Assim, a noção de resiliência, enquanto capacidade para suportar situações emocionalmente adversas e conseguir recuperar delas, tem adquirido uma importância fulcral nas mais modernas investigações sobre luto (Mallon, 2011). Resiliência resulta da



combinação de fatores individuais e sociais que propiciam ao ser humano condições para enfrentar e superar problemas e adversidades (Corr, 2000).

Numa tentativa de gerir e equilibrar os fatores causadores de stress e os recursos de força e resiliência de que dispõe, os indivíduos recorrem a estratégias de enfrentamento ou *coping* (Mallon, 2011).

O termo *Coping* refere-se aos esforços, cognitivos e comportamentais, empreendidos pelos indivíduos com o objetivo de lidar com desafios internos ou externos, que surgem em situações de stress e que são avaliados como sobrecarregando ou excedendo os seus recursos pessoais (Lazarus & Folkman, 1984). As estratégias de *coping* envolvem ações voluntárias, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com situações stressantes, pelo que mecanismos de defesa inconscientes, como a negação ou a regressão, estão excluídos desta definição. Segundo Folkman e Lazarus (1980), estas estratégias podem ser classificadas em dois tipos: *coping* focalizado na emoção e *coping* focalizado no problema. Os esforços de *coping* centrados na emoção têm por objetivo alterar o estado emocional do indivíduo e reduzir a sensação física desagradável que lhe está associada (por exemplo, fumar um cigarro, tomar um calmante ou sair para ir ao cinema) O *coping* centrado no problema representa um esforço para modificar a situação que deu origem ao stress. Isso pode fazer-se internamente e/ou externamente: no primeiro caso, a estratégia implica uma reestruturação cognitiva, uma redefinição do elemento causador do stress; na segunda situação, pode recorrer-se a estratégias tais como negociar para resolver um conflito interpessoal ou solicitar ajuda prática de outras pessoas.

Balk (2000) refere que os fatores individuais (como o género, a raça, a idade, as crenças religiosas e experiências anteriores com acontecimentos stressantes) e os fatores sociais (qualidade das relações familiares, o apoio dos amigos e o ambiente escolar) influenciam as estratégias de enfrentamento e o modo como o enlutado enfrenta as tarefas adaptativas. As tarefas adaptativas são cinco: 1) atribuir um sentido e um significado pessoal ao acontecimento; 2) enfrentar a realidade e responder às exigências da nova situação; 3) manter relacionamentos interpessoais; 4) manter o equilíbrio emocional; 5) preservar uma satisfatória autoimagem e manter o sentimento de autoeficácia.

Várias pesquisas têm mostrado que a forma bem-sucedida como muitas crianças e adolescentes lidam com situações adversas está relacionada com alguns atributos





individuais, como inteligência, boas competências comunicacionais, capacidade de manter ligações fortes com os seus pares, de demonstrar empatia com outros, um *locus* de controlo interno<sup>9</sup>, uma autoestima positiva, coesão familiar e bons sistemas de suporte externos (Mallon, 2011). A mesma autora lembra que, embora a capacidade de resiliência não esteja exclusivamente ancorada na qualidade das vinculações passadas com os cuidadores, sejam os pais ou outros, há evidências do impacto negativo que uma vinculação insegura e pobre pode ter na forma como se lida com as adversidades da vida.

Christ, Siegel e Christ (2002), num estudo que desenvolveram com adolescentes que haviam perdido figura parental<sup>10</sup>, observaram que as suas experiências de luto foram influenciadas por fatores de risco e fatores de proteção.

Quanto aos fatores de risco, os autores salientam a ocorrência de situações stressantes simultâneas; uma relação negativa, marcada pela falta de apoio, com a figura parental sobrevivente; uma fraca relação com a figura parental falecida; uma baixa auto estima e um *locus* externo de controlo<sup>11</sup>; a existência prévia de problemas de saúde mental, do adolescente ou da figura cuidadora; as circunstâncias da morte, como morte violenta e/ou traumática; e a idade na altura da morte (ter menos de 6 anos ou entre 12 a 14 anos (pré-adolescência).

Já no que se refere aos fatores de proteção, os autores destacam a relação com a figura parental sobrevivente caracterizada por uma comunicação aberta e afetuosa; a capacidade de a figura sobrevivente assumir, sozinha, as funções parentais; um sentimento de aceitação pelos pares, familiares e professores; um estatuto socioeconómico elevado; a perceção de que o que acontece na vida do adolescente depende de si, dos seus comportamentos e ações (*Locus* interno de controlo); a existência de crenças religiosas; boas competências sociais e intelectuais; e, finalmente, a oportunidade para expressar os seus pensamentos e sentimentos acerca da pessoa falecida e ver esses sentimentos e pensamentos validados pelos outros.

---

<sup>9</sup> Característica psicológica em que o indivíduo percebe que o que lhe acontece na vida do dia-a-dia é consequência das suas ações e, por isso, pode ser controlado por ele.

<sup>10</sup> “*Adolescent grief: It never really hit me... Until it actually happened*”.

<sup>11</sup> Perceção de que o que lhe acontece na vida não tem relação com o seu comportamento e, como tal, está fora do seu controlo.



Rask, Kaunonen & Paunonen-Ilmonen (2002), a partir de um estudo que desenvolveram<sup>12</sup> concluíram que o modelo dual do luto, proposto por Stroebe e Schut (1999), oferece uma perspectiva interessante para interpretar e explicar o modo como os adolescentes lidam com a perda. Como já referimos neste trabalho, o principal componente desse modelo teórico é a oscilação dinâmica entre os comportamentos orientados para a perda e os comportamentos orientados para o restabelecimento. Os mecanismos de *coping* mais referidos pelos inquiridos parecem sugerir essa oscilação dinâmica entre a evitação e a confrontação: chorar sozinho ou pensar no falecido são estratégias mais voltadas para a perda, enquanto desenvolver atividades para se manter ocupado, como ir ao cinema ou interagir com os amigos, são estratégias mais orientadas para restabelecimento.

Embora o modelo dual seja válido para todas as pessoas em luto, independentemente da idade, talvez esta necessidade de oscilar entre estratégias de confrontação e de evitação se faça sentir de forma mais premente nas crianças e adolescentes em luto. Esta ideia encontra sustentação no facto de as crianças e adolescentes experimentarem e exprimirem as fortes emoções do luto de forma mais intermitente do que a maioria dos adultos (Worden, 1996; Corr, 2000). Segundo os autores, a incapacidade para suportar o sofrimento intenso faz com que os mais jovens só consigam tolerar episódios breves de dor e necessitem de os intercalar frequentemente com atividades normais e rotineiras: “When they feel able to confront their grief, they may limit their exposure to grief or only permit themselves a small dose of that experience before turning back to play, silence, or some other safer arena” (Corr, 2000, p. 28). Este facto é, muitas vezes, fonte de mal-entendidos e de incompreensão por parte dos adultos que consideram que as crianças e adolescentes não estão a sofrer e, por isso, não lhes proporcionam o apoio de que efetivamente necessitam (Christ, Siegel & Christ, 2002).

Terminamos com uma sistematização feita por Masten (2001) dos principais fatores capazes de promover a resiliência de adolescentes em luto por perda de figura parental, sem esquecer que o importante não é apenas identificar a presença ou ausência desses fatores mas também o significado que cada um deles tem para o adolescente (Neimeyer, 2005).

---

<sup>12</sup> “*Adolescent coping with grief after the death of a loved one*”. Estudo desenvolvido em duas escolas secundárias da Finlândia, envolvendo 89 adolescentes em luto por perda de ente querido.



Dos **fatores ligados ao adolescente**, o autor destaca os seguintes: um temperamento social e adaptativo na infância; possuir características valorizadas pelos outros e por si (como ser talentoso, atraente ou ter sentido de humor, por exemplo); ter capacidade para fazer amizades e mantê-las; possuir estratégias de regulação das emoções e comportamentos; revelar boas habilidades de resolução de problemas; definir metas que são atingíveis; possuir um sentido de controlo da sua vida; ter uma visão positiva de si (alta autoconfiança, autoestima e autoeficácia); demonstrar uma equilibrada aceitação e compreensão de si mesmo, reconhecendo os seus pontos fortes mas também as suas fragilidades; manter uma relação interna positiva com a pessoa falecida; sentir-se capaz de aceitar a ideia (ou o facto) de a figura parental sobrevivente ter um(a) novo(a) parceiro(a); e, por fim, encarar a vida com esperança e ter fé no futuro.

Relativamente aos **fatores ligados à família**, o autor salienta os benefícios de um ambiente estável e que apoia emocionalmente; um estilo de autoridade parental marcado pelo carinho, imposição de limites e monitorização; a elevada educação dos pais; a existência de fé e afiliação religiosa; a abertura da figura parental sobrevivente para aceitar ajuda para si ou para o adolescente; e a existência de uma família alargada capaz de oferecer apoio prático e emocional.

Também alguns **fatores ligados à comunidade** são considerados facilitadores de uma adaptação saudável do adolescente a uma situação de perda. De entre estes, o autor destaca os seguintes: viver numa zona de qualidade (segura, não violenta...); frequentar uma escola de qualidade, quer em termos académicos quer na capacidade de responder ao luto do adolescente; oportunidades de emprego para os pais e para os jovens; serviços de saúde com qualidade; e acesso a serviços de apoio especializado em luto de crianças e adolescentes, onde possam encontrar-se com outros jovens em luto.

Finalmente, o autor refere que a resiliência dos jovens em luto depende também de **fatores culturais e sociais**, tais como a existência de políticas governamentais preventivas e proactivas para a infância; a morte de pai/mãe ser encarada como um fator de risco primário para o desenvolvimento das crianças; o Governo e a sociedade civil valorizarem e direcionarem recursos para o desenvolvimento de programas e serviços de apoio ao luto.



### **3.7. Necessidades dos adolescentes enlutados**

Worden (1996), a partir do estudo a que já fizemos referência anteriormente, observou que as formas de adaptação das crianças e jovens à morte são muito diversificadas: “For some, difficulties arise around the time of the death, while for others, late adjustment problems begin to appear in the second year after the loss” (Worden, 1996, p. 140). Apesar dessas variações, o autor defende que as principais necessidades das crianças e adolescentes em luto são as que a seguir se enunciam:

**Informação adequada:** as crianças necessitam de informação clara e ajustada ao seu desenvolvimento cognitivo. Falta de informação sobre a iminência da morte ou, no caso de já ter acontecido, sobre as suas causas, pode gerar ansiedade e medos acerca da morte. Crianças e adolescentes devem ter a oportunidade para colocar questões e obter respostas honestas sem serem sobrecarregados com excesso de informação (Mallon, 2011);

**Segurança:** a morte de pai/mãe provoca muitas vezes nos mais jovens o medo e ansiedade de não sobreviverem apenas com uma das figuras parentais, sendo também frequente o medo pela morte da figura sobrevivente: “Not only do children fear for the safety of their one remaining parent, but they fear for their own safety as well” (Worden, 1996, p. 141). Aqueles que são responsáveis pelas crianças não devem ignorar estes seus medos e devem fornecer-lhes a confiança e segurança de que necessitam, o que implica a imposição de limites: “Limit setting is what children inwardly desire, and enforcing limits can make a child cared for and ultimately more secure” (Worden, 1996, p. 141);

**Confiança de que não são culpados pela morte:** muitas vezes, crianças e adolescentes sentem-se responsáveis pela morte do pai/mãe, sobretudo se a causa da morte foi suicídio (Mallon, 2011). As crianças e adolescentes precisam de saber que os sentimentos negativos em relação à figura parental não são responsáveis pela sua morte. Principalmente na fase da adolescência são frequentes os sentimentos ambivalentes em relação aos pais, o que pode trazer um sentimento de culpa, em caso de morte. Também é particularmente vulnerável ao sentimento de culpa o



período de desenvolvimento em que prevalece um pensamento mágico: “during this time, usually around ages 4 and 5, children believe that they have superpowers to make things happen” (Worden, 1996, p. 142). É importante que seja dada às crianças e adolescentes a oportunidade para falar sobre os seus sentimentos positivos e negativos em relação à pessoa falecida;

**Serem ouvidos de forma atenta e cuidadosa:** As crianças precisam de pessoas que ouçam e valorizem os seus medos, fantasias e questões e não que minimizem as suas preocupações: “Children need to be listened (...) Is their voice heard? The spoken as well the unspoken word?” (Silverman, 2000, p. 225). Muitas das questões que envolvem a morte são complexas e é importante que não sejam dadas às crianças respostas superficiais, ainda que sejam mais confortáveis para os adultos. Principalmente no caso dos adolescentes, cujo desenvolvimento pressupõe um afastamento das figuras parentais, é importante que o confidente não seja a figura parental sobrevivente. Neste caso, os confidentes poderão ser professores, familiares ou amigos;

**Validação dos seus sentimentos individuais:** Os sentimentos de cada criança ou adolescente devem ser reconhecidos e respeitados como válidos, pois cada um exprime os pensamentos e sentimentos à sua maneira. Os pais devem resistir à tentação de dizer à criança como ela se deveria sentir e não podem esquecer que cada criança tem a sua personalidade e uma relação única com a pessoa falecida: “Such differences in personality and in relationship will make for varying expressions of grief. Some children are more open with their thoughts and feelings, while others disclose less” (Worden, 1996, p. 143);

**Ajuda para lidar com os sentimentos devastadores:** as crianças precisam de ajuda para lidar com aquelas emoções que são demasiado intensas para serem expressas. A morte de pai/mãe pode desencadear na criança sentimentos muito fortes e demasiado assustadores para serem verbalizados, como a tristeza, raiva, ansiedade e culpa. Ainda que não possamos proteger as crianças desses sentimentos, podemos ajudá-las a exprimi-los de forma segura através de atividades recreativas, como jogos, desenhos, escultura e escrita;



**Envolvimento e inclusão:** As crianças precisam sentir-se importantes e envolvidas, antes e depois da morte. Uma das formas é envolvê-las nos preparativos e no próprio funeral, se elas assim o desejarem: “I believe that children over 5 should be given the opportunity to decide whether or not they want to attend, but it should be an informed decision” (Worden, 1996, p. 144). As crianças, tal como os adultos, necessitam de rituais, mas na nossa sociedade existem poucos rituais que envolvam as crianças. As famílias podem desenvolver os seus próprios rituais para datas significativas como dia do nascimento, dia do falecimento, férias ou outras datas em que seja apropriado recordar a pessoa falecida de um modo mais formal: “to develop ways of honoring the death and recognizing that their parent can be both present and absent in their lives” (Silverman, 2000, p. 226);

**Continuação das atividades de rotina:** as crianças precisam de manter as atividades e interesses próprios da idade, como brincar ou sair com os amigos: “it is axiomatic, but often overlooked, that a bereaved child is still a child and, as such, may do things that seem insensitive to adults” (Worden, 1996, p. 145);

**Modelos de comportamento no luto:** as crianças aprendem como fazer o seu luto observando os adultos. Uma das formas de assegurar uma boa adaptação das crianças à perda é mostrar-lhes que faz bem recordar a pessoa falecida e partilhar as suas memórias, boas e más, assim como falar sobre aquilo de que se sente e não sente falta: “encouraging children to think about, to remember, and to talk about the deceased is a rather simple but effective way that adults can influence the course of bereavement in children” (Worden, 1996, p. 146);

**Oportunidades para recordar a pessoa falecida:** as crianças precisam de recordar a pessoa falecida, não apenas após a morte, mas continuamente ao longo da vida. Para tal, é importante ajudar as crianças a memorizar a figura parental falecida, através, por exemplo, de fotografias ou objetos. Mesmo que a figura sobrevivente volte a casar, é importante que a criança se sinta capaz de continuar a partilhar as memórias do pai/mãe que morreu.

Talvez não seja exagerado afirmar que as necessidades que acabamos de enunciar estão bem condensadas na seguinte frase: “Children need to live in an environment that



provides them with care, continuity and connection” (Silverman, 2000, p. 225). Segundo o autor, crianças e adolescentes em luto precisam de sentir que as suas necessidades físicas, emocionais e sociais são atendidas (*care*); precisam de sentir que existe uma certa continuidade entre o passado, o presente e o futuro (*continuity*) e precisam de sentir que continua a haver na família um lugar para a pessoa falecida (*connection*).

### **3.8. A ritualização da perda**

Todas as sociedades dispõem de rituais que facilitam, de forma metafórica e simbólica, a expressão de sofrimento pela perda de alguém, de forma consistente com os valores da cultura: “os rituais de luto adoptados culturalmente contêm elementos de familiaridade e repetição arraigados em tradições do passado, que paradoxalmente possibilitam a modelagem da vida e dos relacionamentos futuros” (Imber-Black, 1998, p. 230). No entanto, segundo o autor, na sociedade contemporânea a associação da morte a rituais de carinho e homenagem está prestes a desaparecer, o que impede aos sobreviventes o processo necessário de elaboração após uma perda. Assim sendo, assume particular pertinência a seguinte questão: “(...) mesmo se acreditarmos que os rituais relacionados ao luto não têm qualquer valor para os mortos, será que não têm valor para os vivos?” (Parkes, 1998, p. 199). Paul e Grosser (1998) lembram que na maior parte das zonas do mundo as crianças e adultos são preparados para a morte através de cerimónias e rituais, o que não acontece na sociedade ocidental devido a uma secularização imposta por uma ênfase na racionalidade.

A ritualização da perda ajuda a incorporar simbolicamente o seu significado e a promover a necessária transformação emocional e estrutural dos sobreviventes (McGoldrick, 1998), mas é importante que os rituais, ainda que inseridos em tradições do passado, não aconteçam de forma rígida e estereotipada mas sejam recriados de acordo com as necessidades do presente (Imber-Black, 1998).

Worden (1996) considera que os rituais do luto têm uma importante função de adaptação à perda e defende que o velório e o funeral ajudam a satisfazer três necessidades das crianças enlutadas: (1) oportunidade para reconhecerem a realidade da morte; (2)



forma de honrarem a vida do falecido; (3) possibilidade de serem apoiadas e confortadas por familiares e amigos: “(...) through rituals they also learn that they are not alone or abandoned” (Mallon, 2011, p. 112).

As crianças e adolescentes, tal como os adultos, precisam de compreender e atribuir um significado à perda. Para tal, “es imprescindible que formen parte de los procesos familiares y que no se les excluya com la buena intención de protegerles” (Poch & Herrero, 2003, p. 103). Significa isto que, a partir do momento em que já são capazes de o fazer, é importante que as crianças sejam ouvidas sobre a sua vontade de participar (ou não) nos rituais, e preparadas para o que se vai passar. Deve evitar-se que a sua presença ou ausência seja arbitrariamente decidida pelos adultos: “lo ótimo sería poder preguntarles directamente qué desean hacer en lugar de decidir por ellos” (idem, p.104).

Assinalar datas especiais através de rituais simbolicamente significativos para a família, ajuda as crianças e adolescentes em luto a manter-se ligadas à pessoa que morreu: “Rituals help the children or young people make the link between past and present” (Mallon, 2011, p. 113).

### **3.9. A importância da expressão emocional e os riscos de um luto inibido**

A obstinação da sociedade contemporânea em recusar a morte estende-se ao sofrimento do luto. Ariès (1989) sugere que grande parte da patologia social da sociedade moderna resulta da expulsão da morte da vida quotidiana e consequente interdição do direito de chorar os mortos.

A sociedade atual percebe as lágrimas do luto como excreções de um vírus contagioso e impõe ao enlutado o isolamento, uma espécie de quarentena para curar em privado a sua doença (Maranhão, 2008):

O período de luto já não é o do silêncio do enlutado no meio de um ambiente solícito e indiscreto, mas do silêncio do próprio ambiente: o telefone deixa de tocar, as pessoas o evitam. O enlutado fica isolado em quarentena. (Ariès, 1982, p. 633)





Referindo-se aos estudos de autores como Sigmund Freud, Karl Abraham, Colin Murray Parkes e Lily Pincus, o autor (Ariès, 1982) lembra que os especialistas em saúde mental e a sociedade apresentam posições diametralmente opostas acerca da função do luto: “esta considera o luto mórbido, enquanto, para os psicólogos, é a repressão do luto que é mórbida e causa morbidez” (Ariès, 1982, p. 634).

Na verdade, são vários os autores a alertar para os riscos de um luto reprimido. Parkes (1998) sugere mesmo que grande parte das doenças de pessoas que perderam entes queridos está associada ao facto de a sociedade as obrigar a reprimirem a expressão do luto. Tal como a própria morte, a expressão do luto é considerada indecente e “as pessoas ficam prensadas entre o peso do sofrimento e o interdito da sociedade” (Kóvac, 2004a, p. 70). O luto da sociedade ocidental, excessivamente marcado pela racionalidade, não proporciona uma catarse da experiência (Paul & Grosser, 1998). Chorar a perda de um ser amado é um direito vedado: “Tentam distrair-nos, fazer-nos mudar de ideias. Em resumo, querem dizer-nos que têm medo do nosso desgosto” (Hennezel, 2009, p. 86). Bowlby (2001) lamenta que, muitas vezes, as pessoas se sintam obrigadas a recalcar sentimentos que precisavam de exprimir, tais como “ansiar pelo impossível, raiva desmedida, choro impotente, horror ante a perspectiva de solidão, súplicas lastimosas por compaixão e apoio” (Bowlby, 2001, p. 131). O autor, para reforçar a importância da expressão emocional durante o processo de luto, cita Shakespeare: “Soltai as palavras tristes, as penas que não falam sufocam o coração extenuado e fazem-no quebrantar” (idem p.127).

Numa sociedade que se mantém à margem da morte, como se ela não existisse, torna-se muito mais difícil elaborar o luto: “perdemos a un familiar próximo pero tenemos que estar a los pocos días trabajando y recuperados en un tiempo récord” (Poch, 2009, p. 23). Esta não aceitação da morte como parte integrante da vida pode prolongar os processos de luto e provocar doenças (Macedo, 2011).

Como seria de esperar, esta atitude cultural e social de escamoteamento da morte influencia, a montante, o modo como os adultos exprimem as suas emoções e, a jusante, a forma como as crianças e adolescentes refletem essas influências. Muitas vezes a dificuldade dos mais novos em exprimir os sentimentos reflete um estilo familiar (Parkes, 1998). A este propósito, Oliveira (2008) adverte:



O que quer que pensemos ou façamos, digamos ou deixemos por dizer, isso influi decisivamente no processo evolutivo de um ser humano sensível e inocente. Porquê menosprezar ou ignorar as suas questões, impelindo-o a falar de outra coisa, repreendendo-o ou silenciando-o? (Oliveira, 2008, p. 138)

De modo a evitar traumas psicológicos, o autor defende que uma pessoa em luto, principalmente se for jovem, deve poder deixar fluir as suas emoções, como a tristeza e a raiva, sem ser julgada, silenciada ou afastada. Macedo (2011) afirma que o escamoteamento e a repressão dos sentimentos podem provocar distúrbios no desenvolvimento e defende que “ a criança deveria ver a expressão de dor no adulto e ser estimulada a exteriorizar a sua dor perante a morte de alguém que lhe é próximo” (Macedo, 2011, p. 91).

A expressão emocional das crianças e adolescentes em luto depende de vários fatores, como a sua personalidade, as suas habilidades comunicacionais para exprimirem o que estão a sentir e aquilo que o meio envolvente (família, cultura, etc.) permite ou não permite (Corr, 2000). Uma vez que a família está também assoberbada pelo luto, é fundamental que seja proporcionado um contexto onde as crianças e adolescentes possam exprimir as suas emoções, como a culpa e a raiva (Bromberg, 1996). A autora defende que “a infelicidade silenciosa traz mais complicações para a criança do que o luto exposto” (Bromberg, 1996, p. 113). Falar da morte não significa criar ou aumentar a dor; pelo contrário, alivia e facilita a elaboração do luto: “(...) in times of trouble, silence is not golden (...) the only cure for grief is to grieve” (Grollman, 2000, p. 102).

A partilha emocional pode ser particularmente difícil para os adolescentes por estarem numa fase de procura de independência e autonomia, podendo essa inibição emocional desencadear comportamentos agressivos (Domingos & Maluf, 2003).

A possibilidade de os adolescentes partilharem os seus sentimentos ajuda-os a não se sentirem tão sós (Kóvacs, 2004b, 2008d) e a inibição emocional pode provocar um estado de torpor e de negação da perda capaz de comprometer o seu desenvolvimento emocional (Mota, 2008).



Stokes, Reid e Cook (2009) defendem a importância de proporcionar aos adolescentes meios adequados aos seus interesses, onde possam partilhar as suas emoções e memórias, tais como terapia individual, grupos de entreajuda, apoio telefónico ou uso das tecnologias, como a internet. As autoras sugerem também que se encoraje os adolescentes a manter conversas imaginárias com o pai/mãe que morreu, considerando que essas conversas podem funcionar como vitaminas: “(...) simply thinking about close relationships helps a young person fight off life’s adversities (...) the capacity to create adaptative internal dialogues is a feature of resilience in bereaved adolescents” (Stokes, Reid, & Cook, 2009, p. 189).

Para alguns adolescentes a verbalização das emoções é particularmente difícil. Nesses casos, é importante criar alternativas que possibilitem a exploração das emoções decorrentes da perda. Ainda que não possam ser ditas, as emoções podem ser expressas: “quando a comunicação é bloqueada, o indizível tem mais chances de ser expresso por meio de sintomas disfuncionais ou comportamentos destrutivos” (Walsh & McGoldrick, 1998, p. 42).

Vários autores (Balk, 2000; Holland, 2008; Stokes, Reid & Cook, 2009; Mallon, 2011) apresentam sugestões de atividades que ajudam a lidar com as emoções do luto: ouvir música, tocar um instrumento, praticar desporto, atividades de expressão artística (como a dança, os trabalhos manuais, o desenho, a pintura e escultura), a fotografia, o vídeo, o cinema e a escrita, são alguns exemplos.

Segundo Mallon (2011) escrever poesia, escrever um diário ou escrever a história de vida da pessoa falecida são formas saudáveis e adaptativas de os jovens lidarem com as suas emoções: “writing has healing and cathartic qualities” (p. 61).

A esta lista de atividades libertadoras Kóvacs (2004a) acrescenta a leitura de livros com relatos de perda, onde o leitor possa validar os seus sentimentos. Esta estratégia, que a autora apelidou de “biblioterapia”, embora possa ser um importante auxiliar no cuidado de pessoas em luto, não deve substituir o contacto com outras pessoas e a ajuda terapêutica, se necessário.

Para finalizar é importante salientar que, embora a expressão emocional tenha um efeito benéfico no desenrolar do processo do luto, também no que a esta dimensão diz respeito, não há receitas no luto. Cada um trilha o seu caminho de acordo com fatores



sociais, culturais e individuais, de que resulta uma miscelânea única e irrepetível. Por haver evidências de que falar sobre a pessoa falecida facilita as tarefas do luto, é um exagero concluir que não falar provoca necessariamente um acréscimo de dificuldades emocionais e comportamentais (Stroebe, 1993, 2002; Worden, 1996).

### **3.10. O luto na família**

#### **a) O impacto da perda na dinâmica familiar e as tarefas adaptativas necessárias**

No ciclo de vida de uma família a morte assume um significado diferenciado para cada um dos seus membros, dependendo também da fase específica do ciclo em que ocorre a morte (Bromberg, 2000). Independentemente da pessoa que morre, a autora defende que a morte é sempre um tema simultaneamente individual e grupal, que exige uma reorganização do sistema familiar e, conseqüentemente, um novo equilíbrio e uma nova identidade da família. Ainda que as características de cada um dos seus membros ajudem a conhecer a natureza do sistema familiar, este não se reduz à soma das características individuais (Worden, 1998).

O equilíbrio da unidade familiar é sempre perturbado pela morte de um dos seus membros, e a intensidade da reação emocional depende do nível de integração emocional da família e também da importância funcional que detinha no seio da família a pessoa que morreu (Bowen, 1998). Significa isto que a perda introduz modificações mais ou menos profundas, mas inevitáveis, no sistema familiar como um todo, sendo compreensível que a perturbação individual de uma pessoa enlutada não decorra apenas da morte mas seja também resultado das mudanças no realinhamento do campo emocional da família (McGoldrick & Walsh, 1998; Walsh & McGoldrick, 1998).

Apesar de ser sempre um equívoco qualquer tentativa de impor expectativas, dada a diversidade de estilos individuais e familiares de adaptação à perda, as autoras (Walsh & McGoldrick, 1998) acreditam que as famílias poderão ficar vulneráveis à disfunção no caso de não realizarem as seguintes tarefas adaptativas: (1) reconhecimento partilhado da



realidade da morte e experiência comum da perda; (2) reorganização do sistema familiar e reinvestimento noutras relações e projetos de vida.

Informação clara e comunicação aberta sobre as circunstâncias da morte, assim como a participação conjunta nos rituais fúnebres, são fatores facilitadores do reconhecimento da perda e possibilitam a partilha de emoções:

em famílias nas quais certos sentimentos, pensamentos e lembranças são proibidos por lealdades familiares ou tabus sociais, o bloqueio da comunicação pode contribuir para o comportamento sintomático, ou os sentimentos podem ficar ocultos e reaparecerem em outros contextos, desconectados de sua origem. (Walsh & McGoldrick, 1998, p. 36)

É também crucial que exista respeito e tolerância pelos ritmos de cada um, e pela forma sempre individualizada de reagir à perda: as diferenças de significado dos relacionamentos traduzem-se em estilos únicos de enfrentamento.

Após a morte de um membro da família, é necessário reorganizar o sistema através da redistribuição dos papéis necessários para compensar a perda. Para tal, é necessária a manutenção de uma coesão familiar que permita o reinvestimento em novas relações e novos projetos. Deve evitar-se um apego rígido a antigos padrões de vida, mas também as mudanças demasiado precoces e precipitadas: “a convulsão e a desorganização experimentadas como consequência imediata de uma perda podem levar as famílias a fazerem movimentos precipitados para novas casas ou casamentos” (idem, p. 37).

Na perspetiva de Parkes (1998), a perda de um elemento da família, e da posição funcional que nela desempenhava, pode ter quatro consequências possíveis, que podem acontecer isoladamente ou de forma combinada: (1) os papéis e funções realizados pela pessoa perdida deixam de ser realizados; (2) esses papéis passam a ser desempenhados por alguém fora do sistema familiar; (3) os papéis e funções são assumidos por membros da família; (4) o sistema familiar entra em falência.

Consciente do impacto que uma morte tem no sistema familiar, Worden (1998) defende que a morte de uma pessoa simboliza a morte da própria família. Na perspetiva do autor, quando se avaliam os efeitos de uma perda na estrutura familiar é necessário



considerar três aspetos: (1) a posição funcional ou papel desempenhado pela pessoa falecida: a posição que a pessoa falecida tinha na família vai criar uma alteração correspondente no seu equilíbrio funcional); (2) a integração emocional da família: quanto mais integrada emocionalmente for a família mais facilidade terá em se adaptar à perda, mesmo de um membro significativo; (3) a expressão emocional no seio familiar: o modo como as famílias facilitam ou dificultam a expressão das emoções é crucial para o desenrolar do luto: “famílias que conspiram para reprimir os seus sentimentos ou mantê-los à distância podem, no final, impedir que o indivíduo resolva seu luto de forma adequada” (Worden, 1998, p. 140).

Como vimos, o luto é um processo íntimo e individual mas também holístico e sistémico, e qualquer contradição é apenas aparente. O impacto de uma morte afeta as várias dimensões do ser humano e os vários contextos em que se move, e ainda que cada um dos elementos da família tenha de percorrer o seu próprio caminho do luto, sempre único e irrepetível, a sobrevivência do sistema familiar implica um luto coletivo: “family members need to confront the death together so that the family as a whole can readjust as a working system after the loss” (Worden, 1996, p. 35).

Na verdade, é insofismável que os processos de luto dos adolescentes, ainda que reflitam estilos individuais de adaptação, sofrem uma influência inequívoca dos vários subsistemas de que eles fazem parte, como a família, a escola, o grupo de amigos e a sociedade em geral (Stokes, Reid & Cook, 2009).

As autoras enfatizam o impacto dos padrões de interação e comunicação da família na expressão emocional dos adolescentes: “the ways in which they have previously seen those around them communicate and express emotions will influence how they themselves are able to express their loss and distress following a parent’s death” (Stokes, Reid & Cook, 2009, p. 185). No entanto, em virtude das exigências normativas da fase do desenvolvimento em que se encontram, pode ser difícil para os adolescentes exprimir-se com os familiares mais próximos, podendo neste caso os amigos e a escola desempenhar um papel fundamental.

A perda de uma das figuras parentais obriga a alguns desafios adaptativos de toda a estrutura familiar: encontrar uma linguagem que permita falar sobre a pessoa que faleceu;



redefinir os papéis no sistema agora alterado e lidar com as diferentes formas de cada membro enfrentar a perda (Balk & Corr, 2001).

Sendo inegável que a morte de um dos seus membros implica um realinhamento emocional de todo o sistema familiar, será um exagero afirmar que todas as famílias ficam desestruturadas ou disfuncionais após uma perda. Realizadas com sucesso as tarefas adaptativas à perda, a família pode até sair fortalecida:

As famílias podem desenvolver um sentido mais claro das prioridades da vida, uma maior valorização das relações e uma capacidade aumentada de intimidade e empatia. Muitas vezes, produz-se uma sensação de resistência, à medida que os membros da família reconhecem potenciais não realizados anteriormente e uma convicção compartilhada de que podem sobreviver a qualquer adversidade. (Walsh & McGoldrick, 1998, p. 52)

#### **b) Condições emocionais da família próxima para apoiar o adolescente no seu luto – o papel central da figura parental sobrevivente**

O modo como as crianças e adolescentes lidam com a perda de pai/ mãe é influenciado pelo grau de apoio familiar e depende grandemente do estado emocional do pai/mãe sobrevivente (Worden, 1996; Walsh & McGoldrick, 1998; Papadatou, Metallinou, Hatzichristou, & Pavlidi, 2002; Young & Papadatou, 2003; Rowling, 2003; Kosminsky & Lewin, 2009). Esta convicção levou Holland (2008) a defender que o melhor prognóstico para o luto saudável de uma criança é o nível de adaptação da figura sobrevivente.

A reação da figura sobrevivente tem uma importância vital na validação dos sentimentos dos filhos mas, muitas vezes, pelo facto de estar absorvida no seu próprio luto, tal não acontece: “when a parent dies, adolescents sometimes lose not only one parent but two, as the surviving parent copes with his or her own grief” (Baxter & Stuart, 1999, p. 17).

No “*Child Bereavement Study*” (Worden, 1996) foi possível constatar que, quando perdem um dos pais, muitas crianças e jovens sentem medo de perder o outro progenitor,



pelo que há fortes probabilidades de que a dificuldade de adaptação do progenitor sobrevivente possa contribuir para legitimar e exacerbar esse receio. O referido estudo permitiu também observar que, ao contrário das expectativas, esse receio não se fez sentir apenas em crianças cujos pais haviam morrido subitamente ou de causas não naturais, como suicídio ou homicídio, mas também quando as causas se deveram a doença.

Segundo o autor (Worden, 1996), e baseando-se nas descobertas que o estudo a que já fizemos referência permitiu, a influência do comportamento da figura sobrevivente no luto dos filhos depende de quatro aspetos essenciais:

- 1. O nível de disfunção da figura sobrevivente:** quando o progenitor sobrevivente, assoberbado com as mudanças decorrentes da perda, manifesta um comportamento disfuncional, o equilíbrio emocional das crianças pode ficar seriamente comprometido. Essas crianças mostram-se mais ansiosas e deprimidas, têm dificuldades em dormir, revelam mais problemas de saúde, sentem menos controle sobre os acontecimentos da sua vida e sentem-se menos maduras do que os seus colegas;
- 2. Discrepância perceptual:** acontece quando a percepção da figura sobrevivente sobre as emoções e comportamentos da criança não coincide com a forma como a própria criança percebe as suas emoções e comportamentos. Para que a criança se sinta segura, e veja validados os seus sentimentos, ela necessita que ambas as percepções coincidam: “not only does consistency in perception validate feelings for the child but it also helps the child to be able to trust his or her own feelings” (Worden, 1996, p. 79). A causa da morte (mortes súbitas e violentas) e depressão: “the higher the depression, the greater the discrepancy” (p. 79) são dois fatores que contribuem para a discrepância perceptiva;
- 3. Disciplina:** quando a figura sobrevivente tem de assumir sozinha todo o poder parental, muitas vezes tem dificuldade em gerir a quantidade de disciplina que deve impor, havendo o risco que ela seja excessiva ou deficitária. O ideal será conseguir que os padrões de disciplina sejam consistentes com aqueles que eram praticados antes da perda. Esta dosagem





assume particular importância no período da adolescência: “key to this relationship is the balance the parent is able to strike between setting limits and allowing the adolescent age-appropriate autonomy” (Kosminsky & Lewin, 2009, p. 328);

- 4. Novas relações e casamentos:** embora nem sempre um novo casamento tenha um efeito adverso nas crianças, aquelas cujos pais se voltaram a casar no 1º ano após a perda, revelaram mais problemas emocionais e comportamentais, como queixas somáticas, maior isolamento social e comportamentos delinquentes.

O género da figura sobrevivente é também um fator a ter em conta. Como se sabe, imposições culturais condicionam a forma como homens e mulheres lidam com as emoções. Normalmente, as mães estão mais atentas às necessidades emocionais da família e são mais responsivas nas situações em que os filhos precisam de apoio e carinho. Ainda que deprimidas, as mães parecem mais disponíveis afetivamente para os seus filhos do que os pais não deprimidos (Worden, 1996). Assim, quando a figura sobrevivente é a mãe as alterações na dinâmica e rotinas familiares são menores (Worden, 1996; Silverman, 2000).

Outro aspeto que parece influenciar o luto das crianças tem a ver com o enfoque da figura parental sobrevivente, de acordo com os seguintes modelos: *parent-centered* ou *child-centered* (Silverman, 2000). Ainda que estes padrões não sejam mutuamente exclusivos, e os pais oscilem normalmente entre um e outro, o primeiro caso refere-se àquelas situações em que o progenitor está excessivamente focado no seu próprio luto e tem dificuldade em perceber as necessidades da criança enlutada. Pais que reagem segundo este modelo normalmente racionalizam as reações da criança, associando-as ao estágio de desenvolvimento e não ao luto, o que faz com que as crianças não se sintam reconhecidas como pessoas em luto; no segundo caso, o progenitor está focado nas mudanças que têm de ser operadas na família e nas necessidades emocionais da criança, dando-lhe oportunidade para falar da pessoa falecida bem como das suas emoções.

Conflitos na família após a perda parecem estar associados aos seguintes fatores: depressão da figura sobrevivente, dimensão da família (quando a família é numerosa há



mais tendência para conflitos), pouca coesão familiar e existência de mudanças e stressores simultâneos à perda (Worden, 1996).

Como vimos, a maneira como a figura sobrevivente enfrenta o seu próprio luto influencia fortemente o luto das crianças e adolescentes. A este propósito, Rowling (2003) adverte para a importância que a escola pode assumir nas situações em que a figura sobrevivente não está em condições emocionais para proporcionar o apoio de que a criança/adolescente necessita.

### 3.11. O luto na escola

Em caso de morte de um dos pais, e por estarem numa fase de procura de independência e afastamento dos pais, a partilha de emoções pode ser difícil para os adolescentes, podendo a escola representar um papel muito importante na vida destes jovens (Holland, 2008). O autor refere que o regresso à escola após uma morte pode ser problemático para as crianças e adolescentes. Na pesquisa que desenvolveu<sup>13</sup>, muitas crianças manifestaram sentir-se “ignoradas, isoladas, embaraçadas, inseguras e diferentes” (p. 418). Relativamente aos professores, revelaram sentir-se inseguros na forma de abordar a temática da perda, optando por agir como se nada se tivesse passado. Os efeitos do luto são subestimados e as modificações comportamentais e alterações no desempenho escolar quase nunca são associadas à perda (Holland, 2003). No Projeto Iceberg, um estudo de doutoramento que o autor levou a cabo na Universidade de York, muitos dos alunos entrevistados afirmaram que as escolas lhes ofereceram pouco apoio aquando do seu regresso às aulas após a morte, e absolutamente apoio nenhum para os preparar para o facto. Sabendo que as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo na escola, esta pode desempenhar um papel de *porto seguro* ou até de *uma segunda família*.

O projeto “Lost for Words” (Holland, Dance, MacManus & Sitt, 2005) é entendido como um programa proactivo, encorajando as escolas a desenvolver políticas e condutas para preparar crianças e adolescentes para uma experiência de perda. Este projeto encoraja as escolas a terem uma abordagem formal na resposta à perda, fornecendo diretrizes gerais

---

<sup>13</sup> “How schools can support children who experience loss and death”. Estudo longitudinal, desenvolvido entre 1993 e 2007, em escolas de Hull e Humberside, Inglaterra.



sobre aspetos emocionais e comportamentais inerentes ao processo de luto, não obstante a singularidade de cada caso. Numa avaliação do projeto (Holland, 2008), o autor reconhece que embora existam hoje mais recursos disponíveis nas escolas, a formação de professores continua a ser deficitária, descoordenada e muito dependente da iniciativa individual.

### **a) O impacto do luto no desempenho académico**

As várias dimensões que caracterizam o ser humano (física, cognitiva, afetiva, cultural, social, moral, comportamental...) não se justapõem: interpenetram-se e fertilizam-se reciprocamente. Assim sendo, é de esperar que o impacto de uma perda suscite uma reação em cadeia, num efeito dominó a que nenhuma dimensão escapa incólume.

Como iremos ver, vários estudos internacionais demonstram o impacto negativo que a vivência de um processo de luto provoca no desempenho escolar/académico. Não obstante, e apesar destas evidências, a investigação educacional a nível nacional ainda não assumiu esta temática como objeto de estudo. Estudos realizados em diversos países (Reino Unido, EUA, Brasil, entre outros) revelam que a compreensão da problemática do luto pela escola, e pelos professores, pode ser muito positiva na gestão das perdas emocionais, mas em Portugal, ao contrário de outros países, a temática do luto tem recebido pouca atenção por parte da comunidade académica. Os escassos trabalhos realizados têm incidido sobretudo sobre questões psicológicas, sendo urgente uma análise e intervenção também em termos pedagógico-didáticos. Efetivamente, se no nosso país já vai sendo frequente aparecerem estudos de investigação sobre o Luto e sua abordagem em áreas como a da Saúde (Frias, 2003) ou da Psicologia (Barros-Oliveira & Neto, 2004) eles são praticamente inexistentes na área da Educação. Torna-se imperativo colmatar esta lacuna, não escamoteando as implicações do luto no processo de ensino-aprendizagem e atribuindo ao luto uma dimensão pedagógica, daí a pertinência do presente estudo.

O processo de luto consome tanta energia que é pouca a que resta para as tarefas escolares: “It is vital to recognize that a student’s ability to learn can be greatly affected by traumatic loss” (Johns, 2000). São recorrentes as queixas de perturbações da memória, falta de atenção e concentração, desmotivação pela escola e tarefas escolares, fatores responsáveis pelo decréscimo do rendimento escolar (Worden, 1996; Balk, 2000; Corr,



2000; Johns, 2000; Mallon, 2001, 2011; Papadatou et al., 2002). Este desinteresse pela escola, e a incapacidade de manter os padrões académicos habituais, podem estar na origem de situações de absentismo (Holland, 2008).

Stevenson (2009) assegura-nos que lidar com as emoções decorrentes de uma perda é um desafio que pode ter um impacto dramático no processo de aprendizagem dos alunos, podendo afetá-los de diversas formas: em termos académicos, os efeitos mais notórios são a diminuição do nível de concentração, dificuldade em recordar factos, classificações mais baixas e um menor índice de autoconfiança no desempenho escolar; em termos comportamentais, o aluno pode manifestar comportamentos perturbadores na sala de aula, problemas de assiduidade, maior vulnerabilidade a doenças e acidentes, desinteresse pelo desporto e outras atividades escolares, e mesmo comportamentos agressivos e violentos; em termos emocionais, normalmente verifica-se uma maior necessidade de atenção e apoio por parte dos professores, apatia, perda de interesse pela escola, modificação da relação com professores e colegas, sentimentos de raiva ou culpa, tristeza e incapacidade para apreciar a vida, incluindo a escola.

Segundo Domingos e Maluf (2003) é importante que a escola seja sensibilizada para a questão do luto. Para tal, sugerem a criação de parcerias com centros especializados para ajuda profissional em termos de formação de professores, bem como encaminhamento de alunos e suas famílias, em caso de necessidade. Estes autores, a partir de um trabalho que desenvolveram sobre os efeitos do luto em alunos adolescentes<sup>14</sup>, concluíram que a maior parte dos jovens sentiu dificuldades em manter, durante o primeiro ano subsequente à perda, o desempenho escolar que tinha anteriormente. Os sintomas mais referidos foram falta de atenção e concentração, ansiedade generalizada, intrusão de pensamentos recorrentes sobre a perda e a pessoa falecida, fadiga, sonolência, tontura e crise de choro. Na perspetiva dos inquiridos, o apoio prestado pela comunidade educativa pautou-se apenas pelo senso comum, reduziu-se a uma ajuda meramente prática, tendo sido ineficaz em termos de suporte afetivo.

---

<sup>14</sup> “*Experiências de Perda e de Luto em Escolares de 13 a 18 anos*”. Estudo realizado em duas escolas públicas da região metropolitana de São Paulo, Brasil.



Num estudo sobre as perceções e experiências dos professores gregos relativamente a alunos enlutados (Papadatou et al., 2002)<sup>15</sup>, grande percentagem dos professores inquiridos reconheceu que o desempenho académico (80%) e o comportamento na escola (72%) dos alunos foram “muito” ou “muitíssimo” afetados. Em relação à primeira categoria, desempenho académico, as principais alterações notadas pelos professores foram dificuldades ao nível da memória e concentração, falta de entusiasmo e motivação, falta de prazer em atividades agradáveis e tristeza. No que se refere à segunda categoria, o comportamento na escola, as principais mudanças percebidas foram as seguintes: uma relação de maior confiança e proximidade com o professor inquirido e/ou alguns colegas, perda de interesse nas atividades escolares, tendência para a introversão e comportamentos agressivos em relação aos colegas. A maioria dos professores reconheceu um declínio do desempenho escolar dos seus alunos em luto, ao passo que as mudanças comportamentais foram menos referidas, facto que pode estar relacionado com a seguinte explicação: “(...) *teachers tend to focus primarily upon academic performance, as they often feel uneasy addressing grief responses*” (Papadatou et al., p.335).

Worden (1996) verificou que, nos primeiros meses após a perda de pai/mãe, cerca de 20% das crianças apresentava algum tipo de dificuldade de aprendizagem na escola, e uma percentagem semelhante revelava dificuldades de concentração. O autor destaca ainda o facto de as dificuldades académicas serem mais frequentes nos rapazes do que nas raparigas, sendo os rapazes adolescentes o grupo mais vulnerável a problemas de aprendizagem. Também as crianças que tinham perdido mãe revelaram maior suscetibilidade a problemas de aprendizagem do que as crianças que tinham sofrido perda de pai, talvez porque “(...) is often a mother’s role to check on the child’s progress in school and that mothers are more likely to be the ones to encourage the child to do homework” (Worden, 1996, p. 68).

No entanto, e quase paradoxalmente, em alguns casos o desempenho escolar pode melhorar (Worden, 1996; Rowling, 2003). Este facto pode ficar a dever-se à necessidade que alguns alunos sentem de se refugiarem no estudo e na realização das tarefas escolares

---

<sup>15</sup> “*Supporting the bereaved child: teacher’s perceptions and experiences in Greece*”. Estudo desenvolvido em 480 escolas gregas dos ensinos básico e secundário, com o objetivo de explorar as perceções dos professores acerca de alunos em luto (participação de 1792 professores) e identificar experiências de professores com alunos enlutados por morte de familiar (33% dos professores participantes) ou por morte de colega da turma (12% dos professores participantes).



como forma de fugir à dor emocional (Mallon, 2011). Nesses casos, os professores precisam de estar cientes de que essa atitude pode ser protetora durante algum tempo mas que há grandes probabilidades de que o desempenho escolar venha a decair mais tarde (Rowling, 2003).

Mallon (2001, 2011) adverte para a necessidade de os professores aliviarem a pressão que eventualmente possam estar a exercer sobre esses alunos, o que implica aprender a perspetivar os objetivos do sucesso escolar e, sobretudo, ter muita paciência:

Uma criança pode sempre repetir um ano. Poderá empreender as tarefas educativas mais tarde, quando se conseguir concentrar, mas é possível que nunca recupere um bem-estar psicológico completo se não puder fazer o seu luto com sucesso, ao seu próprio ritmo; se não puder fazer o luto na altura em que precisa de o fazer. (Mallon, 2001, p. 185)

Essa pressão, exercida por professores e/ou pais, para que os jovens se concentrem nas atividades da escola, e mantenham a “*performance*” académica anterior à perda, tem o efeito perverso de aumentar nesses jovens o sentimento de culpa por não conseguirem corresponder às expectativas:

Many times i have seen a teacher become frustrated with a grieving child when he or she cannot recall today what was taught yesterday (...) Educators may need to employ several strategies to adjust expectations for students in order to help them function as much academic progress as possible and to cope with their feelings of being unsuccessful. (Stevenson, 2000, p. 83)

## **b) A relação com os colegas**

É inquestionável o papel fundamental que o grupo de pares desempenha no período da adolescência. Numa fase de natural ambivalência em relação aos pais, principais figuras de identificação até então, os adolescentes encontram nos amigos novas referências



identitárias. Neles, procuram segurança e validação para enfrentar e ultrapassar situações de ansiedade e explorar novos papéis e desafios. O grupo de amigos proporciona um sentimento de aceitação e pertença que fornece uma base segura para a construção da própria identidade (Stokes, Reid & Cook, 2009). Talvez por isso o conformismo com as decisões e aprovação do grupo de amigos seja maior na fase da adolescência do que em qualquer outra faixa etária.

A aquisição de um sentido de pertença ao grupo de pares é essencial no período da adolescência: “é com os pares que se ensaiam formas de ser, estar e pensar mais diferenciadas, ao mesmo tempo que se esboça e valida o sentido de identidade pessoal” (Jongenelen et al., 2009, p. 105). Segundo as autoras, a utilização dos pares como figuras de vinculação na adolescência regista uma assinalável diferença relativamente à infância: “de relações hierárquicas na infância, em que uma das figuras recebe os cuidados de outra percebida como mais forte e competente, passa-se a relações simétricas na adolescência, em que ambas as figuras oferecem e recebem cuidados e apoio” (idem, p. 106).

No entanto, numa aparente contradição que exploraremos de seguida, os adolescentes em luto por perda de um ente querido nem sempre conseguem encontrar nos amigos e colegas de escola o apoio emocional de que tanto necessitam.

Em muitos casos verifica-se que os colegas têm manifesta dificuldade em lidar com as emoções decorrentes do luto, e as consequentes alterações comportamentais, acabando por se afastar. Percebe-se assim que a escola, ao revelar-se como um espaço em que o padrão afetivo não favorece a resolução de situações decorrentes da perda, pode até, quase paradoxalmente, potenciar a ocorrência de perdas secundárias (Balk, 2000; Balk & Corr, 2001): “they figuratively, if not literally, leave the room when a griever enters” (Balk, 2000, p. 44). No entanto, é preciso que fique bem claro que a alteração nos padrões de relacionamento entre os adolescentes em luto e os seus colegas de escola não pode, obviamente, ser explicada linearmente através da responsabilização exclusiva de um dos componentes da relação. Tal como nos permitem compreender as teorias da complexidade, a dificuldade de relacionamento, que muitas vezes se traduz em afastamento e rutura, resulta de um desconforto que quase nunca está só de um dos lados.

Domingos e Maluf (2003), a partir do estudo que desenvolveram com adolescentes em luto por morte de figura significativa, e a que já aludimos anteriormente, constataram



que um número significativo de estudantes sentiu dificuldades em se integrar nos grupos de amigos, em interagir com os colegas e em manter os relacionamentos habituais, devido às frequentes variações de humor, apatia e expressão indiscriminada da raiva que sentiam. Como consequência, os colegas afastaram-se deixando os adolescentes ainda mais isolados na sua dor.

A confusão e insegurança que a maioria dos adolescentes sente na presença de colegas enlutados justificam a sua atitude de evitação ou rejeição, quase sempre agindo como se nada se tivesse passado (Christ, Siegel & Christ, 2002). Segundo os autores, esta atitude pode ter um efeito devastador na já frágil estrutura emocional dos adolescentes enlutados.

Vários autores, de entre os quais destacamos Worden (1996), Balk e Corr (2001), Rowling (2003), Kosminsky e Lewin (2009), Stokes, Reid e Cook (2009) e Schonfeld e Quackenbush (2010), explicam que a inibição emocional que muitos adolescentes em luto manifestam junto dos seus pares se fica a dever ao medo que sentem de não serem compreendidos e ao receio de serem vistos como diferentes e, conseqüentemente, estigmatizados e rejeitados. A necessidade de serem aceites pelos seus pares exige dos adolescentes um comportamento conformista e adaptado ao grupo, sem margem para variações que os coloquem numa posição diferenciada e vulnerável, capaz de suscitar dó ou piedade. Muitos adolescentes justificam mesmo a sua relutância em aceitar apoio dos colegas e amigos com o receio de a partilha emocional os fazer perder o controlo perante eles (Corr, 2000; Schonfeld & Quackenbush, 2010): “A special challenge for many bereaved adolescents is their need not to feel out of control and not to embarrass themselves in front of their peers” (Corr, 2000, p. 27).

Esta sensação de não serem compreendidos atenua-se, ou mesmo desaparece, no caso de os amigos já terem passado pelo mesmo: “these teens clearly expressed that a peer who had experienced a loss was the most helpful and supportive”(Forward & Garlie, 2003, p. 49).

Worden (1996) refere várias razões apontadas pelas crianças e adolescentes para não falarem com os seus pares sobre a morte do seu pai/mãe: 1) receio de chorar em frente aos colegas; 2) nunca surgir a oportunidade para se falar do assunto; 3) tendência dos colegas para serem super protetores; 4) dificuldade dos colegas em saber o que dizer ou fazer; 5) os





colegas não terem conhecimento da morte; 6) os colegas na realidade não quererem saber, não se importarem; 7) as circunstâncias da morte (principalmente em caso de suicídio) e, finalmente, 8) tratar-se de um assunto demasiado pessoal e íntimo para ser partilhado.

A este propósito, também Balk (2000) salienta a necessidade de uma abordagem pedagógica preventiva que sensibilize e prepare os adolescentes para proporcionarem um apoio emocional profícuo aos seus colegas em luto: “more than anything, we could provide help by teaching non-bereaved peers how to listen attentively and how to remain courageous in the face of another adolescent’s pain” (Balk, 2000, p. 48).

### **c) A relação com os professores**

No contexto relacional onde se movem os adolescentes em luto, também as escolas e, nelas, os seus professores, podem desempenhar um papel crucial no suporte emocional a crianças e adolescentes a vivenciar processos de luto (Silverman, 2000). Numa altura em que a família está assoberbada pela sua própria perda, pode ser mais fácil exprimir a dor a um professor ou a um amigo do que aos familiares (Mallon, 2001).

E isto porque, ao contrário da família, os professores têm a oferecer algo que pode ser muito reconfortante para os jovens: distância emocional em relação à perda. Poder desabafar com alguém sem estar preocupado em protegê-lo pode ser muito libertador (Shonfeld & Quackenbush, 2010). Segundo os autores, os alunos normalmente sentem-se mais confortáveis a partilhar as suas emoções com um professor de confiança do que com um conselheiro especializado ou um técnico de saúde mental, o que se explica pela perceção generalizada de que a função destes especialistas é *tratar* pessoas com problemas. Pelo tempo que passam com os alunos, os professores estão numa posição privilegiada para detetar problemas de aprendizagem e de comportamento decorrentes da perda, e esta possibilidade de monitorização permanente é normalmente apreciada pelas famílias, que veem nos professores importantes aliados e poderosas fontes de informação sobre o decurso do luto dos seus filhos.

Segundo Poch (2009), na interação com alunos em luto os professores podem assumir uma atitude evasiva, minimizando a importância da perda e fingindo que nada se passou, ou uma atitude de supervisão atenta e afetuosa, proporcionando apoio e segurança.



A primeira atitude, infelizmente ainda muito frequente, reflete o tabu da morte que ainda impera na nossa sociedade (e nas nossas escolas), e deixa a descoberto a insegurança que muitos professores sentem em lidar com as emoções dos seus alunos, considerando que essa é uma função da família.

Também é verdade que muitos alunos resistem a falar com os professores, particularmente aqueles que se encontram no período da adolescência (Schonfeld & Quackenbush, 2010). A necessidade de serem autónomos e independentes, de questionarem as figuras de autoridade, justifica este constrangimento que muitos sentem em procurar ajuda, preferindo confiar nas suas próprias capacidades para lidar com situações difíceis, revelando uma (pseudo) autossuficiência. De entre as principais razões apontadas pelos adolescentes para não procurarem o apoio dos professores, destaca-se a consideração de que a morte de uma pessoa querida é um assunto muito íntimo e, como tal, deve ser tratado em família (*“family business”*) (Johns, 2000).

Face a esta relutância dos adolescentes, os professores devem sensibilizá-los para a importância do apoio externo, devem questioná-los sobre a existência nas suas vidas de um adulto disponível para os ouvir e devem oferecer a sua disponibilidade (Schonfeld & Quackenbush, 2010). Os autores advertem para o facto de o desconforto dos mais jovens em falar sobre o tema aumentar no caso de perceberem que os adultos se sentem, também eles, pouco à vontade para falar sobre o assunto. Tentar melhorar este problema constitui, relembramos, um dos objetivos deste estudo.

Papadatou et al. (2002), a partir do estudo que desenvolveram sobre perceções e experiências dos professores relativamente a alunos em luto, e a que já fizemos referência anteriormente, constataram que os professores reconhecem a sua importância no suporte emocional que podem proporcionar mas sentem-se inadequadamente preparados para o fazer (80%). Uma percentagem significativa (45%) reconheceu ter evitado o tema da morte por não saber como apoiar o(s) aluno(s) enlutado(s). Alguns referiram mesmo sentir um misto de tristeza, culpa e incompetência pelas suas dificuldades na abordagem e apoio de alunos em luto, o que reforça a necessidade de se procurarem estratégias de formação que possam ajudar a colmatar esta lacuna.

No mesmo estudo ficou também clara a tendência de alguns professores para desenvolver uma relação mais próxima com os alunos em luto, em decorrência da sua



fragilidade psicológica, tendo mesmo alguns assumido um papel quase parental: “I came very close to this student in hope that she consider me as a friend or a mother substitute” (Papadatou et al., 2002, p. 331). Esta relação mais próxima, de supervisão afetuosa e quase maternal com alunos enlutados é mais comum em professoras do que em professores.

Os professores inquiridos no âmbito da investigação a que nos temos vindo a referir (Papadatou et al., 2002), sugeriram quatro estratégias para ampliar as competências dos educadores e professores no apoio efetivo a alunos em processo de luto: (1) informação fornecida por especialistas (psicólogos e médicos); (2) acréscimo de formação sobre psicologia do desenvolvimento; (3) formação sobre educação para a relação vida/morte e (4) presença de um psicólogo escolar que trabalhe em colaboração estreita com os professores.

Também Mallon (2001) lembra que os professores são humanos e, como tal, o confronto com as emoções intensas dos alunos, decorrentes de uma situação de perda, pode reativar experiências pessoais eventualmente ainda não resolvidas. Quando tal acontece, é importante que o professor reconheça a sua incapacidade de ajudar, devido a questões pessoais da sua vida ou simplesmente porque sente que os seus conhecimentos são insuficientes, e reencaminhe a criança ou adolescente para uma outra pessoa que a possa efetivamente ajudar. Conforme a autora, pedir ajuda quando sentimos que não estamos à altura do que nos é exigido “é uma marca de profissionalismo e não de incapacidade” (Mallon, 2001, p. 182).

Algumas das questões aqui abordadas, nomeadamente as que se relacionam com a importância que os professores podem assumir no apoio a alunos em luto, bem como as dificuldades por eles sentidas e manifestadas, serão retomadas e aprofundadas no Capítulo II deste trabalho.

#### **d) Fatores que dificultam a expressão emocional no contexto escolar**

O padrão afetivo nas escolas não favorece a expressão emocional e respetiva escuta, fatores cruciais para um desenrolar saudável do processo de luto, ainda que não sejam garantia de um luto sem complicações (Domingos & Maluf, 2003). A partir do estudo que desenvolveram com adolescentes em luto, e a que já fizemos referência, foi possível



observar que 80% dos adolescentes entrevistados reconheceram a sua dificuldade em exprimir as suas emoções, ficando essa inibição a dever-se a uma conjugação de fatores individuais, familiares e ambientais.

Quanto aos **fatores individuais**, destacam-se o receio de não ser compreendido nas suas emoções; a percepção da perda como assunto privado; o sentimento de (pseudo) autossuficiência que se reflete na convicção de que se basta a si próprio para lidar com o sofrimento; dificuldade em partilhar os sentimentos; receio de que lembrar a perda exacerbe o sofrimento; receio de chorar quando tenta verbalizar a sua perda; e, finalmente, dificuldade em manter-se integrado e em fazer amigos.

Alguns **fatores ligados à dinâmica familiar** são também responsáveis pela inibição emocional dos adolescentes. Destes, salientam-se os seguintes: família fechada, pouco afetiva e incapaz de partilhar a perda; família intolerante com o luto do adolescente; proibição de falar ou de manifestar sentimentos para não magoar os restantes membros da família; receio de não ser acolhido na sua dor; e, por fim, falta de oportunidade para partilhar sentimentos.

Quanto aos **fatores ambientais**, e a partir dos depoimentos dos jovens entrevistados, os autores destacam os que se seguem: ambiente pouco responsivo ou mesmo hostil ao pesar do adolescente; professores e colegas pouco afetivos (falta de intimidade com eles, ninguém pergunta, as pessoas não são autênticas); ambiente não acolhedor, oferecendo riscos de ridicularização; e, finalmente, percepção do ambiente como preconceituoso (nos casos em que a perda resulta de causas que tendem a ser socialmente estigmatizadas, como SIDA, assassinato ou suicídio).

Em síntese: como já tivemos oportunidade de analisar neste trabalho, a relação com os colegas e professores nem sempre é fácil para uma criança ou adolescente a vivenciar um processo de luto. O tema da morte é desconfortável e difícil para todos e, na maioria dos casos, as interações são marcadas por essa dificuldade em saber como agir. Se a estes constrangimentos, ancorados em valores culturais que condicionam a forma como se vivenciam e exprimem as emoções, aliarmos alguns condicionalismos logísticos que marcam as dinâmicas dos espaços escolares, talvez seja mais fácil perceber o facto de a escola poder constituir um espaço hostil durante o desenrolar do processo de luto. De facto,



como já tivemos oportunidade de defender em trabalho publicado anteriormente (Granja, Costa & Rebelo, 2012), os ritmos impostos pela escola, o excesso de gente e de ruído, e a falta de um espaço privado para exteriorizar as emoções são fatores que não se coadunam com o sofrimento do luto. Johns (2000) refere a importância de todas as escolas disporem de uma sala calma, “quiet room”, onde os alunos se possam refugiar para extravasar as suas emoções. Segundo o autor, é importante que nessa sala esteja um adulto (por exemplo um professor ou um pai/mãe voluntário) que tenha uma atitude empática e compreensiva e saiba ser “a good and kind listener” (Johns, 2000, p. 80). Esse adulto deve validar e legitimar aquilo que os jovens estão a sentir, mas nunca deve dizer aos alunos que sabe o que estão a sentir. A sala deve estar apetrechada de materiais que permitam ao aluno desenvolver atividades para exteriorizar as suas emoções, como escrever uma carta ou um poema, ler ou pintar. Essa sala, privada e calma, pode ser de extrema importância para permitir ao aluno lidar com emoções que nunca tinha sentido. Talvez a existência desta simples sala responda a duas das principais necessidades dos adolescentes em luto: que outras pessoas validem aquilo que estão a sentir, e oportunidades para recordar a pessoa falecida (Mallon, 2011).

É muito frequente que um jovem em luto desenvolva uma relação ambivalente em relação à sua escola: ora quer ir, ora deseja abandoná-la quando lá chega. Por um lado, ela afigura-se-lhe como um espaço familiar e conhecido, onde se pode refugiar do ambiente familiar, ele próprio devastado pelas emoções do luto; por outro lado, a necessidade de proteger os restantes elementos da família, e a dificuldade de encontrar na escola um ambiente de compreensão e acolhimento, podem ser responsáveis por um processo de rejeição da escola: “some children express their distress by refusing to attend school; they become school phobic” (Mallon, 2011, p. 50).

Para terminar convém lembrar que, ainda que a expressão emocional seja um fator fundamental para o desenrolar saudável do processo do luto (Grollman, 2000; Domingos & Maluf, 2003), o papel da escola não é forçar o adolescente a exprimir as suas emoções acerca da perda, mas sim oferecer um espaço onde é seguro fazê-lo (Kosminsky & Lewin, 2009). Mesmo que alguns adolescentes se mostrem relutantes em partilhar as suas emoções, professores e colegas têm a obrigação de se assegurar que essa inibição emocional resulta duma opção do próprio aluno e não da dificuldade que eles próprios



sentem em desenvolver uma atitude de escuta ativa e solidária. Mallon (2011) defende mesmo que a escola pode ser “a safe haven” para um aluno em luto, desde que lhe dê a liberdade de escolher falar ou não falar. À questão de saber como a comunidade educativa pode apoiar um aluno a sofrer a perda de alguém importante a autora responde: “listen, listen and listen some more” (Mallon, 2011, p. 57).



## **Síntese**

Neste capítulo do estudo procurámos compreender, enquadrar e sustentar teoricamente o problema em estudo na multidimensionalidade que o caracteriza.

Conscientes de que a vivência emocional do luto depende, entre outros fatores, das representações culturais e sociais da morte vigentes em cada época, procedemos a uma breve resenha histórica capaz de desvendar as razões explicativas do tabu da morte que ainda impera nas sociedades ocidentais.

De seguida, analisámos o luto como um processo dinâmico, sistémico e complexo, já que a sua vivência é condicionada por aspetos de cariz pessoal mas também influenciada por aspetos de natureza cultural e social. De forma a sustentar o estudo empírico, tentámos compreender as especificidades da vivência do luto no período da adolescência, analisando concretamente o impacto da perda de figura parental na construção narrativa dos adolescentes.

Sem nunca desconsiderar a importância dos vários contextos, nomeadamente da família, o nosso enfoque investigativo recaiu no papel da escola, sendo imperativo, neste contexto, repensar a qualidade da formação de professores, aspeto que será aprofundado no capítulo seguinte.



## CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO: À PROCURA DE UM NOVO PARADIGMA

### Introdução

Tal como as perspetivas que sustentam as teorias da complexidade (Morin, 2001a; 2008), o carácter sistémico, global, dinâmico e imprevisível de todo o fenómeno educativo não se compadece com abordagens simplistas e redutoras. Tendo em vista a urgência de restaurar uma visão una do ser humano, através do desenvolvimento integral de todas e de cada uma das suas potencialidades, iniciamos este capítulo refletindo sobre a necessidade de um paradigma educacional que encontre nessas teorias a sua matriz identitária.

À luz deste paradigma que educa para a totalidade partindo da totalidade, ou seja, que promove o desenvolvimento do ser humano na sua complexidade e multidimensionalidade intrínsecas, assumimos a construção do sujeito ético como a missão suprema da Educação e resgatamos a importância dos afetos no âmbito de uma educação holística.

Seguidamente, e através deste postulado da Educação percebida como acontecimento ético, analisamos o direito a uma educação com qualidade de direito humano, tentando compreender a ressonância de tal abordagem ao nível da profissionalidade docente.

E é no quadro de uma visão humanista da educação, e por isso ética, de responsabilidade pelo Outro, que salientamos a necessidade de uma educação que promova, em contexto escolar, uma reflexão sobre a relação vida/morte e sobre as suas implicações no processo vivencial de luto.

Neste contexto, e para além dos professores e colegas, destacamos o papel do Diretor de Turma na constituição de um *ethos* de suporte em torno de alunos em luto, e também a necessidade de uma formação de professores com enfoque na dimensão pessoal e ética daqueles a quem se dirige.

Finalmente, apresentamos estratégias de atuação para as escolas, potenciadoras de uma educação para o luto e, concomitantemente, promotoras de um lidar inclusivo.





## 1. Educação na e para a complexidade

*(...) Podemos colocar-nos o problema da complexidade, isto é, da dificuldade de permanecermos no interior de conceitos claros, distintos, fáceis, para concebermos a ciência, para concebermos o conhecimento, para concebermos o mundo em que estamos, para nos concebermos a nós na relação com este mundo, para nos concebermos a nós na nossa relação com os outros e para nos concebermos a nós na nossa relação com nós mesmos que é, afinal, a mais difícil de todas.*

Edgar Morin

Os conceitos de imprecisão, ambiguidade, incerteza, contradição, desordem e acaso, já admitidos pela Filosofia (com Heraclito<sup>16</sup> e Hegel<sup>17</sup>, por exemplo), mas quase sempre banidos do campo da ciência, passam a ser mobilizados e integrados naquilo que Morin (2001a; 2002b; 2008) designa por paradigma da complexidade, abordagem capaz de desvelar a relação dialética entre um mundo que só o é para um sujeito que o conhece e um sujeito auto-organizado a partir das interações que estabelece com os contextos de que faz parte.

A admissão do erro, da incerteza e da indeterminação, pode tornar o conhecimento menos seguro mas, indubitavelmente, mais rico: “a cientificidade é a parte emersa de um icebergue profundo de não-cientificidade. A descoberta de que a ciência não é totalmente científica é, a meu ver, uma grande descoberta científica” (Morin, 2002b, p. 18). A consciência da nossa ignorância, ao invés de bloquear o conhecimento, impulsiona-o; as nossas fragilidades e lacunas, se devidamente assumidas, em vez de aprisionarem,

---

<sup>16</sup> Filósofo pré-socrático, considerado o pai da dialética, defende que tudo flui, tudo é movimento e transformação, sendo o *devenir* o resultado de uma alternância entre opostos ou contrários (Spinelli, 2003).

<sup>17</sup> Filósofo idealista alemão (1770-1831), defensor de uma razão dialética que se desenvolve graças à contraposição e à contradição, o que significa que o conhecimento e a compreensão da realidade devem reconhecer e integrar o negativo, o conflito, a luta, o contrário (Châtelet, 1987). Consulte-se também Hegel (2002).



constituem forças libertadoras do jugo dos dogmas inquestionáveis; as dúvidas, em vez de estagnarem o conhecimento, são o “CO<sub>2</sub>” que o torna fervilhante, vivo e dinâmico.

O paradigma positivista da ciência, cujo método consistia em separar, reduzir e simplificar, tornou-se incapaz de integrar, de articular, de desvendar o jogo de interações dinâmicas que os fenómenos estabelecem entre si: “(...) não se pode isolar os objectos uns dos outros. No limite tudo é solidário. Se tendes o sentido da complexidade tendes o sentido da solidariedade. Além disso, tendes o sentido do carácter multidimensional de qualquer realidade” (Morin, 2008, pp. 99-100).

Segundo Morin (2008), a complexidade pode ser pensada a partir de três princípios: o princípio dialógico, o princípio da recursão organizacional e o princípio hologramático. O primeiro sugere a possibilidade de integrar dois termos ao mesmo tempo complementares e antagónicos, ou seja, a realidade constituída por contrários que se opõem mas também se complementam. O segundo, por sua vez, propõe que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu. Por fim, o terceiro denuncia o reducionismo, que só vê a parte, e o holismo, que só vê o todo: “Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte”(Morin, 2008, p. 108).

Assim, ao invés dos processos de disjunção e redução, mutiladores da complexidade do real, propõe-se um esforço de conjunção e de implicação. Ao invés da fragmentação do conhecimento em saberes parcelares, propõe-se a comunicação e o diálogo. Ao invés da eliminação do erro e do acaso, sugere-se que a possibilidade do imprevisto abra brechas fecundas na arrogância de um saber linear, previsível, certo e seguro. Impõe-se, assim, uma desdogmatização da ciência. A tensão entre a aspiração a um conhecimento não parcelar e fechado, e o reconhecimento da incompletude de todo o conhecimento, é precisamente o que anima o pensamento complexo: enquanto a ambição do pensamento simples é dominar o real, o pensamento complexo dialoga e negocia com o real (Morin, 2008). Segundo o autor (Morin, 2002b), o inegável “imprinting” cultural e social a que todos estamos sujeitos desde que nascemos, não inviabiliza as “inovações, invenções, evoluções e revoluções no conhecimento” (p. 27). Há sempre lugar para o desvio e para o imprevisto: “por isso é necessário ver não só o tecido determinista mas também as falhas, os buracos, as zonas de turbulência, os cachões da cultura onde, efectivamente, brota o novo” (Morin, 2002b, pp. 27-28).



A ambição de um conhecimento inteiramente objetivo do real, que condicionou durante séculos a evolução da ciência e as reflexões epistemológicas em torno dela, foi seriamente abalada pela consciência crescente da impossibilidade de fragmentar e separar o que é inseparável e indivisível. Conforme Morin, a eliminação positivista do sujeito, como se fosse uma entidade separável do objeto que se propõe conhecer, tornou-se insustentável: “só existe objecto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um mundo objectivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também existir)” (Morin, 2008, p. 61).

Parece pois difícil sustentar uma visão simplista que concebe o sujeito e o objeto como entidades epistemológicas distintas e autónomas, que concebe o ser humano numa perspectiva dualista, que defende o estilhaçar do saber em disciplinas cada vez mais especializadas. Esta perspectiva simplificadora, ao pretender unificar o que está disperso e separar o que está ligado, revelou-se profundamente redutora da complexidade do real, incapaz de se explicar sob o prisma de um paradigma que procura a ordem no universo e exclui a desordem. Impõe-se então uma reconceptualização paradigmática que, sem deixar de procurar o rigor, a clareza e a coerência das explicações, não exclua delas a possibilidade da desordem, das contradições, dos imprevistos, do irracional. Tal como sugerem Boavida e Amado,

Existe uma complexidade que tem que ver com a desordem no universo, e outra ligada às contradições lógicas que aparecem no campo das concepções e da modelização do real. Podemos então dizer que o complexo resulta do mundo empírico e da incerteza, da incapacidade de estar seguro de tudo, de formular leis, de conceber uma ordem absoluta, e, por outro lado, da incapacidade de evitar as contradições e da busca incessante da sua superação. (Boavida & Amado, 2008, p. 136)

O conhecimento, seja ele qual for, é sempre uma construção social (individual e/ou coletiva) limitada, frágil e incerta. Mas a consciência das fragilidades, dos limites gnoseológicos, ao invés de enfraquecer fortalece porque permite evoluir. A este respeito Morin reconhece que:



devemos conhecer os limites biológicos, os limites cerebrais, os limites antropológicos, os limites sociológicos, os limites culturais de todo o conhecimento, o que nos permitirá ao mesmo tempo conhecer o nosso conhecimento, fazê-lo progredir em novos territórios e confrontar-nos com a indizibilidade e indecidibilidade do real. (Morin, 2002b, p. 32)

Ora, se a questão da objetividade absoluta, como sinónimo de reflexo da realidade tal como ela é, tem sido posta em causa no seio das próprias ciências empíricas e experimentais, o que levou à adoção do conceito de intersubjetividade, enquanto verdade provisoriamente aceite que resulta da “negociação de sentido que tem lugar na comunidade científica” (Sousa-Santos, 2002, p. 109), é obvio que as mesmas reticências epistemológicas se colocam de forma muito mais premente no âmbito das ciências sociais e humanas. É que a dificuldade de submeter os fenómenos humanos às exigências da objetividade científica, inviabiliza a possibilidade de as ciências que os estudam “poderem certificar-se no sentido em que eram pensadas as ciências durante o século XIX, ou seja, objetivas, rigorosas, matematizáveis e universais” (Boavida & Amado, 2008, p. 136).

De facto, a procura de relações causais, necessárias e determinísticas entre os fenómenos (como condição da possibilidade de previsão), apesar de ser ainda considerada por muitos como condição de cientificidade, é um problema epistemológico que se coloca ao estatuto das ciências sociais e humanas já que, “(...) nestas, as circunstâncias de origem e os contextos de particularização são muitas vezes essenciais para a compreensão do que está em causa” (Boavida & Amado, 2008, p. 85).

Nós, seres humanos, somos seres em aberto num mundo em constante devir. Segundo Freire (2008), a História é precisamente um tempo de possibilidades e não de determinismo; o futuro é um desafio, um problema e não algo inexorável. Aliás, segundo o autor, é na consciência de si enquanto ser incompleto e aberto a um tempo que ainda não é, que reside a educabilidade do ser humano. Somos educáveis (educação como um conceito mais abrangente do que o de escolarização) porque eternamente inacabados, incompletos e conscientes dessa incompletude.



Uma das principais características do ser humano, tanto na perspetiva filogenética como ontogenética, é precisamente o seu eterno inacabamento, que o distancia incomensuravelmente das outras espécies animais. À nascença somos os mais desprotegidos, os menos hábeis em termos adaptativos, os menos aptos e especialistas, pois falta-nos a programação biológica, instintiva, rígida e estereotipada de que são dotados os outros animais. Mas esta fragilidade biológica e comportamental é amplamente compensada pela originalidade de formas de comportamento aprendidas. O caráter neotónico, a condição de inacabamento, são precisamente o sinal da nossa força e *superioridade*, ao substituir a repetição estereotipada e mecânica por uma aprendizagem ao longo da vida, fonte de originalidade, flexibilidade e desenvolvimento continuado.

No homem a natureza dada é substituída por uma natureza adquirida. Cada um de nós é o resultado de uma simbiose bio-sociocultural que se foi organizando na constituição da nossa personalidade, da nossa individualidade.

Mas a originalidade singular do humano só pode ser perspetivada de forma holística, a única capaz de nos perceber como uma realidade integrada em contextos de existência. Brofenbrenner (1979) estava bem consciente disto, ao propor um modelo ecológico do desenvolvimento. Desenvolvendo-se no interior de inúmeros contextos sociais, o ser humano intercambia com eles, provocando-lhes modificações, sendo simultaneamente modificado por eles. O desenvolvimento é, assim, um sistema contínuo de reciprocidades estabelecidas entre o homem e o meio. Os contextos não são isolados, estanques: são sempre para alguém que os interpreta, descodifica e sente de forma única.

Precisamos de aprender a ser e a fazer, a partir da cultura própria dos contextos sociais em que estamos inseridos. A educação é a condição de sobrevivência do indivíduo e da espécie, o que faz dela uma necessidade vital (Boavida & Amado, 2008). Mas o facto de o ser humano funcionar como sistema aberto e permeável, sujeito às influências dos contextos em que se move, não deve levar a perspetivar os acontecimentos, a vida e o mundo, de forma fatalmente mecanicista (Freire, 2008). Condicionalismo não é o mesmo que determinismo. A narrativa de cada ser humano forja-se numa dinâmica em que, apesar e para além dos condicionalismos biológicos, psicológicos e culturais, dispõe de possibilidades de ação que atestam o exercício do seu livre arbítrio. Cada um de nós é um feixe de virtualidades a atualizar no decurso da vida. A influência social e cultural não



impede que o indivíduo seja original na sua auto-organização. Somos seres condicionados pela genética, pela cultura, pela sociedade, pela História, mas, mesmo assim, o futuro não é algo pré-dado. Tal como afirmou Karl Popper: “O futuro está em aberto. Não é predeterminado e, deste modo, não pode ser previsto - a não ser por acidente. As possibilidades contidas no futuro são infinitas” (Popper, 1996, p. 17).

A Educação, enquanto processo de transformação qualitativa do sujeito, forja-se na relação dialética e recursiva entre o indivíduo, a sociedade e a cultura, tornando-se, assim, um espaço privilegiado de interseção entre o percurso individual e a história coletiva. Pela educação interioriza-se a cultura mas também se modifica, o que faz de cada ser humano produto mas também produtor dos contextos de significação em que se move.

A necessidade de atender aos contextos de significação que condicionam os percursos individuais, mas que também são recursivamente afetados por estes, torna-se imperativa porque inerente a todos os fenómenos educativos.

Como refere Charlot (citado por Boavida & Amado, 2008, p. 209): “estudar a Educação é afrontar-se com a globalidade: o ser que se educa constrói-se simultaneamente em todas as suas dimensões, que são integradas e não justapostas.” De facto, a Educação é um terreno de *mestiçagem*, uma realidade multidimensional, global, complexa, tecida em conjunto, e inteligível apenas à luz das infindáveis interações entre os seus protagonistas, bem como das ligações implícitas e explícitas que cada qual estabelece com os contextos a que pertence.

Nesta perspetiva, as escolas, enquanto contextos de educação formal e informal, devem assumir-se responsabilmente como espaços em que aquele que ensina pode aprender, e aquele que aprende pode ensinar: “(...) não é educador quem quer ou assim se presume, nem sempre que o pretende, mas quem desempenha de facto, em qualquer situação, uma função de transformação para melhor, no educando, e também em si mesmo” (Boavida & Amado, 2008, p. 173).

Não sendo a educação um fenómeno abstrato, é um processo que nasce da interação entre sujeitos concretos, em lugares e momentos precisos, e a sua análise não pode ignorar todos os fatores que antecedem essas interações mas também os que delas emergem. A experiência educativa é, sempre, imprevisível e inesperada, o que significa que o dinamismo, a complexidade e a instabilidade que a animam não encaixam, nunca, em



fórmulas simples e redutoras (Fons & Segura, 2010). Qualquer experiência educativa é uma realidade sistémica vivida por pessoas reais, em lugares concretos, que vivenciam situações únicas que jamais se repetem, o que convoca a racionalidade própria do paradigma da complexidade (Boavida & Amado, 2008).

O “antigo” paradigma técnico-racionalista, de inspiração positivista, é manifestamente fragmentante da infindável teia de relações complexas que moldam todo o fenómeno humano (Morin, 2001a, 2002a, 2008). Não se pode pretender explicar de forma simples o que é naturalmente complexo e multifatorial. E a solução não é negar a complexidade, mas reconhecê-la e mobilizá-la. Não obstante, existem indicadores de que as escolas estão ainda sob influência dessa visão simplista e redutora e, como tal, repletas de focos de resistência à necessidade de compreender e adotar uma visão crítico-reflexiva, que integre e complemente as visões técnicas da ação educativa. Torna-se urgente pensar numa educação *na* complexidade e *para a* complexidade! (Morin, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2008; Sá-Chaves, 2007)

Todo o fenómeno educativo, de que as escolas não são palco exclusivo mas privilegiado, continua a sofrer de uma conceptualização mutilante do ser humano: os saberes continuam a fragmentar-se em disciplinas cada vez mais especializadas; as emoções são consideradas fator de perturbação às cognições; o sujeito e as suas idiossincrasias existenciais e vivenciais continuam a ser ignorados em nome de uma neutralidade que, obviamente, não existe: “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (Freire, 2008, p. 77). Por isso, torna-se urgente restaurar a visão una e complexa da natureza humana, e promover uma abordagem educacional atenta ao contexto, ao global, ao multidimensional e ao complexo (Morin, 2002a). Como refere Ardoino, “é a praxis do pensamento complexo (...) que constituirá a escola desejada” (2001, p. 489).

Uma das tarefas fundamentais da prática educativa é desenvolver nos educandos a capacidade de emancipação que lhes permita assumirem-se como seres históricos, sociais, criadores e transformadores, numa abertura respeitadora e dialogante ao outro e à diferença. Mas esta possibilidade de autonomia que se vai promovendo, esta identidade que se vai elaborando, fica seriamente comprometida quando se ignoram os contextos afetivos de significação que cada qual já integra quando chega à escola. A autonomia do



aluno apenas pode ser cabalmente percebida numa perspetiva ecológica e sistémica, atenta aos contextos e à totalidade dimensional de cada um. Apenas assim se consegue implicar o aluno, torná-lo sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de o encarar como recetáculo passivo que reproduz de forma acrítica a informação que recebe. Cada educando deve ser reconhecido na sua singularidade, “com todas as flutuações que o ser/devir pessoa pressupõe” (Sá-Chaves, 2005, p. 8).

Enquanto a escola continuar vinculada aos ideais do paradigma positivista, que insiste em fragmentar, reduzir, quantificar e separar, continuaremos a tratar de forma simplista e redutora o que naturalmente é complexo. O princípio de redução, ao aplicar às complexidades vivas e humanas a lógica das máquinas, “ (...) pode cegar e conduzir à eliminação de tudo aquilo que não seja quantificável nem mensurável, suprimindo assim o humano do humano, quer dizer, as paixões, emoções, dores e alegrias” (Morin, 2002a, pp. 46-47).

Conforme o autor, torna-se urgente “religar os conhecimentos”, “ligar o saber à dúvida”, “integrar o saber particular não apenas dentro de um contexto global, mas também na própria vida” (Morin, 2001a, p. 15).

Também Guerra considera que os contextos educativos são ainda espaços de preocupante solipsismo e isolamento, de divórcio entre a teoria e a prática, como se as escolas se tivessem entrincheirado em espaços fechados, longe da realidade: “é preciso deitar abaixo esses muros que nos aprisionam, que transformam a escola numa prisão ou quartel. Se tem portas, não é escola. Com certeza. Porque a escola é um local de aprendizagem para a vida” (2002, p. 244).

Nesta perspetiva, uma escola que não entende ensino e aprendizagem como pólos recursivos de uma relação dialógica, uma escola que separa alunos e professores das pessoas que são (e já eram), uma escola que reduz o saber a disciplinas fragmentadas, e sem pontes entre si, uma escola que se isola do contexto de que faz parte, uma escola que não se assume como espaço de cidadania, configura uma escola incapaz de enfrentar o desafio da globalidade, inapta para tratar “realidades multidimensionais, globais, transnacionais, planetárias, problemas cada vez mais transversais, pluridisciplinares, até mesmo transdisciplinares.” (Morin, 2001b, p. 10).

Corroborando esta perspetiva, defende Sá-Chaves que





Em toda a abordagem de tipo sistémico, nenhuma parte faz sentido fora do todo que a integra e toda e qualquer acção da parte compromete a resultante do sistema global. Dito de outro modo, o fenómeno educativo caracteriza-se pelos princípios de totalidade, globalidade, autorregulação e transformabilidade, que o organizam com vista às suas finalidades (mais próximas ou mais remotas) e, só na sua complexidade, encontra a matriz identitária que o define como objecto de estudo com integridade própria. (Sá-Chaves, 2007, p. 35)

Por isso, o grande desafio da nossa época é precisamente adaptar todo o sistema educativo a um novo paradigma que educa para a totalidade partindo da totalidade. Tal como refere Ribeiro (1991), talvez só esta educação não fragmentada permita ao ser humano consumir-se, isto é, ser plenamente.

É nesta perspetiva que neste estudo procuramos ampliar e expandir a visão educacional tradicionalista, procurando nela um lugar de reflexão para o sofrimento e a perda, como condições vitais do humano.

## **2. A educação enquanto acontecimento ético**

*Que a ternura te cubra a ti, o outro, como um manto*

(in Corão)

### **2.1. Educação, humanidade e ética**

Considerando a perspetiva humanista e, nela, a inevitabilidade do sofrimento e da dor, falar da Educação como acontecimento ético é, porventura, tarefa redundante já que a natureza intrínseca de qualquer experiência educativa não admite, relativamente à



dimensão ética, qualquer exterioridade ou descompasso. A Educação é constitutivamente uma relação ética, pois educação sem ética reduz-se a puro doutrinamento (Mèlich, 2010a). Conforme defende Estrela (2010), “Tendo a função educativa como finalidade o desenvolvimento de outros seres humanos, torna-se evidente que ela tem de ser eticamente exercida (...)” (p. 69).

A Escola, muito mais do que um mero lugar de escolarização, deve ser um espaço de formação humana, o que implica assumir a construção do sujeito ético como a missão suprema e fulcral da Educação (Rodrigues, 2001). Nenhum espaço educativo pode alhear-se de um forte comprometimento com os valores universais, sob o risco de a atividade educativa se reduzir a mera atividade técnica. Significa isto que o facto de a educação ser uma atividade humana lhe confere uma dimensão ética de que não se consegue destringir: “não é possível pensar nos seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (Freire, 2008, p. 33).

Assim, a ética não é um elemento mais ou menos relevante da relação educativa, mas a sua essência (Boixader, 2010). A escola, e dentro dela a profissão docente, têm uma missão e uma responsabilidade éticas que as devem inspirar e nortear: “todo o professor é um professor de moral, mesmo que o ignore” (Reboul, citado por Monteiro, 2012, p. 103).

Convém, no entanto, não confundir ética e moral. Enquanto que o conceito de moral é um marco normativo público, o conceito de ética é a resposta que tem lugar numa dimensão íntima e pessoal (Boixader, 2010; Mèlich, 2010a). A ética não tem pretensão de universalidade, é sempre uma relação de intimidade em que se responde, numa situação concreta e irrepetível, a um apelo alheio: “no hay ética, como pensava Kant, porque mi ato pueda convertirse en ley universal, sino todo lo contrario, porque no puede” (Mèlich, 2010a, p. 48), daí que a ética seja a “zona sombria da moral”, pois nasce “en la fractura de la moral, en sus grietas” (idem, p. 52). Segundo o autor, se fosse possível que todas as nossas ações e decisões coubessem num marco normativo prévio, não haveria lugar para as possibilidades éticas. Talvez o aparecimento da ética tenha sido causado a partir da negativa, pelo confronto com o que não se pode tolerar e aceitar (Nunes, 2009).

A ética exprime uma relação dual, que nunca aconteceu nem voltará a acontecer, daí que a resposta ética seja sempre relativa às circunstâncias, às situações e aos contextos (Mèlich, 2010a). A resposta ética é sempre *a posteriori*, não obedece a códigos prévios ou



normas antecipadas. A ética rompe com o absoluto, tem em conta a singularidade. Não somos seres éticos porque podemos alcançar princípios universais, eternos e imutáveis, mas porque podemos responder de uma forma ou outra, mas sempre improvisada, às interpelações dos outros com que nos cruzamos na vida.

Ora, sendo a ética uma relação com *um outro*, situada num tempo e espaço concretos, é naturalmente constitutiva da educação, porque todo o ato educativo implica relação (Fons & Segura, 2010). A essência do ato educativo é sempre uma experiência de alteridade, o encontro com um outro que não sou eu (Bárcena & Mèlich, 2000). A educação implica estabelecer uma relação ética com o *outro*, que não é um aluno em abstrato mas cada um dos alunos concretos, com um nome e uma história de vida: “la ética es una relación que se establece rostro a rostro entre un tú y un yo” (Poch & Vicente, 2010, p. 82).

O ser humano vale por ser humano e, mais do que na sua condição biológica, a sua humanidade consiste precisamente na sua dimensão ética (Marcos & Monteiro, 2008). Os direitos do ser humano, ao terem como fonte e finalidade a dignidade da pessoa humana, constituem “(...) uma Ética do reconhecimento da dignidade e valor da pessoa humana, cujo absoluto primado consagram” (Monteiro, 2008b, p. 104). Segundo o autor, com os direitos humanos nasce o sujeito ético, “(...) o sujeito reconhecido e projectado para além das determinações, circunstâncias e diversidade, individuais e colectivas (...)” (idem, p. 108).

Assim sendo, destacado o ser humano como sujeito central da educação, “é pelo pórtico da Ética que se entra no reino da qualidade da educação” (Monteiro, 2008a, p. 19). Na perspectiva do autor, a ética do direito à educação (e não uma educação qualquer, mas uma educação de qualidade) pode definir-se como uma Ética: “da inclusão da diversidade dos educandos”; “do primado do interesse superior do educando”; “do pleno desenvolvimento da personalidade humana”; “da prioridade da educação ética, cívica e internacional” e “da responsabilidade pedagógica” (idem, p. 20).

Uma escola de qualidade é, assim, aquela que promove o verdadeiro direito à educação. Nas palavras do autor, essa escola constitui “um tempo privilegiado na vida de cada ser humano, em que lhe são proporcionadas as condições para aprender tudo o que importa a uma vida com dignidade, ao desenvolvimento da sua personalidade e à plenitude da sua cidadania” e “um lugar único, polivalente e permanentemente aberto, onde as



crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos gostam de estar e de aprender, porque se sentem respeitados, amados e valorizados nas suas legítimas diferenças, interesses e aspirações” (Monteiro, 2008a, p. 30).

Nesta perspetiva, uma educação de qualidade não é independente da qualidade dos educadores e professores. Esta ligação umbilical levou Monteiro (2008a) a considerar as profissões da educação as mais éticas das profissões, imbuídas da maior responsabilidade do mundo: “é o mais poderoso recurso de eugenismo humano e o único eticamente aceitável e desejável” (Monteiro, 2008a, p. 146).

Este novo paradigma do direito à educação deve centrar-se no interesse superior do educando e libertar-se da tendência tradicional de reproduzir as crianças e jovens à semelhança dos adultos: “(...) não está centrado no planeta dos adultos, nem no sol da infância, mas ex-centrado no universo dos direitos do homem, onde não há pais e filhos, maiores e menores, professores e alunos, mas sujeitos diferentes e iguais em dignidade, liberdade e direitos” (Monteiro, 1998, p. 82).

A Educação é, tenhamos ou não consciência disso, um universo de valores. Como escreveu Hegel (citado por Monteiro, 2008a, p. 145): “ A educação é a arte de fazer os seres humanos éticos”.

Assim, qualquer reflexão epistemológica sobre a Educação tem de ser, concomitantemente, uma reflexão axiológica e praxiológica. Transformar a experiência educativa em pura transmissão de conhecimentos (apenas num sentido) é subestimar fatalmente o seu carácter formador: “(...) o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 2008, p. 33).

O facto de sermos seres inacabados, entendidos como sistemas abertos e descentrados, face a um futuro que não é predeterminado mas sim um conjunto de possibilidades, de que somos corresponsáveis, é que faz de nós seres éticos, livres de escolher e responsáveis pelas escolhas que fazemos (Freire, 2008). Só o ser ético tem a liberdade de escolher e decidir, mesmo que a escolha seja infringir e desrespeitar a própria ética. Segundo Amado (2009) “é à Educação que compete trabalhar pela realização desta dimensão moral, libertando o homem de determinismos, de pressões, de tiranias” (Amado, 2009, p. 54).



O caminhar pedagógico deverá portanto ser um caminhar ético, entre ambos não pode haver qualquer descompasso. O educador não se pode assumir como mero transmissor de informações. A prática pedagógica deveria ser indissociável da ética, e a melhor forma de operacionalizar essa unidade substantiva é testemunhá-la na nossa atuação, na relação com os nossos alunos, sem medos e sem receios, pois assumir os nossos valores e convicções não é desrespeitar os educandos. Impô-los arrogantemente como a única alternativa possível é que desvirtua o exercício ético e o sentido da profissão.

O exercício da profissão docente faz-se de rigor científico, de competência pedagógica, mas também de exemplaridade ética: “(...) os valores morais não se ensinam, propriamente, aprendem-se com quem os pratica” (Monteiro, 2012, p. 103). Não existe outra forma de fazer aprender a humildade, a fraternidade, a abertura ao novo e diferente, a tolerância, a alegria e a esperança num mundo melhor, que não seja através do seu exercício efetivo. Só assim o conceito de “prática se transforma em praxis, enquanto acção informada pelas ideias de bem, de justiça e de solidariedade.” (Sá-Chaves, 2007, p. 97).

Quantos professores, obcecados em informar e instruir, se esquecem de educar cívica e moralmente? Esses professores esquecem-se que estão a formar gente porque, provavelmente, se esquecem que também são gente! No fundo, ignoram que “educar é ajudar a ser e só se educa se se é” (Guerra, 2002, p. 15).

## **2.2. O reconhecimento do Outro em mim: a necessidade de uma ética de compreensão, de responsabilidade e de cuidado**

O pilar da reflexão que nos move neste subcapítulo é a noção de responsabilidade moral, tal como Emmanuel Levinas (1982, 1988) a entende e define. Segundo o autor, a responsabilidade pelo *outro*, conceito onde cabe toda a humanidade, é a estrutura fundamental da relação subjetiva e ética: “(...) desde que o outro me olha, sou por ele responsável (...) a sua responsabilidade incumbe-me” (Levinas, 1982, p. 88). Vemos assim que a responsabilidade pelo outro e o cuidado do outro, impõem-se como princípio ético a partir do qual o ser humano se cumpre: “sou ser humano na medida em que consigo



sair do meu ser para me tornar humano na hospitalidade e acolhimento do outro” (Marcos, Cantinho & Barcelos, 2011, p. 7).

Estamos assim perante uma ética de fundamento altruísta, fundada no claro reconhecimento dos direitos de um *outro* que não sou *eu*, mas por quem sou incondicional e infinitamente responsável. Esta primazia e prioridade do outro condicionam a liberdade individual, na medida em que a responsabilidade se antecipa à liberdade: antes de ser livre, cada um é refém da sua responsabilidade por outrem: “ser responsable es ser responsable antes o al margen de la libertad. La ética se desliza en mí antes de la libertad” (Levinas, 2008, p. 211). E essa relação intersubjetiva é uma relação não simétrica já que a responsabilidade pelo outro não se exerce esperando algo em troca (Levinas, 1988).

E, na medida em que ninguém me pode substituir na responsabilidade que me cabe por cada *outro*, tal encargo representa “a suprema dignidade do único” e funda “a minha identidade inalienável de sujeito” (Levinas, 1982, p. 93): “(...) quando a responsabilidade ética está em jogo não há possibilidade de o `eu` se esconder na política do `nós`” (Boothroyd, 2011, p. 110).

Para Levinas a relação ética desenvolve-se entre o sujeito e um outro que se lhe apresenta como *rostos*. O *outro* assume assim o papel principal no cenário ético das relações intersubjetivas, mas esta modalidade do outro não se esgota na relação concreta, ultrapassa-a e transcende-a. O *rostos* de que fala Levinas é significação, não se reduz à percepção:

A melhor maneira de encontrar outrem é nem sequer atentar na cor dos olhos! (...) A relação com o rosto pode, sem dúvida, ser dominada pela percepção, mas o que é especificamente rosto é o que não se reduz a ele. (Levinas, 1982, p. 77)

O rosto não é cara, não é imagem ou visão: o rosto não se vê mas apela, reclama e grita (Mèlich, 2010b). Nesse rosto que nos interpela, nos convoca e nos obriga, está contida toda a humanidade, e perante ele não é possível o silêncio ou a indiferença.

Não sendo nosso propósito ficar reduzidos ao aconchego confortável da teoria, ainda que as práticas e, se for o caso, as suas alterações, não dispensem o devido enquadramento



paradigmático e ideológico, e apesar de as questões éticas e deontológicas serem mais debatidas no âmbito das profissões ligadas à saúde (Iglesias, 2006; Zuben, 2006; Oliveira & Azevedo, 2012), tentaremos mobilizar e transferir as reflexões que até agora nos ocuparam para os contextos educativos, aqueles que constituem o enfoque deste trabalho.

No que se refere às preocupações éticas associadas à prestação de cuidados, é essencial a obra de Tom Beauchamp e James Childress, onde os autores apresentam um modelo de Bioética assente em quatro princípios reguladores da prática dos profissionais da saúde<sup>18</sup>. A falta de relação sistemática entre os quatro princípios, não sustentados por uma teoria moral unificada, são fatores que justificam as críticas a esta abordagem principialista de Beauchamp e Children (Meneses, 2007).

Esta teoria é também acusada de sobrevalorizar a autonomia, associada à autodeterminação e liberdade de escolha do indivíduo, desprezando outras dimensões essenciais da pessoa humana, tais como a dignidade, a integridade e a vulnerabilidade (Kemp, 2004).

E é nesta perspetiva holística de respeito pela pessoa humana, entendida sempre como um fim em si mesmo, que defendemos uma *ética do cuidado* que não se circunscreve aos contextos de saúde e aos seus profissionais. Defendemos, pois, uma *ética do cuidado* não apenas junto de pessoas que padecem de qualquer patologia diagnosticada clinicamente, mas dedicada a todos aqueles que, independentemente das causas detonadoras, se encontram numa situação de sofrimento.

Apesar de o sofrimento ser um fenómeno universal a todos os seres humanos, a sua subjetividade intrínseca impede qualquer tentativa de mensuração e confere-lhe um cariz ontológico e metafísico (Oliveira & Azevedo, 2012). E, obviamente, não decorre apenas de situações de doença. São inúmeras as circunstâncias que podem conduzir o ser humano a uma situação de fragilidade e vulnerabilidade, de entre as quais se conta aquela com maior enfoque neste estudo, o sofrimento causado pela morte de um ente querido. Também nesta situação se convoca uma ética de solidariedade, de responsabilidade e de cuidado, traduzida numa relação de ajuda e de minoramento do sofrimento (Lévinas, 1982; Pissochet, 2012).

---

<sup>18</sup> Princípio do respeito pela autonomia, princípio da não-maleficência, princípio da beneficência e princípio da justiça. Consulte-se Beauchamp & Childress (1994)



Conforme Iglesias (2006), mesmo em contextos clínicos não se pode reduzir o cuidado a um processo meramente técnico, já que o seu exercício convoca competências humanas e psicológicas que se devem traduzir numa relação de ajuda, tais como a comunicação interpessoal, a reciprocidade, a compreensão, a empatia, o trato afetivo, a sensibilidade e a cumplicidade. Nas palavras do autor “La preocupación por el otro (vulnerable) e la deliberación (como cuidar de um modo óptimo), constituirán las fuerzas motrices de cuidado” (p. 77).

Independentemente das causas, e do tipo de contexto em que se manifesta, é a condição existencial da vulnerabilidade que permite ao ser humano bradar por ajuda, por cuidado (Zuben, 2006). Conforme o autor, “a vulnerabilidade (...) funda a necessidade e a possibilidade de todo o discurso moral e de toda a ética da solicitude, do cuidado e da responsabilidade” (Zuben, 2006, p. 443).

Em suma: a “ética do cuidado” deve-se a todos que dela necessitam e que por ela clamam, devendo ter lugar em todos os contextos onde o sofrimento também mora.

Propomos assim que esta conceptualização, assim como a praxis que dela deve emergir, desague também nos contextos educativos, pelas mãos de educadores que colocam os educandos no centro das suas preocupações éticas. Talvez desta forma se consiga que os princípios éticos deixem de estar tão centrados no domínio da Bioética, com aplicação em contextos clínicos, e seja possível construir pontes para estabelecer uma ética pedagógica (Meneses, 2007).

Entendendo acontecimento como algo que tem o poder de nos transformar, nos pensamentos e nas ações, Bárcena e Mélich (2000) defendem a educação enquanto acontecimento ético, no qual, como núcleo central, se encontra uma relação com um outro que nos transcende como educadores e em relação ao qual temos a obrigação de assumir uma responsabilidade incondicional. Os autores protagonizam uma voz crítica em relação à sociedade atual, por esta assumir a educação como uma tarefa de “fabricação” do outro com o objetivo de o tornar competente para a função a que está destinado, em vez de a entender como acolhimento hospitaleiro, uma prática ética interessada na formação da identidade dos sujeitos. Numa relação ética, o educador sente-se responsável pelo outro, seu aluno ou aluna, e escuta-o, atende-o, acompanha-o e acolhe-o (Boixader, 2010).





Naturalmente que esta necessidade de transformar os contextos educativos em espaços de acolhimento se torna porventura mais premente em situações de vulnerabilidade e sofrimento. Segundo Mèlich (2010b), somos seres éticos porque somos finitos e contingentes e porque o sofrimento (nosso e dos outros) é uma presença inquietante: “(...) la ética es una relación compasiva, una respuesta al dolor del outro” (Mèlich, 2010b, p. 36). O autor defende que a ética da compaixão é ética dos afetos, de sensibilidade com os outros, uma resposta inadiável, aqui e agora, a uma situação de dor. A compaixão é resposta sempre improvisada a um grito silencioso. Assim, o que funda o ser humano não é a obediência a normas ou códigos universais e absolutos, mas o reconhecimento da radical fragilidade e vulnerabilidade da nossa condição, e a obrigatoriedade de dar resposta àquele que sofre, que me apela, num ambiente íntimo, dual, cara a cara, tendo consciência que mesmo que não lhe responda, essa não resposta é já uma forma de resposta, a indiferença (Mèlich, 2010b).

No entanto, importa que analisemos a diferença conceptual entre compaixão, empatia e piedade. Segundo Mèlich (2010b) e Poch e Vicente (2010) a compaixão não consiste em colocar-se no lugar do sofredor, mas ao seu lado. Assim, a resposta compassiva não é uma resposta empática. Aliás, a primeira só é possível se não se verificar a segunda, isto é, se eu conseguir perceber que a dor do outro nunca será a minha, porque a distância entre mim e o outro é intransponível. A dor é sua, não minha. Nesse caso, eu não sinto a sua dor, sinto-o a ele na sua dor e acompanho-o. Não posso sentir a sua dor mas posso estar a seu lado, incondicionalmente. A compaixão tem um carácter mais ativo do que a empatia, pois impele à ação: uma resposta compassiva não se limita a participar no sofrimento do outro, implica ação no sentido de ajudar (Nunes, 2009). Também Monteiro (2008b) fala em compaixão como um sentimento ativo, pois suscita o desejo e a vontade de fazer alguma coisa por quem está a sofrer. O autor, baseando-se na proposta de Levinas, defende que também a compaixão é insuficiente, já que o sofredor merece mais do que um sentimento de igualdade: “O sofrimento dos nossos semelhantes reclama uma resposta ética que, mais do que Ética da compaixão, deve ser uma Ética da responsabilidade radical, não fundada no sentimento de igualdade mas no reconhecimento da alteridade” (Monteiro, 2008b, p. 94).



O piedoso, por sua vez, sabe-se imune à dor do outro, sabe que a dor do outro nunca será sua, e tem com o sofredor uma relação de poder, e é precisamente porque se sente poderoso que tem piedade: “el piadoso no se pone ni en lugar del outro ni junto a él, sino frente y por encima de él” (Mèlich, 2010b, p. 251). Ao contrário da piedade, edificada numa relação de condescendência e superioridade, a compaixão não suscita qualquer assimetria (Poch & Vicente, 2010).

Na perspetiva de Poch e Vicente (2010) as escolas são espaços privilegiados para viver experiências de compaixão, escutando de forma ativa as vozes que nos reclamam, fomentando assim sentimentos de solidariedade, amizade, paciência e compaixão:

(...) imaginamos un espacio escolar en el que se transborda ternura, un lugar en el que los adultos son conscientes y capaces de romper muros de incomunicación y que saben salir de los moldes establecidos, siempre caminando hacia horizontes de compromiso y responsabilidad. (Poch & Vicente, 2010, p. 94)

As escolas, enquanto contexto de relações humanas, logo éticas, ao demitirem-se de uma responsabilidade comprometida por cada outro que sofre, estão a abdicar daquilo que nos faz humanos: só sendo responsáveis pelos outros nos cumprimos como tal.

À questão de saber como se pode educar para a compaixão, os autores (Mèlich, 2010b; Poch & Vicente, 2010) defendem a necessidade de uma pedagogia do testemunho: “una educación ética no puede venir de outro lugar que no sea el de la transmisión testimonial” (Mèlich, 2010b, p. 58). Porém, o autor insiste em que testemunho não é o mesmo que exemplo: dar o exemplo significa dar-se como exemplo, como modelo a imitar, atitude sempre perigosa porque impositiva e amestradora. Ao contrário, o testemunho é aberto, está sujeito a infinitas interpretações, não se reduz à imitação ou repetição. O testemunho não guia, acompanha. Partilhando esta convicção, Poch e Vicente (2010) asseguram-nos que se as nossas crianças e adolescentes tiverem contacto com a bondade e a compaixão, saberão comportar-se de forma bondosa e compassiva. Este cuidado compassivo com o outro, sendo algo que não se ensina, pode ser aprendido, quando demonstrado e revelado na ação (Nunes, 2009).



Boixader (2010) defende que palavras como *programação*, *objetivos competências*, *resultados* ou *estratégias* não devem ser as únicas a orientar a ação educativa e sugere que outras, como *responsabilidade*, *acolhimento*, *inclusão*, *acompanhamento* e *compaixão*, façam parte do vocabulário educativo.

Mèlich (2010b) acusa a sociedade e as escolas de excesso de racionalidade e lembra que os afetos e os sentimentos são do domínio da ética, não da razão. Segundo o autor, ainda que a razão e a lógica possibilitem a compreensão e o conhecimento do mundo, não são suficientes para o que resulta verdadeiramente importante: o sentido da vida. Segundo Morin (2002a), existem duas compreensões: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva, sendo esta última a missão propriamente espiritual da educação: “O próximo não é apenas percebido objectivamente, é percebido como um outro sujeito ao qual nos identificamos e que identificamos a nós, um ego alter tornando-se alter-ego. (...) Sempre intersubjectiva, a compreensão necessita abertura, simpatia e generosidade” (Morin, 2002a, p. 101).

O aluno não deve ser reduzido ao estatuto de alguém com quem o professor se cruza na vida: deve ser alguém que está no centro dos seus cuidados éticos (Nunes, 2009). E, não esqueçamos, tudo o que o professor diz e faz assume um sentido moral, o mesmo acontecendo com os seus silêncios e as suas omissões, já que qualquer ato educativo é um ato de influência, quer se reconheça ou não (Estrela, 2010).

Retomando Levinas, trata-se de considerar que

O laço com outrem só se aperta como responsabilidade, quer esta seja, aliás, aceite ou rejeitada, se saiba ou não como assumi-la, possamos ou não fazer qualquer coisa de concreto por outrem. Dizer: eis-me aqui. Fazer alguma coisa por outrem. Dar. Ser espírito humano é isso. (Levinas, 1982, p. 89)

### **2.3. Repensar o perfil de competências: o professor enquanto cuidador**

A propósito do sofrimento de crianças e adolescentes enlutados, Kübler-Ross (1991) refere que é essencial que lhes seja proporcionado um ombro para chorar e oportunidade



para desabafar. Tal como referem Gascón e Selva (2006), é essencial assegurar que a esses jovens não falte segurança, companhia, escuta e afeto.

Embora a responsabilidade ética para com o outro não seja, obviamente, exclusiva dos professores, também lhes cabe. Hoje, os professores não podem assumir-se apenas como meros transmissores de conteúdos, mas sim como formadores, o que implica que os alunos não sejam apenas percebidos como aprendentes mas considerados como pessoas. Trata-se, afinal, de desenvolver nos professores um sentimento de *caring*, ou seja, um sentido de responsabilidade ética em relação aos seus educandos (Estrela, 2010).

Assumir (ou não) essa responsabilidade depende da perceção que o professor tem do papel que desempenha: “teaching subjects or teaching young people” a que correspondem respetivamente os seguintes papéis: “standard educator role” e “duty of care role” (Rowling, 2003, p. 34). Segundo a autora, não deveria haver entre estas duas dimensões uma relação dicotómica mutuamente exclusiva: “teachers need the ability to switch roles from educator to carer” (idem, p. 175). Talvez seja pertinente, neste contexto, considerar a diferença que Rubem Alves estabelece entre professor e educador: “(...) professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (Alves, 2003, p. 16). Ainda nas palavras do mesmo autor, “de educadores para professores realizamos o salto de pessoa para função” (idem, p. 19).

Ainda que os educadores não possam transformar os acontecimentos que provocam sofrimento nos seus educandos, têm o dever de lhes oferecer hospitalidade, consolo, compaixão e ternura (Poch, 2009). A partir das vivências e sentimentos que decorrem de situações de sofrimento, como a morte e o luto, podem fomentar-se valores éticos como a amizade, a paciência, a solidariedade e a compaixão (Poch & Herrero, 2003). Torna-se, pois, crucial desenvolver novas competências dos professores geradoras de maior equilíbrio emocional dos alunos.

Talvez esta revolução paradigmática, a partir da qual os professores se assumam como *carers*, exija dos professores um *tato educativo* (Bárcena & Mèlich, 2000). Segundo os autores, o *tato* expressa a linguagem da carícia: “el tato es la modalidad erótica del language que nos acerca y convoca nuestra capacidad de respuesta al outro. Es un modo



seductor de aproximación al outro, de acercamiento sosegado y plenamente receptivo” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 181).

Também Hennezel (2009) enfatiza a necessidade de uma aproximação táctil afetiva com as pessoas em sofrimento físico e/ou psicológico. Colocando os educandos no centro das preocupações éticas dos educadores, é legítimo esperar que os professores consigam construir pontes de proximidade e intimidade com os seus alunos: “Quanto vale um simples sorriso, um olhar calmo, um dar a mão, uma lágrima silenciosa, um abraço fraterno!” (Oliveira, 2008, p. 155).

Esta relação de aproximação afetiva aos alunos em sofrimento pressupõe dos professores competências ao nível da inteligência social, concretamente ao nível da consciência social, entendida como aquilo que sentimos a respeito dos outros, e da facilidade social, ou seja, aquilo que fazemos com essa consciência (Goleman, 2010). Da consciência social fazem parte, entre outras, a empatia primária e a sintonia; já a facilidade social depende, entre outras, da capacidade para interagir harmoniosamente a um nível não-verbal (sincronia) e do interesse pelas necessidades dos outros, agindo em consequência.

Segundo o autor (Goleman, 2010), para que se verifique a sintonia com os sentimentos do outro é necessário que o indivíduo lhe ofereça a atenção total e o escute verdadeiramente. Ainda que esta capacidade de escutar dependa, em grande parte, de uma aptidão natural, ela pode ser aprendida e desenvolvida e, ao que parece, “é o que distingue os melhores gestores, professores e líderes” (Goleman, 2010, p. 137). Já o interesse, por sua vez, revela-se mais activo do que a empatia pois impulsiona-nos para agir e ajudar. Assim, “o interesse reflecte a capacidade de compaixão de cada um de nós” (idem, p. 151). Este interesse, enquanto capacidade de sermos sensíveis às necessidades dos outros, agindo em conformidade, corresponde ao sentimento de *caring*, que se traduz numa maior preocupação com as pessoas e menos exigências com as regras e normas (Estrela, 2010).

Grollman (2000) refere que os professores evitam falar com os alunos sobre morte e luto, não para os proteger, mas para esconder o seu próprio medo, e defende que as escolas têm de proporcionar aos seus alunos em luto tempo e espaço para exprimir as suas emoções. O autor insiste na necessidade de os professores, formados para dar respostas e certezas, superarem a sua própria dificuldade em revelar as suas fragilidades e incertezas



em relação a um tema para o qual não há respostas, e defende que os educadores têm de desenvolver competências de escuta ativa e empática. Eis a diferença que o autor estabelece entre ouvintes passivos e ouvintes ativos: os primeiros raramente mantêm o contacto visual, olham frequentemente para o relógio e parecem dizer: “eu entendo os teus sentimentos”, ao passo que os segundos se interessam realmente pelo que está a ser dito, mantêm o contacto visual, e dizem: “eu quero entender os teus sentimentos” (Grollman, 2000, pp. 102-103).

Conforme Freire (2008), escutar é algo que está para lá da capacidade auditiva de cada um. Escutar ativamente o que o aluno diz, e também o que não diz, pressupõe que o professor seja capaz de praticar uma *ética do silêncio*, isto é, aprender a calar-se para que o educando encontre a sua voz (Bárcena & Mèlich, 2000): “de lo que no se puede hablar hay que calar” (Mèlich, 2010b, p. 274). Também Nunes (2009), a propósito da importância da linguagem na interação humana, adverte que em momentos de dor, de sofrimento e de morte, nenhum dito parece adequado: “O imperativo, então, nem será dos ditos mas da possibilidade de estar lá para dizer – mesmo que o silêncio seja a roupa escolhida para expressar, na partilha da proximidade, que pode o Outro e Eu testemunhar, em recíproca presença” (Nunes, 2009, p. 144).

Segundo Estrela (2010), o facto de os professores terem de lidar constantemente com situações imprevisíveis e instáveis faz com que nem sempre consigam conciliar harmoniosamente razão e emoção. Porque assim é, e para que seja possível, numa perspectiva ética, que as emoções sejam assumidas, a autora defende a necessidade de mudanças ao nível da formação de professores e a construção de uma nova ideia de profissionalidade.

Ao terminar esta reflexão, admitimos a possibilidade de que alguns nos acusem de estarmos a confundir as coisas, e argumentem que as qualidades pessoais dos professores não são uma condição para a qualidade do seu desempenho profissional, acrescentando, talvez, que as necessidades emocionais dos educandos são da competência de outros profissionais que não os professores. A esses, deixamos as palavras de Paulo Freire: “Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente” (Freire, 2008, p. 144).



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves

### **3. O Papel dos afetos no âmbito de uma perspectiva educacional na matriz holística**

*Porque é dentro da emotividade que o mundo tem sentido, e a verdade humana, e a orientação fundamental de tudo o que nos orienta*

Vergílio Ferreira

#### **3.1. Fundamentação pedagógica de uma abordagem educativa globalizante e integradora**

Conforme Monteiro, o direito do educando ao desenvolvimento da sua personalidade deve ser finalidade e fonte de legitimidade de tudo o que se faça a título de educação. Segundo o autor,

(...) direito à educação é direito a muito mais do que aprendizagens instrumentais, intelectuais e profissionais: é direito, na medida do possível, e no interesse pessoal e social, a todas as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de outras dimensões da personalidade – física, afectiva, estética, ética, cívica (...). (Monteiro, 1998, p. 54)

Nesta mesma linha, assimimos neste estudo que o papel da escola não é unicamente oferecer conteúdos informativos, não é apenas instruir, mas promover o desenvolvimento do ser humano na complexidade e multidimensionalidade que o caracterizam, mobilizando e não escamoteando o papel dos afetos nas interações humanas. Esta ideia remete-nos para uma perspectiva holística, uma visão pedagógica que resiste a perspetivar o aluno apenas na sua dimensão cognitiva, enquanto mero recetáculo de conhecimentos, procurando promover o desenvolvimento integral de todas e cada uma das potencialidades humanas: intelectuais, emocionais, sociais, físicas, artísticas, criativas e espirituais (Ramos, 2001a).

Uma educação de qualidade para todos, que implica proporcionar-lhes tudo a que têm direito, radica na consciência da diversidade humana, conceito que deve ser



reconhecido e resgatado por todos os cenários educativos. A educação, enquanto processo que procura promover o desenvolvimento harmonioso e integral do ser humano, não pode deixar de atender às características individuais e únicas de cada um a que se dirige. A riqueza da diversidade humana, que deve ser mobilizada e não escamoteada através de fórmulas estandardizadas, pressupõe um modelo de educação abrangente, sistémico, holístico e integrador, capaz de responder diferenciadamente a cada aluno, situação e circunstância (Sá-Chaves, 2007).

O conceito de Educação Holística<sup>19</sup> tem as suas raízes nas ideias de filósofos e pedagogos do século XVIII, como Rosseau e Pestalozzi, que foram recuperadas, acarinhadas e implementadas por pedagogos do início do século XX, como Maria Montessori e Dewey.

A perspetiva holística da ação educativa, que assume como grande finalidade a educação de cada uma e de todas as potencialidades humanas, surge nas sociedades atuais como um novo paradigma educativo, sistémico e integrador, capaz de colmatar as múltiplas fraturas que o paradigma mecanicista da modernidade incutiu na nossa visão do mundo. Pretende-se assim romper com uma tradição positivista ainda muito arreigada nas nossas escolas e responsável pelo sistemático desprezo por dimensões fundamentais do desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano: os sentimentos, a intuição, a fantasia, a espiritualidade, a criatividade, a arte, a expressão corporal e o desenvolvimento moral (Ramos, 2001a).

Conforme Ramos, a Educação Holística ganha novo fôlego a partir de importantes acordos internacionais, tais como como a Declaração de Chicago, decorrente do 8º Congresso Internacional de Educadores Holísticos, realizada em Illinois em junho de 1990. Nesse importante documento pode ler-se:

(...) El holismo enfatiza el desafio de crear un sociedade sostenible, justa y pacífica, en armonía con la tierra y su vida. Implica una sensibilidad ecológica, un profundo respeto hacia las culturas indígenas y modernas, así como la diversidad de las formas de vida en el planeta. El holismo busca ampliar la

---

<sup>19</sup> A expressão “*Educação Holística*” foi proposta pelo americano Ron Miller (1997) para exprimir a convicção, partilhada por muitos liberais, humanistas e românticos, de que a personalidade global de cada criança deve ser considerada pela Educação.





forma en que nos vemos a nosotros mismos y nuestra relación con el mundo, celebrando nuestros potenciales humanos innatos: el intuitivo, el emotivo, el físico, el imaginativo y el creativo, tanto como el racional, el lógico y el verbal (...). (Declaração de Chicago, 1990, citado por Ramos, 2001a, p. 31)

No referido congresso teve também lugar a criação da GATE (Global Alliance for Transforming Education), organização internacional que procura promover uma visão da educação que fomente o desenvolvimento integral do ser humano, a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Esta organização é responsável por um documento – *Educação 2000: Uma perspectiva holística* – (Ramos, 2001b, pp. 243-255), que sintetiza esta nova filosofia pedagógica em 10 princípios básicos:

1. **Educar para o Desenvolvimento Humano:** as escolas, organizadas em torno de conceitos tais como a produtividade e a competitividade da economia nacional, esquecem que o desenvolvimento humano é prioritário em relação ao desenvolvimento económico. Os jovens devem ser vistos como seres humanos e não apenas como futuros trabalhadores. Reclama-se, assim, uma educação empenhada em promover a auto compreensão, a saúde emocional e os valores democráticos, ideais humanos necessários para uma ação responsável;
2. **Respeitar os alunos como indivíduos:** o desafio é encarar cada criança ou jovem como um ser único. Isto significa aceitar as diferenças individuais e fomentar em cada aluno sentimentos de tolerância e respeito pela diversidade humana. Este entendimento do aluno como ser único, com necessidades físicas, intelectuais, emocionais e espirituais diferenciadas, obriga a equacionar as formas tradicionais de classificar e avaliar os alunos, excessivamente estandardizadas para traduzir dimensões humanas não redutíveis números. Para dar conta da riqueza da diversidade humana, as nossas escolas não podem ignorar o que já se sabe sobre as bases biofísicas da aprendizagem, sobre os diferentes tipos de aprendizagem ou sobre as inteligências múltiplas;



3. **O papel central da experiência:** o objetivo da educação deve ser promover, natural e saudavelmente, o desenvolvimento através da experiência, o que implica um contacto real do aluno com a vida económica e social da comunidade, uma ligação efetiva à natureza, e um contacto com o seu próprio mundo interior, através das artes e de momentos de reflexão tranquila. Sem um conhecimento de si mesmo, todo o conhecimento é superficial e sem significado;
4. **Educação holística:** o conceito de holismo está enraizado na convicção de que o Universo é um conjunto integrado e que todas as coisas estão ligadas, em oposição ao paradigma positivista de separação e de fragmentação dos fenómenos. Segundo esta visão, não são apenas os aspetos intelectuais que devem ser considerados mas também os aspetos físicos, sociais, morais, estéticos, criativos, emocionais e espirituais;
5. **Novo papel dos educadores:** o ensino deve ser encarado como uma vocação, o que requer combinação entre prática científica sustentada e sensibilidade artística. É necessário um novo modelo de formação de professores que promova o desenvolvimento das suas competências humanas, e não apenas um conjunto de métodos e estratégias didáticas centradas em determinados conteúdos;
6. **Liberdade de escolha:** a educação genuína só pode ter lugar numa atmosfera de liberdade - de investigação, de expressão e de crescimento pessoal. Os alunos deveriam ter uma voz significativa na determinação do currículo e nos procedimentos disciplinares, de acordo com a sua maturidade para assumir tal responsabilidade. Também as famílias deveriam ter acesso a um espectro diverso de opções educativas nas escolas públicas, contrariando assim a imposição de uma cultura homogeneizadora numa sociedade que não é homogénea mas diversa;
7. **Educar para democracia participativa:** os cidadãos devem ser formados para pensar de forma crítica e independente, de modo a estarem aptos a participar ativamente nos assuntos da comunidade e do planeta. A educação



deve promover a empatia, o desejo de compreender e sentir compaixão pelas necessidades dos outros;

8. **Educar para cidadania global:** numa época em que diferentes culturas e visões do mundo se cruzam constantemente, é imperativo que a educação promova a aceitação da diversidade humana. A educação global enfatiza a conectividade e interdependência entre a vida humana, a cultura e a Natureza, e facilita a tomada de consciência do papel do indivíduo numa ecologia global. Cooperação, equilíbrio, defesa dos direitos humanos ou métodos de resolução de conflitos são essenciais na educação de uma era global;
9. **Educar para a alfabetização da Terra:** o planeta e todas as formas de vida que nele existem, formam um conjunto interdependente, e essa conexão deve ser respeitada por todas as instituições económicas, sociais e políticas. A educação deve despertar uma relação saudável, e não exploradora, entre o mundo humano e o mundo natural. As nossas crianças precisam compreender que um planeta doente não suporta crianças saudáveis;
10. **Espiritualidade e Educação:** uma proposta educacional que tenta promover o desenvolvimento integral da pessoa, não deve descurar o seu interior, a sua vida subjetiva ou a sua alma. Sendo a ausência da dimensão espiritual um fator crucial no comportamento autodestrutivo, a educação deve fomentar o desenvolvimento desta dimensão, e não violentá-la através da avaliação e competição constantes.

A abordagem holística da educação, ao sugerir formas de aproximação entre as disciplinas e temáticas escolares, promove um pensamento interdisciplinar capaz de fazer frente a uma visão compartimentada e empobrecedora da realidade. Ao prestar atenção à totalidade, às conexões e interações entre todos os elementos do Universo, o holismo contrapõe-se ao paradigma simplista, herdeiro do racionalismo cartesiano, e responsável por ilusórias separações entre mente e corpo, razão e emoção ou sujeito e objeto. Só esta perspectiva é compatível com a complexidade que caracteriza as infindáveis teias de relações que caracterizam todos os fenómenos.



Este novo paradigma educacional, centrado na educação da pessoa percebida como um todo num mundo também percebido como um todo, é uma necessidade urgente e a maior esperança para diminuir o fosso que se cavou entre a crescente complexidade e a capacidade para enfrentá-la (Naranjo, 1991). Corroborando esta ideia, Ribeiro (1991) refere que “somente uma educação não fragmentada, isto é, uma educação na totalidade e para a totalidade pode permitir ao ser humano consumir-se, (...) isto é, ser plenamente” (p. 138). O autor, consciente de que o todo é qualitativamente diferente da soma das suas partes, salienta a necessidade de não dissociar o ato educativo da totalidade existencial do educando, lembrando que o processo de aproximação à realidade depende da forma como cada um a significa: “uma casa é uma casa, uma rosa é uma rosa, mas, vistas por mim, eu as percebo com minha angulação existencial” (Ribeiro, 1991, p. 144). Assim, educar é tocar o ser a partir dele mesmo e do seu modo único de estar e perceber o mundo, o que implica perceber cada educando como ser singular e único, no seu estado emocional, no seu ritmo e estilo de aprendizagem, nas suas atitudes, nas suas aptidões, no seu sentimento de eficácia, e outros atributos e necessidades académicas e não académicas (Ramos, 2001a).

Analisando os fenómenos de aprendizagem-educação sob o enfoque desta nova perspectiva, Clara Oliveira (s.d.) enfatiza a relação processual que se verifica entre as várias dimensões que caracterizam o ser humano, tais como a dimensão sensorial, a dimensão emotivo-afetiva, a dimensão psicológica, a dimensão espiritual/mística, a dimensão ética, a dimensão comunitária e social, etc. A este propósito, a autora lembra que

(...) ainda que observacionalmente a informação passível de aprendizagem seja dirigida para a dimensão cognitiva, ela só se tornará realmente fonte de aprendizagem se for filtrada, metabolizada e encorporada na unidade complexa do indivíduo, isto é, se for alastrada como uma metástase por todas as áreas bio-psico-socio-linguístico-ético-espirituais do ser humano em questão. (Oliveira, n.d., p. 290)



### **3.2. O papel dos afetos na relação pedagógica e sua importância para uma aprendizagem significativa**

*O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e de desmesura; sujeito de uma afectividade intensa e instável, sorri, ri, chora, mas sabe conhecer objectivamente; é um ser sério e calculador, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e que pode reconhecer o real, que conhece a morte e que nela não pode crer, que segreda o mito e a magia mas também a ciência e a filosofia; que está possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; alimenta-se de conhecimentos verificados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura dos controlos racionais, culturais, materiais, existe a confusão entre o objectivo e o subjectivo, entre o real e o imaginário, quando existe a hegemonia de ilusões, desmesura desencadeada, então o homo demens subjuga o homo sapiens e subordina a inteligência racional ao serviço dos seus monstros*

Edgar Morin, in Os sete saberes para a Educação do Futuro

Ainda que a um ritmo inferior ao desejável, na atualidade tem-se verificado uma tendência para pôr em causa a tradicional supremacia da razão sobre os sentimentos. Segundo Maria Teresa Estrela (2010), são várias as razões para esse “movimento de retorno à ética e de retorno aos afectos” (p. 7), das quais se destaca a crise epistemológica que levou as ciências a pôr em causa a noção de verdade absoluta e universal, a diversidade de valores e costumes evidenciada pelo crescente multiculturalismo e uma cultura pós-modernista que cultiva o individualismo e o efémero.

De acordo com a autora, estes fatores tiveram eco nas escolas e, sobretudo a partir da década de sessenta do século XX, principalmente em França, começaram a ouvir-se vozes



críticas relativamente a uma escola intelectualista e castradora dos afetos. Na sua perspetiva, observa-se uma mudança na qual “o aluno e o professor, personagens habitualmente definidas pelos seus estatutos e papéis, começam a ser vistos como pessoas, na totalidade da sua humanidade” (Estrela, 2010, p. 22).

Não obstante, há ainda um longo caminho a percorrer para se perceber que “o emotivo não se opõe à racionalidade mas à insensibilidade” (Arendt, 1972, citada por Santos, 2005, p. 142) e também para atribuir às emoções o seu lugar legítimo nas situações de aprendizagem. Muitas escolas, ainda excessivamente centrada nas cognições, continuam a considerar que os sentimentos e emoções pertencem à *animalidade* da pessoa e, como tal, devem ser reprimidos (Ramos, 2001a). Ora, segundo o autor, a educação integral não pode descuidar a dimensão emocional da pessoa, já que esta faz parte do seu todo, no qual se dão importantes e complexas interações, e propõe que a educação emocional seja entendida como um tema transversal, com implicação de todos os professores, de todos os níveis, ao longo de toda a escolaridade. Uma perspetiva transdisciplinar e transcurricular sugere que entre os diferentes tipos de inteligência (Gardner, 2005) existe uma interdependência sistémica que não legitima qualquer tentativa de as entender ou tratar isoladamente. Algumas competências da inteligência emocional, como a auto consciência ou capacidade de compreender as próprias emoções<sup>20</sup>, ou a empatia, enquanto sensibilidade e interesse pelas emoções dos outros<sup>21</sup>, são essenciais para o auto conhecimento e para o desenvolvimento de interações sociais saudáveis e sustentáveis. Sendo a afetividade um dos pilares do convívio humano (Estrela, 2010), é natural a dificuldade em dissociar as capacidades emocionais das competências sociais, já que todas as emoções são sociais (Goleman, 2010).

Se a educação emocional deve fazer parte da formação de qualquer profissional, ela assume ainda uma particular pertinência na formação dos professores, já que lhes compete a *alfabetização emocional* dos seus alunos (Estrela, 2010). Segundo a autora, o reconhecimento, cada vez mais sustentado, da interdependência entre cognição, emoção e ética, e do funcionamento holístico do ser humano, assim como o papel dos sentimentos nas relações pedagógicas e nos processos de aprendizagem, são razões que justificam a necessidade de os sistemas educativos investirem mais na educação emocional dos alunos

<sup>20</sup> Que podemos relacionar com a inteligência intrapessoal de que fala Gardner

<sup>21</sup> Relacionada com a inteligência interpessoal da teoria de Gardner



e professores: “(...) sugere-se que o professor tenha inteligência emocional e seja capaz de educar emocionalmente os seus alunos como condição de realização de uma escola inclusiva em que as diferenças são reconhecidas e valorizadas” (Estrela, 2010, p. 64).

Em trabalho anteriormente publicado (Granja, Costa & Rebelo, 2011) equacionamos o papel da afetividade na relação pedagógica e defendemos a interdependência entre os processos cognitivos e afetivos na promoção do desenvolvimento integral e harmonioso do educando. Pois, tal como tal como Rubem Alves (2003), também acreditamos que “a renovação da educação terá que passar pela transformação afectiva dos professores. A primeira pergunta que se deveria fazer a alguém que se candidatasse a uma posição de professor deveria ser: O senhor gosta dos alunos?” (Alves, 2003, p. 115).

Conforme Damásio (1995), quer do ponto de vista fisiológico quer funcional, e contrariando a tradição racionalista/cartesiana, as emoções e as cognições não são entidades autónomas. As neurociências têm sabido paulatinamente desmontar este erro epistemológico, apesar de todos os danos por ele já causados: “certos aspectos do processo da emoção e do sentimento são indispensáveis para a racionalidade.” (Damásio, 1995, p. 14). Também segundo Goleman (1996) é um erro acreditar que as nossas ações são sempre comandadas pela lógica. Nas suas palavras, “a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam” e, de forma perentória, defende que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope” (Goleman, 1996, p. 26).

Por seu lado, João Maria André (1999) defende que um dos grandes erros da modernidade é precisamente o dualismo introduzido entre a sensibilidade e o entendimento, responsável pela dilaceração da totalidade una que é o ser humano. Segundo o mesmo autor “um professor, se quer ser mais do que um ministrador de conteúdos e técnicas científico-disciplinares, tem de perceber os rituais afectivos em que se movimenta a criança ou o jovem” (André, 1999, p. 76).

Muitas escolas continuam a impor-se como espaços de racionalidade, de cognição, onde as emoções são convidadas a ficar à porta da sala, tornando pertinente a questão colocada por Guerra (2002): “porque há-de ser a escola o reino do pensamento, o cárcere das emoções?” (p. 174)



A própria noção de inteligência, percebida como realidade multidimensional, continua a ser drasticamente reduzida à sua componente intelectual ou cognitiva. Pela inteligência emocional, o que se observa genericamente é que as escolas pouco ou nada fazem. Nesta perspetiva, Filliozat refere que

Na escola aprendemos história, geografia, matemática, desenho e ginástica...E sobre a afectividade, o que é que aprendemos? Nada. Nada sobre a forma como intervir quando se desencadeia um conflito, nada sobre o luto, nada sobre o domínio do medo, nada sobre a expressão sã da ira. (...) Há leis na comunicação, conhecimentos que se podem adquirir, procedimentos a dominar, um saber estar a desenvolver. A linguagem das emoções tem uma gramática. Animar uma reunião, falar em público, vencer a timidez, responder à agressividade, afirmar-se, dar a sua opinião, ouvir, compreender as reacções dos outros, chorar, motivar uma equipa, e motivar-se a si mesmo, aceitar as emoções, encarar a adversidade ou a mudança, resolver conflitos... (Filliozat, 1997, pp. 9-10)

O aluno, quase sempre percebido apenas na sua dimensão cognitiva, continua a ser um recetáculo passivo das “receitas” que lhe impõem. Talvez esta tensão entre “a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real” (Alarcão, 2000a, p. 14), seja uma das razões que justifica a falta de entusiasmo com que os alunos vivem a escola. Mas, se pensarmos bem, não gostar desta escola, ainda tão presa a um paradigma de inspiração positivista, não atenta à complexidade, à ambiguidade, à incerteza e à pessoalidade de cada um dos seus agentes, é um sinal de inteligência. A educação ocorre sempre em contextos e momentos concretos, vivenciada por pessoas reais, únicas e naturalmente oscilantes. Pretender fazer da educação um caminho a direito, estandardizado, que nunca se cruza com as sinuosidades e curvas de cada um, é desvirtuar o carácter complexo e imprevisível das interações humanas. Uma relação, seja ela qual for, vive de reciprocidade, de trajetórias prévias dos seus intervenientes mas também de fatores que dela emergem, numa dialética da qual é impossível erradicar a imprevisibilidade. A escola não pode continuar a ignorar a pessoa que o aluno é (e que já era), a banir as suas





emoções de um espaço que continua refém de uma lógica centrada na objetividade, considerada condição *sine qua non* de rigor científico e competência pedagógica.

Um conhecido cantor português<sup>22</sup>, interrogado sobre as suas origens, respondeu da seguinte forma: “é possível tirar um homem da Brandoa, mas não é possível tirar a Brandoa de um homem.” Todos ganharíamos se esta verdade insofismável fosse tida em conta na relação pedagógica que estabelecemos com os nossos alunos, pois os processos de aprendizagem são indissociáveis das trajetórias de vida. Enquanto continuarmos a ignorar as “Brandoas” de cada um, a Educação não deixará de ser uma experiência asséptica, fria e estandardizada, que se *estranha porque não se entranha*.<sup>23</sup>

Também na perspetiva de Amado (2009, p. 58), as práticas educativas não devem descuidar uma “afetividade individualizadora” e um “cuidado personalizado”. Nas palavras do autor,

a Educação constitui-se como um campo onde as dimensões ética, política, científica, experiencial, emocional e afectiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um e do universo dos seres humanos. (Amado, 2009, p. 58)

Consciente de que o professor não se deve reduzir a um mero transmissor de informações, e no cenário educativo que temos vindo a defender, Sêco (1997) distingue três níveis de competência que devem consubstanciar a profissão docente: operacionais, profissionais e relacionais. As primeiras, compreendem os conhecimentos científicos de que o professor deve ser detentor, mas também a capacidade de os transmitir adequadamente. As segundas, dizem respeito ao comportamento do professor na escola e englobam qualidades como a assiduidade, a pontualidade e o empenho individual. As terceiras, mais transversais, dizem respeito ao perfil humano do professor, às suas atitudes decorrentes dos seus valores cívicos e éticos. Essas são as três faces do perfil profissional

---

<sup>22</sup> Fernando Ribeiro, banda *Moonspell*, referido por Sá-Chaves numa das sessões de *Cultura, Conhecimento e Identidade*, Unidade Curricular do 1º ano do Programa Doutoral em Didática e Formação, 2008/2009, in notas de campo.

<sup>23</sup> “*Primeiro estranha-se, depois entranha-se*”. Slogan publicitário criado por Fernando Pessoa para a Coca-Cola, em 1927.



do docente: como técnico (saber e saber fazer); como trabalhador (saber estar); como pessoa (saber ser).

Sendo a relação educativa uma interação entre pessoas, o autor alerta ainda para a impossibilidade de a reduzir a uma mera comunicação de conteúdos e afirma que se na escola não existir “uma atmosfera de harmonia, obtida pelo relacionamento entre os seus intervenientes, todo o sistema ficará enfraquecido, debilitado – tenderá, por isso, e inevitavelmente, para a entropia” (Sêco, 1997, p. 60). Compete pois à escola organizar-se de modo a promover relações de qualidade entre os seus intervenientes, pois só “a afectividade na educação assegura a efectividade da educação” (idem, p. 105). Do trabalho de investigação que realizou em três escolas secundárias<sup>24</sup>, o autor conclui que “é pela afectividade que se estabelece a ponte (ou o muro) entre ensino e aprendizagem: sem relação afectiva não há, decididamente, relação pedagógica” (idem, p. 169).

Numa visão prospetiva, também Alarcão (2000b) defende que o professor do futuro terá de apresentar um perfil multifacetado:

Um homem ou mulher de cultura, um informador informado, e um profissional do humano. Profissional do humano capaz de promover o desenvolvimento pessoal dos seus alunos. Informador informado no sentido de facilitar o acesso do aluno ao conhecimento e à apropriação dos saberes. Homem e mulher de cultura, capaz de mobilizar conhecimentos vários, disciplinares e transdisciplinares necessários à compreensão do mundo em que vivemos. (Alarcão, 2000b, p. 41)

Na mesma linha de pensamento, também Amado (2003) refere várias dimensões que se articulam e complementam na definição de um perfil de professor competente: *técnica, relacional, clínica e pessoal*. A dimensão técnica depende de uma sólida formação científica e pedagógica, e compreende áreas como a planificação, o desenvolvimento curricular, as capacidades de comunicação, as metodologias, a capacidade de motivar os alunos e de os avaliar. A dimensão relacional manifesta-se em

---

<sup>24</sup> “*Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da adolescência*”. Estudo sobre a importância da afetividade na educação da adolescência, incidindo a recolha de dados num universo de 456 de alunos do décimo ano de escolaridade de três escolas do concelho de Cascais.



relação aos alunos em sala de aula, mas também em relação aos colegas, e corresponde à forma como o professor gere o seu poder e o dos alunos, à capacidade de liderar a turma, impondo a ordem evitando o autoritarismo e o permissivismo. A dimensão clínica implica a capacidade de reconhecer as idiossincrasias de cada aluno, as suas vivências passadas, os seus perfis identitários, necessariamente únicos e irrepetíveis. A dimensão pessoal resulta da forma necessariamente única como cada professor vive a sua prática, em função das suas crenças, dos seus valores, dos seus princípios, da sua conceção da profissão, num processo de construção que deverá conduzir ao “reconhecimento do aluno como pessoa; um reconhecimento fundado numa ética da autonomia, da solidariedade e do respeito pelos projetos, pelos saberes, pelas aptidões, pelos direitos do outro” (...) (Amado, 2003, p. 1030). Embora o desenvolvimento da dimensão pessoal seja um processo construtivo realizado a “diferentes velocidades”, variáveis de professor para professor, “formar o professor nesta dimensão das suas competências é entrar na dimensão do ensino como arte” (idem, p.1032).

Por isso, o professor competente deve dispor de

um conjunto de destrezas técnicas” (...), de uma capacidade de gerir poderes próprios e de liderar as relações no interior da aula (...), de uma capacidade de estar clinicamente atento à idiossincrasia (psicológica, cultural, social, vivencial) de alunos e turmas (...) e de uma capacidade de abertura à mudança (que o leve, especialmente pelo contacto com o aluno difícil, a crescer no conhecimento e compreensão da condição humana). (idem, p.1034)

Embora a escola seja um espaço onde o maior compromisso (ainda) é o da transmissão de conhecimentos, já quase ninguém duvida que uma sólida preparação científica, ainda que indispensável, não garante a competência de um professor. Qualquer professor sabe, e sente, que nem sempre o que ensina resulta em aprendizagem. Preparar rigorosamente uma aula, ao nível dos conteúdos, não é condição suficiente para que a aprendizagem aconteça. É que a transmissão de conteúdos não acontece à margem da interação entre pessoas, naturalmente impregnada de uma dimensão afetiva que não pode ser escamoteada. A relação professor-aluno-turma não existe em abstrato, é protagonizada



por gente real e concreta, cujos trajetos e projetos de vida configuram o sentido da construção da relação. Assumir (e não negar) que cognição e afetividade são dois lados da mesma moeda, permite ao professor ver o aluno como pessoa e não apenas como aprendiz. As relações de mediação, geridas pelo professor em sala de aula, devem ser sempre permeadas por “sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro” (Leite & Tassoni, 2002, p. 132). Só esta gestão, mais dependente das competências pessoais e relacionais do professor do que dos seus conhecimentos científicos, abre caminho ao “eu - afetivo” do aluno, dimensão intra e interpessoal, constituída pela sua “matriz pessoal”, pelas suas “vivências anteriores” e pelas suas “características pessoais” (Gonçalves & Alarcão, 2004, p. 165).

Segundo Santos (2005), a educação para a cidadania pressupõe um equilíbrio entre a razão e o coração, o que implica que a escola se liberte dos medos impostos pelo positivismo – “medos da razoabilidade, dos sentimentos, das emoções, dos desejos, das intuições, da falta de rigor, do afecto...” (Santos, 2005, p. 142). Nas palavras da autora, “uma educação desenraizada fria e asséptica, confinada ao racional, onde não entra o sentimento e onde se esquece a vida enraizada no meio físico, social e cultural não contribui para a formação de um cidadão de corpo inteiro” (idem, p. 142).

Nozes (2008), num estudo sobre a dimensão da afetividade na relação pedagógica, propõe um novo modelo de professor, o *Professor Afetivo*, definindo-o como alguém que se

(...) despe de regras, convenções e pressões e, numa espécie de simbiose pedagógica, leva a sua plateia de alunos a estender e a transcender os sentidos, até ao limite do horizonte da Vida, tornando-se inesquecível, significativo, um pilar da existência, para todos os que consigo se cruzarem! (Nozes, 2008, p.195)

Segundo a autora, o professor afetivo, ao permitir tornar a escola “um espaço acolhido pelas veredas do amor”, “gera nos alunos o gosto pela disciplina e confronta-se com menos problemas de indisciplina” (idem, p. 196).



Como temos vindo a referir, e não obstante a necessidade de assumir o papel da afetividade nos processos de aprendizagem, as escolas continuam reféns de uma visão dualista e dicotómica do ser humano enquanto corpo/mente, razão/emoção. Apesar das descobertas recentes das neurociências possibilitarem uma nova leitura integradora das dimensões biológica, cognitiva e afetiva do ser humano, em que esta já não se subjugava àquela, a investigação educacional ainda não dedicou particular atenção ao papel da afetividade na relação pedagógica (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Segundo os autores, a problemática da relação pedagógica continua a estar ausente da formação inicial e contínua dos professores e, quando é abordada, é-o de “forma dispersa, assistemática e pouco fundamentada” (Amado et al., 2009, p. 76). Não sendo possível dissociar a relação pedagógica da dimensão afetiva dos seus intervenientes (professores e alunos), torna-se crucial que a investigação produza conhecimento sobre esta matéria, contrariando assim o modelo ainda dominante e assente apenas na “transmissão do saber e no distanciamento entre o mestre e o aluno” (idem, p. 76). Após dois estudos realizados em escolas do 2º e 3º ciclo<sup>25</sup>, os autores concluíram que “a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados mas está fortemente relacionada com o registo da afetividade” (idem, p. 83). Neste contexto, alertam para a necessidade de a formação de professores não ignorar o forte vínculo que existe entre os domínios da aprendizagem e da afetividade, já que uma relação pedagógica de qualidade depende, entre outras coisas, da capacidade de os professores amarem e respeitarem os seus alunos.

As lacunas da formação inicial de professores relativamente às perspetivas de desenvolvimento humano são recorrentemente sentidas e denunciadas. Braslavsky (2006) defende que a formação inicial de professores continua fiel a uma tradição cognoscitiva e, como tal, fortemente organizada em torno da transmissão de conteúdos que, graças às

---

<sup>25</sup> Investigações conduzidas em escolas portuguesas sobre a temática da afetividade e das emoções no contexto da relação pedagógica. O primeiro estudo, de autoria de Elsa Carvalho - Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação – Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – desenvolveu-se em duas escolas públicas da Região Centro e envolveu uma amostra de 310 alunos, repartidos pelos 5º, 7º e 9º anos de escolaridade. O segundo estudo, da autoria de Maria João André – André, Mª J. (2007). *A dimensão afetiva na Relação Pedagógica. Representações dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – desenvolveu-se numa escola pública da Região Centro e envolveu 142 alunos do 6º e do 9º anos de escolaridade.



atuais condições de desenvolvimento, se desatualizam cada vez mais rapidamente. Na perspectiva da autora, a dimensão emocional continua lamentavelmente arredada da formação de professores.

Neves e Carvalho (2006), num estudo de caso com alunos do 8º ano<sup>26</sup>, em que pretendiam avaliar a importância da afetividade na aprendizagem da matemática, responsabilizam a formação de futuros professores pela dificuldade que muitos professores sentem em lidar com a afetividade na aprendizagem dos seus alunos e defendem que a escola não pode continuar a assumir-se, apenas, como um local de transmissão de conteúdos. Segundo as autoras, a deficiente abordagem dos comportamentos afetivos no ensino prende-se com a dificuldade de “conceptualizar e avaliar tais comportamentos” (Neves & Carvalho, 2006, p. 202).

A dificuldade de incluir a afetividade nas relações pedagógicas deixa a descoberto preocupações subjacentes a um paradigma técnico-racionalista, de inspiração positivista, de que se destaca a obsessão em tornar mensuráveis e objetivos todos os fenómenos. Esta obsessão conduziu a um impasse paradoxal: todos reconhecem a importância dos afetos nos processos de aprendizagem mas todos (ou quase todos) sentem enormes constrangimentos em incluir esta dimensão na sua prática docente. Talvez esta razão justifique a escassez de trabalhos produzidos sobre a temática e a necessidade de aprofundar essa reflexão.

Há ainda, com certeza, muito a fazer neste domínio. O atual sistema de formação de professores é ainda muito deficitário e excessivamente centrado no desenvolvimento de algumas dimensões que, na perspectiva de diversos autores, não são garantia de competência docente. Se acreditarmos que promover o desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno, implica uma grande capacidade de ensinar, mas também uma grande capacidade de “constranger com humanismo” (Amado, 2003, p. 1034), talvez seja possível reequacionar os atuais modelos de formação de professores e apostar fortemente na dimensão relacional. Só este enfoque permitirá “educar o estudante no seu todo, juntando a mente e o coração na sala de aula” (Goleman, 1996, p. 22).

---

<sup>26</sup> “A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano”. Investigação realizada em contexto de sala de aula, numa escola dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico de Lisboa.



A sala de aula é um espaço de encontro, não entre aprendentes e conhecimentos, mas entre pessoas que interagem, que crescem em conjunto, que se seduzem afetivamente. Nas palavras de João Sêco (1997), “só quando a relação educativa se humanizar por completo, isto é, proporcionar o encontro efectivo, e efectivo porque afectivo, é que a escola se tornará realmente uma comunidade de pessoas e não um agregado de indivíduos” (Sêco, 1997, p. 62).

Defendemos assim a importância de restituir aos afetos o seu lugar legítimo nos processos de ensino e aprendizagem. As competências cognitivas do indivíduo não são as únicas requisitadas para que uma aprendizagem significativa aconteça (Ausubell, 2003; Rogers, 2010). Por aprendizagem significativa entende-se uma aprendizagem que não se reduz a uma acumulação de factos e que provoca uma transformação no indivíduo, quer seja no seu comportamento ou nas suas atitudes e personalidade (Rogers, 2010). Segundo o autor, uma aprendizagem significativa “é uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento dos conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência” (Rogers, 2010, p. 324). Conforme Ausubell (2003), as diferenças individuais ao nível da estrutura cognitiva de cada aprendente, e também fatores como a motivação, justificam que “(...) todos os significados adquiridos sejam, também eles, obrigatoriamente únicos” (p. 1). Conforme Gonçalves e Alarcão (2004), a aprendizagem significativa pressupõe a capacidade de o aprendente transformar a experiência em conhecimento novo, tendo a dimensão afetiva uma intervenção decisiva: “se afetivamente aquele conteúdo tocar a pessoa, mais facilmente e naturalmente são activados os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efectue” (p. 164).

Um dos fatores que facilita a aprendizagem significativa é o facto de o professor ser congruente ou autêntico, isto é, capaz de assumir os seus sentimentos na relação com os seus alunos: “o professor é uma pessoa, não a encarnação abstracta de uma exigência escolar ou de um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração” (Rogers, 2010, p. 332). A aprendizagem significativa depende também da capacidade de o professor aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos por ele manifestados. À questão de saber se os sentimentos e atitudes dos alunos, não só em



relação ao trabalho escolar, mas também em relação à família ou em relação a si próprios, devem ter lugar na escola, o autor responde da seguinte maneira:

Estão relacionados com a evolução da pessoa, a sua aprendizagem eficaz e o seu desenvolvimento efectivo, e tratar desses sentimentos de uma maneira compreensiva e receptiva tem uma ligação última com a aprendizagem da geografia do Paquistão ou com o processo de fazer uma longa divisão. (Rogers, 2010, p. 333)

É, pois, falaciosa a separação radical entre afetividade e rigor na docência. Como defendia Ernest Gellner (citado por Monteiro, 2008b, p. 60) “Os sentimentos e os valores não são árvores daninhas no jardim da razão”.

Às constantes suspeições de que os afetos e as emoções se traduzem em falta de rigor responde Paulo Freire, acentuando a ideia: “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (Freire, 1996, p. 18).

Ensinar a condição humana, aprender a viver e refazer a ideia de escola na e para a cidadania (finalidades educativas apontadas por Morin, 2001b) não é possível só com ciência e técnica. A escola deve assumir-se como espaço de afetos. Tal como a vida.





#### **4. Profissão docente: novos desafios**

*Optei por ser professor porque entendia e continuo a entender que é nas escolas (e nas famílias) que se decide, diariamente, o futuro da humanidade – e em mais lado nenhum*

Ademar Ferreira dos Santos, in Público, 17 de Janeiro de 2002

##### **4.1. Qualidade em educação**

Na sequência das mudanças referidas anteriormente retomamos aqui o conceito de qualidade em educação, tal como nos é proposto por Reis Monteiro (2008a, 2012). Segundo o autor, podem distinguir-se duas abordagens da qualidade da educação: uma que podemos designar como abordagem do “capital humano”, de natureza economicista, que considera os seres humanos como trabalhadores e instrumentos de produtividade e reduzindo a avaliação da qualidade da educação a indicadores utilitários e quantitativos. A outra, uma abordagem do “direito do ser humano”, de natureza ética. Defende o autor que o direito à educação é direito a uma educação com qualidade de direito do ser humano, pelo que se deve pensar e exercer a educação à luz da Ética do direito à educação, inscrita na Ética dos direitos do ser humano. Conforme o autor, “o direito à educação não é um direito qualquer a uma educação qualquer, mas um direito de todos a toda a educação a que têm direito” (Monteiro, 2012, p. 100).

Assim sendo, o direito à educação com qualidade de direito do ser humano é direito a uma educação holística que, conforme Reis Monteiro (2008a, p. 28) deve consagrar:

- O “Direito a todas as condições e meios, materiais e não materiais, de satisfação do direito à educação”;
- O “Direito a uma educação centrada no primado do interesse superior do educando como primeiro titular do direito à educação”;



- O “Direito à integridade do conteúdo do direito à educação como um complexo normativo de direitos do educando”;
- O “Direito ao respeito da dignidade, direitos e diferenças dos educandos, em todas as situações do educando”.

Relembra o autor que “a qualidade da educação tem o seu preço, mas é o investimento mais justo, valioso e sábio, porque a riqueza das nações está no corpo, no coração e no espírito dos seus povos, principalmente das suas crianças” (Monteiro, 2008a, p. 145). Mais tarde, defende que “os ingredientes da qualidade da educação são múltiplos, mas o génio da sua alquimia quotidiana está na qualidade das professoras e professores” (Monteiro, 2012, p. 86).

#### **4.2. Conceito de profissionalidade docente**

Como em todas as outras profissões, o exercício da profissão docente é historicamente situado, o que faz com que os conceitos de profissionalismo e de profissionalidade não sejam estáticos mas, ao contrário, estejam sujeitos a constante evolução (Estrela, 2010). Quer isto dizer que a profissionalidade docente, entendida como conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores, tem de ser analisada à luz do momento histórico e das funções que, nesse momento, a sociedade atribui à escola (Cunha, 2008; Estrela, 2010).

Maria Teresa Estrela (2010) aprofunda os conceitos de profissionalismo e profissionalidade, salientando que “o profissionalismo pressupõe o domínio e o exercício correcto e orientado da profissionalidade e esta só pode ser delimitada em função de um ideal de serviço que lhe aponta finalidades” (Estrela, 2010, p. 67). Assim, o profissionalismo resulta da interseção entre a profissionalidade e as dimensões ética, axiológica e deontológica que a inspiram e orientam.

Reis Monteiro (2008a) lembra que uma profissão consiste num *saber-fazer-bem* que tem: o seu corpo (saberes específicos a aprender, através de uma formação inicial, e que se devem atualizar através de formação contínua); a sua alma (valores que devem inspirar os



seus profissionais, e cuja observância deve ser controlada através de um código deontológico); o seu *lar* (autonomia, tanto ao nível das decisões individuais como no plano do poder coletivo) e um processo seletivo (relativo às características e qualidades que requer e que devem condicionar o acesso ao seu exercício).

Segundo o autor, que defende o profissionalismo como a qualificação do exercício de uma profissão de acordo com o seu conteúdo identitário, que é o núcleo da sua profissionalidade (Monteiro, 2012), a profissionalidade em educação é precisamente “um composto de ser (qualidades pessoais dos educadores), valores (relativos ao sentido da educação e comportamento dos educadores) e de competência (relativa aos conhecimentos, capacidades e atitudes correspondentes)” (Monteiro, 2008a, p. 47).

#### **4.3. Dimensão deontológica da profissionalidade docente**

Sendo a função educativa indissociável de princípios e valores que a norteiam, o exercício da profissão docente requer uma ética profissional e/ou uma deontologia. Mas, ainda que a deontologia possa ser considerada uma ética aplicada a situações profissionais, Maria Teresa Estrela (2010) diferencia os dois conceitos:

Tendo um carácter mais geral, abstracto e fundamentado dos seus princípios em oposição à normatividade da deontologia, a ética distingue-se, pois, não só pela anterioridade lógica como pela extensão desta em relação à deontologia, visto que está presente nos mínimos aspectos do acto educativo que podem ser ou não contemplados pela deontologia expressa pelo código, indo, portanto, além dos deveres profissionais. (Estrela, 2010, pp. 69-70)

Também Lucília Nunes (2009) defende que ética e deontologia não se justapõem: esta não se reduz aos princípios éticos nem a ética se restringe ao cumprimento das normas deontológicas.

Ao definir um ideal de serviço, um código deontológico pode constituir um elemento importante na construção da identidade profissional e do “ethos de classe”, ao



contribuir para a preservação da imagem social de uma classe profissional e para a união dos seus profissionais (Estrela, 2010).

Segundo Reis Monteiro (2008a) um texto deontológico consiste na proclamação dos valores fundamentais da profissão e na formulação de princípios de responsabilidade profissional que deles decorrem, na sua operacionalização traduzindo os seus princípios em deveres para com todas as partes envolvidas, e na afirmação dos direitos correspondentes.

A este propósito, o mesmo autor (2008a) lembra a necessidade de fazer uma distinção entre os países anglo-saxónicos, onde a criação de órgãos de autorregulação e a adoção de códigos deontológicos teve um avanço significativo a partir da década de sessenta do século XX, e o resto do mundo, onde tais órgãos e códigos são praticamente inexistentes.

Em Portugal, apesar de a necessidade de um código deontológico regulador da profissão vir a ser sistematicamente defendido por vários investigadores, ele é ainda inexistente, estando os deveres profissionais dos professores inseridos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, revisto pelo Decreto-Lei nº15/2007. Significa isto que “os professores portugueses têm deixado que seja o Estado a definir os seus deveres profissionais” (Estrela, 2010, p. 72), lembrando a autora que a UNESCO tem recomendado que os códigos de ética deveriam ser estabelecidos pelas organizações de professores.

A posição dos professores portugueses quanto à existência de um código deontológico da profissão não é consensual: enquanto alguns não lhe reconhecem necessidade, por considerarem suficiente a sua ética pessoal, outros reconhecem a sua necessidade mas receiam que essa regulação potencie atitudes de crítica e vigilância por parte dos colegas e consideram que a sua elaboração é pouco viável dada a divergência de opiniões, de atitudes éticas e de concepções da profissão (Estrela, 2010).

Também Cunha (2008) adverte para o facto de a heterogeneidade da formação institucional e intervenção escolar dos professores dificultar a definição de uma identidade profissional e a elaboração de um código deontológico que regule o exercício da profissão.

Estrela (2010), ainda que reconheça a dificuldade da criação de um código deontológico capaz de conciliar uma ética de inspiração Kantiana, fundamentada em



valores universais, com uma ética contextualista, que tenha em conta os casos particulares e as suas especificidades, enfatiza a importância da discussão coletiva que a elaboração de tal documento exige, e lembra que sem uma sólida formação ético-moral dos professores “(...) o código poderá reduzir-se a um conjunto de preceitos, não favorecendo a autonomia e o desenvolvimento ético-moral dos docentes ou mesmo prejudicando-o (...)” (Estrela, 2010, p. 81).

No âmbito de um projeto de investigação sobre pensamento ético-deontológico, no qual foram realizadas entrevistas a trinta e seis professores dos diversos níveis de ensino, Caetano e Silva (2009) relacionam a formação ética dos professores com a regulação e elaboração de um código deontológico, e concluem que o referido código se poderá afigurar útil, pelo menos a três níveis: intervenção e relação dos professores com os alunos, intervenção e relação dos professores junto da sociedade e relação dos professores com os seus pares. Ressaltou também a ideia de que deverão ser os próprios professores a definir os princípios orientadores de um código regulador da profissão, através de diálogos e reflexões, em contextos diversificados.

Reis Monteiro propõe a criação de um órgão com a designação *Conselho Superior das Profissões da Educação*, a quem competiria a elaboração e adoção de uma Deontologia. Esse código deveria consagrar aos seguintes princípios deontológicos (Monteiro, 2008a):

- Quem entra livremente numa profissão obriga-se a exercê-la de acordo com o seu ideal profissional, ou seja, contrai as obrigações inerentes às exigências da sua profissionalidade;
- A educação é um direito com uma significação ética inscrita na Ética dos direitos do ser humano e dos direitos da criança (o direito à educação tem um significado ético porque já não é um direito sobre o educando, mas um direito do educando);
- O primado do interesse superior do educando deve ser o princípio da responsabilidade de todos os profissionais da educação, residindo o interesse superior do educando no pleno desenvolvimento da sua personalidade;
- Os profissionais da educação têm um dever geral de elevada competência e um particular dever de exemplaridade.



Das referências deontológicas para a educação fazem parte também os deveres e direitos dos profissionais da educação.

Ainda segundo o mesmo autor (Monteiro, 2008a), os deveres profissionais devem analisar-se na relação com os educandos, na relação com os colegas de profissão, na relação com os outros trabalhadores e profissionais, na relação com a instituição, na relação com as famílias e a comunidade e com a profissão.

Devido ao enfoque do nosso estudo, centrar-nos-emos nos deveres dos profissionais da educação na relação com os seus educandos:

- Respeitar e promover o respeito da Ética dos direitos do ser humano, cultivar os valores da democracia, nomeadamente através do respeito da dignidade e direitos de cada educando, assim como de métodos que promovam a cooperação e a camaradagem: “A relação com os educandos é, ao mesmo tempo, uma relação de assimetria institucional e de simetria ética, porque uns e outros são iguais em dignidade e em direitos” (Monteiro, 2008a, p. 84);
- Respeitar o direito de cada educando à sua real e legítima diferença pessoal, social e cultural, sem discriminação, bem como a sua intimidade e privacidade;
- Procurar conhecer cada educando para tratá-lo segundo as suas diferenças, eventualmente com legítima diferenciação;
- Guardar sigilo sobre informações obtidas na relação com o(s) educando(s), numa base de confiança, à exceção das situações previstas na lei ou justificadas pela defesa da dignidade e honra pessoais, pelo interesse do educando ou por interesses legítimos de terceiros;
- Exercer a autoridade sem prepotência, agindo e reagindo com serenidade e compreensão no juízo e sanção dos comportamentos inaceitáveis;
- Nunca recorrer a castigos corporais, degradantes ou humilhantes;
- Cuidar da segurança e bem-estar dos educandos; criar uma atmosfera favorável à aprendizagem, através da preparação de materiais ou documentos e através da sua contextualização no mundo atual e na vida real dos educandos;
- Expressar confiança nas possibilidades de cada educando, alimentar o seu desejo de saber e de continuar a aprender, estimular o pensamento crítico e criador;



- Utilizar uma linguagem profissionalmente cuidada, sóbria e não agressiva;
- Evitar uma familiaridade deslocada e inconveniente com os educandos, nas aulas e fora delas;
- Reservar as opiniões mais pessoais e não ostentar signos de qualquer filiação ideológica ou crença;
- Não evitar a abordagem de temas mais sensíveis, mas tratá-los com objetividade e abertura a todas as opiniões;
- Ter disponibilidade para ouvir e ajudar os estudantes fora das aulas;
- Informar os educandos dos critérios de avaliação dos seus trabalhos, ser imparcial e equitativo no exercício do poder de avaliar mas consciente da subjetividade e precariedade dos juízos de avaliação;
- Não aceitar presentes individuais ou coletivos que possam criar expectativas ou suspeitas de favorecimento.

Para terminar, partilhamos com o autor a seguinte convicção: “Seria altamente simbólico de um novo ideal de profissionalidade que a formação inicial dos profissionais da educação concluísse com um ato solene de compromisso público com os valores da profissão“ (Monteiro, 2008a, p. 147).



## **5. Repensar a educação para a vida, repensando os fenómenos de morte e luto em contexto escolar**

*Não há verdadeira educação que não seja poética*

Jacinto Prado Coelho

### **5.1. No percurso de vida, a morte como tabu social e educativo**

Não sendo as escolas ilhas isoladas, a maneira como cada escola se pensa, e se faz, reflete grandemente a sociedade de que faz parte. Os valores dominantes da sociedade desaguam naturalmente nas suas escolas, espaços tradicionalmente privilegiados de reprodução social e cultural. Sempre assim foi: sociedade e escola teimam em contagiar-se no que têm de melhor e pior, num processo fluido, vivo e dinâmico, certamente condicionador, mas não fatalmente determinista.

Também a morte, porventura o grande tabu da sociedade ocidental contemporânea, encontra nas escolas a mesma “conspiração do silêncio”. Numa e noutra, os valores de juventude, bem-estar, prazer e felicidade, quase não deixam espaço para o sofrimento e a morte.

Mas se a morte está presente na vida das crianças e jovens, e se estes passam a maior parte do dia na escola, é óbvia a necessidade de se tratar o tema nos contextos educativos (Kovacs, 2004b). Também Grollman (2000) diz que “this is the season to take the word death off the taboo subject list in the classroom” (Grollman, 2000, p, 100). A atestar o referido tabu da morte nos contextos educativos, Kovács (2004b) partilha a seguinte constatação:

Em pesquisa bibliográfica praticamente não encontrei referências sobre a questão da morte associada ao contexto educacional e à formação de educadores; por outro lado, em minha experiência profissional, encontro





sempre a denúncia dessa lacuna por parte de professores – ausências mais intrigantes por sabermos todos o quanto a morte está presente no universo escolar, pelas perdas que acontecem na vida de crianças e adolescentes e pela via da morte escancarada, com violência repentina, brusca e para qual é muito difícil se encontrar protecção. (Kovacs, 2004b, p. 44)

Por sua vez, Mallon (2001) deixa-nos as seguintes interrogações: “Ensinamos os factos da vida na escola. E os factos da morte?” (Mallon, 2001, p. 160). No seguimento desta interrogação, lança o seguinte alerta:

A perda de um familiar próximo e a dor podem ser aspectos difíceis do currículo, mas fazem parte da vida e as escolas têm, não só um importante papel na reacção à perda, mas também um papel crucial na educação sobre ela. (idem, p. 160)

Na escola, lugar por excelência de vida e juventude, a morte parece não ter lugar, nem para se falar dela (Poch & Herrero, 2003). As autoras asseguram que o tema da morte é um desafio e um tabu para a maioria dos pais e professores, e acusam as nossas escolas de promoverem uma pedagogia da infinitude, ao não integrarem o fracasso, o sofrimento ou a morte nos seus projetos educativos. Esta exclusão do sofrimento e da morte dos principais documentos das escolas, como os projetos educativos e projetos curriculares, é impeditiva de uma intervenção pedagógica integral ou holística, pois não é possível educar como se essas dimensões não existissem (Gáscon & Selva, 2006; Boixader, 2010).

A dificuldade de os educadores lidarem naturalmente com o tema da morte leva-os a adotar atitudes evasivas de evitação e/ou negação, através da qual tentam camuflar as suas próprias dúvidas, medos, inseguranças e fragilidades (Kastenbaum, 2000; Poch, 2009). Mas não podemos esquecer que as crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia na escola, pelo que é legítimo que nela esperem encontrar compreensão e apoio emocional para o seu sofrimento (Grollman, 2000). Segundo o autor, somente num ambiente responsivo os jovens sentirão segurança para colocar questões e partilhar sentimentos como a tristeza, raiva ou culpa: “By offering children only silence and secrecy, adults deny



them the opportunity to go through the grieving process with the support of teachers and family members” (Grollman, 2000, p. 98).

Educar apenas para a ideia de sucesso e de felicidade, escamoteando a presença inquietante do sofrimento e da perda, é uma educação mentirosa e castradora da plenitude do ser, nas suas naturais oscilações. É educar num só sentido esquecendo-se que não se cresce num só sentido: “não se cresce indo sempre na mesma direcção (...) não há como crescer sem entrar nas contradições do estar vivo, do ser” (Ribeiro, 1991, p. 138). O sofrimento humano é um fenómeno complexo, global e singular (Sá-Chaves, 2007) e uma escola que não o percebe, ou finge que não o percebe, é uma escola desumana e desumanizante, que não se cumpre nos desafios que enfrenta.

## **5.2. A necessidade de uma educação para a vida na sua relação com a morte e com o luto: marcos de uma perspectiva ética e pedagógica de responsabilidade pelo outro**

O facto de as atitudes perante a morte terem sofrido variações ao longo da História e de não serem as mesmas em todas as zonas do globo, permite-nos concluir que o tabu da morte não é uma inevitabilidade. A prová-lo, convém não esquecer que as crianças aceitam naturalmente a morte antes do processo de socialização a que estão sujeitas (Oliveira, 2008). Segundo o autor, cabe-nos a responsabilidade de optar por “(...) educar para a morte, a simplicidade e a autenticidade ou, então, educar na ignorância da morte, para a felicidade fugaz e a mentira” (Oliveira, 2008, p. 139).

*Educação para a Morte* é uma expressão que surgiu na década de 60 do século XX, nos Estados Unidos, tendo-se alastrado a outros países, como o Reino Unido, Austrália, Israel, Canadá, Japão, Coreia e Grécia. Se nalguns países, como os EUA e o Canadá, a educação para a morte se desenvolveu nas próprias escolas, noutros países apostou-se mais na criação de parcerias entre as escolas e instituições exteriores, chamadas a dar formação sobre o tema, ou a intervir em caso de crise (Stevenson, 2009). Quer num caso quer no outro, o autor define educação para a morte como “that formal instruction which deals with dying, death, grief, loss and their impact on the individual and humankind” (Stevenson, 2009, p. 275). Segundo o autor, a educação para a morte deve ocorrer no seio



da família (“death education begins in the home”, idem, p. 276), mas também em instituições religiosas e nas escolas. E lembra que quando uma morte ocorre, e porque a família pode não estar apta para apoiar emocionalmente o jovem enlutado, a escola não se pode demitir dessa função. A necessidade de as escolas estarem atentas a esta temática e desenvolverem programas de educação para a morte, encontra a sua legitimação nas próprias palavras do autor: “Potentially, there are students trying to cope with their grief in every class in every school” (Stevenson, 2009, p. 278).

Ainda que inicialmente tenha assumido o estatuto de tema transversal e interdisciplinar, na década de 70 assistiu-se à introdução do tema no currículo escolar, tendo como principal objetivo ajudar os alunos a lidar com os sentimentos relativos à sua própria morte e à morte de entes queridos (Azevedo, 2006; Macedo, 2011). Em jeito de balanço e avaliação dos efeitos da educação para a morte promovida nos EUA, Stevenson (2000) não tem dúvidas: “(...) it has become clear that educators and students can benefit from having the study of death and loss as a part of the curriculum” (Stevenson, 2000, p. 199).

Independentemente de a educação para a morte ser inserida nos currículos das diferentes disciplinas, ou constituir um programa à parte, Rowling (2003) considera que há alguns princípios a ter em conta, de que se destacam os seguintes: cada pessoa reage de forma diferente a uma perda, o que significa que cada experiência de luto é única; pessoas de diferentes culturas, etnias e religiões lidam com a dor de uma perda de forma diversificada. Assim, nenhum programa de educação para a morte deve assentar num conjunto de *receitas* estereotipadas ou estratégias estandardizadas.

Infelizmente, os programas de educação para a morte são ainda muito deficitários e excessivamente dependentes de iniciativas individuais. Kovács (2004b) para quem uma educação para a morte é essencial para a busca de sentido para a vida, lamenta que na maioria das escolas, mesmo nos Estados Unidos (o país pioneiro nesta área), sejam praticamente inexistentes programas para abordar a temática. Referindo-se a um estudo levado a cabo pela *Association for Death Education* (ADEC), a autora observou que apenas 11% dos estabelecimentos de ensino daquele país dispõem de programas de educação para a morte.



Convicto de que o medo da morte está provavelmente na origem de muitos distúrbios psicológicos, também Barros-Oliveira (1998) sugere a necessidade de uma educação sobre e para a morte. O autor partilha as seguintes interrogações:

Se é natural morrer, porque não há-de ser natural educar sobre a morte e para a morte, falar da morte, própria e alheia, e ensinar (e aprender) a bem viver e a bem morrer? Não será possível uma pedagogia da morte, que poderíamos denominar educação tanatológica? (Barros-Oliveira, 1998, p. 22)

Se tivermos em consideração que o ser humano é o único ser vivo com capacidade de refletir sobre a própria vida e morte, é estranho que não o faça, podendo essa atitude de escamoteamento da morte ser considerada disfuncional e pré-humana (Gascón & Selva, 2006). Segundo os autores, enquanto não se promover uma educação para a morte, a partir das famílias, das escolas, dos meios de comunicação e das políticas educativas, não estaremos a ensinar as nossas crianças e jovens a viver completamente. Sobre o facto de a morte continuar a ser uma questão educativa de máxima resistência, Gáscon e Selva (2006) referem o facto de o tema carecer de tradição profissional no âmbito da educação, e estar tradicionalmente associado a outros contextos, como a família ou as religiões.

Ainda no que se refere aos constrangimentos e resistências que envolvem a necessidade de deslocar a educação para a morte para o cenário escolar, Laungani e Young (2003) estabelecem uma analogia entre a educação sexual e a educação para a morte: ambas se relacionam com aspetos da vida privada, ambas carregam tabus e nenhuma delas possui normas ou valores universais. Assim, ainda que muitos pais e professores se mostrem recetivos à implementação de programas de educação para a morte nas escolas, outros há que se mostram reservados e resistentes a tal possibilidade. Os autores lembram que esses programas deverão incluir a formação de professores e lamentam que, ainda que se assista a algumas iniciativas neste âmbito, pouco se faça para as apoiar ao nível da ação política.

Maria da Conceição Azevedo, para quem educação para a morte se situa nos marcos de educação para a vida, defende que educar para a morte permite encarar a inevitabilidade da finitude da vida, isto é, olhar de frente a morte, e lembra que



A morte, chamada ou não a intervir, tem lugar em todas as salas de aula. Senta-se junto de cada educador. A este, a opção de ignorar a intrusa ou de mostrar o lobo que inexoravelmente devora tanto avozinhas como capuchinhos vermelhos e o próprio caçador. (Azevedo, 2006, p. 95)

Torna-se assim imperativo que não deixemos morrer o assunto pedagógico da morte, já que o tabu da morte está na antítese de qualquer proposta pedagógica (Poch, 2009). A autora, para quem educar para a vida sem educar para a morte é uma contradição nos próprios termos, refere que os principais objetivos de uma pedagogia da vida e da morte em contexto escolar são os seguintes (Poch & Herrero, 2003; Poch, 2009):

- Promover uma pedagogia da contingência, do sofrimento, da finitude e da morte nos marcos de uma pedagogia da vida;
- Fomentar a ação educativa não apenas nas vivências de prazer e felicidade como meta absoluta, mas também em situações limite que não se podem evitar;
- Desenvolver e aplicar, através da reflexão e da *praxis*, os valores gerados por situações de contingência, sofrimento e perda;
- Tomar consciência que o facto de pensar na morte ajuda a viver mais livremente e com mais sentido o tempo da nossa finitude;
- Proporcionar aos educadores formação sobre Psicologia da criança e do adolescente face ao conceito de morte, e sobre as principais características do processo de luto;
- Solicitar ajuda de outros profissionais quando a função dos educadores se vê excedida por questões que ultrapassam a sua formação;
- Desenvolver uma pedagogia da vida e morte na escola, através dos temas curriculares ou de algum acontecimento que torne pertinente falar sobre o tema;



- Proporcionar aos educadores orientações práticas e propostas didáticas que ajudem a viver situações de perda e luto como ocasiões de maturidade e crescimento;
- Convidar os educadores a sugerir e criar instrumentos e recursos que facilitem a comunicação e a partilha de vivências em torno da perda;
- Ajudar as crianças a refletir serenamente sobre o tema e a crescer com o mínimo de angústia possível em relação à morte.

Se a educação para a morte, ainda que desenvolvida de diferentes maneiras – “some schools offer death education as a separate course, while others have infused the death education curriculum into existing courses” (Stevenson, 2009, p. 284), já tem alguma tradição além-fronteiras, em Portugal ela é completamente inexistente.

Baseando-se no pensamento de Elisabeth Kübler-Ross, Macedo (2011) verificou que apenas uma perspetiva de educação para a morte permite incluir o tema no discurso social, e defende que o facto de a sociedade negar esta realidade inelutável contribui para a dificuldade em educar os mais novos acerca dela.

Assim sendo, partilhamos com o autor a pertinência e urgência de introduzir o tema da morte nos *curricula* escolares portuguesas, como matéria transversal, desde o primeiro ciclo:

(...) à semelhança da introdução de assuntos relativos à educação para a sexualidade, educação ambiental, educação alimentar, entre outros, a educação para a morte é uma matéria que deveria ser incontornável no quadro educativo desde os primeiros anos de escolaridade. (Macedo, 2011, p. 139)

Vários autores (Poch, 2009; Rodriguez, 2010, entre outros) lembram que o tema da morte pode ser facilmente trabalhado a partir de disciplinas várias, como Língua materna ou estrangeira, Filosofia, Geografia, História, Ciências da Natureza, etc. A disciplina de Filosofia pode, de facto, constituir um espaço privilegiado para a reflexão sobre a temática. Edgar Morin defende que “a Filosofia não é uma disciplina no sentido especializado do termo, mas o próprio exercício da reflexão sobre todos os problemas da



experiência e dos conhecimentos humanos” (Morin, 2001b, p. 16). Principalmente no período da adolescência, por se encontrarem na “idade filosófica” por excelência, os jovens consideram importante que a escola lhes proporcione a possibilidade de refletir e debater questões sobre a morte e o luto (Rowling, 2003).

Para além desta possibilidade de integrar o tema da morte nos *curricula* escolares, vários autores (Gascón & Selva, 2006; Poch, 2009; Rodriguez, 2010) sugerem a utilização e criação de materiais didáticos diversificados que facilitem o tratamento do tema, tais como poemas, contos, músicas, filmes, pinturas, entre outros.

Em suma: educar para a vida não é possível através da negação de uma das suas dimensões. Quer isto dizer que uma educação que pretende desenvolver harmoniosamente o ser humano na multidimensionalidade que o caracteriza, não pode descurar qualquer dimensão, mesmo a mais definitiva, como a morte. Se o fizer, não será autêntica nem plena, mas incompleta e castradora: “our schools have been charged with educating whole child, not some type of disembodied intellect” (Stevenson, 2000, p. 205).

Talvez só mesmo através de uma perspetiva pedagógica abrangente, que educa para a vida sem escamotear a morte, seja possível que o tema deixe de ser tabu na nossa sociedade e, conseqüentemente, deixemos de viver sob a ilusão da infinitude e da imortalidade.

A relevância pedagógica e social da educação para a morte está bem patente na seguinte afirmação:

La Educación para la Muerte podría ser uno de los muchos asuntos radicales y perenes capaces de iniciar el camino hacia otra Nueva Educacion, hacia otra (re)volución educativa, ésta vez centrada en la profundidad, ampliación, complejidad y elevación de la conciencia. (Gáscon & Selva, 2006, p. 15)

### **5.3. Articulação entre prevenção e intervenção pedagógica**

A ideia de que a morte não atinge as crianças e os adolescentes é ilusória e, como tal, educação para a morte é extremamente útil no processo de adaptação à perda e às emoções



e reações que dela decorrem. Como vimos, nos Estados Unidos este tipo de educação já existe nas escolas desde a década de 60 do século XX e desenvolve-se em três vertentes que se devem complementar: *prevention* (informação sobre os aspetos físicos da morte, mas também sobre os aspetos sociais e psicológicos do luto e estratégias de enfrentamento), *intervention* (suporte proporcionado pela escola na situação de crise, ou seja, quando acontece uma morte), *postvention* (suporte continuado, após a morte) (Stevenson, 2009). Segundo o autor, apoiar alunos em luto não é responsabilidade de apenas um ou dois elementos da comunidade educativa mas de toda a comunidade e esta premissa ganha ainda mais força quando se fala dos professores: “knowing when to make appropriate referral of students who need additional support is part of the responsibility of every teacher” (Stevenson, 2009, p. 285).

Também Gáscon e Selva (2006) falam de uma *intervenção didática prévia ou preventiva* e de uma *intervenção didática posterior ou paliativa*, defendendo que as duas propostas não são mutuamente excludentes, mas complementares, e que devem envolver toda a comunidade educativa.

Esta necessidade de articulação facilmente se justifica, já que a eficácia das medidas reativas depende das medidas preventivas implementadas nas escolas. A este propósito, Stevenson (2000) assinala que

The most difficult time for anyone to study the effects of grief and to try to learn how to cope (or to help others cope) is after a loss occurs. If schools are to play a positive role in helping students to cope with the losses they will inevitably encounter - or with the deaths of loved ones which may occur - we must take action before such a loss occurs and not after the fact. (Stevenson, 2000, p. 197)

No entanto, e apesar de os especialistas enfatizarem a necessidade da introdução precoce de uma educação para a morte em todos os currículos escolares, insistindo assim na necessidade de medidas proactivas, parecem prevalecer programas para intervenção apenas em caso de crise, ou seja, quando a morte já ocorreu (Papadatou et al., 2002; Rowling, 2003).





Há alguma verdade no senso comum, quando se afirma que *mais vale prevenir que remediar*. Uma aposta séria na formação de professores sobre como apoiar alunos a vivenciar processos perda e de luto torna-os mais aptos e competentes para o fazer (Holland, 2008). Na mesma linha de pensamento, alunos a quem foi disponibilizada uma educação para a morte estão mais preparados, cognitivamente e afetivamente, para enfrentar uma situação de perda e para lidar com as emoções que dela decorrem, e também para apoiar colegas que passam pela mesma situação (Balk, 2000; Rowling, 2003).

Stevenson (2000), para quem o conhecimento é sempre preferível à ignorância, é um acérrimo defensor da implementação da educação para a morte como fator de imunização. Ainda que a educação para a morte não evite a dor que ela provoca, ensina a enfrentá-la e a lidar com ela. E, sobretudo, permite falar dela.

Pensando bem, esta abordagem talvez seja a melhor forma de fazer as questões ligadas ao fenómeno da morte entrarem na escola pela porta da frente, ou seja, considerando-a como espaço privilegiado onde é possível refletir sobre ela, enfrentando as dúvidas e receios, com naturalidade e autenticidade. Como sabemos, podemos reservar-lhe a entrada dos fundos: a da conspiração do silêncio e do medo. Uma certeza fica: por uma ou por outra, ela entra. Cabe a cada escola escolher.



## **6. O papel da escola no apoio a alunos a vivenciar processos de luto**

*A vida é demasiadamente afetiva para ser deixada fora da escola*

Eugênio Cunha

### **6.1. Dificuldades e necessidades formativas dos professores**

As escolas, ainda excessivamente centradas na sua função de transmitir conteúdos, permanecem pouco atentas às necessidades emocionais dos seus alunos, vigorando ainda uma perigosa dissociação epistemológica entre os processos cognitivos e afetivos, processos esses verdadeiramente inseparáveis no desenvolvimento psicológico do ser humano (Damásio, 1995). Ainda imperam nas nossas escolas muitos dos princípios subjacentes a um paradigma tecnicista da educação, desatento aos contextos de cada um dos seus intervenientes.

Torna-se, assim, urgente perceber que o processo de ensino-aprendizagem é concomitante à vida de cada um dos seus participantes. Como tal, não é um processo linear, mas incerto e repleto de oscilações.

Quando um aluno está em sofrimento é legítimo que espere da sua escola apoio emocional:

since the school is a vitally important part of life from age five upward to eighteen, it becomes evident that the school must be prepared, willing, and able to respond to critical loss situations that involve the lives of students. (Johns, 2000, p. 78).

Convém lembrar que o papel da escola não é apenas ensinar, transmitir conteúdos, mas apoiar a pessoa, considerando nela todas as suas dimensões: “el auténtico educador es aquel que intenta serlo en cualquier situación, por dura que sea” (Poch & Herrero, 2003, p.



27). Acrescentam ainda as autoras: “queramos o no, nos guste o no, la escuela debe responder y atuar cuando sucede una muerte” (idem, p. 28).

De facto, a escola deveria ser um espaço de desenvolvimento integral, de evolução pessoal, cognitiva e afetivamente considerada. O tempo que o aluno aí passa, rodeado de professores e colegas, enfatiza o papel fundamental que a escola poderia assumir durante um processo de luto, pela possibilidade que tem de conferir um sentido de segurança e estabilidade, num tempo de caos para quem o vivencia (Papadatou et al., 2002; Mallon, 2011). Vários autores salientam que a escola pode representar um importante contraponto à desorganização própria do luto, funcionando assim como um porto seguro ou uma segunda família (Grollman, 2000; Lowton & Higginson, 2003; Holland, 2008).

Não obstante, a atuação dos professores pauta-se normalmente pelo senso comum e pela indiferença, como forma de camuflar a insegurança que sentem. A partir do estudo que desenvolveram com adolescentes em luto, e a que já fizemos referência, Domingos e Maluf (2003) verificaram que o apoio dos professores foi apenas prático e logístico mas ineficaz em termos de suporte emocional. Os professores, treinados para dar respostas e explicações, sentem-se desconfortáveis em situações em que não sabem o que dizer. A este propósito, Grollman (2000) adverte que há situações em que é mais importante ouvir do que falar e deixa o seguinte apelo aos educadores: “don’t be afraid to admit that you don’t have all the answers; no adults do” (p. 101). Ao mesmo tempo, o receio de que a exibição das suas próprias emoções seja confundida com falta de profissionalismo, leva os professores a uma atitude de evitação (Rowling, 2003).

Na verdade, quando os professores se deparam com situações de perda e luto não se sentem preparados, teórica e emocionalmente, para lidar com elas. Ainda que os professores reconheçam a sua importância no apoio a alunos em luto, sentem-se desconfortáveis e inseguros e admitem necessidades formativas sobre a temática (Reid & Dixon, 1999; Papadatou et al., 2002; Forward & Garlie, 2003; Holland, 2008; Rodriguez, 2010). E, claro, o desconforto que sentem condiciona o apoio que conseguem dar (Grollman, 2000).

Na literatura é recorrente a ênfase colocada na necessidade de preparação dos professores, ao nível da formação inicial, mas também na formação contínua (Reid, 2002;



Holland, 2008; Mallon, 2011, entre outros), sendo também frequentes as denúncias dos efeitos da inexistência dessa formação.

Holland (2003, 2008) lamenta que a preparação dos professores seja ainda tão deficitária e descoordenada e lembra que só a formação poderá diminuir o desconforto que os professores sentem, ao aumentar o seu conhecimento teórico sobre o tema e as suas competências emocionais. Segundo o autor, a formação ajuda a compreender as emoções e comportamentos dos jovens enlutados, nomeadamente a sua resistência em partilhar as emoções com os colegas.

A qualidade da formação poderá ajudar o professor a conhecer as nuances do caminho que o aluno em luto está a percorrer (Forward & Garlie, 2003). De facto, muitas vezes os professores não compreendem os efeitos do luto na escola, não associam as reações dos jovens ao luto (Reid, 2002; Christ, Siegel & Christ, 2002) e essa incompreensão traz, na maioria dos casos, problemas adicionais à dinâmica da turma (Papadatou et al., 2002).

A falta de formação qualificada sobre o processo de luto, e sobre as necessidades emocionais dos alunos enlutados, faz com que os professores muitas vezes subestimem o tempo necessário ao processo (Mallon, 2011). Ao mesmo tempo, o desconhecimento de que este processo não é linear e que há reações que só se manifestam no segundo ano após a perda, pode gerar situações graves de incompreensão que em nada beneficiarão o aluno (Worden, 1996; Schonfeld & Quackenbush, 2010).

## **6.2. Necessidade de uma modalidade formativa com enfoque na dimensão pessoal e ética do professor**

Nesta perspetiva, de qualificação da formação, concordamos com Lucília Nunes quando afirma que “A educação é humanista pela sua própria natureza” (Nunes, 2009, p. 135). Segundo a autora, a educação e a formação só fazem sentido quando assentes na possibilidade de desenvolvimento e aperfeiçoamento do Outro, o estudante, que deve estar no centro dos cuidados éticos do professor, sendo precisamente esta convicção que justifica o estatuto ético de qualquer prática educativa.



Acreditamos também que esta perspetiva humanista e ética da educação tem de ter repercussões ao nível da formação de professores, sob risco de se tornar mera teoria, porventura bela mas asséptica e inconsequente.

Sabemos bem que, dada a multiplicidade e complexidade das funções do professor da atualidade, qualquer plano de formação deverá ser multifacetado e favorecer a dialógica entre o pensamento e a ação, a teoria e a prática, a razão e a afetividade, o sujeito e as suas circunstâncias. Significa isto que a formação terá de se comprometer com uma visão complexa que articule as várias competências que a profissão exige:

(...) já não se limitam apenas aos conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, nem ao conjunto de técnicas e de estratégias pedagógicas mais adequadas à transmissão desses conhecimentos, sendo-lhes exigidas outras actuações, nomeadamente, na promoção do desenvolvimento pessoal dos seus alunos (...). (Cunha, 2008, p. 64)

A este propósito, também Estrela defende que a formação deverá ser multifacetada “(...) contemplando simultaneamente a pessoa, os saberes científicos de diferente natureza e as competências ou capacidade de mobilização na acção de saberes, saberes-fazer e atitudes necessários ao exercício profissional, e o saber investigar situações educativas” (Estrela, 2010, p. 99).

Sem descurar, obviamente, o domínio dos saberes a aprender (dimensão científica), bem como a capacidade para os mobilizar e tornar acessíveis (dimensão pedagógica), defendemos que estas competências, ainda que necessárias, não são suficientes para transformar um professor num *bom professor*. Na verdade, sabemos que uma sólida formação científica e uma notável competência pedagógica, ainda que necessárias, não são condição suficiente para transformar alguém num bom educador. É fundamental não negligenciar a dimensão ética, como fulcral em qualquer ato educativo. Formar com qualidade implica ser *bem* formado. Assim, a formação deverá promover o equilíbrio entre a competência na disciplina que se ensina e a competência pedagógica, mas não pode descurar as qualidades humanas do professor. Vale a pena, a este propósito, determo-nos nas palavras de Reis Monteiro:



Há uma crónica inconsciência da silenciosa mas profunda ressonância pessoal e social que tem na vida das crianças, adolescentes e jovens quem exerce a profissão docente. Tudo se passa como se quem é a professora ou o professor nada tivesse a ver com o que faz. (Monteiro, 2012, p. 103)

Mais à frente, acrescenta o autor que “o que mais profundamente e verdadeiramente ensinam as professoras e professores não é tanto o que sabem, mas as pessoas que são” (idem, p. 107).

Deste ponto de vista acercamo-nos, provavelmente, no ponto mais sensível de toda a profissionalização em educação, e também da formação de professores, aquele que diz respeito às qualidades pessoais dos professores. Na verdade, porventura por se tratar de qualidades naturalmente subjetivas e dificilmente mensuráveis, elas continuam a ser negligenciadas como se não tivessem qualquer ressonância pedagógica e não são tidas em conta na seleção e avaliação dos professores: “Abre-se as portas da profissão, concebe-se a formação e avalia-se como se quem são os profissionais da educação nada tivesse a ver com o que fazem” (Monteiro, 2008a, p. 37). Esta indissociabilidade entre a dimensão profissional e a dimensão pessoal do professor está bem patente nas palavras de Paulo Freire: “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (Freire, 2008, p. 94).

Parece-nos, assim, essencial que a formação dos professores não se demita de apostar no seu desenvolvimento pessoal: “porque o professor é uma pessoa, portanto livre e autónoma, a formação profissional não pode excluir uma dimensão personalista” (Estrela, 2010, p. 22). Não faz sentido uma conceção de formação que não se ajuste à condição humana do professor, isto é, que não aposte na formação do professor como pessoa, já que esta condição, tal como as outras, não é fixa nem estática, mas sujeita a amadurecimento e desenvolvimento (Cunha, 2008).

Infelizmente, o único critério de seleção para o acesso à docência continua a ser meramente académico e a dimensão pessoal e ética do professor ainda é desprezada na formação profissional (Monteiro, 2008a). O autor lembra que a subjetividade é uma dimensão intrínseca e inevitável a todo o ato de avaliar e considera que “(...) não ter em



conta as qualidades pessoais nem os valores éticos, na sua selecção, formação e avaliação, para evitar alegações de subjectividade, é objectivamente fugir à responsabilidade, ou seja, é uma irresponsabilidade” (Monteiro, 2008a, p. 37). Ainda segundo o mesmo autor, os professores têm direito a uma formação que esteja para além da mera preparação disciplinar e didática, até porque as qualidades dos professores são um fator chave para a qualidade da educação: “Em educação não há qualidade profissional sem qualidades pessoais. A qualidade profissional começa pelas qualidades pessoais” (Monteiro, 2008a, p. 35). E, num outro texto, acrescenta:

As qualidades pessoais que a profissão docente requer são qualidades afetivas, morais, intelectuais, de amabilidade, serenidade, relacionalidade, acolhimento da alteridade e abertura à diversidade, de rigor e utopia, que devem ser tidas em conta nos critérios de acesso à profissão e cultivadas durante a preparação para o seu exercício. (Monteiro, 2012, p. 104)

Ao nível internacional, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors, pode ler-se:

Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afectiva que a sociedade espera que possuam de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. (Delors, 2005, p. 139)

Sem pretender perder de vista a problemática central deste trabalho, o papel da escola e dos professores no apoio a alunos a vivenciar processos de luto, reiteramos a necessidade de o educador se assumir como um ser ético, gestor de afetos, ou seja, alguém apto para cuidar das necessidades emocionais dos seus educandos, competência que, claramente, extravasa a dimensão disciplinar, didática, instrumental ou técnica que, embora façam parte da sua função de professor, não a esgotam.

Refletir sobre o papel da escola no apoio a alunos enlutados implica, sabemos bem, equacionar o papel dos afetos nas relações pedagógicas. E, como tal, só podemos acreditar



numa modalidade formativa que não descure essa dimensão e que, ao contrário, aposte na responsabilização ética do professor enquanto educador, alguém capaz de ver os alunos como pessoas e não apenas como aprendentes. Revemo-nos, assim, nos objetivos gerais da formação de professores, tal como são apresentados por Maria Teresa Estrela:

O desenvolvimento de atitudes de escuta, de respeito pelo outro e pela sua autonomia e de empatia; crença nas suas próprias potencialidades e nas capacidades dos seus alunos; desenvolvimento das capacidades de leitura de sentimentos e expressão de sentimentos. Uma formação que vise o profissionalismo emocional deverá partir da expressão de sentimentos. (Estrela, 2010, pp. 64-65)

Trata-se obviamente de uma visão pedagógica, metadidática e transversal aos conteúdos disciplinares, que repõe a educação nas suas verdadeiras finalidades.

Quando falamos de qualidades pessoais, de valores, de princípios e de responsabilidade ética, movemo-nos num terreno *pantansoso*, numa zona de desconforto, onde não existem fórmulas mágicas ou infalíveis. O desenvolvimento ético não se determina, o que pode fragilizar qualquer proposta formativa nesta área. Num estudo em torno de perspetivas e estratégias a considerar na formação ética dos professores (Caetano & Silva, 2009), a que já fizemos referência, os docentes inquiridos consideraram que a ética profissional é, de algum modo, um prolongamento da ética pessoal, enfatizando assim uma perspetiva em que a identidade profissional e a identidade pessoal se integram num todo, sendo este um fator pelo qual consideram que a mudança, nestes domínios, é lenta e difícil, levando a questionar o papel da formação nessa mudança. Neste estudo, e no que se refere a modalidades e estratégias de formação, foram centrais, em todos os níveis de ensino, as referências à reflexão como estratégia formativa, “uma reflexão colaborativa e introspectiva, sobre si, sobre os contextos, sobre as finalidades, sobre as práticas, sobre os outros, privilegiando a análise de situações concretas e de experiências pessoais” (Caetano & Silva, 2009, p. 54). Ficou clara a necessidade de apostar no trabalho colaborativo e reflexivo “onde o professor tome a responsabilidade pela sua actuação ética





e desenvolvimento ético dos seus alunos“ desenhando-se uma “linha de ética experiencial de atenção ao próprio, aos outros e aos contextos” (idem, p. 56).

Sabemos que mudar não é fácil, resistir à mudança parece mais cómodo pois não obriga ao confronto com as nossas fragilidades e incertezas. E “o paradoxo é conhecido: os que deveriam mudar são também aqueles cujos mecanismos de defesa são mais eficazes” (Perrenoud, 2004, p. 80).

No entanto, para mudar, é preciso querer mudar. O movimento deve ser de dentro para fora e não o inverso. Todos conhecemos professores que embora tendo frequentado inúmeras ações de formação, se mantiveram atores (passivos) de inúmeras reformas educativas e mantiveram inalteráveis as suas práticas educativas.

Toadavia, embora difícil, porque repleto de resistências, partilhamos a convicção de que este é o caminho a seguir, ou seja, a aposta na qualidade da formação inicial e contínua que estimule nos professores “ (...) uma identidade e uma postura reflexivas, que estimulem a mudança para lá da procura de um regime de velocidade cruzeiro” (Perrenoud, 2004, p. 80).

Porque a reflexão é reconhecida como estratégia central na qualidade da formação e da intervenção pedagógica, é impossível não evocar a noção de professor reflexivo, de inspiração Schöniana, pois acreditamos firmemente na importância da reflexão que antecede, acompanha e se segue à prática (Schön, 1992, 2000). Só a reflexão sobre a prática (primeiro como antecipação e adequação das estratégias à situação, depois como resposta ao carácter imprevisível das situações, e finalmente, como desocultação de aspetos encobertos durante a própria ação), permite “um novo olhar” e o desenvolvimento de um quadro compreensivo e interpretativo emergente, passível de aplicação em situações futuras (Sá-Chaves, 2007).

Mas, mais do que a noção de professor reflexivo, deixamo-nos seduzir pela noção de escola reflexiva, uma escola que se pensa a si própria, que confronta salutarmente os olhares diferentes, que cultiva o “efeito multiplicador da diversidade”, que tece em conjunto. Afinal, uma “escola sujeito” que se cria “(...) pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém” (Alarcão, 2000a, p. 17).



É este tipo de escola que ansiamos, como organização capaz de pôr fim à lógica do *cada um por si*, ao isolamento profissional que caracteriza ainda a atividade da maioria dos professores. As escolas ainda são um “mundo cheio de seres solitários” (Sá-Chaves & Amaral, 2000, p. 82), que se fecham nas suas salas, com os seus alunos, com as suas certezas que não querem ver abaladas, mas também com os seus receios, angústias, fragilidades e dúvidas que não aceitam partilhar.

Desenha-se por isso uma escola em que o *professor solitário* dê lugar ao *professor solidário* (Sá-Chaves & Amaral, 2000), em que o trabalho individual dê lugar ao trabalho cooperativo e colaborativo.

Segundo Perrenoud (2004), o trabalho colaborativo é difícil porque “ameaça a autonomia e baralha as certezas” e afirma que

Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objectivação dos seus actos profissionais através da pesquisa, quanto à análise cooperativa das suas práticas entre colegas. (Perrenoud, 2004, p. 96)

Reconhecemos que fatores como o ritmo alucinante que se vive nas escolas, a necessidade de gerir as situações à medida que ocorrem, a premência de controlar a indisciplina, fazem confundir o urgente com o importante. Dizia August Comte que *é impossível estarmos à janela para nos vermos passar na rua* e Miguel Ángel Guerra (2002) exprimiu a mesma ideia quando afirmou: “Nós, educadores assemelhamo-nos ao transeunte que corre apressado pela rua e que, quando alguém lhe pergunta aonde vai com tanta pressa, responde ofegante que não sabe exactamente, mas que não pode parar para pensar nisso, por não ter tempo” (Guerra, 2002, p. 254).

Não obstante todas as dificuldades, continuamos firmes na convicção do papel fulcral que uma formação naturalmente multifacetada, e não apenas centrada nos conteúdos, pode ter no desenvolvimento de características reveladoras daquilo a que poderemos chamar um *bom professor* (conceito naturalmente subjetivo e controverso):



“(…) alguém psicologicamente equilibrado, emocionalmente estável (disponibilidade afectiva positiva), social e interessado pelos alunos (…)” (Cunha, 2008, p. 84).

De modo a enfatizar a importância dessa formação que não negligencie a dimensão ética e pessoal do professor, vale a pena retomar Reis Monteiro: “Se nenhuma verdadeira profissão deve limitar o seu ideal profissional à sua dimensão científico-técnica, funcional e instrumental, negligenciando a sua dimensão ética, muito menos as profissões da educação, que podem ser consideradas como as mais éticas das profissões” (Monteiro, 2008a, p. 145).

Ainda segundo o mesmo autor, talvez o que verdadeiramente define a identidade da profissão docente seja aquilo que permite distinguir “aquelas professoras e aqueles professores que ficam na memória afectiva de muitas crianças, adolescentes e jovens” (Monteiro, 2012, p. 105).

Em suma: do exposto ressalta a necessidade de repensar a qualificação da formação de professores, de forma a promover competências transversais e globalizantes que, claramente, extravasam o domínio didático/curricular. No que a este estudo diz respeito, adivinha-se a premência de modalidades formativas com enfoque na dimensão pessoal e ética dos professores, de modo a desenvolver neles competências relacionais e comunicacionais que facilitem uma *relação de ajuda* (Pissochet, 2012).

### **6.3. O papel do Diretor de Turma na constituição de um “ethos” de suporte**

O luto é uma experiência que afeta não apenas o indivíduo em si mesmo, mas os vários contextos de que faz parte. Assim, é necessária uma sinergia de esforços que permita um tipo de abordagem integrada, sistémica e colaborativa. O diálogo profícuo entre a família e a escola, se desejável em todos os momentos, torna-se uma exigência ainda mais premente quando a família está, toda ela, sujeita à sobrecarga emocional que a morte de um dos seus membros representa. Infelizmente, tal nem sempre acontece e, ao invés do diálogo, da negociação e da partilha, acontece o distanciamento e instala-se o silêncio. Uma das razões para essa falta de entendimento resulta da percepção, partilhada por muitos professores e também pais, de que a morte de um familiar é um assunto privado e íntimo, a ser gerido em casa e não na escola, como se a existência humana



pudesse ser segmentada e parte dela pudesse ficar fora da escola e da sala de aula (Rowling, 2003). Ainda que a atuação da escola não deva isentar a família de responsabilidades nesta área, a autora lembra que “School staff in their ongoing relationships with students care about them, not just in a legalistic sense but in an empathic sense of caring for vulnerable young people” (Rowling, 2003, p. 112).

Na verdade, família e comunidade escolar atuam muitas vezes de costas voltadas, sem recolher os benefícios que uma abordagem dialogante poderia representar no apoio emocional de que o jovem necessita. A atestar essa atuação isolada e descoordenada, muitos professores demitem-se da sua responsabilidade ética para com os alunos, por considerarem que a família fornece o suporte necessário, ao mesmo tempo que a família, assoberbada com o seu próprio processo de luto, espera da escola o apoio que não consegue proporcionar (Rodríguez, 2010). De salientar que, frequentemente, o comportamento do jovem enlutado varia conforme os contextos, tendo reações diferentes em casa e na escola, situação que requer uma compreensão e atuação conjuntas: “he felt he still had to be good at home but could explode at school” (Rowling, 2003, p. 113).

Na literatura da especialidade são recorrentes os contributos de autores que clamam pela necessidade de uma abordagem pedagógica de matriz holística que envolva a família, a comunidade escolar, bem como organismos exteriores à própria escola, tais como técnicos de saúde mental e associações de apoio ao luto, por exemplo (Papadatou et al., 2002; Reid, 2002; Lowton & Higginson, 2003; Rowling, 2003; Holland, 2008).

Como já analisamos neste estudo, numa altura em que a família está legitimamente assoberbada com o seu próprio processo de luto, a escola pode, e deve, ter um papel crucial no apoio emocional ao aluno enlutado, proporcionando-lhe o apoio prático e logístico de que necessitar, mas também carinho, compreensão e oportunidade para exprimir as suas emoções num ambiente seguro e privado. E deve fazê-lo de forma institucionalmente organizada e não de forma *ad hoc*, pontual, desorganizada ou apenas dependente de iniciativas individuais.

Quando falamos de Escola não podemos cair na tentação de a perceber como uma entidade abstrata, com um carácter de exterioridade que, de facto, não lhe cabe. Cada escola



traz gente dentro<sup>27</sup>. Gente com nome, com identidade, com histórias de vida que se cruzam em cada um dos seus espaços de interação, físicos e sociais. E cada escola é uma realidade única e singular, não redutível a cada um dos elementos que a constitui. Dela fazem parte pessoas, sujeitas a hierarquias e lideranças, direitos e deveres, mas também espaços físicos, e finalidades comuns que se pretendem atingir, ancoradas em princípios e valores que se defendem, e que devem constituir o cerne dos textos orientadores e das suas dinâmicas. Tal como a Psicologia da *Gestalt*<sup>28</sup> defendia, o todo não se explica pela perceção fragmentada de cada um dos elementos que o constitui, mas pelas interações constantes e recíprocas que dão forma à totalidade organizada. Sem comprometer a autonomia de cada um dos seus elementos, só uma identidade coletiva, traduzível num sentimento de *nós*, torna legítima a noção de grupo, no sentido sociológico do termo. Uma comunidade educativa não deveria ser um mero agregado de indivíduos mas sim uma estrutura, que deveria atuar de forma organizada, coesa e solidária.

Essa organização, naturalmente complexa pois deve ter em conta a infindável teia de relações que nela se estabelecem, deveria ser de facto tecida em conjunto, traduzindo-se naquilo a que podemos chamar *ethos* da escola. Sociologicamente, o termo significa “(...) um conjunto de princípios mais ou menos organizados que regulam a conduta da vida”<sup>29</sup>, referindo-se assim aos traços característicos de um grupo, do ponto de vista social e cultural, que o distinguem de outros grupos, tendo por isso um valor de identidade social.

Mais especificamente, a propósito do papel da escola no apoio a alunos em luto, são vários os autores que defendem a necessidade da constituição de um *ethos* de suporte, isto é, uma atuação articulada que envolva a família mas também a comunidade escolar (Direção, professores, colegas, funcionários, psicólogo escolar...) e organizações exteriores à escola. Significa isto que, face a um aluno em luto, a escola deve responder

---

<sup>27</sup> Retomando Saramago, para quem todos os livros deviam conter o seguinte aviso: “atenção, este livro leva uma pessoa dentro” (Grilo & Machado, 2005).

<sup>28</sup> Também designada Psicologia da Forma, é uma corrente psicológica do início do século XX que surge como reação à conceção atomista da perceção, então dominante. Segundo os gestaltistas, a perceção não consiste numa soma de sensações mas numa organização irreductível às sensações elementares, o que significa que o todo é mais do que as partes que o constituem (Köhler, 1968).

<sup>29</sup> Versão *online* de dicionário de Sociologia

(<http://pt.scribd.com/doc/5023019/DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA>, consultado em 4 de janeiro de 2012.



como um todo, de forma pensada, planificada e articulada, e disso depende a consistência da resposta que a escola será capaz de elaborar. Assim, a responsabilidade não deve ser apenas da exclusividade de um professor, mas de um *supportive school environment* ou *circle of care* (Rowling, 2003), ou *team approach* (Papadatou et al., 2002), ou *caring ethos* (Reid, 2002), que envolve pessoas mas também espaços, programas de atuação e políticas educativas. Falamos de uma escola reflexiva, que se pensa em conjunto, que se constrói de forma partilhada e colaborativa, que define de forma concertada objetivos e finalidades e em que todos dão as mãos para os atingir.

No caso de as escolas considerarem que as exigências ultrapassam as suas competências, devem estabelecer protocolos de cooperação com instituições exteriores, tais como associações de apoio ao luto e profissionais de saúde mental, que serão chamados a intervir não apenas em caso de crise, acompanhando os alunos e suas famílias, mas também de forma preventiva, através da qualificação da formação de professores (Papadatou et al., 2002; Reid, 2002; Domingos & Maluf, 2003; Lowton & Higginson, 2003; Holland, 2008; Rodriguez, 2010).

Significa isto que a expressão de uma *ética do cuidado* junto de alunos em sofrimento, a que já nos referimos anteriormente, exige a coordenação de fatores de ordem pessoal, profissional, institucional e sistémica (Iglesias, 2006). Oliveira e Azevedo (2012), a propósito dos fundamentos éticos e deontológicos que orientam os profissionais de saúde, salientam a importância da constituição de um *ethos of care* com vista à diminuição do sofrimento dos pacientes e seus familiares.

O termo *ethos* tem origem grega e significa valores e ética, precisamente os termos que melhor essencializam o paradigma educativo que temos vindo a defender neste estudo.

Centremo-nos, então, no *caring ethos* de que nos fala Reid (2002), para sugerirmos uma forma de o operacionalizar. Porque sabemos que no emaranhado das infinitas, incertas e imprevisíveis interações que se estabelecem numa escola, nem sempre a articulação é fácil, pensamos que, no nosso sistema educativo, a figura do Diretor de Turma poderá ser um agente privilegiado na promoção de tal articulação.



O enfoque na figura do Diretor de Turma justifica-se pela relação próxima com os alunos e suas famílias, bem como pela articulação que deve manter com todos os professores do Conselho de Turma.<sup>30</sup>

Ao Diretor de Turma cabe assim um importante papel mediador entre a escola e as famílias e, conforme Peixoto e Oliveira (2006), compete-lhe estabelecer pontes entre a direção, os professores, os alunos, os encarregados de educação e os auxiliares de ação educativa. Espera-se dele ainda que seja animador educativo, dinamizador de projetos, gestor de conflitos e, muitas vezes, acompanhante, confidente, tutor, psicólogo ou “pai/mãe” dos alunos.

Tendo em vista a abrangência das tarefas e funções que se esperam da figura do Diretor de Turma e, baseando-se nos normativos legais, os autores (Peixoto & Oliveira, 2006) sistematizam três eixos de atuação deste gestor intermédio: o domínio administrativo-burocrático, o domínio pedagógico-curricular e o domínio das relações interpessoais.

No primeiro, aquele que mais aproxima o Diretor de Turma do estatuto de funcionário público e burocrata, incluem-se todas as tarefas que se relacionam com a organização escolar, cabendo aqui, entre outras, os registos de faltas, os registos a preencher nas reuniões de avaliação, as atas, relatórios diversos, procedimentos a adotar em caso de processos disciplinares, etc.

No segundo, aquele que mais desafia a capacidade de liderança do Diretor de Turma, espera-se a organização de atividades/projetos para a globalidade da turma e/ou pequenos grupos, a diferenciação e adequação curriculares, a definição e discussão de princípios metodológicos e avaliativos e a promoção de atuações consensuais e consertadas entre docentes.

Por fim, e no que se refere à relação com os alunos, pretende-se que o Diretor de Turma “(...) seja uma espécie de tutor, voltado para a dimensão das aprendizagens não só

---

<sup>30</sup> Conforme o estipulado no artigo 7º do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho (Competências das estruturas de orientação educativa), relativo às competências do Diretor de Turma: *“assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação; promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos; coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno; articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação; coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador; apresentar à direção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.”*



a nível cognitivo mas também ao nível do desenvolvimento pessoal e social do aluno” (Peixoto & Oliveira, 2006, p. 64). No que respeita à relação com os outros professores da turma, o Diretor de Turma

(...) é chamado a desempenhar uma função de coordenação – das actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência – bem como de articulação/mediação entre essa acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo: os alunos e os encarregados de educação. (idem, p. 67)

Finalmente, no que respeita à relação com os encarregados de educação, sempre marcada por alguma controvérsia sustentada por divergência de pontos de vista, o Diretor de Turma deve ter um papel potenciador e dinamizador da participação e envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos respetivos educandos, sendo por isso essencial a promoção de circuitos de comunicação frequentes e eficazes.

De salientar que, decorrente da função de ligação entre os diferentes atores sociais, as relações interpessoais são transversais a todas as áreas de atuação do Diretor de Turma. Torna-se assim evidente que a eficácia do desempenho desta função está fortemente dependente das qualidades pessoais de quem o desempenha, o que justificaria um grande cuidado na seleção e atribuição do cargo. Não obstante, e devido a fatores vários que se prendem com a organização das escolas, e a lógica de mobilidade dos professores, o critério que ainda parece prevalecer, o do complemento de horário do professor, sustenta-se em interesses administrativos e não intrinsecamente pedagógicos.

Acresce a este facto a inexistência de preparação profissional específica para o desempenho do cargo, continuando ainda a dominar a lógica da formação obtida durante o exercício do mesmo. Face a estes constrangimentos, e concordando com Peixoto e Oliveira (2006), defendemos que a atribuição das direções de turma não deve obedecer à lógica do completamento de horários mas sim ter em conta os requisitos profissionais e humanos necessários às funções complexas e multifacetadas que se pedem à função de Diretor de Turma.





Por essas razões, estamos convictos que um Diretor de Turma com perfil humano adequado para assumir as responsabilidades que lhe são confiadas, poderia ser efetivamente o *professor cuidador* de que já falamos em secção anterior deste trabalho, e que assume particular pertinência num momento em que o aluno está vulnerável psicologicamente em resultado da morte de um ente querido: um professor que se sente responsável eticamente pelos seus alunos, que está atento às suas necessidades emocionais, que tenta interpretar os seus sentimentos, que se mostra disponível para os escutar ativamente e que revela uma compreensão ativa e compassiva. E que não age sozinho mas contagia a comunidade educativa. Presta apoio ao aluno mas também à família, com quem estreita os canais de comunicação, sensibiliza os professores e os colegas de turma consensualizando estratégias de atuação, e, em caso de necessidade, mobiliza esforços exteriores à escola, criando assim um *circle of care* em torno do aluno em sofrimento.

Para tal, partilhamos também com Peixoto e Oliveira (2006) a necessidade de *exercer pressão* sobre os centros de formação de professores no sentido de se promoverem planos formativos direcionados para temáticas e competências relacionadas com o exercício da direção de turma, e também a promoção de jornadas de reflexão nas reuniões do Conselho de Diretores de Turma.

Terminamos com uma sugestão: que uma dessas jornadas de reflexão, todos os anos, e em todas as escolas, seja dedicada a uma sensibilização para a problemática do luto, suas implicações na pessoa do aluno e estratégias de atuação.

#### **6.4. Estratégias de atuação das escolas**

Mais do que diagnosticar necessidades de mudança, é importante apontar horizontes relativamente aos quais essa mudança efetivamente possa acontecer. Caso contrário, arriscamo-nos a que tudo o que se pensa e diga não ultrapasse a zona de conforto que a teoria sempre proporciona.

Nesse sentido, procuramos na literatura sugestões de estratégias de atuação a implementar nas escolas, de modo a que estas se tornem mais aptas para apoiar



emocionalmente os alunos a vivenciar processos de luto por perda de figura significativa. São sugestões simples e operacionalizáveis, que colocam maiores desafios ao nível das interações humanas do que propriamente ao nível organizacional ou logístico, mas que podem fazer a diferença do ponto de vista da eficácia da resposta que a escola tem a responsabilidade ética de protagonizar.

Nesta revisão de literatura enfocada, todas as propostas que encontramos parecem ser norteadas por uma mesma convicção que as inspira: a importância da comunicação. Essa ideia está bem clara na seguinte frase: “Communication is the heart and soul of the work with bereaved children and their families” (Schonfeld & Quackenbush, 2010, p. 37). De facto, vários autores enfatizam a necessidade de toda a comunidade educativa, mas em especial os professores, desenvolverem junto dos alunos em luto uma escuta ativa, dando-lhes espaço e tempo para exprimirem as suas emoções num ambiente seguro e tranquilo, sem críticas ou julgamentos (Grollman, 2000; Rowling, 2003; Holland, 2008, Schonfeld & Quackenbush, 2010; Mallon, 2011).

O tabu da morte, ainda tão arreigado na nossa sociedade, dificulta esse processo comunicacional, principalmente quando estão envolvidas crianças e jovens. Quando somos confrontados com uma criança ou jovem em luto, há dúvidas legítimas que nos assaltam: “O que (não) devo dizer?”, ou “Como (não) devo agir?”. Quase sempre com o pretexto de os defendermos, temos normalmente uma atitude evasiva que mais não faz do que camuflar os nossos próprios medos (Poch, 2009).

A este propósito, Schonfeld e Quackenbush (2010) definem uma filosofia de intervenção que se traduz nas seguintes atitudes/competências:

**Estar presente e ser autêntico:** o professor deve mostrar preocupação e não se inibir de exprimir as suas emoções, mas deve fazê-lo de uma forma que seja sentida como genuína, quer por si quer pelo aluno. Um professor pode ser mais emotivo ou mais contido emocionalmente e, quer num caso quer noutro, é possível uma atuação eficaz, desde que seja sincera e coerente com o seu próprio registo.

**Ouvir mais, falar menos:** ainda que o professor possa partilhar emoções, para demonstrar carinho e compreensão, o enfoque deve ser sempre a criança ou jovem, a quem deve ser dado espaço e todo o tempo de que precisar para falar e exprimir o que sente.



**Evitar animar o(a) aluno(a) ou a sua família:** convém não esquecer que a tarefa do professor não é eliminar a dor e o sofrimento que o luto inevitavelmente provoca, pelo que todos os esforços para encontrar algo de positivo na situação são normalmente inúteis e ineficazes.

**Permitir a expressão emocional:** embora frequentemente as crianças e jovens em luto sejam aconselhados a ser fortes e a esconder os seus sentimentos, uma abordagem mais útil passa por reconhecer que eles estão a sentir emoções muito fortes e convidá-los a falar sobre elas.

**Demonstrar empatia:** os professores devem corresponder às expressões emocionais dos alunos, verbalizadas ou não, de forma compassiva e sem julgamento.

**Reprimir reações que ponham em causa a segurança:** embora reações de fúria e raiva sejam naturais durante o processo de luto, devendo assim ser permitidos comportamentos como choro, gritos, ou dar pontapés no chão, deverão ser interrompidos todos aqueles que comprometam a segurança física da criança ou de outros.

Na mesma linha, também Silverman (2000) apresenta algumas sugestões para os professores que tenham de lidar com o luto dos seus alunos por perda de figura parental:

**Recolher o máximo de informação possível** sobre as circunstâncias da morte e sobre o decurso do processo do luto do jovem, junto da figura parental sobrevivente, de um amigo ou parentes próximos.

**Perguntar à família o que deseja da escola** e qual considera ser o procedimento mais adequado e eficaz.

**Informar-se sobre os rituais fúnebres** e, com a devida autorização da família, envolver-se neles.

**Falar com os alunos da turma** sobre o que aconteceu e sugerir formas de apoio e conforto ao colega em luto.

**Conversar com o aluno enlutado e ouvir a sua história,** sem lhe dizer como se sente ou como se devia sentir, dando-lhe antes oportunidade de dizer como, de facto, se sente. Enquanto algumas crianças/adolescentes sentem grande necessidade de exprimir as suas emoções, outros não querem ser alvo de uma atenção especial e não querem falar, e essas diferenças devem ser respeitadas.



**Estar informado e alerta sobre as diferentes formas de reagir** de acordo com a idade e nível de desenvolvimento, evitando estereótipos, generalizações e conselhos que não tenham sido solicitados.

**Reconhecer as repercussões a longo prazo do processo do luto** e aceitar que o aluno poderá estar perturbado durante muito tempo após a perda.

**Permitir que o aluno abandone a sala de aula** se sentir necessidade de o fazer.

**Providenciar um espaço calmo e privado na escola** onde o aluno se possa refugiar e isolar, caso o pretenda.

**Reconhecer e respeitar as diferenças individuais**, pois algumas crianças/jovens necessitam de se afastar da turma, física ou emocionalmente, enquanto outros preferem envolver-se ativamente nas atividades da turma.

**Partilhar com outros professores as suas dúvidas e preocupações** sobre a forma de lidar com alunos em luto e, em conjunto, desenvolver orientações gerais úteis para facilitar esse processo.

Como contraponto, Baxter e Stuart (1999), elencam algumas atitudes que os professores devem evitar, das quais se destacam as seguintes:

Ignorar a ocorrência de morte; usar expressões e lugares-comum como “o tempo cura tudo”, “já é tempo de retomares a tua vida” ou “a vida continua”...; esperar que o aluno não saia transformado após a experiência de morte e luto e que o seu comportamento e o seu desempenho académico retomem os padrões anteriores; verbalizar as suas preocupações e baixas expectativas relativamente ao aluno através de expressões como “não vais ter sucesso nos exames” ou “não vais conseguir passar de ano”; chamar a atenção do aluno em frente aos colegas pelas suas falhas, como faltas às aulas, não cumprimento das tarefas ou falta de concentração; ser sarcástico ou intolerante em relação à aparência ou comportamento do aluno; ser crítico ou inflexível; permitir que os colegas “gozem” com o colega em luto; fazer ou dizer algo ao aluno que não gostaria que lhe fizessem ou dissessem caso estivesse nas mesmas circunstâncias.

Ainda na linha dos procedimentos a evitar, e baseando-nos em vários autores (Baxter & Stuart, 1999; Corr, 2000; Johns, 2000; Christ, Siegel & Christ, 2002; Schonfield &



Quackenbush, 2010; Mallon, 2011), reproduzimos algumas expressões frequentemente usadas e que, embora proferidas com as melhores intenções, se revelam inúteis, inapropriadas e mesmo ofensivas, pelo que devem ser evitadas:

“Tens de ser forte para apoiar o teu pai (ou mãe) ... ”

“Agora és o homem (ou mulher da casa) ... ”

“Eu sei muito bem aquilo por que estás a passar...”

“Vais ficar bem, os jovens são fortes...”

“Isso vai passar...”

“A vida continua...”

“Já passou muito tempo, tens de recuperar...”

“Não chores mais...”

“Tens de te animar...”

“Há muita gente da tua idade que também já perdeu um dos pais, ou ambos...”

Em suma, o aluno deve encontrar na escola uma atmosfera de acolhimento e carinho, de compreensão e empatia, de cuidado e compaixão, dentro e fora da sala de aula. Deve dispor de oportunidades para ser ouvido, para exprimir o que sente junto de professores e colegas, sem ser julgado ou criticado. Tem direito a dispor de uma sala privada, segura e calma onde possa refugiar-se sozinho ou acompanhado por um adulto significativo. Em caso de necessidade, deve ser encaminhado para especialistas, como técnicos de saúde mental ou conselheiros de luto. E, sobretudo, deve ser respeitado na forma idiossincrática como vive a sua perda.

Sugestões simples, pouco significativas do ponto de vista financeiro, fáceis do ponto de vista logístico ou organizacional, mas que se agigantam do ponto de vista da responsabilidade ética que cada educador tem para cada Outro. A este propósito, talvez seja pertinente evocar as palavras de Lucília Nunes: “Noto que a afectividade dirigida ao Outro não se dá num horizonte teórico mas sim na experiência a partir das vivências afectivas” (Nunes, 2009, p. 157).



## 6.5. O aconselhamento no luto e os grupos de entajuda

Nesta perspetiva de criação de um ethos acolhedor aos alunos em sofrimento, começemos por estabelecer uma distinção entre aconselhamento e terapia no luto: o primeiro refere-se à ajuda que se proporciona às pessoas enlutadas de forma a facilitar o luto não complicado ou normal através de uma resolução saudável das tarefas do luto, enquanto a segunda envolve técnicas especializadas orientadas para pessoas a quem foi diagnosticado um luto anormal ou complicado (Worden, 1998).

Entre nós, António Barbosa (2010) distingue três tipos de intervenção junto de pessoas enlutadas: 1) o apoio; 2) o aconselhamento e 3) a terapêutica. Segundo o autor, o primeiro tipo de intervenção, o apoio de familiares e amigos, é suficiente para a maioria dos enlutados; por sua vez, o segundo tipo de intervenção, o aconselhamento, representa uma oportunidade mais formal e sistemática para as pessoas em luto refletirem sobre a sua perda, e pode ser realizado por voluntários, grupos de autoajuda, conselheiros do luto, mas também por profissionais de saúde; finalmente, o terceiro tipo de intervenção deve ser efetuado por equipas pluridisciplinares de saúde mental ou psicoterapeutas com formação em trabalho de luto.

Segundo o autor, no aconselhamento o objetivo é mais acompanhar do que tratar e é fundamental a consideração de que cada processo de luto é diferente em cada pessoa e em cada momento da sua evolução. É também essencial que o responsável pelo aconselhamento tenha consciência que a *contenção emocional* deve ser superior à *intervenção* ou *intervencionismo*.

Principalmente quando a família e/ou os amigos não estão disponíveis para apoiar, o aconselhamento por alguém preparado para o fazer pode ser extremamente benéfico e reduzir o risco de complicações no desenrolar do luto (Parkes, 1998; Worden, 1998; Rebelo, 2007).

De destacar que no nosso país já existe, desde 2011, um Curso de Conselheiros do Luto, promovido pelo Espaço do Luto e acreditado pela SPEIL<sup>31</sup>, com o objetivo de “Formar profissionais e voluntários que realizem apoio competente, empático e eficaz a pessoas, famílias e comunidades que vivenciam o luto por perdas emocionais profundas”

---

<sup>31</sup> Sociedade Portuguesa de Estudos e Intervenção no Luto



destinado a “Pessoas que desejam, a nível profissional e/ou voluntário: promover consultas de aconselhamento a pessoas em luto; coordenar grupos técnicos de aconselhamento do luto; dinamizar grupos de entreajuda de Pessoas em luto; supervisionar moderadores de grupos de entreajuda”.<sup>32</sup>

O aconselhamento pode ser prestado individualmente ou em grupos de entreajuda. Sendo extenso e diverso o âmbito destes grupos, “a entreajuda, ou autoajuda, é um meio de intervenção comunitária que visa o apoio a problemas individuais muitas das vezes com repercussões sociais” (Rebelo, 2005, p. 373).

Vários autores (Worden, 1996; Grollman, 2000; Balk & Corr, 2001; Mallon, 2001, 2011; Rowling, 2003) salientam a importância da dinamização destes grupos de entreajuda nas escolas, com crianças ou adolescentes que tenham vivenciado experiências de perda, sob orientação de um adulto com preparação para o fazer. Um dos maiores benefícios desses grupos parece advir da possibilidade de os jovens partilharem emoções com pessoas que passaram pela mesma experiência, diminuindo assim as sensações de isolamento, desamparo e incompreensão, tão comuns durante o processo do luto: “these groups help normalize grief, provide support, allow the opportunity to vent feelings – especially anger – and offer suggestions for grief management” (Rowling, 2003, p. 135).

Em virtude das tarefas normativas do período do desenvolvimento em que se encontram, que implicam a construção da própria identidade e uma separação em relação às figuras parentais, esses grupos de entreajuda podem ser particularmente úteis para os alunos adolescentes (Worden, 1996).

Também Holland (2008) defende que as escolas devem estar preparadas para proporcionar aos seus alunos serviços de aconselhamento e/ou acompanhamento psicológico durante o luto. O autor, para quem a existência de uma pessoa da escola com sensibilidade e preparação para tratar as questões da morte e do luto pode fazer toda a diferença numa dada escola, adverte, no entanto, para o facto de uma excessiva centralização dessa tarefa numa só pessoa poder provocar uma desresponsabilização na generalidade dos professores: “why should teachers prepare themselves for a positive and

---

<sup>32</sup>Mais informações sobre o curso, podem ser obtidas em: <http://espacodoluto.pt/>.



caring response when they now have somebody else to who they can dispatch those touched by death?” (Holland, 2008, p. 422).

A este propósito, Mallon (2001, 2011) defende as vantagens de as crianças e jovens em luto participarem em grupos de entreaajuda, desde que assim o desejem e não sejam coagidos a tal. Segundo a autora, esses grupos proporcionam um importante espaço de partilha de pensamentos e sentimentos e devem ser dinamizados por professores: “se existirem na escola professores que tenham tido formação em aconselhamento e que tenham o tempo e oportunidade de orientarem um grupo uniforme de crianças que tenham sofrido uma perda, é possível fazer um excelente trabalho de apoio” (Mallon, 2001, p. 185). E acrescenta: “As crianças têm uma oportunidade de viver a sua dor num lugar seguro com um adulto formado para reagir a todas as suas emoções – mas que está suficientemente distante da família para poder perspectivar as coisas” (idem, p. 185). As crianças e jovens que participaram nesses grupos tornaram-se mais aptas a lidar com as suas reações emocionais, as suas dificuldades comportamentais diminuíram em casa e na escola e os padrões comunicacionais com a família sobre a perda melhoraram (Worden, 1996, Mallon, 2001).

Worden (1998) defende que há vantagens no facto de a pessoa que faz aconselhamento ter tido já uma experiência de perda, pois essa experiência aumenta o seu grau de empatia e compreensão, tornando-se mais hábil não só quanto a saber o que dizer ou fazer, mas também em relação ao que não dizer ou fazer. No entanto, essa perda deverá já estar suficientemente elaborada para não interferir negativamente na intervenção: “uma pessoa que passou por um luto e o elabora até certo ponto tem um potencial para fazer uma intervenção mais significativa do que alguém que nunca passou por uma perda e luto” (Worden, 1998, p. 159).





## **Síntese**

Neste segundo capítulo demos continuidade à tentativa de compreender, enquadrar e legitimar a complexidade do problema a estudar, mas agora com um claro enfoque no papel da escola e dos professores.

Tendo como pressuposto a construção do sujeito ético como a grande finalidade da educação, procurámos sustentar a necessidade de um novo paradigma educativo que encontre na complexidade a sua matriz identitária, e que promova o desenvolvimento integral e holístico dos seres humanos na multidimensionalidade e complexidade que os caracterizam. Partindo deste paradigma que educa para a totalidade, salientámos a importância dos afetos nos processos de ensino-aprendizagem, analisando a pertinência de uma pedagogia do sofrimento e da morte, nos marcos de uma educação para a vida.

A partir dos desafios emergentes desta nova conceptualização, centrada na convicção de que a finalidade da educação é desenvolver pessoas, constatámos a necessidade de repensar a qualificação dos professores e redesenhar um novo perfil de competências. Este pressuposto assume particular relevância neste estudo, o qual evidencia a necessidade de as escolas e os professores protagonizarem uma ética de compreensão, de responsabilidade e de compaixão junto dos alunos que, por morte de ente querido, se encontram em situação de vulnerabilidade psicológica.

Porque a escola não se deve demitir da responsabilidade social que lhe cabe em promover uma educação de qualidade para todos, consideramos que uma visão humanista e ética da educação não poderá deixar de ter ressonância ao nível da profissionalidade docente, concretamente através de uma aposta séria na qualificação da formação dos professores e do desenvolvimento de competências pessoais e éticas favoráveis ao desenvolvimento de um sentimento de *caring*.

Não obstante, esta filosofia do cuidar não deve estar dependente de iniciativas individuais mas, ao invés, deverá ser assumida pela escola como instituição organizada, através de uma atuação concertada e consistente que envolve todos os agentes da comunidade educativa, tendo o diretor de turma um papel crucial na constituição de um *ethos* de suporte em torno de alunos em luto, com quem deve estabelecer uma relação privilegiada de cuidado e ajuda.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



## **1. Opções metodológicas e contextualização da investigação**

### **Introdução**

Nesta secção procuramos caracterizar e justificar as opções metodológicas assumidas neste estudo, à luz do enquadramento paradigmático que o norteia.

Descrevemos o percurso delineado até à definição da tipologia de estudo e caracterizamos o *design* metodológico do estudo principal – estudo de caso coletivo.

### **1.1. Enquadramento paradigmático**

Todos os investigadores são filósofos, no sentido em que são guiados por princípios abstratos que combinam crenças sobre a natureza da realidade e do ser humano (ontologia), crenças sobre a relação entre quem conhece e o que é conhecido (epistemologia) e crenças sobre a forma como obtemos conhecimento acerca do mundo (metodologia) (Denzin & Lincoln, 2008). Segundo estes autores, a rede que contém essas crenças constitui o paradigma ou esquema interpretativo, uma espécie de filtro que vai enformar o modo como o investigador observa o mundo. A essas crenças básicas junta-se também a axiologia, já que os valores defendidos pelo investigador vão condicionar todo o percurso investigativo, desde a escolha do problema a estudar, o seu enquadramento paradigmático, a seleção dos métodos de recolha dos dados e apresentação dos resultados (Lincoln & Guba, 2008). Significa isto que nenhuma investigação dispensa um modo de entendimento do mundo que a inspira e orienta (Bogdan & Biklen, 1994).

Avaliada a natureza do problema a estudar, tornou-se claro não ser possível, nem desejável, erradicar a sua dimensão necessariamente subjetiva, traduzida em significações, emoções, interpretações e representações dos sujeitos envolvidos. Partindo da convicção que a experiência humana é mediada pela interpretação, ou seja, que a realidade é socialmente construída, pretendeu-se compreender o significado que os sujeitos atribuem às experiências, em função das interações que estabelecem com os outros (Bogdan & Biklen, 1994). Atendendo a que os factos sociais carecem de exterioridade e objetividade



relativamente a quem os vive, já que “(...) a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 48), o nosso objetivo foi mobilizar uma lógica interpretativa centrada na dinâmica interna das significações dos sujeitos, uma vez que “o significado que as pessoas atribuem às experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários àquilo que é a experiência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55).

Para estudar a complexidade do mundo humano, e o significado dos símbolos sociais, a neutralidade e objetividade, propostas pelo paradigma positivista, são uma “impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 48). De facto, o paradigma hipotético-dedutivo, de inspiração positivista, ao propor uma visão “geometrante e longe da vida” (Amado, 2009, p. 67), tem-se revelado um terreno pouco fértil para traduzir a complexidade inerente aos fenómenos humanos, em geral, e aos fenómenos educativos, em particular.

Do ponto de vista epistemológico, pretendeu-se que a investigação incidisse no modo como os sujeitos vivenciam e interpretam a realidade social em análise, ultrapassando-se assim um domínio meramente descritivo e atingindo-se um nível compreensivo e interpretativo (Amado, 2009). Trata-se, afinal, de procurar compreender a complexidade dos fenómenos vividos a partir da perspectiva de quem os vive, não esquecendo que investigador e investigado (s) interagem, “num processo de dupla busca de sentido a que se costuma chamar dupla hermenêutica” (Coutinho, 2011, p. 17).

Assim, a investigação empírica do estudo principal assumiu um cariz qualitativo, de modo a assegurar uma visão holística do problema a investigar, visando a sua compreensão através de processos inferenciais e indutivos (Amado, 2009). Os dados foram recolhidos, não com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses prévias, e as abstrações foram construídas à medida que os dados foram recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994). Significa isto que a lógica do estudo empírico não foi sustentada por uma teoria prévia mas encontrada no terreno, no “contexto da descoberta”, onde se procuraram as interdependências entre fatores potencialmente explicativos do fenómeno social em causa (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). No entanto, ainda que a recolha de dados não tenha sido sustentada exclusivamente por teorias prévias, de modo a garantir a necessária



abertura a todos os fatores que nelas não estivessem previstas, acreditamos que nenhum método de investigação no terreno é radicalmente indutivo, uma vez que nenhum investigador chega ao terreno desprovido de um quadro conceptual e de objetivos de pesquisa (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Significa isto que não há dados sem teoria e que é a partir desta que questionamos a realidade: “Os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar selectivo sobre a realidade da acção humana” (Afonso, 2005, p. 24).

Mas pretendeu-se, isso sim, que a investigação principal assumisse uma perspetiva *humanista-interpretativa*, com carácter *idiográfico*, não dirigido para a predição dos fenómenos a partir de leis gerais, mas centrado na compreensão da singularidade dos fenómenos (Almeida & Freire, 2008). Em suma, o objetivo foi que a investigação assumisse um enfoque predominantemente indutivo, holístico e idiográfico, de modo a estudar a realidade sem a fragmentar e sem a descontextualizar (Guerra, 2008).

Atendendo à natureza e complexidade do problema investigativo, considerámos ser o paradigma fenomenológico-interpretativo, compatível com o interaccionismo simbólico, o mais adequado, pelo facto de o estudo envolver múltiplos sujeitos, não reprodutíveis, e por se pretender dar conta da subjetividade e interioridade desses sujeitos. Partindo da premissa de que as experiências/comportamentos são indissociáveis das significações que os atores lhes atribuem, o enfoque investigativo só poderia ser a compreensão dos sujeitos a partir do significado que constroem para as suas experiências de vida, o que implica enfatizar a dimensão subjetiva do comportamento humano (Bogdan & Biklen, 1994). Sendo os significados construídos através das interações, a atribuição de significado tem um carácter de intersubjetividade, uma vez que investigador e investigado possuem significações partilhadas porque coconstruídas sócio-culturalmente e encerradas na linguagem que ambos utilizam (Amado, 2009). Esta proximidade entre o investigador e os sujeitos de estudo manifesta-se tanto no plano físico (o terreno) como no plano simbólico (a linguagem) (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). O sujeito investigador, através da sua biografia, das suas crenças e das suas opções científicas, é, ele próprio, um construtor do mundo que estuda, o que aproxima ontologia e epistemologia (Amado, 2009).



Salientam-se os três princípios da fenomenologia que, segundo Almeida e Freire (2008, p. 110), legitimam a pertinência de uma atitude compreensiva e interpretativa perante os fenómenos sociais:

- (i) *a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento;*
- (ii) *o estudo dos fenómenos a partir do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e*
- (iii) *o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.*

Conscientes, por um lado, do imperativo de um enquadramento epistemológico e, por outro, da necessidade de superar uma cisão paradigmática que tem imperado no domínio da investigação educacional, concordamos com Amado (2009) quando afirma:

Só a racionalidade complexa estará apta a entender a própria complexidade do fenómeno educativo – complexidade interna, inerente às pessoas envolvidas com seus trajectos, projectos, pensamentos, crenças e emoções; e complexidade externa, inerente às interações, às instituições, às comunidades, à globalização -- porque aponta para a complementaridade de perspectivas, de paradigmas e de formas de conhecimento (ciência e senso comum), complementaridade que reconhece atingir uma parte da realidade mas nunca “toda” a realidade, até porque ela é contextual e evolutiva. (Amado, 2009, pp. 93-94)

Todo o fenómeno educativo, porque humano, deve resistir a qualquer tentativa de reduzir o complexo ao simples. Segundo Morin (2002a), o princípio da redução “(...) aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial (...) suprimindo assim o humano do humano, quer dizer, as paixões, emoções, dores e alegrias” (Morin 2002a, pp. 46-47).



Esta lógica fragmentadora, que “unidimensionaliza o multidimensional”, “é uma inteligência míope que termina normalmente por cegar” (idem, p. 47). Todo o fenómeno educativo deve enfrentar a multidimensionalidade e complexidade do humano, assumindo que as várias dimensões que nos caracterizam (biológica, cultural, social, afetiva, racional) formam um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo. Os fenómenos sociais, em geral, e os fenómenos educativos, em particular, já não cabem nos estreitos limites de explicações simplistas e redutoras e convocam uma racionalidade complexa capaz de contemplar “(...) o caos, a desordem, a não linearidade dos processos e dinâmicas de qualquer realidade, o imprevisível e imponderável” (Amado, 2009, p. 88), em suma, “ (...) uma racionalidade aberta ao próprio irracional, ou seja, à desordem, às aporias e aos paradoxos” (idem, p. 89).

Por uma questão de coerência com o enquadramento paradigmático que acabamos de apresentar, todas as opções metodológicas tiveram subjacente uma preocupação dominante: que a personalidade de cada sujeito da investigação “(...) não se dilua no silêncio monótono, dormente e seco das estatísticas” (Amado, 2009, p. 95).

Para terminar, resta-nos assumir a consciência de que um dado paradigma “(...) constitui mais uma forma de olhar o mundo, nunca a única” (Coutinho, 2011, p. 14).

## **1.2. O percurso até à definição do *design* metodológico**

Mesmo uma investigação qualitativa não dispensa uma planificação prévia, enquanto orientação geral para o caminho a seguir, mas esse plano não deve ser entendido de forma rígida e inflexível (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo os autores, “na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83). Significa isto que o plano não deve conter um conjunto de ideias preconcebidas que se querem testar no terreno mas, ao invés, ser suficientemente flexível para ir evoluindo no decurso da investigação: “o planeamento é efectuado ao longo de toda a investigação” (idem, p. 84) e é sempre passível de ajustamentos, de adaptações e de integrações. O caminho está delineado mas não fixado, está em aberto e não fechado. De facto, num projeto de investigação qualitativo não existe a linearidade dos modelos metodológicos





clássicos, mas sim um processo dinâmico de interatividade entre todas as fases do processo da pesquisa, sendo assim legítimo afirmar que a circularidade é a sua característica central (Coutinho, 2011).

Este carácter dinâmico e dialogante entre o que se delineou à partida e os constrangimentos impostos por um caminho que se vai fazendo, foi responsável por alguns ajustes que tivemos que introduzir no plano inicial, e de que daremos conta de seguida. Acrescente-se que essas alterações resultam de um confronto salutar com o carácter complexo e, como tal, imprevisível, dos fenómenos e pessoas a estudar. É, aliás, essa imprevisibilidade e complexidade que justificam a flexibilidade que qualquer planificação deve apresentar. Como nos dizem Bogdan e Biklen (1994, p.107) as propostas qualitativas “não são contratos rígidos dos quais o investigador não se possa desviar”, antes “(...) representam especulações ponderadas acerca da estruturação da investigação e da orientação em que se orientará o estudo”.

Relativamente à estratégia geral da investigação empírica (ou metodologia) a nossa opção inicial tinha recaído numa estratégia descritivo-interpretativa (Amado, 2009), que o autor define como um

(...) estudo de natureza exploratória, recorrendo de preferência a diversas modalidades de entrevista a realizar sobre uma “amostra” não estatística de sujeitos que têm em comum determinada particularidade ou experiência de vida, dando origem, assim, a uma estratégia simplificada, que designamos por «descritivo-interpretativa», (...) - não se tratará propriamente de estudos de caso, por lhes faltar uma verdadeira e necessária contextualização; nem se tratará de estudo biográfico, por se limitar a aspectos muito circunscritos da experiência de vida dos sujeitos entrevistados. (Amado, 2009, p. 21)

No entanto, ainda que tenha sido essa a nossa opção metodológica inicial, sempre assumimos a possibilidade de a investigação evoluir para uma estratégia de estudo de caso, na variante multicase, se o potencial da riqueza interpretativa proporcionada pelas entrevistas de alguns alunos assim o sugerisse.



Relativamente aos sujeitos de estudo, definimos que a nossa investigação teria lugar em escolas secundárias do distrito do Porto e envolveria alunos que tivessem sofrido, nos últimos dois anos, perda de figura parental ou irmão(s). Tendo em vista a complementaridade da informação recolhida seriam também entrevistados os diretores de turma e os encarregados de educação dos sujeitos da investigação, de forma a potenciar a *triangulação* ou *contratação subjetiva* dos dados recolhidos (Almeida & Freire, 2008).

O enfoque na figura do diretor de turma justifica-se pela relação próxima com os alunos e suas famílias, bem como pela articulação que deve manter com todos os professores do Conselho de Turma, conforme o estipulado no artigo 7º do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho, relativo às competências do Diretor de Turma: “*assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação*”.

Para operacionalizar a metodologia escolhida, seguiram-se entrevistas presenciais com os Diretores das Escolas Secundárias de dois concelhos do distrito do Porto, no sentido de identificar alunos que reunissem as condições definidas atrás, a saber: (1) ser aluno do ensino secundário; (2) ter perdido, por morte, figura parental e/ou irmão(s); (3) a perda ter ocorrido nos últimos dois anos.

A decisão de procurar potenciais sujeitos de estudo apenas em quinze escolas secundárias dos dois concelhos referidos decorreu da convicção da investigadora de que a delicadeza do tema a tratar impunha a sua deslocação pessoal a cada uma das escolas, de modo a expor presencialmente os objetivos do estudo, os procedimentos a adotar, bem como os compromissos éticos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, a falta de receptividade das Direções das Escolas em colaborar na identificação dos alunos, usando razões várias que, naturalmente, não dispensaram um exercício reflexivo e interpretativo, levou a investigadora a optar por centrar o estudo apenas numa escola do distrito do Porto, a cujo quadro pertence, facto a que não será alheio o entusiasmo com que a Direção da Escola acedeu a colaborar. A este propósito, Stake (2007) lembra que o acesso ao trabalho de campo é, quase sempre limitado, pelo que devemos escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação. De registar que essa escola foi a única que honrou o compromisso, assumido na reunião presencial, de entrar em contacto com a investigadora, mesmo que não houvesse na escola qualquer aluno que reunisse as condições definidas. No



caso de haver, havia sido acordado que a Direção da Escola e/ou o Coordenador de Diretores de Turma preencheria e devolveria a ficha de identificação dos alunos (Anexo 1), fornecida previamente pela investigadora, com os seguintes dados: nome do(a) aluno(a); idade; ano de escolaridade; turma; grau de parentesco da pessoa falecida; data do falecimento; contactos do Diretor de Turma e Encarregado de Educação.

São naturalmente dignos de registo e interpretação reflexiva os seguintes dados: das quinze escolas contactadas telefonicamente, sete manifestaram-se indisponíveis em receber a investigadora, e ainda que a disponibilidade manifestada pelas outras oito se fique talvez a dever ao facto de a investigadora ter solicitado colaboração de professores seus conhecidos que lecionam nessas escolas, o receio e desconforto manifestados durante a entrevista justificará o facto de sete delas não terem dado uma resposta formal ao pedido de identificação dos alunos. Para corroborar a ideia, sustentada na literatura, de que o tabu da morte e do luto provoca muito desconforto e insegurança (Oliveira, 2008; Poch, 2009), adiantam-se mais alguns dados esclarecedores: ainda que a quase totalidade das escolas não tenha respondido formalmente ao pedido, após insistência da investigadora quatro delas justificaram a falta de resposta com o facto de não haver na escola qualquer aluno nas condições pretendidas, o que a investigadora veio a saber não corresponder à verdade. Outra escola socorreu-se de outra argumentação, também questionável mas porventura mais honesta: ainda que reconhecesse a pertinência da problemática e a importância pedagógica do seu tratamento, não autorizava o estudo por não estar familiarizada com o tema e, como tal, não se sentir à vontade com o mesmo. Tendo sido devidamente esclarecido na reunião com a Direção da Escola que com esta pesquisa se pretendia compreender o suporte que a escola proporciona a alunos enlutados, mas também apresentar propostas de intervenção a ser desenvolvidas nas escolas, e tendo sido também assumido o compromisso de que as escolas participantes no estudo seriam alvo preferencial e prioritário de todas as medidas de intervenção que resultassem do trabalho de investigação, não deixa de ser paradoxal a argumentação utilizada.

No entanto, e apesar de os constrangimentos atrás descritos, a que nenhum percurso investigativo está imune, terem justificado uma alteração metodológica do estudo principal relativamente ao previsto no projeto inicial, o cariz qualitativo da investigação em nada foi comprometido, já que a intenção continuou a ser “(...) descobrir significados nas ações



individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2011, p. 26). Partindo do pressuposto que o comportamento humano é demasiado complexo para caber numa lógica explicativa que vise a sua predição, pretendeu-se sempre que a investigação assumisse um carácter essencialmente interpretativo dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994).

Em síntese: após uma opção inicial por uma *estratégia descritivo-interpretativa* (Amado, 2009), operacionalizada através de entrevistas a alunos enlutados de várias escolas do distrito do Porto, e devido a constrangimentos já referidos, optou-se pelo *design metodológico estudo de caso coletivo* (Stake, 2007), envolvendo alunos em luto, que partilhavam o mesmo contexto: a escola. Lembramos que, segundo o autor (Stake, 2007) as pessoas representam os casos de maior interesse no domínio da educação.

A propósito do carácter interativo e não linear de qualquer percurso investigativo, Clara Coutinho (2011) lembra que “o bom investigador qualitativo anda para a frente e para trás entre planeamento e desenvolvimento” (p. 211), revelando uma importante atitude autocorrectora. Segundo a autora

(...) é fundamental que o investigador permaneça aberto, que use a sensibilidade, a criatividade e reflexão e que esteja sempre pronto a pôr de lado ideias com pouco suporte mesmo que de início o tivessem entusiasmado pelo potencial que pareciam conter. (Coutinho, 2011, p. 212)

### **1.3. Sobre a estratégia do *estudo de caso***

Independentemente da tipologia adotada, na génese dos *estudos de caso* está o desejo de se compreender fenómenos sociais complexos, preservando as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real (Yin, 2005).

Bogdan e Biklen (1994, p. 89) definem esta abordagem metodológica como uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, Coutinho (2011, p. 293) refere-se a “(...) um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida:



o caso” e Ponte defende que “ (...) um estudo de caso é caracterizado como incidindo numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social” (Ponte, 1994, p. 1).

Trata-se, sem dúvida, de uma abordagem atenta ao carácter complexo e holístico dos fenómenos que procura compreender: “a especificidade das situações e das problemáticas envolvidas implica a adoção de uma perspectiva holística que tem na devida conta a complexidade das situações concretas, não se cingindo ao estabelecimento de relações de causalidade linear” (Afonso, 2005, p. 72). O campo de investigação é abordado a partir do seu interior, o que implica uma atitude compreensiva do investigador e uma análise em profundidade de tipo introspectivo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Assim, uma vez que visa compreender o caso “no seu todo e na sua unicidade”, este tipo de abordagem tem sempre uma finalidade holística, ou seja, sistémica e integrada, o que significa que o “carácter único, específico, diferente e complexo do caso” deve ser sempre preservado (Coutinho, 2011, pp. 293-294).

Na perspectiva de João Amado, o carácter naturalista e holístico do “estudo de caso” implicam que a investigação se posicione no âmbito do paradigma da complexidade, “(...) o único que nos permite reconhecer que tudo é solidário com tudo” (Amado, 2009, p. 129). Segundo este autor, as características que melhor definem o estudo de caso são,

(...) por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.) e, por outro lado, o objectivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto. (Amado, 2009, p. 123).

A especificidade do *caso* e a sua identidade própria devem ser sempre evidenciadas, o que faz do estudo de caso uma forma de investigação que produz sempre um conhecimento particularístico (Ponte, 1994), isto é,

(...) que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de



mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse. (Ponte, 1994, p. 2)

Stake (2007) refere-se ao *caso* como “uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (p. 18) e lembra que, embora o caso seja um entre outros, o estudo implica que nos concentremos nesse um. Segundo o autor, temos um interesse específico no caso mas, simultaneamente, um interesse geral: “Os casos raramente existem isoladamente. Se existe um caso, certamente outros existem algures”(Stake, 2007, p. 88).

No que se refere aos objetivos do estudo de caso, Merriam (2002, citado por Amado, 2009) distingue entre objetivos descritivos, interpretativos e avaliativos. Os primeiros visam fornecer informação completa acerca do fenómeno; os segundos, embora também assentem numa descrição rica, visam “desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados” (Amado, 2009, p. 124); finalmente, os terceiros, procuram estabelecer diagnósticos a partir da informação, podendo também visar a intervenção terapêutica e a promoção de mudanças.

A este propósito, Yin (2005) defende que os estudos de caso podem ser de carácter exploratório, quando se propõem recolher informação preliminar sobre o objeto de estudo; podem ser descritivos, quando se pretende compreender a situação tal como ela se apresenta, sem a modificar; e podem ser analíticos, quando o objetivo é confrontar a situação com outras situações ou com teorias já existentes.

A diversidade de objetivos a atingir justifica diferentes tipologias de estudos de caso, sendo recorrente a distinção entre o estudo de caso único e estudo de caso múltiplo (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2005; Stake, 2007).

Stake (2007), autor de referência na especialidade, distingue entre 1) *estudo de caso intrínseco*, quando o objetivo é conhecer aprofundadamente uma situação concreta no que ela tem de singular, ou seja, o caso interessa-nos em si mesmo e não pelo que possa representar; 2) *estudo de caso instrumental*, quando se pretende alcançar um conhecimento mais global a partir de um caso particular, isto é, pretende-se uma explicação que extravasa o próprio caso e 3) *estudos de caso coletivos*, quando se multiplicam os contextos de estudo para se conseguir uma maior abrangência e um conhecimento mais profundo do fenómeno em análise, embora a perspectiva instrumental continue a imperar.



Na nossa investigação optámos por um estudo de caso coletivo que nos permitisse descobrir convergências entre vários casos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), com o principal objetivo de maximizar o que podíamos aprender (Stake, 2007). No que se refere à seleção dos casos, foi já descrito o processo que nos conduziu aos três casos, três alunas adolescentes em luto por perda de pai. Lembrámos que, durante algum tempo, esteve em aberto a possibilidade de inclusão de mais dois casos, dois alunos em luto por perda de mãe, ou até o abandono de algum dos casos com que iniciámos a pesquisa, o que deixa bem claro o carácter *dinâmico e sequencial* da *amostra* (Coutinho, 2011). Segundo a autora, sempre que se justifique, deve haver um ajuste automático da *amostra*, isto é, o processo de amostragem “(...) pode ser alterado/aumentado à medida que o estudo evolui para completar ou contrastar os dados já obtidos” (Coutinho, 2011, p. 298).

A este propósito, convém lembrar que, apesar da utilidade de selecionar casos que possam ser representativos de outros casos, “a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem” (Stake, 2007, p. 20). O autor lembra que uma *amostra* de um ou mesmo uma *amostra* de alguns (no caso dos estudos de caso coletivos), tem poucas hipóteses de ser representativa de outros casos: “nós não estudamos um caso com o objectivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico” (idem, p. 20).

Esta falta de representatividade justifica que o “estudo de caso” não apresente uma base sólida para a generalização (Ponte, 1994; Stake, 2007; Amado, 2009). A este propósito, “o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização” (Stake, 2007, p. 24) e não é possível uma representatividade estatística mas sim “(...) uma representatividade social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (Amado, 2009, p. 132). Às vezes críticas, segundo as quais o estudo de caso não permite fazer generalizações, Ponte responde de forma perentória: “O objectivo deste tipo de pesquisa não é esse mas sim produzir conhecimento acerca de objectos muito particulares” (Ponte, 1994, p. 10). Segundo o autor, os estudos de caso não devem ser usados quando o objetivo é “conhecer propriedades gerais de toda uma população” mas quando se pretende “proporcionar uma melhor compreensão de um caso específico” (idem, p. 10).



Não obstante, ainda que os estudos de caso não generalizem em extensão, para um universo (generalização estatística), fazem-no para a teoria, permitindo a emergência de novas teorias ou a confirmação/infirmiação das já existentes (generalização analítica) (Ponte, 1994; Yin, 2005; Amado, 2009).

Em suma: com a investigação que desenvolvemos nunca tivemos a pretensão de uma generalização extensiva, mas apenas a expectativa de que as conclusões a que chegássemos pudessem ser transferidas para contextos semelhantes. Como nos diz Pais (citado por Amado, 2009, pp. 279-280), “um caso não pode representar o mundo, embora possa representar um mundo no qual muitos casos semelhantes acabam por se refletir”.





*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



## **2. FASE I: estudo exploratório**

### **Introdução**

A inexistência de trabalhos académicos sobre a temática do luto em contexto escolar, a nível nacional, e a sua escassez, a nível internacional, justificou a necessidade de um estudo exploratório que fornecesse orientações e indicadores para o estudo principal. Tal como defende Coutinho (2011, p. 277) “apesar de termos sobre o assunto as nossas ideias, seria bem mais sensato não iniciar o estudo principal só com base nas nossas próprias conceções”. Esta necessidade tornou-se ainda mais imperiosa devido a vivências da investigadora principal, já expressas neste trabalho, pretendendo-se assim com o estudo preliminar confirmar que a pertinência do estudo não se reduzia apenas à motivação pessoal da investigadora em aprofundar a temática do luto.

### **2.1. O instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário**

As razões expostas legitimaram a decisão de aplicar um inquérito por questionário, de cariz exploratório (Pardal & Lopes, 2011), com o objetivo de sustentar a pertinência do estudo principal, mas também com a finalidade de recolher indicadores capazes de o orientar. Em relação à seleção dos sujeitos a inquirir, uma vez tratar-se da recolha de dados ainda muito preliminares e gerais sobre a abordagem das escolas à temática da perda e do luto, optámos pelos Diretores das escolas secundárias do distrito do Porto. A inexistência de estudos nacionais sobre a problemática em análise sustentou também a nossa decisão de adaptar um inquérito por questionário aplicado no Reino Unido.

Esse instrumento, adaptado de Holland (2003) após consentimento expresso do autor, foi submetido à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. O pedido de autorização do inquérito n.º 0069300001, com a designação *Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística* foi registado em 21-10-2009 e aprovado em 5-11-2010 (Anexo 2).



Com este instrumento pretendia-se responder aos objetivos constantes no Quadro 3:

**Quadro 3. Objetivos, por questão, do questionário adaptado**

Objetivos	Questões
Identificar a escola, para futuros contactos	Questão 1
Identificar a importância que as escolas atribuem à temática do luto	Questão 2
Detetar necessidades formativas sobre como apoiar alunos a vivenciar um processo de luto	Questões 3.4.5.6.9
Identificar se o tema da perda e luto é abordado no currículo de alguma disciplina	Questão 7
Identificar se o tema da perda e luto está contemplado em algum documento da escola	Questão 8
Identificar se existe na escola bibliografia especializada na temática da morte e do luto	Questão 10

O inquérito por questionário, dirigido aos Diretores das 61 escolas secundárias do distrito do Porto, foi aplicado a primeira vez em 19 de novembro de 2009, com indicação do link para que os respondentes o preenchessem *online* (<http://wsl2.cemed.ua.pt/luto/>). Devido ao reduzido número de respostas obtidas, apenas 13, o questionário foi reenviado em 7 de janeiro de 2010, tendo-se procedido à reformulação do texto introdutório de forma a sensibilizar as escolas para a importância da sua colaboração. Como nem todas as escolas se tinham identificado na primeira aplicação, o questionário foi reenviado para todas as escolas sem identificação, tendo-se solicitado expressamente que só preenchessem o questionário as escolas que não o haviam feito antes. Foram recebidas 10 novas respostas que, a juntar às 13 da primeira aplicação, perfaz um total de 23 respostas, o que, num universo de 61 escolas, corresponde a uma percentagem de 37,7%.

O inquérito por questionário pode ser consultado e analisado em anexo (Anexo 3).

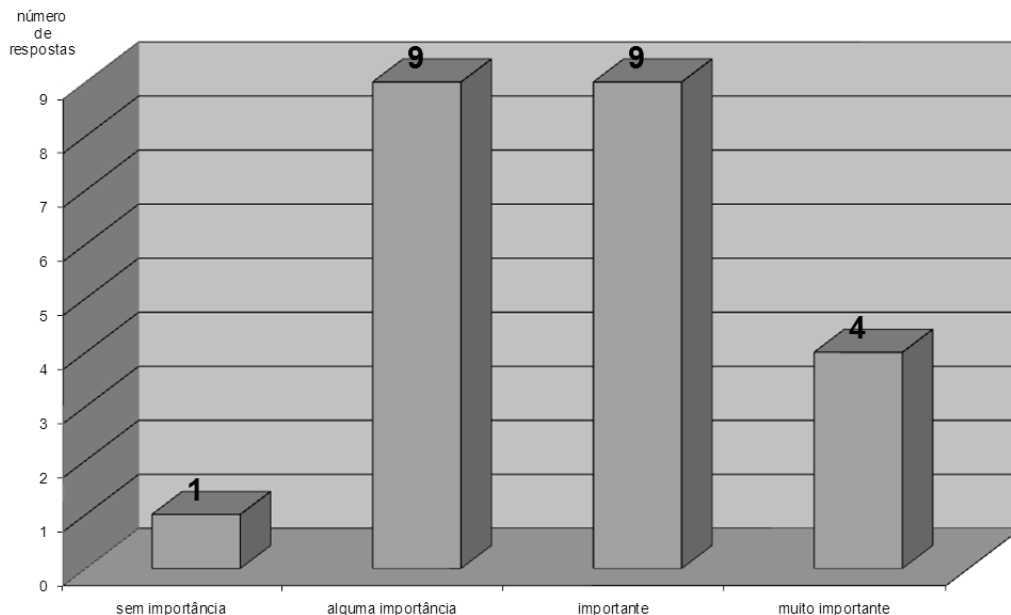


## 2.2. Apresentação dos resultados

Com a primeira questão pretendia-se a identificação da escola, mas apenas 52,2 % das escolas respondentes se identificaram, factor dificultador de contactos posteriores.

Na segunda questão pretendia-se identificar a importância que as escolas atribuem à temática do luto. Para tal, os respondentes dispunham de uma escala de 4 itens (1 = sem importância; 2 = alguma importância; 3 = importante; 4 = muito importante). Apenas uma escola optou pela 1ª alternativa, nove escolas referiram que a temática é importante e quatro consideraram-na muito importante. Como se pode depreender dos números apresentados, mais de 90% das escolas inquiridas atribuiu importância ao luto dos alunos na lista das suas prioridades, e mais de metade considerou que o luto dos alunos é importante/muito importante.

Os resultados encontram-se expressos no gráfico da Figura 1:

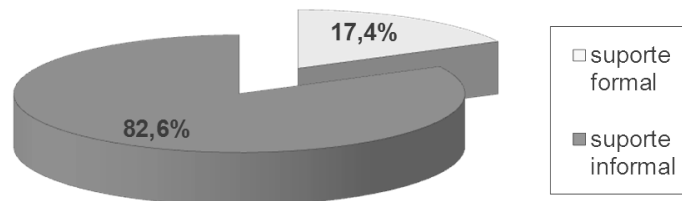


**Figura 1. Prioridade do luto dos alunos para a escola**

Com a terceira questão pretendia-se que as escolas assinalassem o tipo de procedimento no suporte a alunos enlutados, optando por uma das seguintes alternativas:

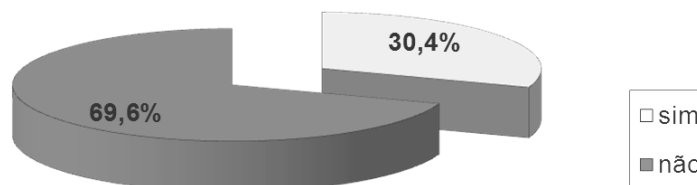


um suporte formal ou um suporte informal. Apesar da importância reconhecida ao tema do luto, já expressa nas respostas à questão anterior, a maior parte das escolas (82,6%) reconheceu que o procedimento da escola se limita a um suporte informal, como se pode depreender do gráfico apresentado na Figura 2:



**Figura 2. Tipo de suporte da escola a alunos enlutados**

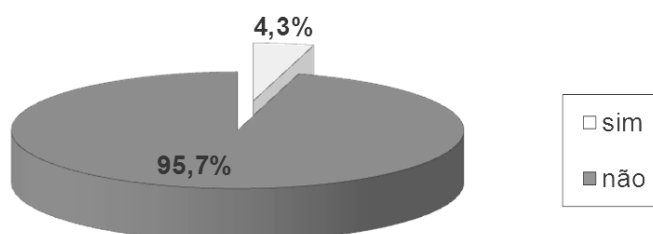
A quarta questão tinha como objetivo identificar se na escola havia alguém com uma responsabilidade específica no apoio a alunos em luto. Os respondentes deviam responder sim ou não e, em caso afirmativo, especificar quem. De salientar o facto de 69,6% das escolas assumirem a inexistência de alguém com responsabilidade específica na área. Das escolas que responderam afirmativamente à questão, uma referiu apenas o Diretor de Turma, quatro apenas o/a Psicólogo(a), e duas o Diretor de Turma e o/a Psicólogo(a) em simultâneo. Diretor de Turma e Psicólogo surgiram assim como as únicas figuras da escola expressamente referidas como tendo responsabilidade específica no suporte a alunos em processo de luto (gráfico da Figura 3).



**Figura 3. Existência de responsabilidade específica**

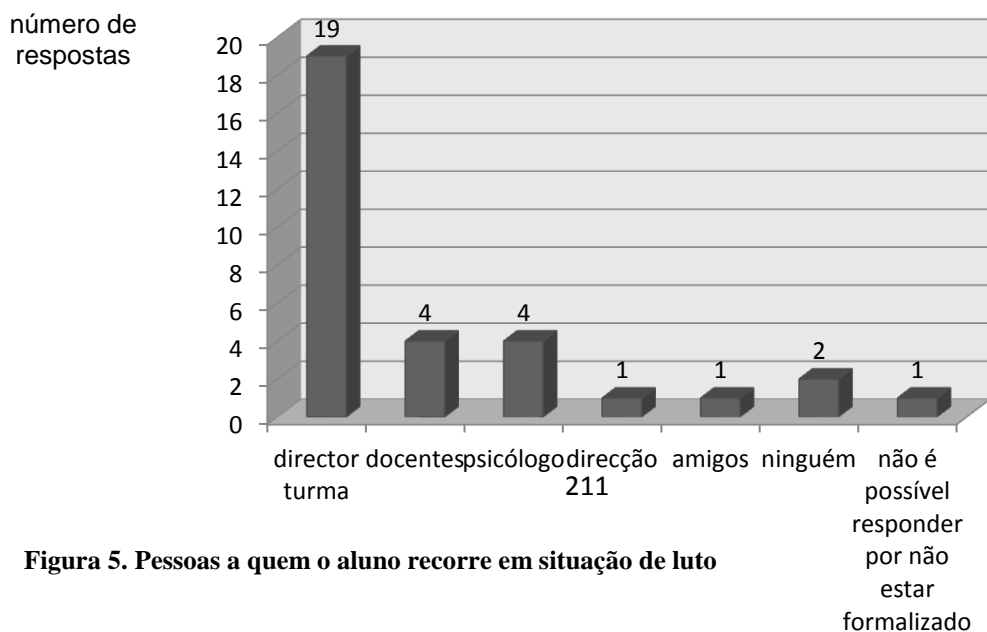


Com a quinta questão pretendia-se esclarecer se alguém na escola recebeu formação no tema do luto e perda. Em caso de resposta afirmativa, deviam especificar quem havia recebido formação. 95,7% das escolas responderam negativamente. A única escola que respondeu afirmativamente a esta questão especificou a Psicóloga (gráfico da Figura 4).



**Figura 4. Existência de formação específica**

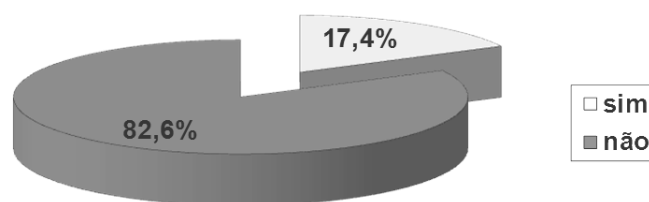
Com a sexta questão pretendia-se identificar a quem os alunos recorrem quando sofrem a perda de alguém significativo. Uma grande percentagem das escolas respondentes (82,6%), indicou o Diretor de Turma como a figura a quem o aluno habitualmente recorre. Enquanto 12 escolas referiram apenas o Diretor de Turma, outras 7 indicaram também outras possibilidades, como um professor com o qual o aluno tem empatia, o Psicólogo e a Direção da escola. As figuras do Psicólogo e docentes com quem o aluno possa ter uma relação empática foram, aliás, as mais referidas a seguir ao Diretor de Turma. De salientar que, à exceção de uma referência exclusiva à figura do Psicólogo, todas as outras surgem em associação à figura do Diretor de Turma. Estes resultados podem ser observados no gráfico da Figura 5.



**Figura 5. Pessoas a quem o aluno recorre em situação de luto**



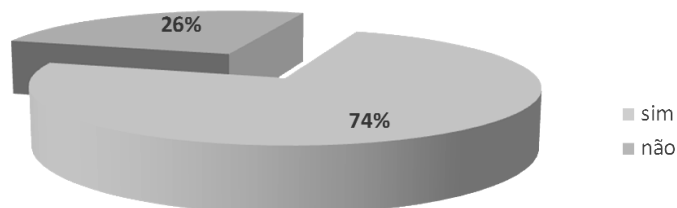
Com a sétima questão pretendia-se identificar se o tema da perda e luto é abordado no currículo de alguma disciplina. 82,6% dos inquiridos responderam negativamente à questão; das escolas que responderam afirmativamente, duas referiram a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, uma especificou a disciplina de Psicologia e outra as disciplinas de Psicologia e Filosofia (gráfico da Figura 6).



**Figura 6. Abordagem do luto no currículo disciplinar**

A oitava questão tinha como objetivo identificar se o tema da perda e luto está contemplado em algum documento da escola. Em caso afirmativo, os respondentes deviam especificar. A totalidade das escolas respondeu negativamente a esta questão.

Com a nona questão pretendia-se detetar necessidades de formação sobre a temática em estudo. 74% dos inquiridos responderam afirmativamente, reconhecendo necessitar de formação. Mais uma vez, em caso de resposta afirmativa, deveriam especificar. Das necessidades de formação referidas salienta-se: formação de docentes, em geral, e de diretores de turma em particular; formação de pessoal não docente. Algumas escolas, embora tendo reconhecido a necessidade de formação, não especificaram os seus destinatários, tendo-se referido apenas ao conteúdo da formação: como lidar com os processos de luto dos alunos; as implicações do luto nos alunos e como apoiá-los; apoio informal aos alunos enlutados; formação específica no âmbito da Psicologia. Uma escola referiu carecer de um técnico especializado e outra salientou a necessidade de obter mais informação sobre o tema, e não propriamente formação (gráfico da Figura 7).



**Figura 7. Necessidades de formação**

Finalmente, com a questão 10 pretendia-se identificar a existência na escola de bibliografia especializada na temática da morte e do luto. A totalidade das escolas respondeu negativamente a esta questão, reconhecendo a inexistência de bibliografia especializada.

### **2.3. Discussão dos resultados**

Antes da discussão dos resultados obtidos, talvez seja pertinente uma observação sobre os resultados que não se conseguiram obter. O facto de termos registado apenas uma percentagem de 37,7% de respondentes, após um segundo contacto, e sendo o questionário de fácil e rápido preenchimento, afigurou-se-nos de algum modo inquietante pois, para além de fatores ligados aos múltiplos afazeres das escolas e conseqüente indisponibilidade para responderem às inúmeras solicitações no âmbito de trabalhos de investigação, consideramos que este facto pode indiciar algum desconforto, e até receio, por parte dos responsáveis das escolas inquiridas face à temática em estudo. A literatura da especialidade está repleta de exemplos que confirmam este nosso exercício interpretativo. De facto, vários autores (Poch & Herrero, 2003; Kovacs, 2004b, Holland, 2008; Poch, 2009, entre outros) dão conta que os contextos escolares são ainda muito resistentes ao tema da morte e do luto, prevalecendo uma atitude de evitação por parte dos seus responsáveis.

Esta atitude de desconforto e medo, associados à convicção de que o luto é um assunto a ser tratado no seio familiar, são responsáveis pela demissão da escola e justificam a não inclusão do tema da perda e do luto nos projetos educativos das escolas (Poch, 2009), facto que pudemos também comprovar nos resultados que apresentámos.





Como se pode depreender das respostas obtidas, apesar de os inquiridos atribuírem importância ao tema do luto, assumem que o suporte fornecido aos alunos enlutados é apenas informal e reconhecem a necessidade de formação sobre esta temática. A este propósito, vários especialistas (Papadatou et al., 2002; Reid, 2002; Domingos & Maluf, 2003; Mallon, 2011) consideram que o apoio dado pela escola depende apenas de iniciativas individuais e descoordenadas e defendem a pertinência de formação sobre a temática, através da qual seja possível uma atuação articulada de toda a comunidade educativa e, sobretudo, um apoio emocional sustentado.

Em suma: consideramos que dos resultados obtidos no estudo exploratório emergem indicadores que reforçam a pertinência do estudo principal, já que sustentam o tabu que ainda envolve a morte e o luto nos contextos educativos, evidência consistente com a literatura da especialidade (Grollman, 2000; Kovacs, 2004b; Mallon, 2011).

Ao mesmo tempo, a premissa tácita de que é necessário fazer alguma coisa mas não se sabe muito bem o quê, legitimou o nosso objetivo de avaliar necessidades formativas sobre a temática, assim como reforçou a nossa intenção de conceber e validar propostas de intervenção a ser desenvolvidas nas escolas.

Ainda a partir dos resultados obtidos, foi também possível justificar o nosso enfoque na figura do Diretor de Turma. De facto, como já defendemos neste trabalho, e atendendo à necessidade de as escolas atuarem de forma organizada, coesa e solidária, criando em torno do (s) aluno (s) em luto um *supportive school environment* ou *circle of care* (Rowling, 2003), um *team approach* (Papadatou et al., 2002), ou *caring ethos* (Reid, 2002), propusemos o Diretor de Turma enquanto figura privilegiada na constituição de um *ethos* de suporte, pela articulação que deve estabelecer entre a escola e a família, proposição que precisávamos de validar no “terreno” e que saiu reforçada pela importância atribuída ao Diretor de Turma nas respostas que obtivemos.

A terminar lembramos que, potencialmente, existem alunos a lidar com os seus lutos por perda de figura significativa, em todas as turmas, e em todas as escolas (Stevenson, 2009), o que justifica a importância de os professores em geral, e os diretores de turma em particular, estarem sensibilizados e preparados para lhes proporcionar o apoio emocional de que necessitam.



### **3. FASE II: estudo de caso coletivo**

#### **Introdução**

A FASE 2 do nosso trabalho dividiu-se em duas partes: a primeira destinou-se à caracterização do contexto – a escola secundária frequentada pelas três alunas do nosso estudo, enquanto a segunda se focalizou, primeiramente, no estudo intensivo de cada um dos casos e, posteriormente, numa abordagem transversal dos três casos.

Na Parte 1 desta secção, apresentamos e discutimos os resultados obtidos através dos instrumentos usados para caracterização do contexto: i) Análise documental, com enfoque no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas; ii) Entrevista ao Diretor do Agrupamento, à Psicóloga, à Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário e a seis Diretores de Turma.

Na Parte 2, damos conta do percurso que conduziu à seleção dos casos e dos instrumentos de recolha de dados, analisamos os cuidados éticos exigidos pela investigação, apresentamos o processo de construção do sistema de categorias e, finalmente, apresentamos e discutimos os resultados. A apresentação dos resultados é feita caso a caso, enquanto a discussão é realizada a partir de um olhar transversal, tendo em conta os objetivos de investigação que nortearam este estudo, bem como o quadro teórico que o sustentou.

Os guiões das entrevistas a realizar nesta fase do trabalho foram previamente enviados para a DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), cuja autorização se encontra em anexo (Anexo 4).



### **3.1. Parte 1 - Caracterização do contexto: a escola**

#### **3.1.1. Análise documental**

Uma das principais características de um estudo de caso deve ser a preocupação em compreender a relação entre o fenómeno e o seu contexto, analisando como ele aí se manifesta e se desenvolve, e percebendo o que lhe é específico e o que é determinado pelo contexto (Amado, 2009). Com base neste pressuposto, e tendo em vista a compreensão da forma como cada uma das alunas viveu o seu luto em contexto escolar, procedemos à análise do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas que inclui a Escola Secundária que as três adolescentes do nosso estudo frequentavam quando perderam a figura parental, e também quando participaram nesta investigação<sup>33</sup> (Anexo 5).

O uso de múltiplas fontes de evidência permite investigar diferentes aspetos do fenómeno em análise, tornando assim as descobertas e conclusões mais convincentes já que são confirmadas por fontes várias (Coutinho, 2011). Dito de outra forma, através da análise documental pretendemos corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes, identificando significados complementares ou alternativos do fenómeno ou contexto em estudo (Afonso, 2005; Yin, 2005).

#### **Resultados e discussão:**

Quando se procedeu à análise do Projeto Educativo (PE), o documento em vigor abrangia o triénio 2008-2011.

O Agrupamento de Escolas é um agrupamento vertical constituído por um Jardim de Infância, quatro Escolas EB1 e a Escola Secundária/2,3, onde fica a sede da Unidade Orgânica do Agrupamento. Pelo facto de o agrupamento se situar numa freguesia dormitório da cidade do Porto, a sua população apresenta uma grande “diversidade

---

<sup>33</sup> A identificação da escola, constante no Projeto Educativo referido, foi autorizada pelo respectivo Diretor de Agrupamento.



sociológica”, com algumas implicações que daí decorrem – “desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, díspares níveis de escolarização e formação” (PE, p. 7).

Após esta brevíssima apresentação do Agrupamento, impõe-se o seguinte esclarecimento: a análise documental foi orientada por um objetivo específico, a saber: identificar se o tema da perda e do luto era abordado, implícita ou explicitamente, no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. Assim, centrar-nos-emos apenas neste aspeto, o que justifica a omissão de muitos outros.

Nesta linha de pensamento, dados estatísticos relativos aos espaços, à população escolar ou à oferta pedagógica, não serão aqui explorados (mas estão disponíveis no Anexo 5). Mais do que fatores quantificáveis, como metas de sucesso ou taxas de abandono, procurámos no Projeto Educativo indicadores de uma *filosofia de escola*, que se assume e que se tenta operacionalizar.

Até porque, não esqueçamos, os documentos não devem ser encarados apenas como fontes de informação, mas também como “produtos sociais” na medida em que permitem aceder a um “conjunto de fenómenos interaccionais e interpretativos que estão por detrás da sua produção” (Amado, 2009, p. 224).

Assim, e ainda que conscientes da filtragem impiedosa que o nosso crivo impôs, limitar-nos-emos a salientar a inexistência de qualquer referência explícita ao tema da perda e do luto no Projeto Educativo, o que corrobora o defendido na literatura da especialidade sobre a omissão destas dimensões nos principais documentos das escolas (Mallon, 2001; Kovacs, 2004b; Gáscon & Selva, 2006; Poch, 2009; Boixader, 2010), mas também os resultados que obtivemos na Fase I deste trabalho.

A morte continua a ser um tabu social, e essa conspiração do silêncio reflete-se também nos contextos educativos, onde se continua a promover uma pedagogia da infinitude e a educar como se o sofrimento e a morte fossem dimensões que não entram no espaço da escola (Poch & Herrero, 2003).

Assim, e face aos indicadores encontrados na bibliografia, o facto de no Projeto Educativo não ser mencionada qualquer estratégia para lidar com alunos em luto não nos causou estranheza, uma vez que a apresentação de soluções deve ser precedida da identificação dos problemas. Significa isto que enquanto as escolas não estiverem sensibilizadas para o impacto do luto no desempenho escolar e no comportamento dos



alunos, é pouco provável que se reflita (também no Projeto Educativo) sobre formas de enfrentar um problema que, por ser negligenciado, ainda não foi identificado como tal.

No entanto, apesar de não termos encontrado qualquer referência explícita ao tema do luto no Projeto Educativo, consideramos positivo o facto de termos detetado alguns indicadores de abertura à mudança, isto é, espaços onde o tema ainda não está, mas onde pode vir a caber.

Por exemplo, na *Introdução* pode ler-se:

(...) cientes da complexidade e da imprevisibilidade dos fenómenos sociais e humanos e da premência de uma visão holística e dinâmica, quantificamos o sucesso e preconizamos uma Escola em permanente reflexão, individual e colectiva, técnica, (meta) prática e (meta) crítica, conjugada com flexibilidade cognitiva, inteligência emocional e humildade, rumo à melhoria e à mudança.  
(PE, p. 4)

Noutros pontos do documento, assume-se a educação como um meio privilegiado de promover “(...) o desenvolvimento integral, harmonioso e pleno da pessoa, visando as múltiplas dimensões da pessoa humana (...)” (idem, p. 35) e, concomitantemente, a necessidade de “promover a formação integral dos alunos” (idem, p. 39).

Percebemos assim uma Escola que tem em conta “os novos paradigmas Sociais e Educacionais” (idem, p. 4) e que pretende seguir “(...) um modelo de Educação que coloca os alunos no centro das suas preocupações” (idem, p. 11).

De destacar também as iniciativas para estimular a participação dos Pais e Encarregados de Educação no acompanhamento dos seus educandos, principalmente no 3º Ciclo e Ensino Secundário, em que essa participação tende a diminuir. Neste contexto, o Diretor de Turma é visto como um “canal privilegiado de comunicação e articulação Escola/família” (idem, p. 18), cabendo-lhe a responsabilidade de reunir periodicamente com os Encarregados de Educação “para partilha de dados de acompanhamento dos alunos e incentivo à participação dos pais/EE em diversas atividades ao longo do ano” (idem, p. 18). Tal como já defendemos neste trabalho, o Diretor de Turma pode assumir um importante papel na constituição de um *ethos* de suporte em torno de alunos em luto,



convicção que encontrou sustentação no terreno, também através de outras fontes de evidência, como as entrevistas realizadas.

A partir do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas foi também possível perceber que a ligação à comunidade é estimulada, através de parcerias com a Autarquia e com outros Organismos, Instituições e Associações. Estas redes de parceria têm um papel importante “(...) em termos de intervenção social, como base para a realização de atividades e iniciativas de índole cultural, lúdico e desportivo” (idem, p. 20). A este propósito, lembramos a necessidade de as escolas agirem de forma concertada e não isolada, no que ao apoio a alunos em luto diz respeito, sendo desejável a criação de protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto (Holland, 2008).

Relativamente aos problemas identificados, destaca-se “alguns problemas de indisciplina e de segurança” e “falta de espaços físicos” (PE, p. 35).

Lembramos que, relativamente ao papel da escola no apoio a alunos em luto, a falta de espaços físicos propícios à expressão emocional é precisamente um dos aspetos salientados na literatura da especialidade (Rowling, 2003; Mallon, 2011), fator validado também nas entrevistas que realizámos.

A este propósito, importa prestar o seguinte esclarecimento: após a recolha dos dados que agora apresentamos, a escola sede do Agrupamento sofreu obras de remodelação profundas, que ficaram concluídas no ano letivo de 2010/2011.

Sem pretender escamotear a falta de atenção que o tema da morte e do luto mereceu no Projeto Educativo, pensamos que as palavras proferidas pelo Diretor do Agrupamento deixam adivinhar ventos de mudança:

*“Na próxima revisão que se fizer do projeto educativo deve estar lá qualquer coisa, acho que sim, que vamos ter que ter esse cuidado, porque no fundo é nas linhas orientadoras de uma política educativa interna, nós é que temos que definir as nossas políticas educativas, e vamos fazer alguma coisa” (Dir.)*



### **3.1.2. As “vozes” do Diretor do Agrupamento, da Psicóloga do Agrupamento, da Coordenadora dos Diretores de Turma e dos Diretores de Turma: apresentação e discussão dos resultados**

Nesta secção apresentaremos os resultados obtidos com as entrevistas semidiretivas realizadas ao Diretor do Agrupamento, à Psicóloga do Agrupamento, à Coordenadora dos Diretores de Turma do ensino secundário e a seis diretores de turma. As entrevistas foram realizadas na escola sede do Agrupamento e decorreram entre março e outubro de 2010.

Em anexo são apresentados os guiões das entrevistas (Anexos 6, 7, 8 e 9, respetivamente) e também o documento de análise de conteúdo das entrevistas (Anexo 10).

Com estas entrevistas pretendíamos i) compreender o tipo de apoio que a comunidade educativa presta a alunos a vivenciar um processo de luto, ii) identificar eventuais constrangimentos que se colocam a esse apoio, iii) detetar necessidades formativas sobre a temática e iv) recolher indicadores sobre possíveis estratégias de intervenção a adotar nas escolas.

Para a análise dos dados usámos a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2008), tendo consciência que a sua função

(...) não é meramente descritiva dos conteúdos manifestos, como se defendia antes, mas é, sobretudo, uma função ou processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado. (Amado, 2009, p. 236)

A análise de conteúdo permite organizar os conteúdos das mensagens num conjunto de categorias que traduzam as ideias-chave transmitidas pelos documentos em análise (Amado, 2009), tornando-se assim necessários dois processos fundamentais: 1) o recorte e diferenciação vertical, documento a documento e 2) o reagrupamento e comparação horizontal entre todos os documentos (Bardin, 2008; Amado, 2009).

Ainda que subordinado a um *background* teórico, optámos por construir um sistema de categorias induzido a partir da análise (Amado, 2009, p. 245). Significa isto que os guiões de entrevista foram construídos tendo em conta um quadro de referências teórico já



que “(...) uma categorização válida será tanto mais penetrante quanto mais o intérprete estiver teoricamente apetrechado para interrogar os dados” (idem, p. 245), mas sem comprometer a dinâmica e fluidez de um diálogo que pretendemos sempre recursivo entre a teoria e os dados. Se a interpretação dos resultados não dispensa referenciais teóricos prévios, é também fundamental que estes possam ser equacionados e reformulados em função das especificidades dos materiais em análise.

Após inúmeras leituras verticais, documento a documento, inicialmente *flutuantes* (Bardin, 2008), e tendo sempre em conta a interação entre o quadro teórico de referência e o trabalho interpretativo sobre o material em análise, num movimento sempre dialético entre o teórico e o empírico, delineou-se um sistema de categorias e subcategorias capaz de agregar as características relevantes do conteúdo das mensagens. O apuramento final das categorias e subcategorias exigiu vários ensaios e versões, o que dá conta do dinamismo de todo o processo. A versão final é a que consta no Quadro 4:

**Quadro 4. Matriz categorial para análise de conteúdo das entrevistas ao Diretor do Agrupamento, Psicóloga, Coordenadora dos Diretores de Turma e seis Diretores de Turma**

<b>Categorias</b>	<b>Sub-Categorias</b>	
1. A Escola/  Dimensão organizacional do apoio ao aluno em luto	Responsabilidade da escola no apoio a alunos em luto	
	Fatores que dificultam esse apoio	A um nível humano/pessoal
		A um nível logístico/organizacional
	A intervenção do Psicólogo escolar	
	A necessidade de colaboração de organismos exteriores à escola	
	O papel dos Diretores de Turma na constituição de um <i>ethos</i> de suporte	
Propostas de intervenção		
2. O Diretor de Turma	Características/ competências no desempenho do cargo: o “perfil” adequado	
	O papel do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto	
	Constrangimentos à atuação do Diretor de Turma	A um nível humano/pessoal
		A um nível logístico/organizacional
	Necessidades formativas sobre a temática em análise	
Tipo de formação		





Segue-se o Quadro 5, dos entrevistados:

**Quadro 5.** Caracterização dos entrevistados

<b>Entrevistados</b>	<b>Anos de experiência profissional</b>	<b>Designação</b>
Diretor do Agrupamento	33	Dir.
Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário	29	Coord.DT
Psicóloga do Agrupamento	3	Psic.
Diretor(a) de Turma	28	DT1
Diretor(a) de Turma	33	DT2
Diretor(a) de Turma	35	DT3
Diretor(a) de Turma	29	DT4
Diretor(a) de Turma	23	DT5
Diretor(a) de Turma	27	DT6

### **Apresentação dos resultados**

Os resultados são apresentados por categoria e sub-categoria, procedendo-se de seguida à discussão dos resultados.

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores<sup>34</sup></b>
1. A Escola/ Dimensão organizacional do apoio ao aluno em luto	Responsabilidade da escola no apoio a alunos em luto	A escola não se pode alhear dos efeitos do luto nos seus alunos  A escola deve funcionar como uma estrutura de acolhimento

<sup>34</sup> São expressões que resumem o traço geral de várias unidades de registo e encontram-se situadas entre as categorias (e subcategorias) e as unidades de registo (Amado, 2009)



Os efeitos do luto no desempenho académico dos alunos, mas também no seu bem-estar, justificam que a escola não se possa alhear desta temática devendo assumi-la como fazendo parte das suas responsabilidades:

*“A escola precisa de ser alertada para os efeitos do luto, nomeadamente na aprendizagem, porque na escola as pessoas não se conseguem dissociar disso, é um espaço educativo, um espaço para ensinar e aprender, mas uma pessoa que está emocionalmente desestruturada, que está destroçada, não está em condições de aprender seja o que for, pode ouvir mas não assimila nem acomoda, não há acomodação” (Psic.); “Isto (o luto) tem reflexos, eu já nem digo no aproveitamento, não, tem reflexos na sua própria felicidade, e nós queremos vê-los felizes e contentes” (DT5).*

O tempo que os alunos passam na escola foi também um dos motivos evocados para legitimar a escola como uma *“estrutura de acolhimento”* (Dir.):

*“Eles passam tantas horas na escola e se o aluno está mal, e se nós o pudermos ajudar nesses momentos em que ele aqui está seria o ideal.” (DT3); “A verdade é que eles passam aqui cerca de 8 a 10 horas. Um terço do luto é passado aqui (risos). A escola também se vai alhear disto tudo?” (DT5).*

Em suma: ainda que os inquiridos tenham consciência que este não é um problema apenas da escola, reconhecem que é essencial que a escola o assuma como uma preocupação e responsabilidade que também são suas: *“Acho que não é um problema só da escola, mas é na escola que se deve começar a pensar no assunto”* (Dir.).



<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
1. A Escola/ Dimensão organizacional do apoio ao aluno em luto	Fatores que dificultam esse apoio	<u>A um nível pessoal/humano:</u> O desconforto provocado pelo tema é responsável por uma atitude evasiva (as pessoas não sabem o que dizer nem como agir)  <u>A um nível logístico/organizacional:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de espaços e momentos próprios</li><li>• Eventual inexistência de estruturas de apoio, como serviços de psicologia e de especialistas no aconselhamento do luto</li></ul>

No que se refere aos fatores que, na opinião dos inquiridos, dificultam o apoio que a escola deve proporcionar, foi possível detetar duas ordens de razões: uma que se relaciona com as dificuldades sentidas a um nível mais íntimo e pessoal pelos vários intervenientes da comunidade educativa, e outra que se prende com constrangimentos impostos mais a um nível organizacional ou logístico.

Relativamente à primeira, o tabu da morte e o conseqüente desconforto provocado pelo tema foram recorrentemente referidos como causa da dificuldade que a comunidade educativa sente em lidar com situações de perda e luto. Esta ideia está bem expressa nas unidades de registo que transcrevemos de seguida:

*“Eu próprio tenho dificuldade, e como eu há muita gente, é um tema desconfortável (...) eu não sei muitas vezes o que é que hei de dizer, tenho essa dificuldade” (Dir.)*

*“Toda a comunidade tem muita dificuldade em lidar com este assunto, eu acho que é porque a morte é um tabu para muita gente (...) então não sabem como é que hão de lidar com a situação, não sabem se hão de ignorar, se o aluno se vai sentir bem se derem demasiada atenção” (Psic.)*



*“Realmente a escola não responde, não responde, não sabe, tem medo, entrega à família” (DT5)*

*“O que acontece quase sempre é que as pessoas calam-se porque não sabem, e acham que é melhor nem tocar no assunto, porque assim é tudo mais fácil, tudo vai decorrer” (DT6)*

Em relação à segunda ordem de razões, mais imputadas a dificuldades relacionadas com as dinâmicas de funcionamento das escolas do que com dificuldades internas dos seus agentes, foram referidos fatores como o excesso de barulho e de gente e a falta de momentos e de espaços próprios a um clima de intimidade e privacidade:

*“As escolas são lugares de ruído, tanto ruído, tanto ruído, que nós somos uma classe em risco, o barulho é constante, precisas de sossego e não tens, não vale a pena, só tens quando a escola parar, e quando é que a escola pára? No final dos tempos letivos, aí tens sossego, ou no final de semana, mas aí as pessoas precisam de descansar.” (DT1)*

*“Não é fácil ter uma turma de 28 alunos e gerir aquele espaço, não é uma questão de atenção, é uma questão também de oportunidade” (DT 4)*

*“Tem de haver um espaço próprio, não é num contexto de sala de aula, ou num corredor, fica assim tudo tão superficial, os colegas a ouvirem, não dá. A morte é, para mim, demasiado obscena para se estar a falar disso em público. Depois a campainha toca, a conversa fica a meio, o que não se diz porque não houve tempo, porque não foi fluído. Sem um tempo e um espaço próprio é muito difícil, e isso a escola não tem, nem tempos nem espaços, nem para nós próprios” (DT5)*



Para além dos fatores enunciados, foi também referida a eventual inexistência de estruturas de apoio: “*A dificuldade também pode vir da inexistência de um psicólogo ou conselheiro de luto na escola*” (Psic.)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
1. A Escola/ Dimensão organizacional do apoio ao aluno em luto	A intervenção do Psicólogo escolar	A atuação do Psicólogo, ainda que reconhecidamente importante, é considerada insuficiente e não dispensa a intervenção de outros agentes da comunidade educativa, nomeadamente dos professores

A Psicóloga referiu já ter feito acompanhamento de vários alunos em luto, normalmente encaminhados pelo diretor de turma, mas também por outros professores, funcionários ou pelo encarregado de educação, tendo mesmo admitido que a sua intervenção é bastante solicitada pelos professores: “*procuram-me imenso para saber lidar com a situação*”(Psic.).

Não obstante, a própria reconheceu que a sua atuação não é suficiente, ou por necessidade de articulação com outros profissionais “*temos a parte sintomática, muitos têm dificuldades em adormecer, em comer, ficam deprimidos, e eu faço questão de os encaminhar para, se necessário, terem algum tipo de medicação que os ajude a encontrar o equilíbrio, eu não faço tudo sozinha, só terapia psicológica por vezes não é suficiente*” ou por excesso de solicitações “*Este ano estou sozinha, para 2901 alunos (...) eu acho que é esperado o impossível, ainda ontem me autointitulei como `já chegou a bombeira`, porque acontece qualquer coisa ninguém sabe o que é que há de fazer*”.

A discrepância entre o número de alunos e a quantidade de psicólogos à disposição foi também denunciada pelo Diretor do Agrupamento de Escolas: “*Os psicólogos são sempre em número muito reduzido para as necessidades (...) 1 psicólogo para 3000 alunos, coitado do psicólogo, não tem hipótese*”.



Em suma: ainda que o papel do Psicólogo tenha sido reconhecido como importante, vários inquiridos (Dir., Psic, Coord. DT, DT1, DT3 e DT5) consideraram que a atuação do Psicólogo não é suficiente e, sobretudo, não deve servir de pretexto para que os professores se demitam das suas responsabilidades. Surgiram até algumas vozes críticas a denunciar a tendência dos professores em encaminhar todas as situações problemáticas para os psicólogos: “ (...) nós, professores, quando temos um problema qualquer, aquilo que nos vem à cabeça logo é fazer encaminhamento para o psicólogo” (Dir.); “À boa maneira dos senhores professores `não há psicólogo`, como se o psicólogo fosse uma alma fabulosa capaz de resolver em 2 clics, mas não resolvem porque não têm o contacto nem a empatia que nós todos os dias temos” (DT5).

Na sequência do atrás exposto, salientou-se também a necessidade de, em muitas situações, os professores “vestirem a pele do psicólogo” (DT2). Esta ideia está bem patente nas seguintes unidades de registo: “Todos nós temos de ser um bocadinho psicólogos no sentido de estar atentos se há ali alguma necessidade” (DT5); *Nós, profissionais do ensino, também temos de ser um pouco psicólogos*” (Dir).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
1. A Escola/ Dimensão organizacional do apoio ao aluno em luto	A necessidade de colaboração de organismos exteriores à escola	Foi considerada como uma mais-valia a possibilidade de uma articulação entre as escolas e associações de apoio ao luto

Vários entrevistados salientaram a dificuldade de as escolas atuarem de forma isolada e a conseqüente necessidade de colaboração de organismos exteriores à escola, concretamente através de protocolos com associações de apoio ao luto. Essa colaboração foi considerada pertinente, quer em termos preventivos, através, por exemplo, da formação de professores, quer numa vertente mais interventiva, através, por exemplo, do aconselhamento (individual ou em grupo) de alunos e familiares em luto. Eis algumas das falas que resumem estas ideias:



*“Era uma mais-valia enorme se existisse uma articulação entre as escolas e associações de apoio ao luto (...)” (DT3).*

*“Penso que seria muito positiva uma colaboração com associações de apoio ao luto, quer em termos de formação quer de intervenção”(Dir.).*

*“Em Portugal há pouco acerca do luto principalmente em contexto escolar, há muito na saúde, nos cuidados paliativos há muita coisa, mas em contexto escolar acho que não há nada (... ) se tivéssemos um protocolo com uma associação de apoio ao luto já conseguíamos integrar um aluno da escola num grupo de entreatajuda que estivesse em funcionamento, isso em contexto escolar é difícil, porque estas coisas não acontecem ao mesmo tempo” (Psic.).*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
1. A Escola/ Dimensão organizacional do apoio ao aluno em luto	O papel dos Diretores de Turma na constituição de um <i>ethos</i> de suporte	O Diretor de Turma deve funcionar como um pivô de ligação entre vários contextos (professores, alunos e família).

Das entrevistas ressaltou, de forma muito clara e inequívoca, a importância do papel do Diretor de Turma na articulação entre os vários agentes da comunidade educativa. Expressões como *“fazer a ponte”* (DT5), *“pivô de ligação”* (DT6) e *“elo de ligação”* (DT1, Psic., Coord.DT) foram recorrentes e repetidas várias vezes pelos inquiridos.

Ainda que tenha sido realçada a ligação que o Diretor de Turma pode promover entre os vários contextos - *“ O diretor de turma tem um papel muito importante, quer com o aluno em causa, quer com os alunos da turma, quer com a equipa de professores”* (DT5) - o principal enfoque recaiu na posição privilegiada que detém na ligação escola-família:



*“O seu papel é muito importante na ligação escola-família” (Dir.)*

*“O Diretor de Turma tem uma posição privilegiada de contacto mais direto com a família” (DT3)*

*“ O diretor de turma é o interlocutor privilegiado com a própria família” (DT5)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
1. A Escola/ Dimensão organizacional do apoio ao aluno em luto	Propostas de intervenção	Criação de um espaço na escola para atendimento de alunos em luto  Nesse espaço deveria estar alguém com motivação e preparação para fazer esse atendimento (exs: professor tutor ou conselheiro do luto)

A partir das entrevistas foi possível detetar a importância de as escolas disponibilizarem um espaço próprio para atendimento, a que os alunos possam recorrer se sentirem necessidade, no fundo, *“um sítio onde eles se pudessem dirigir se quisessem conversar”* (DT5), onde deveria estar *“alguém da comunidade educativa, por exemplo um professor, que se preparou e especializou sobre a temática do luto”* (Dir.).

Alguns inquiridos (Psic. e DT1) sugeriram a utilização da hora de tutoria para o efeito: *“É uma hora semanal e se calhar poderiam estar professores que trabalhassem com alunos que tivessem perdido alguém, se tivessem formação para isso”* (Psic.), *“O professor tutor existe, e a lei foi até muito clara nisso, exatamente para existir uma figura disponível para lidar com necessidades emocionais dos alunos”* (DT1).





Um dos diretores de turma defendeu que o atendimento fosse feito por “(...) *aqueles professores mais velhos, com perfil, que se calhar já passaram por tanto*” (DT5), deixando, a propósito, as seguintes interrogações: “*Por que não, por que não? Andamos aí a fazer substituições sem sentido, falar com os miúdos, estar com eles, sem aquela formalização da sala de aula: aulas de sexo, aulas de prevenção, mais uma aula, dá logo vontade de faltar*” (DT5).

Em alternativa ao professor tutor foi também sugerida a presença de um conselheiro do luto nesse espaço de atendimento: “*Acho que seria muito interessante se as escolas pudessem dispor de um conselheiro do luto (...) se em cada escola existisse uma pessoa motivada e com formação isso seria fantástico*” (Psic.). A este propósito, o Diretor do Agrupamento coloca a seguinte questão: “*Se nós temos uma nutricionista, se nós temos uma psicóloga, porque não um conselheiro do luto?*” E acrescenta: “*Era uma forma de aproveitar bem a componente não letiva de alguém que estivesse preparado para ajudar a comunidade educativa a tratar melhor estas questões.*”

Ficou também evidente a necessidade de não confundir esse espaço de atendimento com o gabinete do Psicólogo, sempre muito conotado com a necessidade de intervenção terapêutica: “*um sítio onde eles se pudessem dirigir se quisessem conversar, mas não com o psicólogo, a palavra `psicólogo` está muito carregada de tudo e mais alguma coisa, falar com alguém, falar com um adulto, nós somos sempre uma figura adulta, minimamente parental*” (DT5).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
2. O Diretor de Turma	Características/competências no desempenho do cargo: o “perfil” adequado	“ <i>O Diretor de Turma deve ser mais tutorial, no sentido afetivo, e menos técnico</i> ”  O Diretor de Turma deve ser capaz de personalizar a relação com cada um dos seus alunos



Relativamente às características/competências que um Diretor de Turma deve revelar no exercício do seu cargo, os inquiridos consideraram que a parte administrativa e burocrática é importante, o que implica qualidades como “*ser organizado*” e “*cumprir prazos*” (Dir. e Coord. DT), mas sem nunca comprometer a relação humana e pedagógica com os alunos, considerada a mais importante: “*No Diretor de Turma a parte administrativa também é importante (...) e aí tem de ser uma pessoa organizada, cumprir prazos, mas não será o mais importante porque nós somos uma instituição, somos uma escola, e a parte pedagógica é a mais importante*” (Dir.).

A importância dos afetos na relação com os alunos foi enfatizada por vários inquiridos, como se pode depreender das seguintes unidades de registo:

*“É claro que o Diretor de Turma tem que ser um pouco burocrata (...) mas tem uma função ainda mais importante na relação que tem com o aluno, nos afetos que lhe dá, na preocupação que tem com eles”* (Coord. DT)

*“ (...) Deve ser uma pessoa que consiga estabelecer normas e limites, mas nunca esquecendo a parte afetiva”* (Psic.)

*“Num Diretor de Turma a parte afetiva é muito importante”* (DT1)

*“O Diretor de Turma não pode ser um burocrata, tem de ser um tutor: falar com eles, umas boas conversas, individualmente, o que querem fazer da vida, os problemas disciplinares. A figura do Diretor de Turma devia ser mais tutorial no sentido afetivo, menos técnico”* (DT5)

Em vários depoimentos foi também realçada a capacidade que o Diretor de Turma deve evidenciar de personalizar a relação com cada um dos seus alunos. Para tal, deve revelar “*sensibilidade*”, “*intuição*” “*atenção dirigida*” e “*capacidade para ouvir*”. Centremo-nos nas palavras dos inquiridos:



*“O Diretor de Turma deve ser uma pessoa sensível, acima de tudo sensível, e que mantenha uma relação de proximidade e de atenção com cada um, porque todos os alunos têm problemas, uns têm problemas de aprendizagem e outros problemas de outra natureza, todos os alunos têm problemas, todos nós temos problemas, e o problema está na identificação do problema, e isso exige atenção e exige preparação também” (Dir.)*

*“ O Diretor de Turma deve personalizar a relação, muitas vezes vêm a turma como um todo, e esquecem-se que um todo é constituído por partes e que cada ser humano é único.” (Psic.)*

*“Um Diretor de Turma tem de ter muita sensibilidade e intuição, para perceber o que se passa com cada aluno” (DT2)*

*“O Diretor de Turma deve ser uma pessoa de boas relações, uma pessoa que tenha capacidade para ouvir” (DT3)*

*“Tem de ser um bom ouvinte, isso nem se põe em questão, é obrigatório.” (Psic.)*

Em jeito de síntese, reproduzimos a convicção de um dos inquiridos, por considerarmos que ela condensa em si o que de essencial os entrevistados defenderam a propósito do “perfil” que um Diretor de Turma deve apresentar: *“O Diretor de Turma deve ser um humanista, não quer dizer que deve ser um professor de Humanidades, atenção, pode ser um professor das Ciências, mas tem que ser um humanista” (Dir.).*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
2. O Diretor de Turma	O papel do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto	O Diretor de Turma tem uma responsabilidade acrescida perante a turma  No entanto, a posição de destaque do Diretor de Turma não deve desresponsabilizar os outros professores



Quando questionados sobre o papel do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto, os inquiridos foram unânimes em considerar que o Diretor de Turma detém uma responsabilidade acrescida que lhe é conferida pelo exercício do cargo, ideia bem presente no seguinte trecho: *“Eu acho que o Diretor de Turma tem sempre uma responsabilidade acrescida, porque se foi escolhido para ser o Diretor de Turma daquela turma então tem uma responsabilidade acrescida perante aquela turma”* (Psic.).

Este papel de destaque reconhecido ao Diretor de Turma foi também sustentado pela relação de grande proximidade e empatia que deve estabelecer com os seus alunos, prestando muita atenção ao que se passa com cada um: *“(...) a relação do Diretor de Turma tem de ser de proximidade, de muita proximidade mesmo, e estar atento aos seus utentes, no fundo aos seus alunos, àquilo que se passa com cada um”* (Dir.); *“Naquela lógica de que cada ser é um ser, o Diretor de Turma deve conhecer individualmente cada um dos seus alunos”* (Psic.); *“(...) muitas vezes o miúdo precisa de conversar e eu acho que nós os Diretores de Turma temos uma função extremamente importante, é por nós que eles se sentem mais acarinhados, somos os professores que os apoiam mais facilmente”* (Coord. DT); *“O diretor de turma deve criar uma empatia que permita dar resposta a alguma solicitação do próprio aluno que está a fazer um processo de luto e quer falar com alguém”*(DT5).

No entanto, apesar da importância reconhecida ao Diretor de Turma, vários inquiridos (DT1, DT3 e DT6) salientaram o papel também dos outros professores, reconhecendo que, muitas vezes, a proximidade releva mais de uma empatia pessoal do que do exercício de um cargo formal: *“Eu penso que não é só o Diretor de Turma que tem um papel importante, todos os professores têm”* (DT1); *“Eu acho que o Diretor de Turma tem um papel muito importante mas não exclui os outros professores, por exemplo estou a lembrar-me do professor de Português que através da análise de certo tipo de textos pode dar azo a uma conversa mais pessoal, mais íntima, não acho que seja só o Diretor de Turma, outro professor também pode falar, pode telefonar, nós temos digamos a obrigação, mas o aluno até pode ter mais empatia por outro professor.”* (DT3); *“(O DT) tem um papel importante na relação com qualquer aluno, o que não significa que seja no Diretor de Turma que o aluno acabe por encontrar o suporte adequado ou aquele que ele efetivamente procura, porque às vezes o perfil pessoal dos vários professores acaba por*



*ser mais importante e criar mais espontaneamente uma relação de aproximação e de suporte do que uma relação formal” (DT6).*

A este propósito, uma das inquiridas lembra que a responsabilidade formal nem sempre se traduz numa prática coerente e defende que apenas *“quando os Diretores de Turma forem escolhidos em função do seu perfil humano e profissional, e portanto possam desempenhar na íntegra o papel que ele deve ter efetivamente, se calhar quase naturalmente também será a figura de destaque nessa ligação ao aluno que está em luto”* (DT6).

Nas entrevistas foi também veiculada a ideia de que a responsabilidade do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto pode esbarrar com a sua falta de preparação para o fazer *“Eu acho que o diretor de turma tem um papel importante, agora acho é que se calhar não estamos preparados para isso”* (DT2). No entanto, na opinião da Psicóloga, o facto de o Diretor de Turma sentir que a situação ultrapassa as suas competências não deve ser pretexto para uma demissão de responsabilidades: *“Claro que um Diretor de Turma tem um papel importantíssimo, se não tem competências para lidar deve encaminhar o aluno, tem é de fazer alguma coisa, tudo menos ignorar, tem de ser ativo, não pode ter uma postura passiva”* (Psic.).

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
2. O Diretor de Turma	Constrangimentos à atuação do Diretor de Turma	<u>A um nível humano/pessoal:</u> Desconforto do tema; dificuldade em saber qual a atuação mais adequada <u>A um nível logístico/organizacional</u> Os critérios na atribuição das direções de turma são mais burocráticos do que pedagógicos (não têm em conta o perfil humano) O Diretor de Turma está tão assoberbado de tarefas que não lhe resta tempo para atender às necessidades emocionais dos seus alunos



Apesar da importância reconhecida ao Diretor de Turma (já exposta na subcategoria anterior), os inquiridos identificaram vários constrangimentos à sua atuação, tendo sido possível detetar duas ordens de razões: a primeira, mais relacionada com dificuldades internas/pessoais, e a segunda, mais relacionada com dificuldades logísticas impostas por uma dimensão mais externa/organizacional.

Relativamente à primeira ordem de razões, vários inquiridos admitiram sentir um grande desconforto relativamente ao tema da morte e do luto e uma manifesta dificuldade em lidar com situações que envolvem esses temas:

*“Eu de facto lido muito mal com a morte, tenho muitas questões sobre se hei de falar diretamente, isto é uma questão muito pessoal (...), choramingo logo, portanto como é que eu vou lidar com os miúdos? Acho que no fundo tenho essa dificuldade, reconheço isso, e se calhar muitos Diretores de Turma sentirão o mesmo problema que eu”* (Coord. DT)

*“É muito mais difícil tratar de casos que picam do que de casos fáceis. Eu gosto muito mais, no primeiro dia de aulas, de lhes perguntar como foram as férias, porque se fala de coisas agradáveis, do que falar de temas que picam, temas que doem, e por isso eu nunca procuro falar de temas que doem”* (DT1)

*“A minha grande dificuldade é na abordagem do problema, como abordar, saber se ainda está a ferida muito aberta ou meia sarada, ou se falar no assunto ainda vai magoar a pessoa, se o assunto já está bem arrumado, pode a dor ainda não estar bem arrumada, digamos, e no caso de não estar pode ainda ferir muito estar a falar.”* (DT2)

*“É por uma questão mesmo minha, porque é um assunto muito complicado (...) é um assunto que não tenho palavras, e as palavras que tenho são sempre palavras de muita dor, e não é essa a imagem que eu devo transmitir, porque eu sou uma adulta e uma professora, não é?”* (DT3)



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves

*“Como abordar, o que digo ou não digo, quando o aluno não se abre nós temos esse receio, será que devo ou não devo?, estarei a beneficiar ou a prejudicar?” (DT4)*

*“ (...) Eu e morte temos uma relação complicada” (DT5)*

*“Tive muitas vezes dúvidas em relação à minha atuação, se não estaria a ser demasiado dura, se não estaria a ser demasiado agressiva” (DT6)*

No que se refere à segunda ordem de razões, os inquiridos lamentaram o facto de os critérios de atribuição das direções de turma serem, na maioria das vezes, meramente burocráticos em detrimento de interesses pedagógicos. Algumas unidades de registo resumem bem esta ideia:

*“Quando distribuímos o serviço e as direções de turma, muitas das vezes o que acontece (...) em períodos em que há muitos professores a sair e a entrar, nós nem conhecemos as pessoas, sabemos que é profissionalizado portanto tem condições de ser Diretor de Turma, mas poderá não ser um bom Diretor de Turma” (Dir.)*

*“A preocupação atual do Ministério da Educação é limitar os custos, e muitas vezes aqueles que seriam bons Diretores de Turma não podem ser porque já têm o horário completo, e mais uma Direção de Turma seriam horas extraordinárias, tudo isto não ajuda.” (Coord. DT)*

*“Eu acho que agora já há mais a preocupação de entregar as Direções de Turma a pessoas que tenham perfil para isso, mas obviamente ainda se continua a entregar as Direções de Turma a colegas que a gente não conhece, fruto dos horários, nós nunca temos a perfeição, temos de trabalhar para o ideal” (DT1)*



*“O Diretor de Turma deveria ser escolhido pelas suas características pessoais e profissionais e não apenas para “despachar” um cargo, para preencher horário” (DT6)*

O tempo disponível para a direção de turma (2 tempos letivos) foi também considerado manifestamente insuficiente para a realização de todas as tarefas que o cargo exige: *“Claro que o horário de atendimento não chega” (DT1); “As condições que se dão ao Diretor de Turma não são as melhores, não é naquelas 2 horas em que ele tem de fazer tudo e ainda se vai pedir `olha está lá atento àquele aluno `...” (Dir.)*

O excesso de tarefas burocráticas do Diretor de Turma foi, aliás, um fator considerado impeditivo da atenção personalizada que cada aluno merece: *“O Diretor de Turma, e esta é uma conversa velha e batida, é hoje tão assoberbado quer de tarefas burocráticas, quer de outro tipo de atividades (...) que realmente não há tempo útil e tempo de reflexão suficiente para nos permitir parar e pensar “esta miúda está a sofrer muito, tenho que parar e dar-lhe um bocado de atenção” (DT6). A mesma professora faz o seguinte apelo: “É importante que as instituições de ensino superior tragam para a lista de prioridades estas questões, que se batam pela defesa do papel do diretor de turma e pela criação de condições de trabalho mais efetivas e eficientes, porque senão o diretor de turma acaba por ser um arrumador de papéis, que é no fundo aquilo que nós andamos a fazer nesta altura, a fazer relatórios e a arquivar, a arquivar em 3 ou 4 sítios, e quando estamos a arrumar papéis não temos depois tempo para tratar das pessoas, e é de pessoas que estamos a tratar, não é de papéis. Há aqui um desvio, a certa altura começamos a ter as coisas subvertidas, o professor já não trata de pessoas, trata de papéis” (DT6).*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
2. O Diretor de Turma	Necessidades formativas sobre a temática em análise	Os professores em geral, e os Diretores de Turma em particular, deveriam ter formação sobre como apoiar alunos em luto  A atuação destes profissionais é apenas empírica, muito baseada nas experiências pessoais, na sensibilidade e no bom senso





Quando inquiridos acerca da necessidade de os professores receberem formação sobre a temática em análise, os entrevistados foram unânimes em considerá-la muito importante. Para fundamentar essa necessidade, argumentaram que a atuação destes profissionais se baseia apenas no conhecimento da vida, nas suas próprias vivências e no bom senso, intuição e sensibilidade:

*“Alguns até poderão ser uma grande mais-valia para ajudar na resolução desses problemas, poderão estar atentos e fazer acompanhamento, mas não têm preparação” (Dir.)*

*“Seria muito interessante que houvesse formação para os Diretores de Turma, nem que fosse uma sessãozita de curta duração, para nós sabermos como é que havemos de lidar com estas situações” (Coord. DT)*

*“Os professores em geral e os Diretores de Turma em particular deveriam ter formação nessa área, não só os profissionais de saúde, outras pessoas têm perfeita competência, só falta dar-lhes um bocadinho de formação para poder lidar com essas situações.” (Psic.)*

*“ Os Diretores de Turma deviam estar mais bem preparados, é mais pela vivência que têm, se calhar já tiveram na família um caso parecido (...) e então é mais pela experiência própria que tiveram” (DT2)*

*“ Eu acho que devia haver formação para diretores de turma (...) o meu conhecimento é a minha vida, é da minha experiência, de leituras que faço, mas não ao nível científico (...) um apoio mais substancial para mim era útil, como Diretora de Turma e até como pessoa” (DT3)*

*“ Como não temos grandes fundamentos teóricos para saber como agir, isso também nos dificulta um bocadinho esse papel. Vamos apenas pelo bom senso, pela sensibilidade” (DT4)*



*“Era essencial que os Diretores de Turma tivessem formação nessa área, não tenho qualquer dúvida disso (...) Nestas coisas o que nos dita o modo de atuar é o bom senso, não há outro conhecimento que pelo menos a mim me permita dirigir ou orientar a minha atuação, é a sensibilidade e o bom senso, só”*  
(DT6)

Este facto, aliado à falta de *“alguns conhecimentos teóricos sobre o processo do luto”* e de *“umas diretrizes para lidar com a situação”*, traduz-se numa grande insegurança relativamente à eficácia da sua atuação: *“Às vezes até podemos achar que estamos a agir corretamente e estamos a agudizar uma situação”* (DT4); *“É tudo muito empírico, é tudo muito na base do bom senso, parece um jogo, quase uma dança `onde é que eu posso ir? Dou um passo à frente, dou um passo atrás?’”* (DT5)

Relativamente aos destinatários dessa formação, houve quem considerasse que *“ela deveria ser proporcionada sobretudo aos Diretores de Turma”* (DT2) mas também quem defendesse que ela deveria ser extensiva a todos os professores e mesmo aos auxiliares de ação educativa: *“Não são só os Diretores de Turma que lidam com os alunos, somos todos nós, somos todos nós, e até há casos em que um aluno está mais próximo de um determinado professor do que do próprio Diretor de Turma, portanto todos nós deveríamos ter alguma formação nisso (...) é necessário, absolutamente necessário, que os profissionais do ensino, os professores e os operacionais, tenham alguma formação nessa área”* (Dir.)

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>
1. O Diretor de Turma	Tipo de formação	Sessões de sensibilização, de curta duração, que forneçam alguns <i>“fundamentos teóricos”</i> mas que fomentem sobretudo <i>“a partilha de experiências e a reflexão conjunta”</i>



No que se refere ao tipo de formação, os inquiridos manifestaram alguma relutância relativamente a uma formação “*demasiado teórica*” (Dir., Coord. DT), “*exaustiva*” (DT2), “*profundamente escolástica*” (DT5) ou “*muito pesada em termos de conteúdos e horas de trabalho*” (DT6). Ao invés, consideraram que a formação deveria ser mais prática e assente num modelo de autoformação, através da reflexão conjunta e da partilha de experiências:

*“Defendo um tipo de formação prática, de partilha, claramente e sem preconceitos, sem problemas, pôr as pessoas a pensar em conjunto, porque formações muito teóricas não me parece”* (Dir.)

*“ Proponho um tipo de formação mais na base da partilha, os colegas falarem das suas experiências, como é que enfrentaram a situação, como é que resolveram a situação, acho que era muito engraçado isso, e as sessões curtinhas resultam muito bem, porque as pessoas agora também estão muito desgastadas, não querem formação não querem nada, portanto seria assim uma sessão de motivação onde as pessoas pudessem partilhar as suas experiências”* (Coord. DT)

*“E a formação sobre este tema não devia ser profundamente escolástica, devia ser uma formação com pessoas, (...) com os professores a contar as suas experiências, o que é que fizemos, o que é que não devíamos ter feito, fazer muito a autoformação com a experiência de cada um, e a moderação de alguém com formação (...) os professores partilham muito pouco (...) não há realmente espaços para a autoformação em conjunto.”* (DT5)

Das entrevistas ressaltou também a ideia de que qualquer modalidade formativa deve assentar no pressuposto de que cada caso é um caso e que as especificidades individuais devem ser sempre tidas em contas e respeitadas. A este respeito, um dos professores inquiridos defendeu a seguinte ideia: “*Não me parece que seja um fato de medida única, acho que depende muito, e portanto é tão intuitivo, é tão do bom senso, que eu acho que*



*estereotipar determinado tipo de coisas, tipo protocolo atitudinal, eu acho que não faz sentido” (DT5). Uma outra professora lembra que “ o Diretor de Turma tem que saber com que tipo de aluno é que está a lidar, isso só mesmo do contacto diário, cada caso é um caso, e não há uma fórmula `é assim, é assim`, cada caso é um caso e o Diretor de Turma tem que ter essa sensibilidade e essa intuição, não há uma fórmula onde encaixem todos.” (DT2)*

A propósito desta necessidade de personalizar a relação com cada um dos alunos, a Psicóloga defendeu a necessidade de formação dos professores ao nível das suas competências sociais: “ (...) eu acho que era isto que era necessário trabalhar nos professores porque as pessoas são todas diferentes, têm características diferentes e, especialmente nestes casos, era essencial trabalhar a questão de personalizar a relação com aquele aluno que está a passar uma fase complicada da sua vida, e ter as competências sociais para lidar com estas situações.” (Psic.)

Foi também veiculada a ideia de que essa formação devia ser oferecida e não imposta (DT6), de modo a garantir que fosse apenas frequentada por professores motivados e não obrigados, evitando-se assim “aquela formação tão `para crédito, tão a pacote`, que tecnicamente pode funcionar, mas humanamente ou emocionalmente não funciona” (DT5)

Vários inquiridos lamentaram ainda que a conjuntura atual não favoreça a formação em áreas relacionadas com as dimensões humana e afetiva dos professores: “Incomoda-me que a formação seja só para leitura e para escrita, ou para otimizar o francês, ou o inglês, ou a matemática, e que esqueçam que estão a lidar com seres humanos e que não é só a aprendizagem, e que para haver aprendizagem não podemos esquecer as outras dimensões do ser humano, e isso entristece-me, ver que não há formação ou oportunidade de formação noutras áreas (...) Como lidam diariamente com pessoas, porque não haver oferta formativa para questões emocionais? Acho que era fundamental” (Psic.). Esta ideia foi corroborada por um professor que lamentou o facto de não haver qualquer tipo de sensibilização para as necessidades emocionais dos alunos: “Não há sensibilização para agir nestas situações, isso não há. Com tanta formação aí sem interesse nenhum nunca se deu atenção a essas questões, e há outras coisas, a perda do namorado porque se zangaram, e outras perdas” (DT5). A este propósito, a Coordenadora dos Diretores de Turma, embora tenha consciência que “o Ministério da Educação, e o PRODEP, não estão



*a financiar esse tipo de ações de formação, nem sequer estão preocupados com isso, neste momento é as TIC para cima e as TIC para baixo”, lembra que “pode haver formação proposta pelas escolas, as escolas podem propor formação” (Coord. DT)*

## **Discussão dos resultados**

Antes da discussão dos resultados por categoria de análise, impõem-se algumas considerações prévias, emergentes de um olhar transversal às várias entrevistas realizadas.

Ainda que a finalidade das entrevistas fosse a caracterização da escola frequentada pelas três alunas do “estudo de caso coletivo” desenvolvido na parte 2, importando por isso salientar as suas especificidades e dinâmicas próprias no que se refere à problemática deste estudo, o apoio a alunos em luto, verificou-se em todos os entrevistados a tendência para falar da instituição escola em termos gerais, ao invés de se centrarem na realidade concreta da escola em análise. Para este facto encontramos uma possível explicação que se prende com a longa experiência profissional dos professores entrevistados<sup>35</sup>, aliada à mobilidade que a profissão exige. Quer isto dizer que o facto de os professores terem já exercido a sua profissão em variadíssimas escolas pode justificar o carácter abrangente dos seus testemunhos, sustentando a possibilidade de as suas opiniões serem válidas também para outros contextos escolares.

Verificou-se também uma tendência geral dos inquiridos para sustentar as suas opiniões e respostas nas próprias experiências pessoais e profissionais, o que leva a crer que os entrevistados se sentiram mais confortáveis numa abordagem de cariz mais pessoal, e menos institucional ou organizacional, da problemática em análise.

---

<sup>35</sup> À excepção da Psicóloga, os restantes entrevistados possuem mais de 20 anos de experiência profissional.



Passamos então à discussão dos resultados, por categoria de análise.

### **Categoria 1 – A Escola (Dimensão organizacional do apoio a alunos em luto)**

Relativamente ao **papel da escola no apoio a alunos em luto**, os inquiridos reconheceram que a escola tem uma responsabilidade de que não se pode alhear. O tempo que os alunos passam na escola, o impacto do luto no desempenho escolar, mas também no bem-estar dos alunos, foram razões evocadas para fundamentar o papel interventivo que a escola deve assumir.

Fazendo eco das opiniões dos nossos entrevistados, também na bibliografia da especialidade são recorrentes as vozes que clamam a necessidade de a escola, e em especial os professores, não se demitirem da responsabilidade de apoiar alunos em luto (Silverman, 2000; Mallon, 2001; 2011; Holland, 2008; Schonfeld & Quackenbush, 2010).

No âmbito de uma educação holística, a dimensão emocional não pode ser desvalorizada em detrimento da racionalidade, sob risco de estarmos a desmembrar a totalidade uma que o ser humano representa (Ramos, 2001a). Nesta perspetiva sistémica e integradora do aluno como pessoa, e não apenas como aprendiz, o professor, mais do que um mero *ministrador de conteúdos*, deve estar atento aos *rituais afetivos* em que se movimentam os seus alunos (André, 1999).

Principalmente em situações em que o aluno está em luto pela perda de um ente querido, a escola tem obrigação de responder e atuar, podendo representar o papel de um *porto seguro* ou de uma *segunda família*, em contraponto à desorganização emocional da própria família (Grollman, 2000; Lowton, & Higginson, 2003; Holland, 2008).

A morte “*tem lugar em todas as salas de aula*” e “*senta-se junto de cada educador*” (Azevedo, 2006, p. 95), devendo um verdadeiro educador assumir-se como tal em qualquer situação, por mais dura que ela seja (Poch & Herrero, 2003).

Não obstante, ainda se verifica muita resistência por parte das escolas, e dos professores, na abordagem dos temas da morte e do luto. O tabu que os envolve, a consideração de que se relacionam com aspetos da vida privada, e o facto de estarem tradicionalmente associados a outros contextos, como a família e a igreja, são fatores que justificam essa resistência (Laungani & Young, 2003; Gáscon & Selva, 2006).



Mas ainda que o apoio a alunos em luto seja (também) uma responsabilidade da escola, não se esgota nela. A escola não pode substituir a família, mas pode, e deve, cooperar com ela, numa atuação articulada e dialogante, que quase nunca acontece.

De facto, muitos professores demitem-se da sua responsabilidade para com alunos em luto, baseados na convicção de que esse é um assunto a ser tratado no contexto familiar, enquanto a família, devastada com a sua dor, espera que a escola proporcione o apoio que não consegue dar (Rodriguez, 2010). Assim, a perceção, partilhada por muitos professores, de que a morte é um assunto privado, a ser tratado em casa e não na escola, contribui para o afastamento entre a família e a escola, e dificulta o diálogo que ambas deviam encetar (Rowling, 2003).

No que se refere aos **fatores que dificultam o apoio da escola a alunos em luto**, foi possível detetar, nos depoimentos dos nossos entrevistados, duas ordens de razões: por um lado, as dificuldades prendem-se com o desconforto que o tema provoca, resultado do tabu social e educativo que o envolve; por outro lado, as dificuldades emergem das próprias dinâmicas de funcionamento das escolas.

De facto, a conspiração do silêncio em torno da morte, que caracteriza a sociedade ocidental contemporânea, reflete-se nos cenários educativos. Nas nossas escolas, promove-se uma pedagogia da vida, do bem-estar e da felicidade, que não integra a morte e o sofrimento (Poch & Herrero, 2003; Kovacs, 2004b; Boixader, 2010).

O tabu em torno da morte, e o desconforto que o tema provoca, são responsáveis por uma atitude de evitação ou negação por parte dos educadores e professores, que preferem fingir que nada se passou a expor as suas dúvidas, medos e inseguranças (Kastenbaum, 2000; Poch, 2009).

Para além das dificuldades referidas, o excesso de barulho e de gente, e a falta de momentos e espaços próprios, são aspetos que caracterizam a dinâmica das escolas e que, na opinião dos nossos entrevistados, dificultam o apoio emocional a alunos em luto.

Esta perceção é corroborada por vários autores da especialidade, perentórios quanto à necessidade de as escolas disporem de uma sala que proporcione aos alunos em luto um ambiente onde possam exteriorizar as suas emoções de forma calma e segura, de



preferência acompanhados de um adulto significativo, por exemplo, um professor com quem tenham uma relação empática e afetiva (Johns, 2000; Mallon, 2011).

Quanto à **atuação do Psicólogo Escolar**, a convicção dos nossos inquiridos de que a sua intervenção, ainda que reconhecidamente importante, não deve desresponsabilizar os professores, encontra eco na literatura da especialidade. A relação de maior proximidade com os professores justifica que os alunos em luto se sintam mais confortáveis a partilhar as suas emoções com um professor do que com um técnico de saúde mental, até porque estes estão muito associados à função de *tratar* pessoas com problemas (Shonfeld & Quackenbush, 2010).

Pelas dificuldades já expostas, os entrevistados referiram a necessidade de as escolas não atuarem de forma isolada, e de acionarem mecanismos de **colaboração com organismos exteriores à escola**. Nesse sentido, foi defendida a pertinência de as escolas assinarem protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, quer em termos de prevenção, através da formação de professores, quer em termos de intervenção, através, por exemplo, do acompanhamento de alunos e familiares.

A este propósito, vários autores defendem que uma atitude colaborativa é sempre desejável, devendo ser encorajada principalmente quando as escolas e os seus profissionais, nomeadamente os professores, se sentem inadequadamente preparados para prestar aos alunos em luto o apoio de que necessitam (Papadatou et al., 2002; Reid, 2002; Domingos & Maluf, 2003; Poch & Herrero, 2003; Holland, 2008; Poch, 2009).

Esta colaboração com associações de apoio ao luto facilitaria a dinamização de grupos de entreajuda com alunos em luto, dando-lhes assim a possibilidade de partilhar emoções com outras pessoas que passaram pelo mesmo, o que contribuiria para diminuir as sensações de isolamento, desamparo e incompreensão que o luto provoca (Worden, 1996, 1998; Balk & corr, 2001; Mallon, 2001; 2011; Rowling, 2003).

Decorrente desta necessidade de a escola funcionar como um todo, através de uma atuação articulada e de um diálogo profícuo entre os vários agentes da comunidade educativa, ressaltou das narrativas dos nossos entrevistados a importância do **papel do Diretor de Turma na constituição de um *ethos* de suporte** em torno de alunos em luto. Atendendo a que o apoio a alunos em luto não é uma responsabilidade exclusiva de um ou dois elementos, mas de toda a comunidade educativa (Stevenson, 2009), o Diretor de





Turma pode ser um importante “pivô de ligação” entre os vários agentes educativos. De facto, as competências atribuídas legalmente a este cargo intermédio de orientação educativa (Artigo 7º do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de julho), deixam entrever ao Diretor de Turma um importante papel mediador entre a escola e as famílias, cabendo-lhe estabelecer pontes entre a direção da escola, os professores, os alunos, os encarregados de educação e os auxiliares de ação educativa.

A criação de um espaço na escola para atendimento de alunos em luto, aspeto a que já aludimos neste texto, foi precisamente uma das **propostas de intervenção** sugeridas pelos nossos entrevistados. Na sua opinião, é importante que esse espaço não seja confundido com o Gabinete de Psicologia, sempre tão conotado com a necessidade de intervenção terapêutica, sugerindo-se que o acompanhamento seja feito por alguém com motivação e preparação para o fazer, como um professor tutor ou um conselheiro do luto.

Para que os professores estejam aptos a fazer esse acompanhamento de forma empática e eficaz, para além das suas qualidades humanas, é importante um sólido conhecimento sobre Psicologia do Desenvolvimento, formação sobre educação para a morte e trabalho em articulação com o Psicólogo Escolar (Papadatou et al., 2002). Sempre na lógica de que o reconhecimento das fragilidades não é uma incapacidade mas um sinal de profissionalismo, os professores devem pedir ajuda quando sentem que são incapazes de apoiar um aluno em luto, quer seja por questões pessoais de lutos não resolvidos, ou por falta de conhecimentos adequados (Mallon, 2001).

## **Categoria 2 – O Diretor de Turma**

A propósito do **perfil do Diretor de Turma**, os nossos entrevistados entendem que as competências técnicas e burocráticas necessárias ao exercício do cargo não devem comprometer ou escamotear a relação afetiva e personalizada que o Diretor de Turma deve manter com cada um dos seus alunos.

Conhecer e respeitar cada educando na sua legítima diferença pessoal é um dever de todos os professores (Monteiro, 2008a) e, claro, de todos os diretores de turma.



Os professores devem colocar os seus educandos no centro das suas preocupações éticas, e construir pontes de proximidade e intimidade com cada um deles (Bárcena & Mèlich, 2000; Poch, 2009; Boixader, 2010). Trata-se, afinal, de um modo sedutor de aproximação ao outro que exige dos professores um tato educativo, que se traduz e exprime na linguagem da carícia (Bárcena & Mèlich, 2000).

Se é desejável que esta aproximação afetiva aconteça na relação de todos os professores com cada um dos seus alunos, torna-se ainda mais premente quando o educando se encontra numa situação de vulnerabilidade psicológica e emocional, como a que é desencadeada pela situação de morte de um ente querido. Quando o aluno está numa situação de profundo sofrimento, necessita ainda mais de uma “afetividade individualizadora” e de um “cuidado personalizado” (Amado, 2009, p. 58).

E se este cuidado com as necessidades emocionais dos educandos é um dever de todos os educadores e professores, talvez o Diretor de Turma, pelas competências e funções que lhe são exigidas, tenha ainda uma responsabilidade acrescida. Esta convicção foi defendida pelos nossos entrevistados que enfatizaram **o papel do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto**.

Características como “*sensibilidade*”, “*intuição para perceber o que se passa com cada aluno*” e “*ser um bom ouvinte*” foram consideradas fundamentais para sustentar a relação de grande proximidade afetiva que o Diretor de Turma deve promover com os seus alunos a vivenciar um processo de luto. No entanto, este protagonismo do Diretor de Turma não pode desresponsabilizar qualquer outro professor de turma, com quem o aluno pode até ter uma relação de maior empatia.

E se é verdade que os nossos inquiridos reconheceram a importância do papel do Diretor de Turma, também detetaram vários **constrangimentos à sua atuação**. O facto de a morte ser um “*tema complicado*”, e “*que pica*”, foram razões evocadas para justificar os receios e dificuldades na abordagem dos alunos em luto. Receio de chorar em frente dos alunos, dúvidas sobre falar ou não com o aluno sobre a sua perda, medo de não encontrar as palavras adequadas, ser mais fácil falar de temas agradáveis do que de temas desagradáveis, são algumas das dificuldades manifestadas, e que corroboram o defendido na bibliografia sobre a ressonância do tabu da morte nos contextos educativos, e as



dificuldades dos educadores em lidar com o luto dos seus alunos (Domingos & Maluf, 2003; Poch & Herrero, 2003; Mallon, 2011).

Alguns estudos revelam que muitos professores preferem evitar o tema porque têm receio que o facto de exibirem as suas próprias emoções perante os alunos seja confundido com falta de profissionalismo (Rowling, 2003). Os professores, mais treinados para dar respostas e explicações, sentem um grande desconforto em situações em que não sabem o que hão-de dizer (Grollman, 2000).

Para além destas dificuldades, sentidas a um nível humano/pessoal (ainda que impostas por valores culturais e sociais), foram referidas outras, mais ligadas a uma dimensão organizacional das próprias escolas. Neste contexto, os inquiridos lamentam que a seleção do Diretor de Turma continue a ser muitas vezes ditada por critérios administrativos, como “*despachar um cargo*” ou “*preencher horário*”, em vez de considerar as características pessoais e profissionais necessárias ao exercício do cargo.

O excesso de tarefas burocráticas atribuídas ao Diretor de Turma, e o pouco tempo disponibilizado para o exercício do cargo (2 tempos letivos), foram também aspetos considerados impeditivos da relação próxima e personalizada que o Diretor de Turma deve promover com cada aluno. A este propósito, foi denunciado o risco de os Diretores de Turma se poderem transformar em meros burocratas, ocupados a “*arrumar papéis*” e sem tempo para “*tratar das pessoas*”.

Este receio deixa a descoberto o risco de o Diretor de Turma ficar perigosamente refém de um dos seus eixos de atuação, o domínio administrativo-burocrático, em detrimento do domínio pedagógico-curricular e do domínio das relações interpessoais (Peixoto & Oliveira, 2006). Significa isto que as complexas e multifacetadas funções que são exigidas ao Diretor de Turma não se podem esgotar nas tarefas burocráticas, como o registo de faltas, as atas ou os relatórios. Decorrentes da função de articulação entre os diferentes atores sociais, as relações interpessoais são transversais a todas as áreas de atuação do Diretor de Turma e, no que a esta dimensão diz respeito, espera-se que o Diretor de Turma seja uma “*espécie de tutor*” dos seus alunos, preocupado não apenas com o seu desenvolvimento cognitivo mas também com o seu desenvolvimento pessoal e social (Peixoto & Oliveira, 2006).



Este sentido mais tutorial e menos técnico da função do Diretor de Turma, que o faz aproximar-se do aluno enquanto pessoa, e não apenas enquanto aprendiz, parece-nos ir de encontro a um sentimento de *caring*, ou de responsabilidade ética que os professores devem protagonizar em relação aos seus educandos (Rowling, 2003; Estrela, 2010).

Principalmente numa situação de grande fragilidade emocional, como aquela que emerge de uma situação de luto por morte, os educandos devem esperar legitimamente dos seus educadores acolhimento na dor, consolo, compaixão e ternura (Poch, 2009).

Numa altura em que analisamos a importância do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto, e a sua responsabilidade acrescida no desenvolvimento de um sentimento de *caring* junto desses alunos, impõe-se o seguinte esclarecimento: ainda que a literatura da especialidade enfatize o papel que os professores devem desempenhar no apoio a alunos em luto (Silverman, 2000; Poch & Herrero, 2003; Holland, Dance, MacManus & Sitt, 2005; Holland, 2008; Poch & Vicente, 2010), não foi encontrada nenhuma referência específica à figura do Diretor de Turma, facto que se justifica pela inexistência de trabalhos nacionais sobre a temática do luto em contexto educativo, não sendo expectável que a bibliografia consultada, de âmbito internacional, desse enfoque a uma figura inexistente nos respetivos sistemas educativos. Assim, o enfoque na figura do Diretor de Turma resulta duma opção nossa, naturalmente sustentada por normativos legais que enquadram este cargo de gestão intermédia no sistema educativo português, mas também por dados emergentes do terreno, como aqueles que estamos a discutir.

E, num e noutro, encontramos indicadores que nos sugerem a necessidade de o Diretor de Turma se assumir como um *“tutor”*, um *“bom ouvinte”*, um *“carer”* ou um *“gestor de afetos”*, perfil que vai de encontro às necessidades emocionais dos alunos enlutados, e que traduz a tal responsabilidade ética, amplamente debatida na literatura estrangeira, que cabe a todos os educadores (Diretores de Turma incluídos).

Mas ainda que os professores reconheçam a importância do seu papel no apoio a alunos em luto, o facto de não se sentirem adequadamente preparados para o fazer provoca-lhes um misto de sentimentos de tristeza, culpa e incompetência (Papadatou et al., 2002).

Esta insegurança relativamente à eficácia da sua atuação foi também sentida pelos professores que entrevistamos. O facto de a sua atuação se basear apenas na *“experiência*



*peçoal*”, no “*bom senso*” e “*sensibilidade*” levou os inquiridos a admitir **necessidades formativas sobre a temática**. Na sua opinião, alguns “*fundamentos teóricos*” permitiriam uma intervenção mais eficaz e sustentada, e diminuiriam a sensação de insegurança: “(...) *parece um jogo, quase uma dança `onde é que eu posso ir? Dou um passo à frente, dou um passo atrás?`*” (DT5).

Relativamente aos destinatários dessa formação, embora tenha havido um enfoque na figura do Diretor de Turma, defendeu-se também a necessidade de a formação ser extensiva a todos os professores e também aos auxiliares de ação educativa.

Estas dificuldades, manifestadas pelos nossos entrevistados, encontram-se amplamente debatidas na literatura da especialidade. Vários autores denunciam e lamentam uma atuação demasiado empírica e dependente da iniciativa individual de cada professor, ao mesmo tempo que enfatizam a pertinência e urgência de os professores receberem formação sobre o processo do luto e as necessidades emocionais dos enlutados (Domingos & Maluf, 2003; Laungani & Young, 2003; Poch & Herrero, 2003; Poch, 2009). O desconhecimento sobre o processo do luto, e sobre as suas consequências a médio e longo prazo, explica que muitos professores subestimem o tempo necessário para a elaboração da perda e, por isso, não compreendam muitas das alterações comportamentais dos jovens enlutados (Worden, 1996; Christ, Siegel & Christ, 2002; Papadatou et al., 2002; Reid, 2002; Schonfeld & Quackenbush, 2010; Mallon, 2011).

Relativamente ao **tipo de formação**, os nossos inquiridos defenderam sobretudo um modelo de autoformação, através da partilha de experiências e da reflexão conjunta, considerando que uma formação prática, mais ao nível da sensibilização, seria mais motivadora e eficaz do que um plano formativo demasiado teórico e pesado em termos de conteúdos e horas de trabalho.

Ainda a propósito da formação, os nossos entrevistados manifestaram alguns receios: por um lado, consideram que a participação deveria ser voluntária e não imposta, de forma a assegurar a motivação dos professores participantes; por outro lado, defendem a necessidade de acautelar o risco de a formação assentar em fórmulas estandardizadas ou receitas estereotipadas, que escamoteiem o facto de o luto ser um processo individual, em que “*cada caso é um caso*”.



Esta necessidade de personalizar a relação com cada aluno, levou os nossos inquiridos a salientar a importância de uma formação com enfoque nas competências humanas, sociais e afetivas dos professores, ao mesmo tempo que lamentavam a inexistência de tais planos formativos.

De facto, uma relação de proximidade afetiva com os alunos exige dos professores competências ao nível da inteligência emocional e da inteligência social, tais como a empatia, a sintonia com os sentimentos dos outros, a capacidade para interagir a um nível não-verbal e a compaixão (Goleman, 2010).

A tradicional supremacia da razão sobre os sentimentos tem vindo paulatinamente a ser posta em causa, assistindo-se hoje a um movimento de retorno à ética e aos afetos (Estrela, 2010). Entre outros fatores, as mais recentes descobertas das neurociências terão contribuído para salientar a interdependência das várias dimensões que caracterizam o ser humano (Damásio, 1995, 2000).

Resgatada a importância dos afetos no funcionamento holístico do ser humano, e a sua ressonância nas relações pedagógicas e nos processos de aprendizagem, parece insofismável a necessidade de os sistemas educativos não descuidarem a educação emocional dos alunos e dos professores.

Tendo como paradigma esta abordagem holística do ser humano, a formação de professores não pode incidir apenas no domínio dos conhecimentos a ensinar e nas estratégias pedagógicas mais eficazes para transmitir esses conhecimentos (Cunha, 2008), em detrimento das qualidades humanas do professor. A este propósito, A. Reis Monteiro (2012) lembra que aquilo que os professores ensinam é mais aquilo que são e não tanto aquilo que sabem.

Ora, esta necessidade de uma formação profissional que não descure a dimensão personalista dos professores (Estrela, 2010), parece-nos imperativa no âmbito do nosso trabalho, já que estão em causa competências transversais, que extravasam a preparação científica, didática e pedagógica. O acompanhamento de alunos em luto apela sobretudo às qualidades empáticas e relacionais dos professores, ou seja, às suas qualidades humanas. Mas, é importante que se diga, a qualidade profissional de um professor não acontece à margem das suas qualidades pessoais; atrevemo-nos mesmo a dizer, tal como A. Reis Monteiro (2008a), que aquela começa com estas. Sendo a alfabetização emocional dos



educandos uma das funções dos educadores (Estrela, 2010), é de esperar que a formação de professores desenvolva nos docentes não apenas qualidades intelectuais, mas também éticas e afetivas (Delors, 2005).

Mas, sabemos bem, quando falamos em qualidades afetivas, relacionais e éticas, entramos num território de fatores incertos, subjetivos, não mensuráveis e dificilmente redutíveis a critérios de avaliação objetivos, o que justifica que esta seja a área mais negligenciada da formação de professores. Muitos docentes questionam o papel da formação nesse domínio, por considerarem que uma mudança a este nível é lenta e difícil (Caetano & Silva, 2009). Mas apesar das dificuldades, constrangimentos e resistências, as profissões da educação, consideradas como as mais éticas das profissões, têm a obrigação de não negligenciar a dimensão ética na formação de professores (Monteiro, 2008a).

E, sobretudo, é preciso apostar numa formação que estimule nos professores uma postura reflexiva e colaborativa, de abertura à mudança através da partilha, do confronto salutar de olhares diferenciados (Schön, 1992; Alarcão, 2000a; Perrenoud, 2004; Sá-Chaves, 2007).

Lembramos que a importância desta reflexão colaborativa, privilegiando o confronto de práticas a partir de situações concretas e de experiências pessoais (Caetano & Silva, 2009), foi também enfatizada pelos nossos entrevistados. Expressões como “*formação com base na partilha*”, “*pôr as pessoas a pensar em conjunto*”, “*os colegas falarem das suas experiências, como é que enfrentaram a situação*”, foram usadas por diversas vezes e ilustram essa perceção. No entanto, por ser um fator que abala as certezas e ameaça a autonomia, o trabalho colaborativo continua a não ser uma prática comum nas escolas (Perrenoud, 2004). Em vez de seres solidários, encontramos seres solitários (Sá-Chaves & Amaral, 2000), resistentes a partilhar as suas práticas, as suas dúvidas e as suas fragilidades: “*(...) os professores partilham muito pouco*” (DT5).

Torna-se assim necessário apostar numa formação de professores multifacetada, que não se limite à preparação científica e pedagógica, mas que seja capaz de abranger as várias competências que a profissão exige, e que favoreça a articulação entre pensamento e ação, teoria e prática, trabalho autónomo e colaborativo, razão e afetos.

Continuar a negligenciar as qualidades humanas na formação de professores, significa continuar ingenuamente a acreditar que aquilo que os professores fazem não tem



nada a ver com as pessoas que são (Monteiro, 2012). E, insistimos, se esta fórmula é válida para todos os professores, é também certa no que diz respeito à figura do Diretor de Turma, cargo cujo desempenho é indissociável das características pessoais, afetivas e éticas de quem o exerce.

O facto de a função de Diretor de Turma depender das qualidades humanas de quem a exerce, justificaria um grande cuidado na seleção e atribuição do cargo, o que nem sempre acontece. Devido a fatores relacionados com a dinâmica de funcionamento das escolas, e que foram enfatizados pelos nossos entrevistados, tal como a influência da mobilidade de professores na distribuição do serviço docente, o critério dominante continua a ser o do complemento do horário do professor.

Para além deste constrangimento, é também de salientar a falta de preparação específica para os desafios que o cargo representa, continuando ainda a verificar-se a lógica do “*aprender sendo*”, tornando-se urgente uma aposta séria em planos formativos direcionados para temáticas e competências necessárias ao exercício do cargo (Peixoto & Oliveira, 2006).

Entre as competências humanas que um Diretor de Turma deve revelar, destacamos, pela importância que ela assume no âmbito do nosso trabalho, o desenvolvimento de uma atitude de escuta ou, dito de outra maneira, a capacidade de ouvir os seus alunos. Convém não esquecer que, ainda que dependa de uma aptidão natural, esta capacidade pode ser aprendida e desenvolvida, e está presente nos melhores professores (Goleman, 2010). Principalmente em situação de grande sofrimento, em que as palavras são esvaziadas do seu poder comunicante, o Diretor de Turma tem de saber praticar uma ética do silêncio, isto é, aprender a calar-se para escutar o aluno, naquilo que ele diz e também no que não é capaz de dizer (Bárcena & Mèlich, 2000; Nunes, 2009; Estrela, 2010).

Terminamos com a interrogação de uma das nossas entrevistadas, que condensa de forma bem clara e inequívoca as lacunas ao nível da formação de professores que temos vindo a denunciar: “*Como lidam diariamente com pessoas, porque não haver oferta formativa para questões emocionais?*” (Psic.).

E, especificamente sobre formas de apoiar alunos em luto, parece-nos pertinente lembrar que qualquer proposta formativa deve assentar na premissa de que não existe luto mas lutos e, como tal, não pode ser um “*fato de medida única*” (DT5). Cada enlutado vive





esta experiência em função de vários fatores como o ambiente familiar, a rede social de que dispõe e as suas características de personalidade (Parkes, 1998; Kosminsky & Lewin, 2009). Assim, professores, Diretores de Turma e colegas, e a própria Direção da Escola, devem desenvolver competências que lhes permitam apoiar efetiva e afetivamente um aluno em luto, respeitando em absoluto a sua personalidade e a sua forma única de lidar com a dor.

### **3.2. Parte 2 – Os três casos**

#### **3.2.1. A seleção dos casos e o instrumento de recolha dos dados**

##### **A seleção dos casos**

Ainda que seja difícil assegurar a representatividade de uma pequena *amostra*, um estudo de caso coletivo deve ter uma maior preocupação quanto à sua representatividade (Stake, 2007). Quer isto dizer que num estudo de casos múltiplos deve procurar-se que os casos possuam um mínimo de representatividade, possuindo, para tal, algumas características contrastáveis que permitam a interpretação das diferenças detetadas (Amado, 2009).

Baseados neste princípio, e em alguns dados da literatura que dão conta dos efeitos das diferenças de género na vivência do luto, nomeadamente ao nível dos efeitos no desempenho escolar (Worden, 1996), procurámos que a nossa *amostra* contemplasse alunos de ambos os sexos, o que não se veio a verificar por motivos que exporemos de seguida.

Na escola secundária que se disponibilizou a acolher a nossa investigação – “ (...) precisamos de escolher casos de fácil acesso e que acolham a nossa investigação” (Stake, 2007, p. 20) – foi feito um levantamento dos alunos que reuniam as condições que tínhamos definido à partida, e que resultavam dos nossos objetivos investigativos: 1) ser aluno (a) do ensino secundário; 2) ter perdido, por morte, figura parental ou irmão e 3) a perda não ter ocorrido há mais de dois anos.



Contando com a colaboração dos Diretores de Turma do Ensino Secundário, sob a supervisão da respetiva Coordenadora, procedeu-se à identificação dos (s) alunos (s) que, por reunirem as condições atrás referidas, poderiam vir a constituir os nossos “casos”. Foram detetados cinco alunos que sofreram perda parental: três raparigas que perderam o pai e dois rapazes que perderam a mãe.

Pelo facto de entre os casos encontrados não se verificar nenhum por perda de irmão (s), essa dimensão acabou por ser excluída da investigação, que passou a estar exclusivamente centrada no luto por morte de figura parental.

É também de referir que o facto de termos definido como condição para a inclusão no nosso estudo a obrigatoriedade de a perda não ter ocorrido há mais de dois anos, justificase pelo facto de o mesmo incidir sobre o luto no período da adolescência, o que poderia não se verificar caso não tivéssemos delimitado temporalmente o momento da perda relativamente ao momento da recolha dos dados. Não obstante, uma análise cuidada dos casos existentes na escola acabou por justificar a inclusão no nosso estudo de duas alunas que perderam o pai há mais de dois anos, uma vez que já se encontravam no período da adolescência quando a perda ocorreu.

Após identificação dos alunos, realizou-se uma reunião com as cinco Diretoras de Turma, a quem foram expostos os objetivos do estudo, os princípios éticos a respeitar e a forma de abordar os alunos e respetivos encarregados de educação. Após essa abordagem, e ainda que todos se tenham mostrado recetivos a colaborar no estudo, a investigadora negociou com os dois alunos do sexo masculino, e respetivos Encarregados de Educação, a possibilidade de as entrevistas serem adiadas algum tempo, em virtude de a perda da mãe (em ambos os casos) ter ocorrido apenas há escassos meses, permitindo assim um maior distanciamento cronológico e emocional em relação à perda. No entanto, e apesar da disponibilidade demonstrada inicialmente, ambos os alunos acabaram por declinar o convite para participar do estudo, por considerarem que não estavam ainda emocionalmente preparados.

Estamos certos que a inclusão de, pelo menos, um destes alunos teria sido uma mais-valia para a investigação, porque introduziria variações significativas (ser rapaz e estar em luto por perda de mãe) na uniformidade dos casos disponíveis (três raparigas em luto por perda de pai). No entanto, em qualquer trabalho investigativo as preocupações éticas com



os sujeitos devem sempre sobrepor-se a qualquer outro interesse, pressuposto que ganha ainda mais premência nesta investigação em particular, por lidar com pessoas em potencial situação de vulnerabilidade psicológica.

O facto de, na escola onde decidimos centrar a nossa pesquisa, o número de alunos em luto por perda de figura significativa (pai, mãe ou irmã/o) ter sido demasiado escasso para permitir a constituição de uma *amostra* mais rica em termos de características contrastáveis, pode ser empobrecedor do ponto de vista da diversidade dos dados a interpretar, mas, seguramente, constitui um facto muito positivo do ponto de vista humano/existencial.

Não obstante, as três alunas em que centramos o nosso estudo foram seleccionadas por “possuírem claramente as situações analisadas”, podendo assim considerar-se uma amostragem constituída por “casos típicos” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 274).

Agendaram-se então os primeiros encontros, individualmente, com as três alunas enlutadas por perda de pai e respetivas Encarregadas de Educação (a mãe, nos três casos). Nesse primeiro encontro, pretendeu-se sobretudo motivar as alunas para participar no estudo, agradecer a sua colaboração, fornecer toda a informação sobre os objetivos investigativos, procedimentos a adotar e riscos inerentes, mas também avaliar o estado psicológico de cada uma das alunas, de modo a garantir que não fossem expostas a riscos superiores aos ganhos que pudessem advir para a investigação (Cook, 2009).

Alunas, encarregadas de educação e diretores de turma envolvidos assinaram o termo de aceitação e consentimento (Anexo11) onde, para além dos objetivos do estudo, foram assumidos os seguintes compromissos éticos: 1) em caso de autorização, gravação áudio das entrevistas, com a garantia de os dados recolhidos serem sigilosos e mantidos sob a responsabilidade da investigadora; 2) anonimato dos sujeitos e confidencialidade das informações relacionadas com a sua privacidade; 3) divulgação dos resultados obtidos apenas em atividades de disseminação do trabalho de pesquisa (comunicações, artigos científicos e tese de doutoramento); 4) direito do participante em, a qualquer momento, deixar de participar no estudo e 5) encaminhamento gratuito para um apoio especializado, em caso de necessidade.



Foi também negociado com as alunas o local onde seriam realizadas as entrevistas, tendo todas optado pelas suas próprias casas, que consideraram um ambiente mais íntimo e propício à expressão emocional.

### **Os instrumentos de recolha dos dados**

As investigações qualitativas, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, e muito especialmente no âmbito das Ciências da Educação, não devem excluir “o pensamento, a interpretação, o sentimento e a emoção dos sujeitos investigados” (Amado, 2009, p. 314). A este propósito, o autor é perentório: “É, pois, fundamental não silenciar os actores e tomar essa preocupação como uma referência orientadora da própria pesquisa” (idem, p. 131).

Esta preocupação de fazer luz sobre a dinâmica interna das situações, com um claro enfoque no modo como os sujeitos da investigação interpretam e significam as suas experiências, desde sempre norteou a nossa investigação e, claro, foi decisiva nas opções metodológicas que assumimos, nomeadamente ao nível da seleção dos instrumentos de recolha dos dados.

Sem comprometer o recurso a outros instrumentos de recolha de dados, como o inquérito por questionário (Fases I e III desta investigação) e a análise documental (Parte 1 da Fase II), nesta Fase da investigação privilegiámos a recolha de dados através do inquérito por entrevista, aplicável aos principais sujeitos da nossa investigação, as três alunas em luto, mas também às respetivas Encarregadas de Educação e respetivos Diretores de Turma. Tal como Clara Coutinho, defendemos que “a entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências” (Coutinho, 2011, p. 299).

A opção privilegiada pela técnica da entrevista legitima-se também nas palavras de Bogdan e Biklen:

Os indivíduos que partilham uma característica particular, mas que não formam grupos, podem ser sujeitos de um estudo qualitativo mas, regra geral, a entrevista representa, neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação participante. Aquilo que partilham entre si revelar-se-á mais



claramente quando solicitar, individualmente, as suas perspectivas e não enquanto observa as suas actividades (1994, p. 92).

e na convicção de Quivy e Campenhoudt (2008), para quem a entrevista é o método ideal para

a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc. (p. 193)

Com o inquirido por entrevista às alunas em luto pretendeu-se criar um ambiente intimista, propício à expressão emocional, não só através do dito mas também do não dito, já que “a psicolinguística do silêncio é tão rica como a da linguagem” (Smedt, 2006, p.9). Nas palavras do autor “o silêncio é a cor das ocorrências da vida: pode ser ligeiro, denso, cinzento, alegre, venerável, aéreo, triste, desesperado, feliz.” (idem, p.9). Assim, se soubermos ouvir o silêncio que nos fala, deixaremos que se revele pleno de sentidos.

Segundo Stake (2007, p. 81) “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” e, na perspetiva de Amado (2009, p. 184) “uma técnica que permite um acesso ao que está na cabeça das pessoas, ao não-observável: opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, ideais e valores, que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo”.

Tendo como principal objetivo aceder ao ponto de vista dos participantes, tentando perceber como pensam e interpretam o seu comportamento no contexto natural em estudo (Coutinho, 2011), a entrevista pressupõe que o investigador entre no mundo do sujeito, numa atitude empática e reflexiva (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo os autores, o investigador entra no mundo do sujeito mas, ao mesmo tempo, continua a estar do lado de fora, isto é, comporta-se “(...) não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 113).



O facto de a entrevista ser uma situação de interação entre o investigador e os sujeitos, em que estes nunca são abordados de forma neutra por aquele (Bogdan & Biklen, 1994), justifica que a entrevista não seja apenas um método para recolher dados mas também um método para os produzir (Amado, 2009).

Movidos por esta preocupação de dar *voz* aos participantes do nosso estudo, não tanto para aceder aos seus comportamentos mas antes ao significado que lhes atribuem (Guerra, 2008), optámos pela tipologia da *entrevista compreensiva*, aquela em que “(...) os sujeitos tomam o estatuto de informadores privilegiados” (Guerra, 2008, p. 18). Segundo a autora, ao contrário do que acontece nos métodos de pesquisa de inspiração cartesiana, em que os entrevistados “são reduzidos à posição de informadores objectivos”, nas entrevistas compreensivas “o investigador perde o controlo da relação, necessariamente de poder, que lhe dá o facto de ser o único que controla o saber, pois o saber que agora interessa está no personagem a entrevistar” (Guerra, 2008, p. 18)

Em síntese: a técnica da entrevista afigurou-se a via de acesso mais profícua ao mundo interior, sempre único e irrepetível, de cada um dos nossos sujeitos. Conduzir uma investigação sobre adolescentes em luto, sem contar com a sua participação na pesquisa, e sem dar *voz* às suas opiniões, pensamentos, emoções, recordações, interpretações e significações, seria uma opção que colidiria com os nossos objetivos e desvirtuaria o cariz eminentemente qualitativo e interpretativo que a nossa investigação sempre assumiu. Assegurar o direito dos adolescentes em participar numa pesquisa que lhes diz respeito é, em si mesmo, um princípio ético a ser respeitado (Cook, 2009). Referindo-se concretamente a questões éticas envolvendo trabalhos de investigação com adolescentes enlutados, a autora defende que é impossível compreender o impacto de um acontecimento traumático nos adolescentes se não lhes for dada oportunidade de exprimir o modo como vivenciaram essa experiência. Eis a advertência contida nas palavras da autora:

By excluding young people as active participants in the research process, it can be argued that they are thus relegated to a minor role in their own experience. It is imperative that research incorporates the voices of those affected, regardless of age. (Cook, 2009, p. 41)



### **3.2.2. A necessidade de “triangulação” ou de uma “visão cristalina”**

Um *estudo de caso* deve basear-se na utilização de várias fontes de dados, o que pode legitimar o recurso a estratégias híbridas (Yin, 2005). Também Amado (2009) defende que a investigação em Educação, por implicar “pessoas concretas, grupos sociais e instituições”, mas também “relações e práticas irrepetíveis e mutáveis”, deve recorrer a diversas metodologias e técnicas de recolha e análise dos dados: “(...) é esta combinação de métodos que permitirá ter em conta a complexidade da realidade a estudar e que não se reduz, de modo exclusivo, aos princípios de uma ou outra visão ontológica ou antropológica” (Amado, 2009, p. 94). Segundo o autor, o carácter holístico de um “estudo de caso” torna possível, e até desejável, “a triangulação de resultados de estudos ao mesmo tempo quantitativos e qualitativos” (Amado, 2009, p. 130).

Com efeito, a amplitude e a profundidade de uma investigação qualitativa dependem, em larga escala, do recurso a uma combinação de métodos e técnicas, já que a complexidade das situações estudadas é irredutível a uma só abordagem teórica, a um método único ou a uma técnica exclusiva. É desta convicção que emerge o conceito de “triangulação”, amplamente referido na literatura da especialidade (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Yin, 2005; Denzin & Lincoln, 2008; Stake, 2007, entre outros).

Clara Coutinho define o conceito da seguinte forma:

a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de evidência, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. (Coutinho, 2011, p. 208)

A triangulação pode efetivar-se através do cruzamento dos dados recolhidos através de vários métodos e técnicas e a partir de várias fontes; do cruzamento das perspetivas de vários informantes, do cruzamento de análises quantitativas e qualitativas e, finalmente, do cruzamento de conclusões de diversos investigadores (Amado, 2009).



No sentido de potenciar uma ponte de coerência entre os dados recolhidos e uma construção interpretativa e teórica sustentável, a nossa investigação foi norteadada pela necessidade de combinar múltiplas *fontes de evidências* (Yin, 2005). Os objetivos investigativos, coerentes com a complexidade do fenómeno a estudar, sugeriram a pertinência de uma hibridiz metodológica que procurámos operacionalizar.

Assim, na Fase I e na Fase III do nosso trabalho recorreremos à inquirição por questionário, de acordo com objetivos explanados nas secções correspondentes desta tese.

Na Fase II (Estudo de Caso Coletivo), para além da análise do Projeto Educativo, que nos ajudou a caracterizar a escola (contexto) das três alunas (os nossos “casos”), a técnica privilegiada de recolha de dados foi o inquérito por entrevista.

Na Parte 1 - **Os “casos” e a escola: caracterização do contexto** – usámos o inquérito por entrevista para dar *voz* a alguns agentes da comunidade educativa, concretamente o Diretor do Agrupamento, a Psicóloga, a Coordenadora dos Diretores de Turma do Ensino Secundário e seis Diretores de Turma;

Na Parte 2 - **Os três casos** – recorreremos ao inquérito por entrevista aplicado individualmente às três alunas em luto. Mais informações sobre todo o processo (objetivos, tipo de entrevista, blocos temáticos/ construção do guião, número de entrevistas, duração de cada uma) serão fornecidas em secção própria.

Mas também aqui (parte 2 da Fase II), apesar do recurso a apenas uma técnica de recolha de dados, sentimos a necessidade da *triangulação* e de formas de *contrastação subjetiva* (Almeida & Freire, 2008). Assim, para além das entrevistas às alunas, naturalmente mais numerosas, extensas e aprofundadas, entrevistámos também as Encarregadas de Educação de duas das alunas (já que a mãe de uma delas não aceitou participar no estudo) e os Diretores de Turma das três alunas (O Diretor de Turma do ano letivo em que ocorreu a recolha dos dados e o Diretor de Turma do ano letivo em que ocorreu a perda). Com este procedimento pretendemos cruzar as perspetivas de vários informantes e, assim, avaliar a consistência da informação recolhida e a plausibilidade das interpretações produzidas. Dito de outro modo, ao dar *voz* às alunas, às mães e aos Diretores de Turma, pretendeu-se “identificar significados complementares ou





alternativos”, que dessem “melhor conta da complexidade dos contextos de estudo” (Afonso, 2005, p. 73).

Em suma: o recurso a diversas fontes de dados refletiu “uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão” (Denzin & Lincoln, 2008, p. 19). Sendo os significados construídos pela interpretação que cada sujeito faz das situações que experimenta, o que inviabiliza a captação da realidade objetiva, pareceu-nos imperativo o cruzamento de diferentes perspetivas, diferentes pontos de vista e diferentes vozes, porventura antagónicas, eventualmente complementares, mas sempre diferentes. A triangulação, enquanto “exposição simultânea de realidades múltiplas, refractadas” (Denzin & Lincoln, 2008, p. 19), afigurou-se-nos uma estratégia capaz de “acrescentar fôlego, complexidade, riqueza e profundidade” à investigação (idem, p. 19).

Laurel Richardson (2008) propõe mesmo que a imagem para a validação do conhecimento não seja a de um triângulo – objeto rígido, fixo e bidimensional - mas a de um cristal, cuja infinita variedade de formatos é mais consentânea com o carácter multidimensional e mutável dos fenómenos em análise, dos quais se pretende uma compreensão aprofundada e complexa, mas sempre parcial e dependente dos nossos ângulos de visão. Segundo a autora, a triangulação, conceito ainda muito presente nos textos tradicionais, “pressupõe um ponto fixo ou objecto que pode ser triangulado” (Richardson & Pierre, 2008, p. 491), ao passo que os textos pós-modernos refletem já a ideia de que não existem apenas três lados através dos quais nos aproximamos do mundo, mas uma infinidade de ângulos através dos quais podemos ver e dizer a realidade.

### **3.2.3. Considerações éticas**

A validade de um qualquer processo investigativo implica o respeito por certos princípios éticos, o que significa que entre a preocupação científica e a responsabilidade ética não pode haver qualquer descompasso (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005). Amado (2009) fala numa *praxis ética* comum a todas as estratégias de investigação qualitativa, sustentada na necessidade de construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança e onde não pode haver lugar para a mentira.



Independentemente dos protocolos a respeitar e dos procedimentos a adotar, a questão ética central de qualquer pesquisa radica no dilema entre, por um lado, a crença no valor e necessidade da investigação e, por outro, a crença na dignidade humana (Almeida & Freire, 2008).

Partindo deste pressuposto, torna-se imperioso assegurar que os sujeitos participantes não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com o *princípio da beneficência*, os investigadores têm a obrigação ética de assegurar o bem-estar dos sujeitos de estudo, maximizando os benefícios e minimizando os potenciais riscos que possam advir da investigação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Christians, 2008). Esta necessidade de proteger os indivíduos contra eventuais riscos, nomeadamente psicológicos, torna-se ainda mais premente quando os participantes se encontram numa situação de vulnerabilidade emocional (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), o que requer do investigador uma atenção acrescida para a eventualidade de os sujeitos poderem sair prejudicados do ponto de vista psicológico, pela sua participação na investigação (Almeida & Freire, 2008).

A propósito da participação de adolescentes enlutados em trabalhos de investigação, autores da especialidade (Balk & Corr, 2001) lembram que a pesquisa pode desencadear emoções camufladas nos participantes, pelo que pode ser necessário prever técnicas complementares de suporte e acompanhamento, mas os autores lembram que a investigação com adolescentes enlutados tem uma *curta história* pelo que escasseiam estudos empíricos sobre os efeitos da participação na investigação.

Não obstante, o cuidado do investigador em prever e prevenir os potenciais riscos do envolvimento de adolescentes em luto na investigação, não deve esconder ou obscurecer os eventuais benefícios que os adolescentes poderão obter pela sua participação (Christians, 2008). O autor lamenta o facto de não ser habitual incluir pessoas vulneráveis e marginalizadas nos projetos de investigação e lembra que, caso os adolescentes em luto se sintam emocionalmente isolados e tenham poucas oportunidades para exprimir as suas emoções acerca da perda, a participação pode ser muito benéfica. Mas, claro, a participação deve ser voluntária e resultar de uma decisão do próprio adolescente: “Adolescents have been shown to have clear notions about the role they should play in the



decision about research participation and often feel they should have the prerogative to make the final decision” (Christians, 2008, p. 44).

O nosso estudo, por envolver adolescentes em luto, obrigou a um cuidado ético acrescido, que tivesse em conta algumas especificidades, tais como:

- O facto de se tratar de uma população potencialmente vulnerável psicologicamente, o que aumentava os riscos de desencadear emoções camufladas (Balk & Corr, 2001);
- O carácter único do processo de elaboração do luto, e a consequente necessidade de um tratamento individualizado, não compatível com generalizações ou procedimentos estereotipados (Rodriguez, 2010);

Para garantir esse cuidado, foram adotados os seguintes procedimentos:

- De forma a obter o consentimento informado dos participantes, todos os aspetos da investigação, nomeadamente os seus objetivos, os procedimentos a adotar, os resultados esperados, os modos de divulgação e os riscos envolvidos, foram expostos com honestidade, clareza e precisão (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Amado, 2009);
- A identidade, confidencialidade e privacidade dos participantes foram protegidas em todas as fases do processo, e os dados recolhidos, sempre sob anonimato, foram apenas utilizados em atividades de disseminação do projeto de investigação, tais como comunicações orais, artigos científicos e nesta tese (Christians, 2008; Amado, 2009);
- Foi assumida e respeitada a liberdade de os sujeitos recusarem a sua participação na investigação, em qualquer momento do processo (Almeida & Freire, 2008);
- Foi assumido o compromisso do encaminhamento das adolescentes para atendimento especializado gratuito, em caso de necessidade (Balk & Corr, 2001; Rodriguez, 2010);



- As alunas em luto, e a sua dor e sofrimento, mereceram, por parte da investigadora, um tratamento de profundo respeito, numa relação que sempre se pautou pela *simetria ética* (Amado, 2009);
- Os resultados foram apresentados de forma autêntica e precisa, de modo a refletirem os dados obtidos de forma fidedigna: “confeccionar ou distorcer dados constitui o pecado mortal de um cientista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 77).

#### **3.2.4. Do Guião da Entrevista à Matriz Categorical - a Análise de Conteúdo enquanto exercício hermenêutico**

A investigação empírica, com o *design* metodológico de Estudo de Caso Coletivo, (Stake, 2007), desenvolveu-se numa escola secundária do distrito do Porto e envolveu três alunas em luto por perda de pai.

Após terem sido informadas, individualmente, dos objetivos da investigação, foi obtido o consentimento informado das três alunas e suas Encarregadas de Educação. Nesse documento, garantiu-se que as identidades dos sujeitos seriam sempre preservadas e que seria mantido o carácter confidencial das informações relacionadas com a sua privacidade. Na eventualidade de a recolha de dados provocar, em alguma das alunas envolvidas, qualquer desconforto/perturbação, assumiu-se o compromisso do encaminhamento para um apoio especializado, gratuito, o que não se veio a verificar. Sempre com a preocupação ética de que os riscos nunca fossem superiores aos benefícios para a investigação (Cook, 2009), as alunas foram também informadas do seu direito de, em qualquer momento, deixar de participar no estudo. As três alunas escolheram ser entrevistadas nas suas próprias casas por recearem que a escola não proporcionasse o ambiente privado, calmo, seguro e acolhedor que a expressão emocional requer.

A cada uma das alunas foram realizadas três entrevistas semidirectivas, com a duração média de uma hora cada, que ocorreram entre abril e novembro de 2010. Em todas elas foi usado um guião preestabelecido (Anexo 12), estruturado em blocos temáticos sustentados pelos marcos teóricos e coerentes com os objetivos investigativos, mas



suficientemente flexível para se adaptar às especificidades discursivas e emocionais de cada uma das entrevistadas. Como já referimos, o guião das entrevistas foi previamente aprovado e autorizada a sua aplicação pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Anexo 4).

Pelo facto de as entrevistas evocarem conteúdo do foro íntimo e privado das participantes, e mobilizarem emoções fortes, decidimos não disponibilizar as transcrições das entrevistas mas apenas os documentos resultantes da análise de conteúdo das referidas entrevistas (Anexo 13).

Durante as entrevistas houve o cuidado de criar um ambiente de confiança, empático e intimista. Para tal, foram respeitadas algumas regras básicas (Afonso, 2005; Amado, 2009; Coutinho, 2011): i) evitar dirigir a entrevista; ii) ouvir mais do que falar; iii) não interromper a linha de pensamento do entrevistado, iv) tolerar o silêncio e as pausas; v) evitar uma compartimentação demasiado estanque dos temas, de forma a permitir a abordagem de temas que não estão previstos no guião e/ou a informação espontânea de temas previstos mas ainda não abordados; vi) não colocar questões que influenciem os entrevistados; vii) não julgar os pontos de vista dos entrevistados; viii) não discutir ou debater as respostas obtidas; ix) manter uma atitude de neutralidade atenta e empática.

Subjacente a estas regras está, porventura, uma atitude que procurámos assumir em cada momento das entrevistas: a atitude do bom ouvinte. A este propósito, Yin (2005, p. 85) lembra que o ato de ouvir não se limita a uma “modalidade meramente auricular” e defende que o bom ouvinte escuta não apenas as palavras exatas utilizadas, mas também os seus componentes afetivos e consegue compreender o contexto a partir do qual o entrevistado está a perceber o mundo.

Embora o enfoque investigativo tenha sido a especificidade do caso irrepetível que cada uma das três adolescentes representa, pela forma única como vivenciou e significou a realidade em análise, o que faz delas os principais sujeitos da investigação, foram também entrevistadas as suas Encarregadas de Educação (à exceção da mãe de uma das alunas que, alegando fragilidade psicológica, não aceitou o convite para participar no estudo) e os seus Diretores de Turma (O Diretor de Turma do ano letivo em que ocorreu a recolha de dados e o Diretor de Turma do ano letivo em que aconteceu a perda). Com estas entrevistas tivemos em vista a complementaridade da informação recolhida e a *triangulação* ou



*contratação subjetiva* dos dados (Almeida & Freire, 2008). Os guiões das entrevistas às Encarregadas de Educação e aos Diretores de Turma encontram-se em anexo (Anexos 14 e 15, respetivamente) assim como os documentos da análise de conteúdo das entrevistas (Anexos 16 e 17, respetivamente). Os dados referentes aos entrevistados encontram-se no Quadro 6.

**Quadro 6. Dados referentes aos entrevistados**

Identificação (Nome fictício)	Idade	Ano de escolaridade	Grau de parentesco da pessoa falecida	Data do falecimento	Idade da aluna na data do falecimento e ano de escolaridade	Pessoas relacionadas, também sujeitas a entrevista
<b>Maria João</b>	17	11º ano  Obs: com a matrícula anulada desde janeiro de 2010.	Pai	Dezembro de 2006	14  9º ano	Encarregada de Educação (mãe)  Diretor de Turma do 10º ano  Diretora de Turma do 11º ano
<b>Francisca</b>	18	12º ano	Pai	Fevereiro de 2008	16  10º ano	Encarregada de Educação (mãe)  Diretora de Turma do 10º e 11º anos (a mesma)  Diretora de Turma do 12º ano
<b>Alice</b>	18	12º ano	Pai	Março de 2009	17  11º ano	Encarregada de Educação (mãe)  Diretor de Turma do 11º ano  Diretora de Turma do 12º ano



## **Sobre a análise de conteúdo**

Os dados obtidos nas entrevistas foram audiogravados e, de forma a garantir a fidelidade à fala do entrevistado, transcritos na íntegra pela própria investigadora – “(a transcrição) de preferência deve ser feita por quem conduziu a entrevista e por quem a vai analisar” (Amado, 2009, p. 191). Mais importante do que usar as palavras exatas do entrevistado, é o que ele quer efetivamente dizer (Stake, 2007), o que significa que há que ter muito cuidado não só com a captação das palavras mas também com outras dimensões comunicacionais, como as pausas e o tom de voz (Amado, 2009).

Após a transcrição das entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo, técnica em que “a ideia básica é a de que signos/símbolos/palavras – as unidades de análise – podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2011, p. 193). Este instrumento de análise das comunicações “assenta na desocultação metódica e criteriosa de detalhes linguísticos ou visuais” e “move-se, portanto, num espaço movediço, entre o rigor da objetividade, que se pretende científico, e a leitura subjetiva” (Pardal & Lopes, 2011, pp. 93-94).

É possível distinguir na análise de conteúdo uma *dimensão descritiva* e uma *dimensão interpretativa* (Guerra, 2008): a primeira visa “dar conta do que nos foi narrado”, ao passo que a segunda “decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência” (Guerra, 2008, p. 62).

No entanto, ainda que esta distinção seja legítima no plano teórico, nem sempre se verifica na prática, já que “a pura descrição não existe, na medida em que o próprio processo de recolher os dados implica análise e interpretação” (Afonso, 2005, p. 114). Também Amado (2009) defende que a descrição e a interpretação são “dois procedimentos metodológicos que se interpenetram” uma vez que “ao descrevermos raramente deixamos de estar também a interpretar” (Amado, 2009, p. 302). O mesmo autor lembra que, ao contrário do que acontecia antes, a função da análise de conteúdo não é apenas descrever os conteúdos manifestos, mas é sobretudo “uma função ou



processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, 2009, p. 236).

Interpretar é, assim, um exercício hermenêutico que visa o verdadeiro significado do discurso enunciado, ou seja, uma tentativa de encontrar o que se esconde por detrás das aparências (Bardin, 2008; Coutinho, 2011). Trata-se, afinal, de um exercício de desocultação, através do qual se atribuem significados novos aos discursos dos atores, fazendo-se, assim, interpretações de interpretações - numa dupla hermenêutica em ação – (Coutinho, 2011). Especialmente em textos que traduzem “visões subjectivas do mundo”, a análise de conteúdo é uma técnica que deve permitir ao investigador “assumir o papel do actor e ver o mundo do lugar dele” (Amado, 2009, p. 238).

Esta possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos manifestos, embora seja essencial na análise de conteúdo, já que “registar apenas a informação e fazer cálculos em torno delas não é fazer um trabalho interpretativo” (Amado, 2009, p. 237), é uma das dimensões mais críticas pois envolve o perigo de se cair em “inferências ingénuas ou selvagens” (Vala, 1986, citado por Amado, 2009, p. 237). A este propósito, Natércio Afonso lembra que “o principal risco de uma estratégia predominantemente interpretativa consiste na tentação de levar a interpretação longe de mais, resvalando para uma deriva especulativa, construindo significados e identificando implicações que os dados recolhidos não sustentam” (Afonso, 2005, p. 116).

Para a análise dos dados foi usado o referencial de Bardin (2008) na vertente de categorização por “caixas” (p. 147), ou seja, o material recolhido foi organizado segundo “funcionamentos teóricos” (p. 47) previamente definidos e adaptados de vários estudos internacionais (Worden, 1996, 1998; Parkes, 1998; Wheeler & Austin, 2000; Domingos & Maluf, 2003), sem excluir o “procedimento por acervo”, ou seja, a emergência de novas categorias a partir do tratamento progressivo dos dados (Bardin, 2008, p. 147). Significa isto que partimos para a recolha de dados com algumas categorias prévias à análise de dados, sustentadas pelo quadro teórico, mas abertos à emergência de categorias não previstas. E isto porque muitas das hipóteses ou questões norteadoras não estão contidas na pré-análise, podendo emergir no decurso da pesquisa (Bardin, 2008; Coutinho, 2011).





O primeiro contacto com as entrevistas consistiu numa *leitura flutuante* (Bardin, 2008), documento a documento, num processo de *recorte e diferenciação vertical*, seguindo-se o *reagrupamento e comparação horizontal* (Bardin, 2008; Amado, 2009), numa busca de “padrões de pensamento ou comportamento, palavras, frases, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização” (Coutinho, 2011, p. 192). As categorias e subcategorias que se podem inferir do corpo documental, e que se apresentam como as suas principais características ou qualidades, resultam sempre de um exercício de interpretação e traduzem as ideias chave veiculadas pela documentação em análise (Amado, 2009).

Assim, a partir do cruzamento dos marcos teóricos com os dados recolhidos no terreno, construíram-se nove categorias (e respetivas subcategorias): 1) *O adolescente* (género, idade, percurso escolar até ao momento, características de personalidade); 2) *Antecedentes da perda* (recordações da infância e transição para a adolescência, crises vitais prévias à perda, perdas anteriores de pessoas significativas); 3) *Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados* (tipo de perda, participação nas cerimónias fúnebres e o significado de ter, ou não, participado, informações e dúvidas sobre as circunstâncias da morte); 4) *Tipo de relacionamento com a pessoa falecida* (grau de parentesco e qualidade do vínculo estabelecido com a pessoa falecida); 5) *Reações decorrentes da perda e estratégias de enfrentamento* (reações à perda no plano físico, emocional, social e cognitivo; mudanças na perceção de si mesmo, do mundo, da vida, do futuro e estratégias de enfrentamento); 6) *O adolescente enlutado e a família* (caracterização da dinâmica familiar antes e depois da perda, reajustamentos nos papéis sociais, condições emocionais da família próxima para apoiar o adolescente no seu luto); 7) *O adolescente enlutado e a escola* (o impacto do luto no desempenho escolar, a relação com os colegas, professores e Diretores de Turma, críticas à atuação da comunidade educativa, a escola como espaço hostil ou agradável durante o processo de luto); 8) *O adolescente enlutado e a expressão emocional em contexto escolar* (fatores intrínsecos e extrínsecos que dificultaram a expressão emocional em contexto escolar); 9) *O adolescente e a participação neste estudo* (expectativas e motivação para ter participado no estudo, balanço da participação).



Para uma melhor visualização, as categorias e subcategorias encontram-se no Quadro 7:

**Quadro 7. Categorias e subcategorias**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. O adolescente	1.1. Dados biográficos (Género, idade atual e no momento da perda, constituição do agregado familiar) 1.2. Características de personalidade (tendência ao pesar, como lida com a ansiedade e situações de stress, inibição emocional...)
2. Antecedentes da perda	2.1. Recordação (no plano cognitivo e afetivo) da infância e da transição para a adolescência 2.2. Crises vitais prévias à perda e perdas anteriores de pessoas significativas
3. Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados	3.1. Tipo de morte (doença, acidente, suicídio, homicídio; morte esperada ou repentina) 3.2. Participação (ou não) nas cerimónias fúnebres (velório, funeral e missas comemorativas); o significado de ter (ou não) participado 3.3. Informações e dúvidas sobre as circunstâncias da morte
4. Tipo de relacionamento com a pessoa falecida	4.1. Grau de parentesco e qualidade do vínculo estabelecido com a pessoa falecida (força do apego, grau de confiança e envolvimento, intensidade da ambivalência amor/ódio)
5. Reações decorrentes da perda e estratégias de enfrentamento	5.1. Reações físicas 5.2. Reações emocionais 5.3. Reações sociais 5.4. Reações cognitivas 5.5. Mudanças na perceção de si mesmo, do mundo, da vida, do futuro 5.6. Estratégias de enfrentamento
6. O adolescente enlutado e a família	6.1. Caracterização da dinâmica familiar antes da perda 6.2. Reajustamentos nos papéis sociais após a perda 6.3. Condições emocionais dos familiares (especialmente da figura parental sobrevivente) para apoiarem o adolescente no seu luto 6.4. Expressão emocional no seio da família, antes e depois da perda 6.5. Apoio da família alargada
7. O adolescente enlutado e a escola	7.1. Percurso escolar até ao momento 7.2. O impacto do luto no desempenho escolar 7.3. A relação com os colegas 7.4. A relação com os professores 7.5. A relação com o (a) Diretor(a) de Turma 7.6. Expectativas e críticas sobre a atuação da comunidade escolar relativamente ao seu luto 7.7. Escola como espaço hostil ou agradável durante o processo de luto
8. O adolescente enlutado e a expressão emocional em contexto escolar	8.1. Fatores (intrínsecos e extrínsecos) que dificultaram a expressão emocional
9. O adolescente e a participação neste estudo	9.1. Expectativas e motivação para ter participado 9.2. Balanço da participação



Se é verdade que a análise de conteúdo aposta na possibilidade de realizar inferências a partir dos conteúdos manifestos para as condições (sociais, conjunturais e pessoais) que os produziram, é também verdade que esta técnica, ao apresentar-se como uma “sequência de fragmentos cortados” desvenda um sentido que ao mesmo tempo desmembra e despedaça, dando lugar a outros sentidos ou significações, resultantes da interpretação (Amado, 2009, p. 250). A este propósito, o autor alerta para a necessidade de um equilíbrio entre a vertente quantitativa e qualitativa no uso desta técnica:

ela não deve levar a uma construção que, obcecada com o cálculo, ou enredada em abstrações, leve a perder de vista a natureza (por vezes viva e dramática) dos documentos tratados, as representações e fenómenos interactivos que eles possam traduzir. (Amado, 2009, p. 270)

E o mesmo autor lembra que uma análise qualitativa e interpretativa não se pode reduzir “a uma simples ilustração de categorias, subcategorias e indicadores” (idem, p. 270).

### **3.2.5. Apresentação dos Resultados**

#### **Introdução**

A cada uma das três alunas foram realizadas três entrevistas semidirectivas ou semiestruturadas. Num compromisso entre a directividade e a não directividade, a entrevista semiestruturada baseia-se num “referencial de perguntas guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas, antes, à medida da oportunidade, nem, tão pouco, tal e qual foram previamente concebidas e formuladas” (Pardal & Lopes, 2011, p. 87).



As entrevistas foram realizadas entre abril e novembro de 2010 e, no mesmo período, foram também entrevistados os Diretores de Turma e as Encarregadas de Educação das alunas.

As entrevistas com as alunas e com as Encarregadas de Educação aconteceram, por vontade das próprias, no espaço das suas casas, ao passo que as entrevistas com os Diretores de Turma ocorreram na escola.

Na primeira entrevista, e dada a expectável mobilização emocional que o tema provocaria, houve um cuidado especial em criar um clima íntimo e empático que facilitasse a expressão das emoções. Pretendeu-se, assim, que os assuntos mais suscetíveis de provocar emoções intensas fossem precedidos de outros, mais fáceis e inócuos, numa transição lenta e gradual (Mallon, 2011).

Assim, antes de se falar da perda e do seu impacto na vida destas adolescentes, elas foram encorajadas a falar das suas recordações acerca da infância e transição para a adolescência, a partilhar os seus gostos e preferências, a falar da sua personalidade, enfim, a falar de si mesmas e da forma como se veem e percebem. Só então se abordou o tipo de relacionamento que a adolescente tinha com o pai falecido, as circunstâncias da morte, as suas reações à perda, as mudanças que a perda provocou na dinâmica familiar e na perceção de si mesma, do mundo, da vida, do futuro...

Passado cerca de um mês realizou-se uma segunda entrevista onde, para além de se terem retomado e aprofundado questões abordadas na primeira entrevista, foi dado um claro enfoque à vivência do luto em contexto escolar: impacto no desempenho escolar, atuação da comunidade educativa, constrangimentos à expressão emocional, etc.

Finalmente, foi realizada uma entrevista de retorno (Mota, 2008), cerca de seis meses após a segunda entrevista, de forma a permitir à adolescente algum distanciamento e discernimento para avaliar os efeitos da sua participação no estudo no percurso do seu luto. Nesse momento de balanço, foi de novo reforçado o compromisso, assumido no início da pesquisa, de encaminhamento das alunas para apoio especializado gratuito, o que não se verificou em qualquer dos casos.

Em todas as entrevistas, as alunas manifestaram-se cooperantes e entusiasmadas com a sua participação.



Por dever ético de preservar a identidade dos nossos sujeitos de investigação, os nomes verdadeiros foram ocultados em todas as atividades de disseminação deste projeto, e também nesta tese. Não obstante, para nos referirmos às adolescentes, principais sujeitos do nosso estudo, por acreditarmos que o nome próprio é um pilar de singularidade (Vieira, 2010), decidimos optar por nomes fictícios para fintar o risco de a riqueza humana que cada uma delas representa se esconder na frieza de um número.



## **Caso 1 – Maria João**

### **Introdução**

Como já foi referido, à aluna foram realizadas três entrevistas semidiretivas. Era também nossa intenção realizar uma entrevista à mãe, sua Encarregada de Educação, o que não se veio a verificar. Apesar da disponibilidade inicialmente manifestada para participar na pesquisa, tendo inclusivamente assinado o termo de consentimento, as três tentativas de marcação da referida entrevista foram sucessivamente adiadas, por indisponibilidade emocional da entrevistada. Atendendo às circunstâncias, foi excecionalmente dada à inquirida a possibilidade de responder às questões por escrito, situação que mereceu a sua anuência, mas que também não se concretizou. Na opinião da filha, esta situação ficou a dever-se à dificuldade que a mãe sente em falar da perda do marido, o que mereceu da nossa parte todo o respeito.

Em relação aos Diretores de Turma, e obedecendo ao nosso propósito de entrevistar o Diretor de Turma atual e o Diretor de Turma do ano letivo em que ocorreu a perda, tentámos entrevistar a Diretora de Turma do 9º ano (ano letivo 2006/2007) o que não foi possível uma vez que a referida professora já não se encontrava a lecionar na escola. A mesma razão inviabilizou também a entrevista ao Diretor de Turma do colégio privado que a aluna frequentou em dois períodos do ano letivo 2008/2009. Assim, foram entrevistados o Diretor de Turma do 10º ano (ano letivo 2007/2008) e a Diretora de Turma do 11ºano (2009/2010). Doravante, os Diretores de Turma serão designados por DT1 e DT2, respetivamente.

### ***1. Sobre a adolescente***

#### ***1.1. Dados biográficos***

Quando decidiu participar deste estudo, em março de 2010, Maria João (nome fictício) tinha 17 anos, estava a frequentar o 11º ano do curso de Ciências e Tecnologias mas encontrava-se com a matrícula anulada desde janeiro desse mesmo ano. A decisão



de convidar a aluna a participar da pesquisa resultou do facto de a Diretora de Turma a ter referenciado na ficha para identificação de alunos que reunissem as condições definidas para este estudo, tendo inclusive defendido a opinião que a situação de “abandono escolar” da aluna poderia estar relacionada com o seu luto ainda mal resolvido.

Maria João é filha única e quando perdeu o pai, em dezembro de 2006, tinha 14 anos e encontrava-se a frequentar o 9º ano de escolaridade. A mãe, com o 12ºano, é escriturária de relatórios médicos e o pai, com frequência universitária (2º ano da Faculdade de Economia) era Diretor financeiro. Desde o seu nascimento, viveu sempre apenas com os pais e, desde o falecimento do pai, vive apenas com a mãe.

### ***1.2. Características de personalidade***

Maria João definiu-se como uma pessoa extrovertida, com facilidade em relacionar-se com outras pessoas e em exprimir as suas emoções: *“Sempre fui uma pessoa extrovertida, nunca tive problemas em me relacionar com as outras pessoas e em exprimir o que sinto”*. Em relação aos seus passatempos preferidos, disse gostar muito de namorar, mas também *“de ir ao cinema, de ler, escrever, e estar com os meus amigos”*.

Relativamente à personalidade da aluna, os dois Diretores de Turma entrevistados manifestaram uma dissonância percetiva, como se pode depreender dos seus depoimentos:

*“ Era uma aluna fechada, era uma aluna que estava a atravessar um problema” (DT1) e “Ela até era expansiva e falava do caso abertamente (...) demonstrava logo na cara aquilo que sentia. A personalidade dela facilitava, porque dizia se estava deprimida e emocionava-se, e vinham-lhe as lágrimas aos olhos ” (DT 2)*

A este propósito, o Diretor de Turma considerou que o facto de ser homem pode explicar a inibição emocional da aluna *“eu não sei se este fator de ser homem ou ser*



*mulher não será muito importante (...) há certas questões que as raparigas têm alguma dificuldade de falar com os homens" (DT 1)*

## **2. Antecedentes da perda**

### **2.1. Recordação (no plano cognitivo e afetivo) da infância e da transição para a adolescência**

A Maria João recorda a infância como um período muito feliz da sua vida - *"A minha infância foi muito boa, mesmo. Eu olhava para os meus amigos e sentia-me uma sortuda"*- Na sua opinião, os pais proporcionaram-lhe um ambiente afetivo e de grande cumplicidade e harmonia:

*" Apesar de ser filha única os meus pais criavam um ambiente ótimo aqui em casa, os meus pais pareciam um casal de namorados e não casados um com o outro, eu via os meus pais mais como irmãos mais velhos, porque eu contava-lhes tudo, andávamos sempre a brincar os três, do que propriamente como meus pais, aquelas figuras rígidas."*

Em contrapartida, a perda do pai, quando tinha 14 anos, surge como um marco indelével na sua adolescência: *"E depois, na entrada na adolescência, eu perdi o meu pai. Foi muito complicado, muito mesmo. A minha adolescência foi muito marcada pela ausência do meu pai. "*

### **2.2. Crises vitais prévias e perdas anteriores de pessoas significativas**

Apesar de ainda muito jovem, a Maria João sofreu já algumas perdas significativas.

Com 9 e 13 anos perdeu o avô e avó maternos, respetivamente, com quem tinha fortes ligações afetivas: *"eu era a netinha querida dos avós porque era a que passava mais tempo com eles"*. A propósito da perda da avó, diz a jovem *"eu achava que nunca*





*ia sofrer tanto*". No intervalo da perda dos avós, perdeu ainda um primo jovem – *“eu não era muito ligada a ele mas era muito ligada ao meu tio, e então vi muito a dor dele”*.

Decorrido apenas um mês da morte da avó, é diagnosticada a doença que iria vitimar o pai. Um ano após a sua morte, perde uma tia, irmã da mãe.

Face a este historial, a aluna não tem dúvidas: *“já tive assim umas perdas muito significativas.”*

### ***3. Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados***

#### ***3.1. Tipo de morte***

O pai da Maria João faleceu vítima de cancro de pulmão, após ano e meio de luta contra a doença: *“o meu pai já tinha muitos casos na família de cancro no pulmão, e o meu pai era muito stressado com o trabalho, era muito perfeccionista, então o tabaco, mais o histórico familiar, mais o stress, tudo acumulado, tudo ajudou”*

#### ***3.2. Participação (ou não) nas cerimónias fúnebres; o significado de ter (ou não) participado***

A Maria João esteve presente na igreja mas o seu estado emocional não lhe permitiu assistir à missa de corpo presente:

*"Eu estive na capela mas não consegui estar lá, comecei aos berros e a minha tia trouxe-me cá para fora. Por isso, assistir à missa do funeral não consegui"*

Por opção da família, o corpo foi cremado e as cinzas transportadas para casa. Apesar de ter tido vários pesadelos com *“o pai a ser queimado”*, a adolescente considera que ter as cinzas do pai em casa é uma situação mais aceitável emocionalmente do que o enterro no cemitério:



*“Acho que me custava mais sair de casa e ir ao cemitério, e se algum dia tivermos que o fazer acho que é isso que me vai custar mais, é o choque com a realidade, enquanto que aqui está no sítio em que sempre estive, o lugar que lhe pertence.”*

Em relação à sua participação nas cerimónias fúnebres, a aluna foi perentória em considerar que a sua presença foi muito importante, não sentindo qualquer arrependimento:

*“Eu não conseguia não ter ido, eu tinha mesmo de ir, a minha mãe ainda perguntou se eu queria mesmo ir, se estava preparada para ir, mas eu tinha mesmo de ir (...) eu sabia mesmo que tinha de ir, não me arrependo nada de ter ido ”*

Quando questionada sobre a presença de alguém da escola nas cerimónias fúnebres, a aluna deu a seguinte resposta: *“Que eu me lembre, não. Mas também, sou muito sincera, não me lembro de metade das pessoas que lá estiveram. Sei que na missa de 7º dia estive lá a minha turma, os meus colegas.”*

### **3.3. Informações e dúvidas sobre as circunstâncias da morte**

A Maria João reconheceu ter sido devidamente informada e esclarecida sobre a evolução da doença do seu pai, até porque colocava tantas questões que *“nem dava hipótese de eles me esconderem o que quer que fosse.”* Não obstante, a jovem admite que o facto de estar consciente da gravidade da doença não evitou o choque que sentiu quando o pai faleceu. Para este facto terá contribuído a confiança que o pai lhe transmitia num desfecho positivo:

*“(...) o meu pai era uma pessoa que transmitia muita confiança, dizia `olha, eu tenho isto, é grave, não te vou dizer que não é grave, é grave, mas isto é como um problema de Matemática, quanto mais difícil mais gozo dá de*



*resolver, isto vai ser igual', e eu acreditava nele, na minha inocência de criança"*

#### **4. Tipo de relacionamento com a pessoa falecida**

##### **4.1. Grau de parentesco e qualidade do vínculo estabelecido com a pessoa falecida**

A Maria João mantinha com o pai uma ligação muito próxima e afetuosos, marcada por uma forte cumplicidade. O pai era muito exigente com o percurso escolar da filha mas também muito meigo e carinhoso: *"(...) ao mesmo tempo que era exigente era muito meigo, tanto comigo como com a minha mãe, andava sempre a brincar connosco, sempre a mimar-nos, ou a dar-nos coisas"*.

Durante a entrevista, a jovem várias vezes se referiu ao pai como o seu *"melhor amigo"* e *"a pessoa com quem mais falava"*, e afirmou mesmo não conhecer ninguém com um relacionamento como aquele que ambos mantinham. O facto de ser *"filha única"* e *"menina"* são fatores que, na sua opinião, terão contribuído para fortalecer ainda mais essa ligação: *"Ainda por cima eu era filha única, e era menina, eu era a menina dele, era superprotegida pelo meu pai. "*

Para reforçar essa cumplicidade, recorda com ternura alguns episódios como este:

*"Eu lembro-me de estar deitada e ele ir arranjar-me os cobertores e dizer-me que gostava muito de mim, todos os fins de semana, eu acho que não são todos os pais que fazem isto."*

Por diversas vezes a aluna admitiu que a sua ligação ao pai era mais forte do que aquela que mantinha com a mãe – *"eu gostava do meu pai e da minha mãe da mesma maneira mas era mais ligada ao meu pai do que à minha mãe"* – e considerou o seu pai o melhor do mundo: *"Apesar de eu ter estado pouco tempo com o meu pai, sinto que, para mim, foi o melhor pai do mundo, pouco tempo mas foi."*



## **5. Reações decorrentes da perda e estratégias de enfrentamento**

### **5.1. Reações físicas**

A morte do pai provocou na jovem várias queixas somáticas, nomeadamente distúrbios do sono que obrigaram ao uso de medicação: *"Tinha muitos pesadelos, muitos mesmo. Tive de começar a ser medicada, porque depois eu fazia um esforço para não dormir, que era para não sonhar. Tinha sono mas não queria dormir porque tinha medo, porque eram sonhos muito estúpidos, pesadelos com o meu pai, e eu preferia não dormir."*

O uso de medicação antidepressiva provocou aumento de peso, o que a *"deitou ainda mais abaixo"*.

A jovem referiu ainda *"fortes enxaquecas"* e episódios recorrentes de ansiedade que obrigaram, por diversas vezes, a assistência hospitalar. Convidada a descrever essas crises, a Maria João usou as seguintes palavras: *"Desmaiava, sentia muitas dores no peito, eu dizia que estava a ter ataques cardíacos porque as dores eram tão fortes, depois não conseguia respirar (...) parece que a minha cabeça começa a andar à roda, e eu não quero estar ali, e pronto, depois começo a ficar muito branca, tonta, fico tonta, e depois parece que me estão a espetar agulhas na cabeça e a martelar-me e às vezes acabo mesmo por perder os sentidos, outras vezes caio para o lado, ou seja, fico estendida no chão, não tenho reação nenhuma no corpo, ouço as pessoas a falar comigo mas não me consigo mexer "*

Os acompanhamentos psicológicos e psiquiátricos que começou a receber desde então ajudaram-na a controlar essas crises e, sobretudo, a compreender aquilo que se estava a passar consigo:

*"Eu tinha medo mas não sabia dizer de que é que era, até que eu descobri que eu tenho medo da doença em si, porque eu vi o meu pai a sofrer tanto com a doença, e depois passado pouco tempo tive outra tia minha com cancro também, e então qualquer dor que eu tenha, e mesmo ainda hoje eu*



*tenho de lutar contra isso, porque eu sentia medo de vir a ter a doença porque muita gente da minha família teve"*

## **5.2. Reações emocionais**

A partir do depoimento da Maria João foi possível detetar um conjunto de emoções decorrentes da perda do pai, tais como descrença, choque, revolta, tristeza, culpa e sensação de desamparo.

A reação imediata da jovem à notícia da morte do pai denuncia claramente uma situação de descrença e de choque: *"tive uma reação completamente estúpida mesmo, comecei-me a rir, a dizer que ela (tia) estava a brincar comigo, que aquilo era impossível, que eu não podia perder o meu pai, e pronto."*

Após este período de descrença e negação dá-se o reconhecimento da irreversibilidade da perda e, com ele, irrompe a raiva e a revolta:

*"No início, praticamente um mês, eu não sentia nada, eu parecia que nem sequer estava a sofrer, depois, um mês depois, quando eu percebi 'não, isto realmente aconteceu', comecei a ficar revoltada com tudo, parecia que o mundo me ia cair em cima com tanta revolta que eu tinha, eu revoltava-me com a minha mãe, revoltava-me com os meus tios, revoltava-me com os meus amigos, com toda a gente. Toda a gente tinha culpa do que tinha acontecido"*

A raiva e revolta canalizam-se também para si própria, sob a forma de culpa: *"eu sentia-me culpada, eu sentia que eu tinha feito alguma coisa para perder o meu pai, eu merecia o facto de ter ficado sem pai"*

Segundo a própria aluna, a intensidade da revolta só abrandou com a ajuda psicológica que começou a receber mensalmente: *"Eu senti muita revolta até ao início deste ano, quando eu comecei a ser acompanhada todas as semanas por uma psicóloga ela parece que fez milagres, mesmo, porque eu comecei a perceber que a culpa não era dos outros, aconteceu, pronto, aconteceu, mas não era culpa de ninguém, muito menos minha, não é? "*



De assinalar que as emoções não foram experimentadas todas ao mesmo tempo, nem tiveram sempre a mesma intensidade. Por exemplo, à medida que a revolta foi diminuindo, a tristeza foi-se instalando - *“Estava sempre a chorar, sempre a chorar, mesmo”*. Nas palavras da jovem, a revolta era tão forte que *“a tristeza nem tinha lugar”*.

A jovem fez também questão de assinalar a que a perda do pai lhe provocou uma forte sensação de desamparo: *“(…) Faltava o meu pai, não é? Sentia-me muito desprotegida, ainda por cima como rapariga faltava-me a figura masculina.”*

### **5.3. Reações ao nível da interação social**

O luto produziu na jovem uma forte necessidade de isolamento, que se refletiu na desistência de atividades habituais que envolviam o convívio com outras pessoas:

*“Quando o meu pai faleceu desisti de tudo. Dançava, adorava dançar, andava no instituto de Inglês, e saía muito, eu andava sempre a sair, eu era raro estar em casa, o meu pai dizia que eu tinha medo que o teto me caísse em cima (risos), mas pronto, depois desisti de tudo.”*

Este desinteresse por tudo e por todos foi responsável por um afastamento de toda a gente, inclusive os amigos - *“houve um tempo em que não conseguia estar com os meus amigos (...) eles ligavam-me e eu não atendia o telefone”*. A este propósito, a jovem admitiu ter experimentado sentimentos ambivalentes - *“o mais estúpido é que sentia-me sozinha mas não tinha vontade de ir à procura de companhia”*.

Convidada a refletir sobre as razões desse afastamento, a jovem chegou à seguinte conclusão: *“Preferia sentir-me sozinha do que estar a ouvir os meus amigos a falar de problemas que para mim eram banais.”*

### **5.4 Reações cognitivas**

Os efeitos do luto fizeram-se sentir também ao nível das competências cognitivas da jovem, tendo-se verificado um *deficit* de concentração e uma diminuição da



capacidade de assimilar e reter informação: *“qualquer informação que eu gravasse ou, sei lá, que eu tentasse decorar ou aprender não entrava nada, nada (...) eu não me conseguia concentrar só numa coisa, a minha cabeça parece que tinha de estar sempre a funcionar, mas nunca funcionava certo, nunca era naquilo que eu queria, não me conseguia concentrar em nada”*.

Como seria de esperar, estas perturbações ao nível da concentração e memória tiveram reflexos no desempenho escolar da aluna (mais resultados serão apresentados numa outra categoria de análise): *“eu estudava, eu fartava-me de estudar e não conseguia assimilar nada, o meu cérebro não apanhava nada mesmo, então eu ia para os testes e baralhava tudo, tudo, parecia que eu nunca tinha pegado num livro para ir para o teste, e eu estudava muito (...) alguns dias conseguia concentrar-me, noutros olhava para os professores mas não estava a ouvir nada do que eles diziam”*

### ***5.5. Mudanças na percepção de si mesmo, do mundo, da vida, do futuro***

A jovem admitiu que a perda tão precoce do seu pai lhe trouxe um acréscimo de maturidade pois foi *“obrigada a crescer à força”*, o que lhe provocou uma sensação de desfazamento em relação aos amigos e colegas da mesma idade – *“os meus colegas e amigos que tinham a minha idade pareciam umas crianças à minha beira”*.

O facto de a morte ter acontecido quando a jovem tinha apenas catorze anos levou-a a tecer a seguinte consideração: *“Eu basicamente não fui adolescente, eu não fui adolescente mesmo, eu transitei logo de criança para adulta”*

Também a percepção que a jovem tinha da vida, da morte e do futuro foi abruptamente alterada pela perda sofrida. A sua infância feliz criou-lhe a expectativa de que viveria sempre num ambiente seguro e protegido, onde não havia lugar para a morte e para o sofrimento: *“Eu dantes tinha noção de que nós só morríamos quando éramos velhinhos. Foi um choque muito grande, porque eu tive uma infância tão perfeita que para mim era tudo perfeito até chegarmos a velhinhos.”*

Este duro golpe nas expectativas da jovem foi também responsável por uma profunda descrença no futuro, agora percebido como incerto e imprevisível:



*"Para mim não faz sentido nenhum fazer planos a longo prazo, porque os planos que o meu pai fez acabaram por não se realizar, então eu penso que temos de viver mesmo um dia de cada vez, esse foi o lema que eu ganhei quando o meu pai faleceu, foi viver um dia de cada vez, fazer projetos para o futuro mas não a longo prazo, a longo prazo não dá. "*

A relação com a própria morte também não saiu incólume desta experiência: se em criança o conceito a assustava, pelo desconhecido que representava, agora não sente medo da morte, até porque acredita que esse será o momento do reencontro com o pai - *"agora eu não tenho medo porque para mim eu vou ter com o meu pai, pronto"*

## **5.6. Estratégias de enfrentamento**

Quando inquirida sobre as estratégias que adotou para lidar com a sua perda, a jovem destacou o apoio proporcionado pelo namorado, com quem começou a namorar meio ano após o falecimento do pai: *"comecei a sair muito com o meu namorado, ele começou logo a apoiar-me muito, mesmo (...) foi mais nele que eu me refugiei"*.

A leitura e escrita foram também atividades a que a aluna recorreu para lidar com as emoções intensas do luto. A leitura permitia-lhe evadir-se da realidade - *"quando eu estou a ler parece que entro no mundo que está escrito no livro e não na realidade"* - e através da escrita conseguia alimentar a sensação de continuar a comunicar com o pai - *"Escrever, escrevi muito, aliás tenho imensos diários que comecei mas nunca acabei, escrevi imenso como se estivesse a falar diretamente com o meu pai"*.

## **6. O adolescente enlutado e a família**

### **6.1. Caracterização da dinâmica familiar antes da perda**

Na perspetiva da Maria João, a sua família nuclear sempre foi muito unida - *"Nós éramos os três muito unidos, tudo que um sentia, sentíamos os três"*. O ambiente familiar em que cresceu, marcado pela harmonia, cumplicidade e bons padrões comunicacionais - *"eu contava-lhes tudo"* - é o mesmo que gostaria de proporcionar





um dia aos seus próprios filhos: *“Eu sempre disse, mesmo em pequenina eu já dizia que quando eu tivesse filhos queria que eles crescessem no mesmo ambiente familiar que eu cresci”*.

## **6.2. Reajustamentos nos papéis sociais após a perda**

A morte do pai obrigou a ajustes nos papéis sociais desempenhados por cada um dos membros da família. Algumas tarefas práticas, como *“pagar uma simples conta”* ou *“meter o IRS”*, habitualmente da responsabilidade do falecido, passaram a ser *“uma dor de cabeça para a mãe”*. Também o facto de a mãe não ter carta de condução foi um fator que a jovem considerou *“complicado”* por implicar uma diminuição da autonomia a que mãe e filha estavam habituadas.

As dificuldades da nova situação sentiram-se também ao nível das responsabilidades na educação da jovem, até então partilhadas por ambas as figuras parentais, e que passaram agora a estar concentradas apenas na mãe: *“O ambiente aqui em casa com a minha mãe foi péssimo porque a minha mãe estava a tentar fazer de mãe e de pai e a minha mãe não tinha jeito nenhum para fazer de pai”*.

Na perspetiva da jovem, a forma como o pai e a mãe interagiam consigo era muito diferente, o que explica a grande dificuldade da mãe em “substituir” o pai ou “agir como ele”:

*“O meu pai sabia falar comigo e sabia levar-me pelo caminho certo só a conversar, e depois o meu pai tinha uma coisa, falava muito comigo, tudo que ele tivesse a dizer dizia, e a minha mãe já não é assim, não sabe como é que há de falar comigo, e ela estava um bocadinho habituada a que fosse o meu pai a lidar com esses aspetos, então quando eu mais precisei que falassem comigo a minha mãe não estava habituada a fazê-lo, faltava ali a presença do pai, que na adolescência é fundamental. ”*



### **6.3. Condições emocionais dos familiares (especialmente da figura parental sobrevivente) para apoiarem o adolescente no seu luto**

A morte do marido provocou na mãe da Maria João um estado depressivo que exigiu intervenção e acompanhamento médico especializado. Esta situação levou a aluna a considerar que a mãe *“esteve 2 anos completamente de rastos”* e *“sem cabeça para a apoiar”*.

A este propósito, a adolescente sente que sofreu uma dupla perda: para além da morte do pai, foi ainda obrigada a lidar com a “perda” da mãe que conhecia:

*“A minha mãe tornou-se uma pessoa completamente diferente, não é a minha mãe, é uma mulher revoltada, triste, a minha mãe nunca se ri, nunca, e ela não me conseguiu proporcionar nada, desde que o meu pai faleceu que a minha mãe não consegue nem fazer o papel de mãe nem o papel de pai, muitas vezes sou eu a fazer o papel de mãe perante ela (...) eu ainda agora digo que perdi o meu pai e perdi a minha mãe também, a minha mãe como ela era. ”*

O facto de a mãe estar assoberbada pelo seu próprio luto e, por isso mesmo, indisponível para apoiar a filha, foi também evidenciado pelos Diretores de Turma entrevistados. Um deles (DT1) considerou mesmo que ela *“estava numa fase muito complicada e por isso não se apercebia da realidade”*, perceção corroborada pelo depoimento da Diretora de Turma: *“A mãe era uma pessoa em baixo, completamente (...) senti que a senhora estava ainda muito em baixo e que não tinha aquela força para levantar o astral da filha, senti isso, ela própria o disse, assumiu isso, e depois a filha chegava a casa e via a mãe triste e então era cada uma a chorar para seu lado. Ela própria assumiu que não tinha forças para ajudar a filha”* (DT 2)

### **6.4. Expressão emocional no seio da família, antes e depois da perda**

Em vários momentos da entrevista a jovem manifestou falta das conversas fáceis que mantinha com o seu pai, sobre todos os assuntos, realçando que a relação com a mãe não se pauta pelos mesmos padrões comunicacionais: *“Não consigo falar com a*



*minha mãe da mesma maneira que falava com o meu pai, e se calhar é disso que sinto mais falta, é de poder falar com o meu pai sobre tudo e do meu pai saber falar comigo".*

Mãe e filha manifestam necessidades diferentes em relação à expressão da dor, o que dificulta a comunicação entre ambas: *"foi muito complicado porque eu tentava falar com a minha mãe mas a minha mãe não queria falar sobre o assunto, porque sentia-se pior a falar, mas eu precisava de falar (...) ainda hoje, às vezes, eu sinto necessidade de falar com a minha mãe sobre isso e a minha mãe não quer falar, diz `desculpa, mas já sabes, eu não consigo falar`".*

A dificuldade de falar abertamente com a mãe sobre a perda de ambas resultava também da necessidade de se protegerem reciprocamente: *"eu não queria falar com a minha mãe sobre o que eu sentia em relação à perda do meu pai para não a deixar mais em baixo, ela não falava comigo para não me deixar mais em baixo, e se calhar precisávamos as duas de falar mas não falávamos".* Também a expressão emocional através do choro era inibida, pelas mesmas razões: *"Não conseguia chorar ao pé da minha mãe porque sentia que se chorasse ao pé dela ela ficava pior".*

Um dos Diretores de Turma confirmou esta dificuldade comunicacional entre mãe e filha: *"de uma forma triste, contava-me que a mãe tomava os medicamentos, que não conseguia dialogar com a mãe"* (DT1)

### **6.5. Apoio da família alargada**

Em relação ao apoio da família alargada, a jovem reconhece que ele existiu, principalmente por parte dos irmãos da mãe, mas considera que ele foi insuficiente e muito localizado no tempo: *"eles ajudaram no início, no primeiro meio ano, depois pensam que passa, que já não precisamos"*

## **7. O adolescente enlutado e a escola**

### **7.1. Percurso escolar até ao momento**

A jovem definiu-se como uma *"boa aluna"* e com um percurso escolar exemplar até ao ano em que perdeu o pai:



*“Na primária eu era uma das melhores alunas da turma, o meu pai era um pai babado por causa das minhas notas, nunca tive problemas de adaptação, sempre adorei a escola, depois no 5º e 6º ano estive numa turma muito complicada, mas continuei a tirar muito boas notas, cinco e quatro, depois no 7º baixei um bocadinho mas continuei a ser boa aluna, quatro e cinco, por aí, até ao 9º ano que foi quando perdi o meu pai.”*

A partir do 9º ano de escolaridade, ano em que perdeu o pai, a Maria João passou a apresentar um percurso escolar bastante irregular.

A meio do décimo ano, a frequentar o curso de Humanidades, anulou a matrícula com o objetivo de mudar de área. Quando questionada sobre os motivos dessa mudança, a aluna deu a seguinte explicação:

*“Eu fui para Humanidades mais para ir atrás dos meus amigos, para não ir para uma turma sozinha depois de já ter perdido o meu pai, mas não era o que eu queria, não tinha nada a ver comigo, Humanidades não era mesmo a minha área.”*

No ano letivo seguinte matriculou-se de novo no décimo ano, numa outra área de estudos, desta vez Ciências e Tecnologias. No final do 1º período decidiu mudar de escola – *“parecia que aquela escola me trazia muitas recordações, porque lembrava-me de quando o meu pai me ia buscar”* - e inscreveu-se num colégio privado do Porto, onde terminou o 10º ano. Essa breve experiência não deixou boas recordações - *“eu odiei o colégio”* – pelo que, ano seguinte, a aluna se matriculou no 11º ano de novo na escola de onde tinha saído no ano anterior. A meio desse ano regista-se nova situação de anulação da matrícula, encontrando-se a aluna nessa situação quando acedeu a participar deste estudo. Encorajada a refletir sobre as razões desta segunda situação de “abandono” a meio do ano letivo, a aluna proferiu as seguintes palavras:

*“Eu andava pior, muito pior mesmo, o meu médico já não sabia o que me havia de dar para me trazer para cima (...) mesmo o meu psiquiatra disse-*



*me para eu parar os estudos, que ia fazer um tratamento comigo para ver se me desbloqueava o cérebro porque ele dizia que eu estava com o cérebro bloqueado, qualquer informação que eu gravasse ou, sei lá, que eu tentasse decorar ou aprender não entrava nada, nada. E pronto, parei.”*

## **7.2. O impacto do luto no desempenho escolar**

O estado depressivo em que caiu após a morte do pai teve um impacto negativo no desempenho escolar da aluna, sendo responsável pelo percurso atribulado que se lhe seguiu:

*“Por causa da depressão atrasei 2 anos, e as minhas notas desceram imenso, acho que no ano em que perdi o meu pai só não reprovei porque não calhou mesmo, fui mesmo muito abaixo, o meu rendimento decaiu completamente.”*

Segundo a aluna, a capacidade de concentração e a memória foram claramente afetadas pela vivência do luto. O estudo em casa não rendia – *“havia dias em que eu começava a chorar porque queria estudar e não conseguia estudar”* - e nas aulas também não se conseguia concentrar - *“olhava para os professores mas não estava a ouvir nada do que eles diziam”*.

Falta de concentração, desinteresse, desmotivação e problemas de pontualidade e assiduidade foram aspetos referidos pelos Diretores de Turma:

*"Ela inclusivamente na minha disciplina era uma aluna muito razoável, chegava a ser boa, e depois começou a desinteressar-se, a desmotivar-se, havia ali o chegar atrasada, o andar desmotivada, juntamente com as faltas que ela começou a dar" (DT 1)*



*“Faltava muitas vezes ou chegava atrasada. Bastantes vezes faltava porque dizia que andava a tomar medicação, que adormecia, a mãe saía de casa cedo e ela depois não conseguia acordar. Bastantes vezes faltava...” (DT 1)*

*"Tinha dificuldades a Matemática, começou a ter notas fracas principalmente nas disciplinas específicas (...) sentia-se cansada, ia para casa e não lhe apetecia estudar, começou a ficar desmotivada, as notas também não ajudavam, e sentia-se doente, não se conseguia concentrar em casa a estudar, portanto as notas começaram a baixar gradualmente, bastante " (DT2)*

*" Não estava a conseguir conciliar as coisas, o estudo, a tristeza (...) Ela faltava muito, principalmente aos primeiros tempos, outras vezes vinha e depois faltava a seguir, a mãe justificava com a medicação e a depressão. " (DT 2)*

### **7.3. A relação com os colegas**

No que se refere aos efeitos do luto no seu relacionamento com os colegas de turma, a aluna considera ter sido muito apoiada pelos colegas do ano em que perdeu o pai: *“(...) éramos uma turma muito unida e apoiaram-me muito, sempre que me viam mais em baixo os meus colegas vinham ter comigo e tentavam animar-me, até me faziam rir, no 9º ano senti-me muito apoiada por eles”.*

Porém, o mesmo não aconteceu a partir do ano seguinte, tendo-se verificado um progressivo afastamento:

*“No 10º ano, que foi quando parece que acordei para a realidade que o meu pai não ia mesmo aparecer, porque no 9º ano ainda estava em estado de choque, aí fui-me muito abaixo e comecei a afastar-me muito das pessoas porque olhava para a vida dos meus colegas e tinha inveja, nunca tinha sentido inveja de ninguém e comecei a sentir inveja da vida deles, e*



*não conseguia conviver com eles porque as conversas que eles tinham, para mim eram completamente banais, eram conversas de adolescentes”*

O Diretor de Turma desse ano (10º) considerou que a aluna “*estava integrada na turma*” e não notou alterações no seu relacionamento com os colegas: “*na escola o relacionamento continuou a ser igual, ela tinha aquelas coleguitas de mesa, havia ali um grupinho, mas fora da escola era o namorado, ela não ia com o grupinho, mas isso acontece com todos os adolescentes quando começam a namorar.*” (DT 1)

Mas se, por um lado, a perda lhe provocou uma sensação de desfasamento emocional em relação aos interesses e conversas da generalidade dos colegas, por outro lado, aumentou a cumplicidade com aqueles que, como ela, já tinham experimentado perdas profundas: “*um colega de turma, que hoje é o meu melhor amigo, também já tinha perdido o pai, e falava abertamente comigo sobre o assunto, eu podia chorar ao pé dele que ele não me dizia para eu não chorar*”.

E, ainda que a aluna tenha assumido a sua intolerância e afastamento voluntário em relação aos colegas, defende que a responsabilidade não foi apenas sua:

*"No início eles são muito tolerantes, e se choramos eles apoiam-nos e levam-nos a sair, e vêm ter connosco e perguntam, mas passado um certo tempo começam a ficar muito intolerantes connosco, parece que nós é que somos os maus da fita porque não nos alegramos, eles querem gente alegre ao pé deles e nós andamos tristes e pronto, começam a pôr-nos um bocado de parte por causa disso, eles querem pessoas bem-dispostas ao pé deles e nós, quando estamos nesse processo, andamos tudo menos bem-dispostos".*

Aliás, por diversas vezes durante a entrevista a jovem lamentou a o facto de os seus colegas inibirem a sua expressão emocional:

*“Sempre que eu tentava falar do meu pai eles mudavam de assunto, e ainda hoje continuam a fazê-lo e isso irrita-me imenso, porque eu quero falar do meu pai e as pessoas mudam de assunto”*



A este propósito, a aluna partilhou um episódio que, na sua opinião, reflete bem a dificuldade dos colegas em respeitar o ritmo do seu luto:

*"Eu lembro-me de uma colega minha de turma, ela foi minha colega no 9º e no 10º, a meio do 10º ano ela disse-me que eu já tinha obrigação de andar bem porque já tinha passado mais de um ano, já tinha obrigação de andar bem, as pessoas não têm noção que não é assim, às vezes parece que custa mais passado um tempo do que propriamente no início"*

#### **7.4. A relação com os professores**

Em relação aos professores, a aluna considera que a dificuldade que sentem em lidar com o tema da morte e do luto os levou a assumir uma atitude evasiva, optando por agir como se nada se tivesse passado:

*"Acho que os professores acabam por ignorar, eu acho que eles não sabem como é que nos hão de apoiar, então ignoram, tratam-nos, sei lá, como se fossemos alunos iguais, quer dizer, nós somos alunos iguais mas naquele momento estamos a atravessar uma fase difícil, mas muitos parece que fazem de conta que não sabem"*

A aluna reconheceu ter tido apoio logístico e prático por parte dos seus professores, mas considera que esse apoio foi ineficaz em termos afetivos:

*"Não sentia assim um grande afeto dos professores em relação ao que me tinha acontecido, claro que me diziam que se eu não conseguisse entregar o trabalho a tempo para entregar noutra altura, mas, não sei, não senti afeto."*

Embora a atuação da maioria dos professores se tenha pautado pelo mesmo padrão de distanciamento – *"a maior parte dos professores ignoravam-me, viam-me entrar na sala e não diziam nada, viam-me a sair da sala e não diziam nada, ignoravam-me, não sabiam lidar com a situação e ignoravam-me"* - a aluna reconhece





que existem exceções: *"tinha uma professora que era muito querida e ela dizia-me ` não sei o que é que te hei de dizer, mas se quiseres dizer-me tu alguma coisa diz, está à vontade`, ela não sabia o que me havia de dizer mas dispunha-se a ouvir-me, era completamente diferente"*.

A aluna lamentou também a *"falta de sensibilidade"* demonstrada por um professor que a acusou de *"usar a desculpa de ter perdido o pai para faltar às aulas"*. As seguintes palavras exprimem com clareza a perceção da jovem em relação à atuação dos seus professores:

*"Quando precisamos de uma palavra, se calhar de uma pessoa adulta, de um professor, acho que eles não sabem o que nos hão de dizer, salvo raras exceções, a maioria ignora, faz de conta"*

#### **7.5. A relação com o (a) Diretor(a) de Turma**

No que se refere à atuação dos vários Diretores de Turma, a aluna foi também muito crítica. Sobre a Diretora de Turma do 9º ano disse que ela *"não fez nada, nada"* e acerca do Diretor de Turma do 10º ano lamentou que ele nunca tivesse estabelecido qualquer contacto com a sua Encarregada de Educação: *"ele nunca ligou para a minha mãe, a minha mãe nunca falou com ele, a minha mãe não o conhecia"*.

Também a atuação da Diretora de Turma do 11º ano foi percebida como displicente: *"nunca ligava à minha mãe, e sabia que eu estava com uma depressão grave, este ano, eu tinha ficado pior e ela sabia disso, aliás ela virou-se para mim e disse-me que eu não estava no curso certo e ligou para a minha mãe a dizer para eu desistir, foi o único contacto que ela teve com a minha mãe foi a sugerir que eu desistisse da escola."*

No entanto, a aluna fez questão de assinalar a atuação do Diretor de Turma do colégio por onde passou, que considerou bastante positiva: *"pelo menos de 15 em 15 dias ligava à minha mãe, e sempre que eu faltava às aulas ligava à minha mãe a perguntar o que é que se tinha passado"*.

Esta situação não confirma a versão do Diretor de Turma entrevistado, segundo a qual a relação de pouca proximidade com a aluna se poderia ficar a dever ao facto de ser professor-homem: *"a verdade é que os rapazes estavam muito à vontade comigo para*



*falar de vários tipos de temas, nas raparigas eu senti que havia essa inibição, e da parte dela acontecia isso, ela não me procurava para falar e quando assim acontece não se pode fazer nada” (DT 1).*

Por considerar que os Diretores de Turma têm uma responsabilidade acrescida perante os seus alunos, a aluna lamentou a falta de apoio: *“supostamente os DTs deviam ser os professores que falam mais connosco mas não tive grande apoio.”*

A aluna considerou mesmo que as suas duas desistências da escola (nos 10º e 11ºanos) representaram um “alívio” para os seus Diretores de Turma:

*“Para eles foi um alívio (...) e eu chego à conclusão que eles não estão minimamente preparados para lidar com alunos que passam pelo que eu passei e, pronto, tentam despachar e ficar com a turma outra vez normal porque quando se tem um aluno que está a passar por um processo de luto parece que a turma não é a mesma, fica modificada.”*

O Diretor de Turma do 10º ano afirmou ter procurado a aluna para *“saber o que se estava a passar e de que forma a poderia ajudar a ultrapassar”* mas lamenta que a aluna não o tivesse procurado: *“ela não me procurava, eu só tinha conhecimento do que tinha acontecido, mas isso é quase como eu ter conhecimento que morrem milhares de pessoas por dia de fome no mundo e sinto-me um bocado impotente” (DT1).*

O mesmo professor assegurou que a aluna teria encontrado da sua parte *“disponibilidade total, até porque não é só com as alegrias que a gente cresce, a gente cresce com os sofrimentos” (DT1)* e defende que a aluna *“poderia ter ganho muito”* se tivesse visto nele *“um confidente, alguém com quem desabafar”*. Em relação a contactos com a Encarregada de Educação, o Diretor de Turma afirmou que *“os contactos foram sempre por telefone, ela nunca veio às reuniões” (DT1).*

Embora se tenha sentido *“impotente”* e *“sem saber o que fazer para lidar com a solidão da aluna”*, o mesmo Diretor de Turma considera que não poderia ter tido outro tipo de atuação: *“Se a aluna não vinha ter comigo para desabafar ou colocar qualquer questão obviamente eu não podia fazer mais do que isto” (DT1).*

Quanto à Diretora de Turma do 11º ano, apesar de não saber se a sua atuação foi a mais adequada - *“não sei se ajudei muito, porque também não estou preparada para*



isso" - garante ter falado algumas vezes com a aluna, em particular, "*não sentada a uma mesa, mas, estou a lembrar-me, à entrada da sala dos professores*" (DT 2).

### ***7.6. Expectativas e críticas sobre a atuação da comunidade escolar relativamente ao seu luto***

A aluna confessou-se muito desiludida com a atuação da escola que, na sua perceção, ficou muito aquém do que esperava:

*"Fiquei muito desiludida com a reação da escola, pensei que fosse completamente diferente, porque quando estamos de fora, e não nos aconteceu nada, temos a sensação que os professores apoiam aquele aluno, que falam e ligam, e na verdade não é nada disso, nós somos tratados como alunos como os outros"*

Convidada a partilhar as suas expectativas em relação à atuação da comunidade escolar, a jovem disse esperar que "*os professores a tivessem apoiado muito mais*", que "*tivessem falado mais com ela, nem que fosse preciso ficar na sala o intervalo inteiro*".

Em relação aos Diretores de Turma, esperava que eles estivessem "*mais presentes mesmo, não só conosco mas também com os pais*".

Mas ainda que a aluna tenha elevado a sua voz crítica em relação à atuação dos colegas e professores, manifestou maior compreensão relativamente aos primeiros:

*"Os colegas são pessoas da minha idade, eu se calhar também não saberia reagir com uma pessoa que tivesse passado por isso se não tivesse passado também, por isso, em relação aos colegas eu nem guardo nenhum tipo de ressentimento, nem acho que podiam ter feito melhor ou pior, mas em relação aos professores aí sim, acho mesmo, porque são pessoas adultas, e ignoraram completamente aquilo que eu sentia, aquilo que a minha mãe sentia".*

Mas, quer num caso quer no outro, a aluna considerou que o apoio proporcionado se restringiu apenas à fase inicial do luto:



*"Eles no início até vêm ter connosco e dão-nos apoio, perguntam, naquela primeira semana parece que está tudo em cima de nós, e aí nós queremos espaço e não nos dão, mas depois, a partir da primeira semana ignoram completamente, somos um aluno, pronto não tem o pai ou a mãe, mas somos um aluno como os outros, sofre em casa, na escola és como os outros."*

A jovem lamentou também a “*pressão*” que sentiu para “*abreviar*” o seu luto:

*"O que magoa mais é quando nos tentam pôr prazos de validade, já passou 2 anos, tens que estar bem, se já passaram 3 anos então aí é que tens que estar mesmo bem..."*

A Maria João considerou que a escola deveria funcionar como uma “*segunda casa para tudo*”, mas, na sua opinião, “*para alguns professores é só a nossa segunda casa porque passamos lá muito tempo, mais nada.*”

A aluna considerou também “*inadmissível*” que a escola não lhe tenha disponibilizado apoio psicológico: “*eu tive oportunidade de procurar ajuda fora, mas um aluno que tenha mais dificuldades financeiras não tem apoio psicológico dentro da escola*”.

### **7.7. Escola como espaço hostil ou agradável durante o processo de luto**

A Maria João confessou que a sua atitude em relação à escola foi variando à medida que o processo do luto ia decorrendo. Na fase inicial, a escola representava “*a maneira de sair de casa*” e, assim, evitar as emoções intensas da perda: “*No início eu lembro-me que a única coisa que eu queria era sair de casa, do ambiente em que eu vivia com o meu pai, e a minha mãe depois também ficou muito tempo em casa e estava sempre a chorar, e o que eu queria era sair de casa*”.

Segundo a própria, quando saiu do estado de choque e se apercebeu da realidade, deixou de sentir vontade de ir à escola – “*não tinha vontade de ir à escola, tinha*



*vontade de ficar em casa, só queria dormir, eu dormia muito, passava o dia a dormir". Quando a mãe retomou a atividade profissional, chegava a "fingir que ia para a escola mas ficava em casa".*

Quando questionada sobre as razões porque não queria ir à escola, a aluna explicou: *"(...) chegava à escola e não me sentia lá bem, no fundo sentia-me um bocado posta de parte, porque chegamos à escola e vemos montes de pessoas da nossa idade a rirem-se, e a vida para eles está normal, está bem".*

O desfasamento emocional que sentia em relação aos colegas foi expresso também num outro momento da entrevista: *"para mim era confuso ver muita alegria à minha volta, como é que as outras pessoas podiam estar alegres se a mim me tinha acontecido aquilo, era muito confuso".*

Em relação às aulas, confessou que eram um "martírio", que *"o tempo parece que nunca mais passava"* e que *"estava mortinha que as aulas acabassem para ir para casa"*.

Por diversas vezes sentiu que experimentava sentimentos confusos e ambivalentes em relação à escola: *"Eu tão depressa queria sair de casa como, quando chegava à escola, queria ir para casa, era muito confuso (...) Eu chegava a casa muito confusa mesmo, e baralhada, e depois no dia a seguir já não sabia se queria ir ou se não queria".*

Uma das razões apontadas pela jovem para justificar o desconforto que sentia na escola prende-se com a inexistência de um "espaço para estar sozinha": *"na escola eu acho que falta muito um espaço nosso, nós não temos onde ficar um bocado sozinhos se quisermos ficar sozinhos, não temos com quem ir ter, por exemplo num intervalo se precisarmos muito de falar com alguém não temos com quem ir ter, é assim, é muito complicado".*

A desmotivação e desinteresse pela escola refletiram-se na assiduidade da aluna, facto confirmado pelos Diretores de Turma: *"Ela chegou a um ponto que já não conseguia vir para a escola, estava muito deprimida e cada vez se afundava mais na depressão"* (DT 2)



## **8. O adolescente enlutado e a expressão emocional em contexto escolar**

### **8.1. Fatores (intrínsecos e extrínsecos) que dificultaram a expressão emocional**

Na escola, a Maria João tentou sempre “*não chorar à frente de ninguém*” para que não estivessem consigo “*só por pena*”. Mas, confessou a aluna, essa contenção exigia de si “*um esforço enorme*”: “*Não chorava e depois, no intervalo, ia para a casa de banho chorar*”.

A inibição emocional só desaparecia quando estava com um colega de turma, que hoje é “*o seu melhor amigo*” e que também já tinha perdido o pai: “*eu sentia-me muito à vontade com ele, era a única pessoa (...) falava abertamente comigo sobre o assunto, eu podia chorar ao pé dele que ele não me dizia para eu não chorar, porque ele sabia aquilo que eu estava a passar*”.

Em relação aos outros colegas, a Maria João lamentou que mudassem de assunto sempre que ela tentava falar do pai – “*porque nós parece que temos essa necessidade, de contar tudo a toda a gente*”.

Impedida de extravasar as emoções em casa – “*em casa não queria falar por causa da minha mãe*” – a jovem lamenta não ter encontrado na escola um espaço favorável à expressão emocional: “*eu não podia falar, diziam-me `estás triste mas não podes falar disso, não podes, não podes`, e não podia mesmo, não me deixavam falar sobre isso (...) magoava-me muito porque eu sentia uma vontade imensa de falar sobre o meu pai, e eles não me deixavam mesmo*”.

A este propósito, a aluna deixa o seguinte desabafo: “*Para as pessoas o melhor é nós não falarmos do assunto, é como se não falar nos fizesse esquecer, e muitas vezes é o contrário, quando falamos até nos faz bem, até nos tira um peso de cima, mas as pessoas não entendem isso, e eu lembro-me de imensas alturas em que eu queria falar e não me deixavam*”.



## **9. O adolescente e a participação neste estudo**

### **9.1. Expectativas e motivação**

Convidada a refletir sobre as razões que motivaram a sua participação neste estudo, a aluna afirmou que as suas expectativas vão no sentido de a sua experiência contribuir para melhorar a atuação da escola junto de alunos em luto: *"Com isto eu espero, sinceramente, que se faça alguma coisa para melhorar a relação da escola com os alunos que passam por aquilo que eu passei, porque o apoio que eu tive pode-se dizer que foi praticamente nulo"*

Num outro momento da entrevista, afirma o seguinte: *"eu estou a partilhar aquilo que vivi se calhar para ajudar outras pessoas"*

### **9.2. Balanço da participação**

Sobre os efeitos da participação no decurso do seu luto, a aluna reconheceu que as entrevistas a levaram *"até memórias que nós no dia a dia não pensamos nelas"*. Embora considere essa viagem através da memória *"um bocado saudável porque é da maneira que nós recordamos aquilo que passou e vemos as coisas que se calhar poderíamos ter feito e não fizemos"*, defende que para algumas pessoas pode ser *"um bocadinho complicado"*.

Para fundamentar esta sua opinião, a aluna explica que o facto de *"falar muito, todas as semanas, com a psicóloga"* a preparou para responder desinibidamente às questões, pois *"já está habituada a pôr cá fora aquilo que sente"*.



## **Caso 2 - Francisca**

### **Introdução**

Foram realizadas três entrevistas à aluna. Foi também efetuada uma entrevista à mãe da aluna, sua Encarregada de Educação.

Realizou-se também uma entrevista à Diretora de Turma do 10º e 11º ano de escolaridade, que assumiu o cargo durante dois anos letivos consecutivos (2007/2008 e 2008/2009) e uma entrevista à Diretora de Turma do 12º ano (2009/2010). Doravante, as Diretoras de Turma serão designadas por DT1 e DT2, respetivamente.

### ***1. Sobre a adolescente***

#### ***1.1. Dados biográficos***

Quando foi convidada a participar desta investigação, em março de 2010, a Francisca (nome fictício) tinha 18 anos e frequentava o 12º ano de escolaridade da área de Línguas e Humanidades.

No momento em que perdeu o pai, em fevereiro de 2008, a jovem tinha 16 anos e frequentava o 10º ano de escolaridade.

A Francisca tem um irmão, cinco anos mais velho que ela. Até ao falecimento do pai, o agregado familiar era constituído pelo casal e os dois filhos e, após a morte, mãe e filhos continuaram a viver na mesma casa, uma vivenda que haviam construído escassos anos antes da perda.

No momento da perda, pai e a mãe tinham, respetivamente, 50 e 47 anos, e eram ambos empresários agrícolas, atividade que a mãe ainda mantém.

O irmão tinha 21 anos no momento da perda e, quando estes dados foram recolhidos, completara 23 anos, tinha deixado os estudos e exercia a atividade de fruticultor.





## **1.2. Características de personalidade**

A Francisca definiu-se como uma pessoa “*desinibida*” e “*sem problemas em expressar qualquer tipo de sentimentos*”.

Em relação aos seus gostos e preferências, destacou a leitura, o convívio com os amigos e passear na praia: “*Adoro ler, estar com os amigos, passear na praia, assim, coisas normais...*”

Quando decorreu a primeira entrevista, em abril de 2010, a aluna havia começado a namorar há quatro meses e confessou estar “*muito feliz*”.

Falando sobre a filha, a mãe defendeu que “*ela não gosta de mostrar o seu sofrimento*” e definiu-a como uma “*jovem toda extrovertida, do género tem que se andar para a frente*”. Esta opção da jovem em não exhibir a sua dor foi partilhada por uma das Diretoras de Turma, que se referiu a ela da seguinte forma: “*é uma menina recatada; enquanto outros extravasavam de forma mais audível, ela é mais recatada na expressão da dor. Poderei estar enganada mas é o que eu observei*” (DT1).

A mesma Diretora de Turma, num outro momento da entrevista, definiu a Francisca como “*uma menina muito desinibida (...) com uma personalidade muito forte*” (DT1). Já a outra Diretora de Turma entrevistada referiu-se à jovem como “*uma miúda impetuosa, também prematuramente amadurecida pela vida e pelas circunstâncias*” (DT 2).

## **2. Antecedentes da perda**

### **2.1. Recordação (no plano cognitivo e afetivo) da infância e da transição para a adolescência**

A Francisca considera que a sua infância, vivida com os pais e o irmão “*foi normal*”: “*Brincava com os amiguinhos que moravam perto de mim e sentia-me uma criança feliz*”. Essa felicidade só era ensombrada pelas discussões constantes entre os pais, fator que a acompanhou “*mesmo na transição para a adolescência*”.



No entanto, embora tenha consciência que a “*relação atribulada*” dos pais marcou o seu crescimento, a jovem sente que tal facto não a impede de recordar a infância e a entrada na adolescência como “*fases felizes, dentro do possível*”.

## **2.2. Crises vitais prévias e perdas anteriores de pessoas significativas**

A Francisca sofreu já algumas perdas de pessoas significativas:

*"Perdi uma amiga no ano passado e o meu avô, mais recente, há quase 7 meses. Entre a minha amiga e o meu avô ainda tive mais o meu primo, mas a que mais me marcou foi mesmo de um senhor que era nosso amigo (...) era como, não era um pai, é como se fosse um avô, aquele carinho que a gente sente, pronto, é complicado."*

Como todas estas perdas, relatadas pela jovem, foram posteriores à perda do pai, podemos depreender que a morte do pai foi a primeira experiência de perda, por morte de ente querido, vivida pela jovem.

## **3. Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados**

### **3.1. Tipo de morte**

O pai da Francisca faleceu vítima de doença prolongada - “*ele tinha um cancro nos pulmões e não era operável*” – e faleceu no hospital, após quatro internamentos:

*"Durante um ano, estive internado quatro vezes, sendo que da última não voltou para casa. Dessa última vez que foi para o hospital, eu vi o quanto ele se encontrava mal, já estava com máscara de oxigénio e mesmo assim já sentia muita dificuldade em respirar. Quando a ambulância chegou eu pensei que ele voltasse, tal como das outras três vezes anteriores. "*



### **3.2. Participação (ou não) nas cerimónias fúnebres; o significado de ter (ou não) participado**

A jovem esteve presente nas cerimónias fúnebres do seu pai e considera que a sua participação *“foi importante”*. Para justificar essa importância, afirmou que *“ajudar a preparar um funeral digno”* era a *“última coisa que poderia fazer por ele”*. Mas a sua presença afigurou-se-lhe também importante por uma outra razão, que fez questão de assinalar: *“porque queria apoiar a minha mãe e o meu irmão nesta tarefa difícil”*.

### **3.3. Informações e dúvidas sobre as circunstâncias da morte**

Em relação à evolução da doença do pai e às circunstâncias da sua morte, a jovem considera ter sido adequadamente informada durante todo o processo: *“Quando senti necessidade de saber como o pai tinha falecido, perguntei a minha mãe, e ela contou-me tudo, nunca nos escondeu nada sobre a evolução da doença do meu pai, por muito más que as notícias fossem, ela contava-nos sempre.”*

## **4. Tipo de relacionamento com a pessoa falecida**

### **4.1. Grau de parentesco e qualidade do vínculo estabelecido com a pessoa falecida**

Quando lhe pedimos que caracterizasse o tipo de relação que mantinha com pai, a jovem definiu o progenitor como *“um homem um pouco frio”* e que revelava *“muitas dificuldades em exprimir o amor que sentia pelos filhos”*.

Revelou que o pai era mais protetor e carinhoso com ela do que com o irmão – *“pegava mais em mim do que no meu irmão, não sei, protegia-me mais”* – mas que, apesar disso, tinha dificuldade em *“dar-lhe carinho ou, até mesmo, um simples beijinho de boa noite”*.

As manifestações de carinho para com os filhos, na perceção da jovem, não se regiam por um padrão estável e previsível: *“às vezes dava carinho a mais, outras vezes não dava, era praticamente como se nós não existíssemos, entrávamos, saíamos...”*



A este propósito, a Francisca desabafou que *“gostaria que ele tivesse sido um pai mais carinhoso, não era por isso que o íamos desrespeitar ou desobedecer”*.

Quando questionada sobre o tipo de relacionamento que o marido mantinha com os filhos, a mãe da jovem confirmou que o marido mantinha com a filha uma cumplicidade superior à que tinha com o filho:

*" Ela falava muito com o pai, lá nesse aspeto ela falava muito com o pai, o rapaz não, qualquer coisa vinha ter à mãe, ela não, dizia mais depressa ao pai do que à mãe, porque a mãe se fosse preciso ralhava e o pai não, porque era a menina. Ela tinha outra maneira de levar o pai. "*

## **5. Reações decorrentes da perda e estratégias de enfrentamento**

### **5.1. Reações físicas**

A perda do pai provocou na jovem alguns distúrbios fisiológicos, nomeadamente ao nível do sono e do apetite: *"Havia dias que era capaz de comer como uma maluca, e havia dias que não me apetecia comer nada, não tinha vontade (...) só tinha vontade de dormir, eu queria dormir muito"*.

Para além destas alterações, a Francisca referiu também que sentia *“um aperto no coração”* e que começou a sofrer de *“dores de cabeça”*.

### **5.2. Reações emocionais**

Do ponto de vista emocional, a Francisca considera que a morte do pai lhe provocou um *“turbilhão de sentimentos”*. As seguintes palavras, proferidas pela jovem, são bem reveladoras da intensidade do sofrimento que a perda lhe causou: *"preferia ter morrido eu só para não sofrer a perda do meu pai"*.

A jovem identificou o choque, a desorientação e a confusão como os primeiros sentimentos que a atingiram logo que soube da notícia da morte do pai e, segundo a



própria, só *“depois vieram todos os outros, aqueles sentimentos que me apunhalavam quando eu menos esperava, eram frios e magoavam mesmo”*.

Quando inquirida sobre esses sentimentos, a adolescente destacou a raiva – *“por ter sido o meu pai e não outro homem qualquer”*; o ódio – *“porque me diziam que foi Deus que o levou e que ele estaria melhor noutra lugar”*; a revolta – *“porque eu queria-o comigo, ele precisava de estar comigo para ser feliz”*; o medo – *“porque eu não sabia como seria a minha vida dali para a frente”*; e a sensação de desamparo e desproteção – *“era como se me faltasse algo que me fizesse reagir se me acontecesse alguma coisa”*.

Em vários momentos da entrevista a jovem manifestou a *“irritação”* que sentia quando familiares e amigos a tentavam consolar usando expressões como *“tens que ter calma”*, *“tens que ser forte”* ou *“o teu pai não queria que ficasses assim”*. Na sua opinião, expressões dessas *“não fazem o mínimo de sentido quando estamos a sentir uma dor tão profunda (...) são meras palavras que não minimizam o que sentimos, nem apaziguam a dor da perda.”*

A Francisca reconheceu que a raiva e revolta que sentia foram responsáveis por alguns comportamentos de intolerância e agressividade: *“Tinha tendência para ser agressiva com os outros, principalmente nos dias em que estava mais triste, tinha mesmo vontade de os espancar, mas não o fazia porque sabia que eles não tinham culpa do que me havia acontecido”*.

Esta agressividade foi confirmada pela Encarregada de Educação – *“ (...) responde assim de forma agressiva, ficou mais agressiva, ainda agora se nota isso (...) está menos tolerante em relação aos outros, como quem diz `eu também sofri, os outros se sofrerem também não faz mal`”* – e também por uma das Diretoras de Turma entrevistadas – *“recordo de um episódio ou dois em que ela respondia de uma maneira mais dura, mais agressiva”* (DT1).

Tal como nos confirmou a Encarregada de Educação, desde que foi diagnosticada a doença do pai a jovem *“irritava-se com toda a gente”*, o que levou a médica de família a prescrever-lhe medicação antidepressiva.



Para além de considerar que a filha “ficou mais fria”, a mãe da jovem assinalou também a profunda tristeza que a assolou: “*andava muito triste, chorava algumas vezes, ela dizia `hoje deu-me um ataque de choro, mãe`”*.”

A atestar a falta de linearidade do processo do luto, a jovem reconheceu que, apesar de “*já enfrentar um bocadinho mais a perda*”, há dias em que as emoções intensas se voltam a fazer sentir: “*há dias em que, não sei, é como se caísse em mim e penso `eu não vou mais poder vê-lo e ele já não está aqui`, há dias que isso ainda me acontece e choro bastante (...) há dias em que ainda sinto muita tristeza, e saudades*”. A jovem referiu que essas “recaídas” são mais frequentes no dia da semana em que a mãe se desloca ao cemitério: “*É sempre ao sábado, que é quando a minha mãe vai ao cemitério enfeitar. Ela diz `vou ao cemitério` e eu, pronto, fico um bocadinho triste*.”

### **5.3. Reações ao nível da interação social**

Após a perda do pai, a Francisca sentiu uma intensa necessidade de isolamento social, com claras repercussões nas suas rotinas e comportamentos: “*Tinha medo de ir a um centro comercial, ao cinema, até mesmo ao café, tinha medo de sítios com muita gente*”.

“*Fechar-se num grupo restrito de amigos*” ou “*fechar-se sozinha no quarto*” foram estratégias adotadas pela jovem para evitar o “medo” que passou a sentir de espaços com muitas pessoas: “*Porque eu queria estar um bocadinho mais sozinha, evitava sítios com muita gente, ficava mais pelo meu cantinho, estar com muita gente, as próprias pessoas metiam-me (hesitação) parece que era medo, assim uma coisa esquisita, não sei, era estranho, parece (hesitação), não sei, não sei explicar, isso não consigo mesmo explicar.*”

### **5.4. Reações cognitivas**

A jovem não teve dúvidas em considerar que o luto teve efeitos negativos ao nível da sua concentração - “*tinha algumas dificuldades de concentração, era capaz de estar uma aula inteira a olhar para o professor e chegar ao fim da aula sem saber nada do*



*que o professor dissera”- e da sua capacidade em reter informação: ““eu era capaz de estar uma tarde inteira a estudar mas eu não sabia nada, estudava, estudava, mas não sabia absolutamente nada (...) era capaz de ler uma frase 10 vezes e voltava, se alguma coisa me distraía, voltava a ler outra vez mas nada, não retinha nada, algumas coisinhas”.*

Esta dificuldade de concentração fez-se sentir mais nos primeiros seis meses após a perda, período em que a jovem *“estava sempre muito dispersa, não sei, era esquisito”*, o que foi também confirmado pela mãe da jovem: *“Tinha mais dificuldade em concentrar-se, chegou a tomar vitaminas para ter mais concentração”(EE).*

### ***5.5. Mudanças na percepção de si mesmo, do mundo, da vida, do futuro***

Na percepção da jovem, a perda do pai tornou-a uma pessoa “mais agressiva”, “mais fria” e “menos tolerante”, modificações observáveis pelos seus familiares e amigos: *“as pessoas notam isso, pessoas que me conheceram antes e que me acompanharam notam mesmo, estou muito menos tolerante, mais fria, já não é qualquer coisa que me sensibiliza”.*

Convidada a refletir sobre essa transformação, a Francisca justificou: *“há pessoas que têm outros problemas e ninguém as ajuda e nem sequer querem saber e outras, por partirem uma unha, choram e fazem um drama, não percebo isso, pronto”*

Não obstante, a perda do pai tornou-a mais madura e responsável – *“Não sei, mas eu devo ter crescido para aí uns 10 anos (...) não sei, cresci, eu própria me sentia mais responsável”* – e mais apta a *“selecionar as coisas, aquilo que é realmente mais importante e aquilo que é mais acessório”.* O mundo *“fascina-a mais”* e *“as pequenas coisas têm muito mais valor”.*

Também a forma de perspetivar a morte saiu alterada com a sua experiência: *“já tenho uma maneira diferente de enfrentar a morte, já a vejo como algo normal”.* No entanto, a consciência da inevitabilidade da morte assusta-a pela possibilidade de atingir de novo as pessoas que ama: *“Nós não vamos andar aqui eternamente, porque toda a gente vai ter que morrer. É uma coisa que me assusta, perder a mãe ou o irmão, são as pessoas mais próximas de mim e que eu tenho muito medo mesmo de as perder ”*



A morte do pai fê-la perceber o futuro como algo incerto, pelo que os planos a longo prazo passaram a ser evitados: *“Uma coisa que deixei de fazer foi planos a longo tempo, a longo prazo, é para esquecer, vamos vivendo o dia, vamos combinar uma coisita para amanhã, ou para depois de amanhã, quando muito para o próximo fim de semana”*.

### **5.6. Estratégias de enfrentamento**

A jovem reconheceu que passou por uma fase de negação da perda, para evitar as emoções intensas: *“Tentei não viver o luto, enganar-me a mim mesma que era apenas um pesadelo que mais cedo ou mais tarde iria acabar por passar”*.

Para operacionalizar esse desejo de fuga e evitamento, a jovem adotou várias estratégias, como dormir - *“eu tinha que dormir, dormir era a minha prioridade”*; sair de casa - *“não me sentia bem dentro de casa, não sei, parece que era tudo tão apertadinho, não chegava, queria respirar ar puro, era tudo tão apertadinho, não sei, era um sentimento esquisito”* e evitar o confronto com objetos que lhe recordassem o pai - *“tirámos as fotografias de casa, coisas que me fizessem lembrar dele, eu era incapaz de abrir o guarda-fatos do lado do meu pai porque sei que me ia lembrar das coisas dele, e então tirámos as coisas”*

Para além de tentar *“ocupar o tempo com o seu grupo restrito de amigos e com os problemas deles”*, a jovem reconheceu que a leitura e o estudo eram também atividades em que procurava refugiar-se: *“Lia muito mesmo, durante um ano devo ter lido o mesmo livro umas três ou quatro vezes, estudava muito também, embora não soubesse praticamente nada do que estava a estudar”*. Segundo a jovem, tudo o que fazia era no sentido de *“manter a cabeça ocupada”* e distrair-se *“nem que fosse um trabalho chato”*.

Embora reconheça não a ter usado muito frequentemente, a escrita funcionou também como um eficaz exercício catártico: *“houve uma vez que me senti muito triste e peguei numa foto dele e escrevi tudo que me ia na cabeça, tudo, tudo, e depois senti-me aliviada, é como se estivesse a falar com ele”*.





## **6. O adolescente enlutado e a família**

### **6.1. Caracterização da dinâmica familiar antes da perda**

Convidada a caracterizar a dinâmica da sua família antes da perda, a Francisca definiu-a como “*disfuncional*”. Para justificar a adjetivação usada, a jovem referiu-se às discussões constantes entre os pais: “*Sempre discutiram muito, ou estavam muito bem, ou estavam mal ou muito mal, era assim uma coisa, era esquisito (...) todos os casais têm conflitos um com o outro, mas acho que os meus pais eram um bocadinho fora de série, tinham conflitos a mais*”. Na base de muitas das discussões estariam, na perceção da jovem, os ciúmes do pai e que o levavam a limitar a liberdade da esposa: “*a minha mãe praticamente não saía, (...) porque ele era mesmo muito, muito, ciumento, e discutiam imenso por causa disso*”.

Segundo a Francisca, o pai era “*muito tradicional*” no que se refere à organização familiar: “*um pai não podia tomar conta das crianças, era a mãe, o pai ia trabalhar mas a mãe ficava em casa*”.

Os conflitos existentes estendiam-se também à relação entre o pai e o filho mais velho: “*a relação do meu pai com o meu irmão não era muito boa (...) não se davam lá muito bem, ele já se dava melhor comigo*”.

A relação conflituosa que o pai da Francisca mantinha com a esposa e com o filho foi confirmada também pela Encarregada de Educação da jovem: “*Para a miúda não, que ela fazia gato-sapato do pai, mas para o filho era terrível, não se entendiam, dava chispa aquilo, era demais. Mesmo que o rapaz estivesse calado tinha de pegar com ele, ou comigo*”.

De referir que a mãe foi muito mais explícita na caracterização do seu marido, relatando factos que foram omitidos pela filha, como a sua dependência do álcool, responsável por alguns episódios de violência. Nas palavras da própria, o marido “*era muito violento, muito violento*”. Em vários momentos da entrevista, a inquirida desabafou que o problema do álcool era responsável pela instabilidade emocional e oscilações de humor do marido: “*tanto era muito bom, um santo, como se bebesse uma pinguiinha já era um diabo, barulho velho*”; “*tanto era meigo como era ruim, e depois dizia que matava tudo, era assim, pronto*”; “*quando era para brincar brincavam, era*



*isso, mas lá está, se bebesse um copito já estava tudo descontrolado"; "tinha muitas mudanças de humor".*

## **6.2. Reajustamentos nos papéis sociais após a perda**

A perda obrigou a alguns reajustamentos nos papéis desempenhados por cada um dos elementos da família. Segundo a Francisca, tarefas que eram habitualmente da responsabilidade do pai, como *“tratar dos papéis relativos à casa, aos carros e aos terrenos”*, passaram a ser executadas pela mãe, agora com a ajuda do irmão. Nas palavras da jovem, *“a mãe passou a ocupar o lugar de pai, em termos sociais”*.

A necessidade de se auxiliarem reciprocamente, não só nas questões logísticas mas também emocionais, levou a jovem a considerar que a morte do pai os tornou *“mais unidos”* e *“mais preocupados uns com os outros”*.

## **6.3. Condições emocionais dos familiares (especialmente da figura parental sobrevivente) para apoiarem o adolescente no seu luto**

A Francisca considera que durante o percurso do seu luto recebeu *“muito pouco apoio”* por parte da mãe e do irmão, mas fez questão de manifestar a sua compreensão por tal facto, uma vez que eles *“também estavam a passar uma fase difícil”*.

A este propósito, a jovem desabafou que o facto de cada um dos elementos da família estar assoberbado com o seu próprio luto não permitia qualquer disponibilidade emocional para apoiar os demais: *“havia momentos em que eu pensava que eles só se importavam com eles e que se esqueciam de mim, se calhar eu também fazia o mesmo com eles”*.

No entanto, apesar de considerar que o apoio que recebeu foi manifestamente insuficiente para suprir as suas necessidades - *“Eu queria sempre mais, sempre mais, mais...”* - a jovem mostrou maior preocupação com o apoio que devia dar do que com aquele que precisava receber: *“Prefiro ser eu a apoiá-los do que eles a mim, quero sempre que eles estejam bem, independentemente se eu estou ou não (...) eu queria*



*sempre ajudá-los, primeiro a eles e depois ajudar-me a mim, porque não queria que eles sofressem, não queria mesmo”.*

No momento em que estes dados foram recolhidos a jovem reconheceu já poder contar com o apoio da mãe – *“penso que a minha mãe já me consegue apoiar”*, o que não aconteceu na fase mais aguda do luto: *“No fundo, eu e o meu irmão é que acabamos por a ajudar, porque a minha mãe encontrava-se com uma depressão”*.

Se, na perceção da jovem, a mãe já se encontra mais recuperada e funcional - *“ela sempre foi uma mulher de armas, basicamente limpou as lágrimas e ´vamos seguir em frente´”*, o mesmo não se passa com o irmão que *“ainda se encontra um pouco perturbado com o sucedido”*. Segundo a Francisca, o luto do pai produziu uma notável transformação no irmão: *“eu acho que desde aí o meu irmão ficou um bocadinho... não sei, mudou bastante, ele é completamente insensível, ele é mesmo insensível”*.

Esta indisponibilidade para apoiar os filhos foi confirmada pela própria Encarregada de Educação que, sem conseguir conter as lágrimas, admitiu que o estado depressivo em que caiu após a morte do marido não lhe permitiu proporcionar aos filhos o suporte de que necessitavam: *“Até entrei em depressão, e estive muito mal (choro). Eles é que vieram cuidar de mim, levaram-me ao centro de saúde pela mãozinha porque eu não me segurava, a cabeça estava completamente à roda (...) tive malzinho, eu pensei que era uma crise de fígado porque normalmente oua a cabeça, a pessoa não se sente muito bem, mas não, era depressão.”*

Uma das Diretoras de Turma entrevistadas definiu a mãe da Francisca como uma *“senhora segura”* e *“um esteio”*, que terá funcionado como *“uma boa muralha para a filha”* (DT1). Num outro momento da entrevista, a Diretora de Turma referiu que a Francisca tinha um bom relacionamento com a mãe e com o irmão e que, nos diversos contactos que tiveram, a Encarregada de Educação *“mostrou sempre assim uma boa presença, sem um ar de lamechice, mas uma presença com uma certa integridade”* (DT1).

Por sua vez, a Diretora de Turma atual defende que a Encarregada de Educação ainda não fez o seu próprio luto - *“ A sensação que tenho é que de facto a mãe ainda não conseguiu ultrapassar”*- mas considera que *“a ligação muito forte entre mãe, filha*



e irmão” terá contribuído para “*um ambiente familiar propício a amenizar um bocadinho a dor*” (DT2).

#### **6.4. Expressão emocional no seio da família, antes e depois da perda**

A Francisca admitiu que a comunicação e a expressão emocional foram sempre muito mais fáceis com a mãe do que com o pai: “*a gente não falava, falávamos mais com a mãe, exteriorizávamos mais as emoções com a mãe do que com o pai*”.

Apesar de assumir maior facilidade em exprimir as emoções do que a manifestada pelo seu irmão - “*ele é incapaz de chorar em frente a alguém, só o vi chorar pelo meu pai no dia do funeral (...) eu nunca ouvi o meu irmão dizer ao meu pai que gostava muito dele, nunca, uma coisa horrível, pronto*” – a jovem admitiu que era mais inibida emocionalmente com o pai do que com a mãe: “*eu também não conseguia exteriorizar muito os sentimentos, gostava mais de dizer ‘oh mãe, eu gosto de ti’ do que dizer ao pai*”.

Na perceção da jovem, a relação de proximidade e cumplicidade que sempre manteve com a mãe - “*eu desabafava muito com a minha mãe*” – saiu fortalecida após a perda do pai: “*a relação fortaleceu-se, tornamo-nos mais cúmplices*”.

A Diretora de Turma que acompanhou a aluna no ano da perda considera que havia “*uma boa envolvimento em casa*” e “*uma boa comunicação*” (DT1).

#### **6.5. Apoio da família alargada**

A Francisca definiu a sua família como “muito tradicional” no que se refere ao cumprimento dos rituais do luto socialmente aceites e lamentou a “*pressão*” que sofreu para não se desviar desses padrões: “*Fui bastante criticada por não fazer o luto de preto (...) e porque fui ao funeral do meu pai com as unhas pintadas de preto (...) a minha família é muito tradicional nessas coisas e criticou-me bastante, bastante mesmo*”.



## **7. O adolescente enlutado e a escola**

### **7.1. Percurso escolar até ao momento**

Em termos da sua escolaridade, a jovem apresentou sempre um percurso muito regular: *"Estou no 12º ano de Línguas e Humanidades. Até aqui foi sempre um percurso muito certinho, nunca reprovei ou mudei de área."*

### **7.2. O impacto do luto no desempenho escolar**

A Francisca considera que os efeitos do luto no seu desempenho escolar fizeram-se sentir sobretudo no ano letivo em que perdeu o seu pai: *"Baixei mais mesmo no ano em que perdi o meu pai: o 1º teste que fiz foi de MACS e tirei 7,6, nunca mais me esqueço, foi a pior nota que tive até agora, era fácil o teste mas eu não estava bem"*.

Para além de *"ter baixado um pouco as notas"*, a aluna considera que *"as diferenças não foram muito relevantes"*, opinião partilhada pela Encarregada de Educação: *"desceu um bocadinho as notas mas ainda assim sem negativas, não se pode dizer muito mal"*.

Segundo a Diretora de Turma que acompanhou a aluna no ano da perda, e também no ano seguinte, houve um *"decréscimo mas que a aluna conseguiu suplantar"*, não sendo assim possível falar numa *"regressão significativa ao nível do aproveitamento"* (DT1). Os efeitos do luto também não se fizeram sentir na assiduidade da aluna: *" (...) ela nem faltava, era uma menina assídua, as justificações que eu tinha eram de consultas médicas de rotina"*.

Para justificar o facto de a aluna ter *"mantido sempre um bom aproveitamento"*, a mesma Diretora de Turma avança com a seguinte hipótese explicativa: *" (...) não sei até se o estudo não seria um escape para a sua tristeza e dor"*.

Também a Diretora de Turma atual considerou que a aluna tem um *"bom aproveitamento"* e está *"bem integrada e à-vontade na turma"* (DT2).



### **7.3. A relação com os colegas**

Na opinião da Francisca, a atuação dos colegas não foi a mais adequada às suas necessidades, acusando-os de excesso de intromissão: *"(...) queria saber sempre porque é que eu estava mal, e eu não queria falar"*. A jovem reconhece que as sucessivas tentativas dos colegas em levá-la a ter comportamentos que não desejava, como falar da sua perda ou aceitar convites para sair, foram responsáveis por algumas atitudes agressivas da sua parte: *"(...) chegava a ser um bocadinho agressiva com eles, porque eles eram muito chatos"*.

A jovem reconhece que a sua experiência de perda a tornou mais intolerante em relação aos interesses e conversas dos colegas: *"Não tinha paciência para eles e para as conversas deles, eles falavam-me de carros e aquilo para mim era chinês, não tinha vontade de falar as mesmas coisas que eles, sei lá..."*.

Conforme a Diretora de Turma do ano da perda, apesar de *"a turma não ser fácil"* e *"funcionar em grupos"*, a Francisca *"dava-se bem com algumas meninas"* (DT 1).

Em relação à dificuldade da jovem em partilhar as emoções do seu luto com os colegas da turma, a Diretora de Turma manifestou a seguinte opinião: *"dá-me ideia que é um assunto que ela não aborda, nem com colegas nem com professores"* (DT 2).

Quando questionada sobre a atuação dos colegas, a mãe da jovem considerou que *"eles foram todos muito unidos para ela"* (EE).

### **7.4. A relação com os professores**

A jovem assumiu nunca ter procurado os seus professores por causa da sua perda e, quando convidada a refletir sobre as razões desse facto, explicou: *"comecei a gerir as coisas mais para mim"*.

Em relação à atuação dos docentes, a Francisca considera que *"teve sorte com os professores"*, que eles lhe *"perguntavam se estava tudo bem"* e *"eram simpáticos"*.

Na perceção da Encarregada de Educação, os professores *"foram muito amigos dela, até benevolentes com as notas e tudo, compreensivos"*.



A Diretora de Turma confirmou nunca ter sido procurada pela aluna e partilhou a seguinte dúvida: *"Não sei se ela teria mais à vontade para falar com outro professor e escondesse isso de mim por ser DT, não sei..."* (DT 1)

### **7.5. A relação com o (a) Diretor(a) de Turma**

Referindo-se à Diretora de Turma do 10º e 11º ano, a Francisca assegura que ela se disponibilizou para a *"ajudar em tudo o que fosse preciso"* e que mostrou sempre muita preocupação com toda a família: *"(...) importava-se bastante comigo, se eu estava bem, se eu necessitava de alguma coisa, como é que estava a minha mãe e o meu irmão, ajudou bastante, saber que temos um professor ao nosso lado quando precisamos é bom (...) se eu faltasse ela ligava logo a saber se estava tudo bem, e nas reuniões da escola, no final, ela falava sempre com a minha mãe"*.

No entanto, apesar da disponibilidade manifestada, a aluna nunca procurou a Diretora de Turma por causa do seu luto: *"nunca disse porque também acho que nunca senti necessidade de pedir alguma coisa"*.

Em relação à Diretora de Turma atual, a Francisca garante que a professora manifestou disponibilidade para *"alguma coisa que ela necessitasse"*, o que nunca veio a acontecer, versão confirmada pela própria Diretora de Turma: *" Perguntei-lhe se ela precisaria de algum apoio, disse-me que não, que não sentia necessidade"* (DT 2).

A mesma Diretora de Turma assumiu a insegurança que sentiu na sua atuação junto à aluna, principalmente por se tratar de um caso que não tinha acompanhado: *"Não sabemos muitas vezes como reagir da melhor maneira, principalmente quando somos assim confrontados com um caso que não acompanhámos, não sabemos como é que foi a evolução"*.

A Diretora de Turma do 10º e 11º ano lembra-se de, numa reunião, *"(...) ter perguntado à mãe se precisaria de algum acompanhamento, porque na altura não tínhamos efetivamente na escola uma psicóloga, e a mãe disse-me que não era necessário"* (DT1).

A mesma professora, em jeito de balanço da sua atuação junto da aluna, considera que a Francisca, em *"termos emocionais e de postura"* não constituiu um *"caso*



*complicado*” para si, porque *“os outros professores não se queixavam e ela era cumpridora”* (DT1). Se a aluna tivesse manifestado distúrbios comportamentais decorrentes do seu luto, a sua atuação teria sido diferente: *“se fosse uma menina que começasse a ter um comportamento desviante, aí eu teria falado no conselho de turma e na Direção, para se encontrar a melhor maneira de resolver o problema.”* (DT 1)

Face ao exposto, a Diretora de Turma admitiu não ter tido uma atitude muito interventiva junto da aluna, tendo optado antes por uma atenção vigilante:

*“Tentei lidar assim naqueles meandros, aquele olhar atento, tentar, mas ter assim uma conversa, quer dizer dei à vontade, se ela quisesse vir ter comigo e falar mas depois aquela insistência sempre, isso eu não fiz”* (DT 1).

Esta sua atitude de alguma passividade foi também justificada com o *“receio de se intrometer, de forçar”*: *“eu própria não sei lidar muito bem, mas acho que estou atenta à situação mas, sei lá, telefonar ou... isso não fiz. E isso é por uma questão mesmo minha, porque é um assunto muito complicado, e não sei se não acabaria por estar até a prejudicá-la”*.

Questionada sobre a atuação dos Diretores de Turma, a Encarregada de Educação referiu que os contactos escola-família não se intensificaram em decorrência da morte do pai da Francisca: *“Os contactos eram como antes, não houve mais”*.

Mais especificamente sobre a Diretora de Turma que acompanhou a aluna na fase da perda, a mãe considera que ela foi *“muito atenciosa”*, que *“falava sempre um bocadinho no fim das reuniões”* e que *“deu apoio”*.

#### **7.6. Expectativas e críticas sobre a atuação da comunidade escolar relativamente ao seu luto**

Em vários momentos da entrevista a Francisca referiu que esperava que os colegas *“se intromettessem um bocadinho menos”* e lhe dessem *“um bocadinho mais de liberdade”*, acusando-os mesmo de *“excesso de preocupação”*.





A propósito da atuação dos colegas, a aluna deixa o seguinte desabafo: *"Os colegas eram chatos, horrivelmente chatos. Apetecia-me é que eles estivessem calados, que não falassem do assunto, porque eu queria manter-me sempre ocupada mas a fazer coisas que não me fizessem lembrar, por isso eles estarem sempre a perguntar era chato. Chateava-me que estivessem sempre a perguntar `vamos sair? Onde vamos?`"* .

Já no que se refere à atuação dos professores e Diretoras de Turma, considerou que estiveram *"no ponto certo, pelo menos para mim"*. Do seu ponto de vista, a forma discreta como a trataram poderia ser insuficiente para outras situações, mas foi a mais adequada face às suas necessidades e à sua forma de viver o luto: *"Nunca os procurei mas sabia que estavam disponíveis"*.

### ***7.7. Escola como espaço hostil ou agradável durante o processo de luto***

A aluna assumiu que a escola, durante o processo de luto, *"não é um espaço agradável para estar"*, tendo mesmo admitido que *"tinha medo de ir para a escola"*, que *"chorava todas as manhãs"* e que *"ir para a escola era um sacrifício diário enorme"*.

Questionada sobre as razões que justificavam essa atitude de receio e evitação da escola, a aluna referiu que o *"excesso de gente e barulho"* a *"sufocava"* e lamentou a inexistência de um espaço onde se pudesse isolar quando precisasse: *"Estava na escola porque tinha de estar, mas não tinha vontade, era muita gente mesmo, aquela gente toda a entrar para o pavilhão fazia-me impressão. O barulho era horrível, eu chegava a casa, lanchava qualquer coisa e depois ia para o quarto até que alguém me chamasse (...) podiam ter lá uma salinha sem ninguém onde a gente pudesse chorar"*.

A Encarregada de Educação, por sua vez, referiu *"nunca ter notado que ela não quisesse ir para a escola"* e salientou que a filha *"nunca faltou, só se estivesse doente"*, tendo sempre pautado a sua atuação por um grande sentido de dever: *"tinha que ir e ia, continuou a vida dela"*.



## **8. O adolescente enlutado e a expressão emocional em contexto escolar**

### **8.1. Fatores (intrínsecos e extrínsecos) que dificultaram a expressão emocional**

A aluna confessou que *“não queria muito expor aos colegas o que sentia, era mais àquele grupo restrito de amigos, mas como estava com todos era complicado”*.

Sobre as estratégias usadas para lidar com as emoções que precisava exteriorizar, mas não queria mostrar, a Francisca disse que *“continha e disfarçava”*.

Para ilustrar o esforço que a contenção emocional exigia de si, a jovem contou o que sentiu durante uma conversa banal com os colegas de turma, versando a educação dos pais: *“eu senti-me tão mal, só me apetecia chorar e não sabia para onde ir, mas eu apetecia-me tanto chorar, apetecia-me chorar litros e litros, e pronto, engoli em seco (...) acho que engoli tanto que quando cheguei a casa já não podia mais, mal entrei no espaço de casa desatei a chorar, e chorei, chorei, chorei, porque não aguentei mesmo”*

Para evitar que *“tivessem pena de si”* e a considerassem *“uma coitadinha”*, aprendeu a disfarçar o que sentia: *“eu na escola fingia, sorria quando me apetecia chorar, eu apetecia-me chorar de manhã à noite mas, claro, na escola não podia, e então sorria, mas não era um sorriso verdadeiro, quem me conhece sabe”*. Por diversas ocasiões, a jovem manifestou o receio de suscitar nos seus colegas o sentimento de pena: *“eu sabia que se começasse a chorar ia ter muita gente à minha volta e iam ter pena de mim e a coisa que eu mais odeio é que tenham pena de mim, eu não preciso que tenham pena de mim”*.

Ainda para justificar a sua necessidade de fingir, a jovem argumentou que *“se chorasse na escola como chorava em casa”* deixaria os seus colegas *“atrapalhados e sem saber como reagir”*, pelo que *“preferia poupá-los a essa situação”*.

Não obstante, a Francisca reconheceu que esta inibição emocional não se verificava com todos os seus colegas: *“eu não tinha muita abertura com as pessoas da turma, só com algumas, e essas falavam-me abertamente da minha perda, e eu falava, falava, e elas ouviam, as outras era só `então, está tudo bem?` e eu `vai indo...`, não falava propriamente com eles do que sentia”*.



## **9. O adolescente e a participação neste estudo**

### **9.1. Expectativas e motivação para ter participado**

Para a Francisca, a sua participação neste estudo ficou a dever-se à sua expectativa de autoajuda mas também à motivação para “ajudar outras pessoas”.

Segundo a jovem, a possibilidade de ajudar outras pessoas trouxe-lhe uma felicidade superior à tristeza que as entrevistas lhe causaram: “(...) isto também me causa tristeza, é lógico, porque tenho de recordar tudo mas só de saber que posso ajudar alguém isso para mim é muito significativo mesmo, e então faz-me sentir feliz”.

### **9.2. Balanço da participação**

Sobre a sua participação, a Francisca considerou que “foi fácil” e lhe “fez bem”. No entanto, fez questão de salientar que o facto de a investigadora ser professora na sua escola facilitou a sua decisão de participar na investigação: “(...) foi por ser consigo porque já a conhecia, é mais fácil, acho que se fosse com uma pessoa desconhecida não o fazia”.

O facto de a investigadora ter tido uma experiência pessoal de perda foi também percebido pela Francisca como “importante”, por representar um fator de “maior compreensão e empatia”: “(...) porque não é uma pessoa que desconhece aquilo de que estamos a falar, e então se eu chorar vai compreender-me, agora uma pessoa que nunca perdeu ninguém não vai compreender, há pessoas que acham que 2 anos é muito tempo e eu acho que foi ontem, por isso já entende aquilo que eu sinto e é mais fácil”.



### **Caso 3 - Alice**

#### **Introdução**

Realizaram-se três entrevistas semiestruturadas à aluna e uma entrevista à sua Encarregada de Educação (a mãe).

Foram ainda entrevistados o Diretor de Turma do 11º ano (ano letivo 2008/2009) e a Diretora de Turma do 12º ano (ano letivo 2009/2010). Doravante, os Diretores de Turma serão designados por DT1 e DT2, respetivamente.

#### ***1. Sobre a adolescente***

##### ***1.1. Dados biográficos***

Quando participou nesta investigação, a Alice (nome fictício) tinha 19 anos e frequentava o 12º ano do Curso Profissional de Turismo. Quando perdeu o pai, em março de 2009, “*tinha 17 anos, ia fazer 18*”, e frequentava o 11º ano de escolaridade.

Um ano antes de ter ocorrido a perda, os pais haviam-se divorciado, tendo a Alice optado por ficar a viver com a mãe.

No momento em que se recolheram estes dados, o agregado familiar da Alice era constituído pela mãe, o seu único irmão, mais velho treze anos, a cunhada e o sobrinho, com quatro anos. Nas palavras da Alice, o irmão “*anda a ver se arranja casa*”.

O pai da Alice tinha o 12º ano de escolaridade, era “*Diretor do Modelo/Continente*” e tinha 51 anos quando faleceu. Quanto à mãe, completou o 11º ano de escolaridade, tinha 49 anos quando se recolheram estes dados e era “*proprietária de um café*”. O irmão da Alice, com 32 anos, tem o “*12º ano incompleto*”, e era “*gerente na Jerónimo Martins*”. No que se refere à cunhada, encontrava-se a “*completar o 12º ano*”.



## **1.2. Características de personalidade**

Convidada a falar sobre si e as suas características de personalidade, a jovem confessou-se uma pessoa reservada, que não gosta de falar sobre os seus problemas: *"Os meus problemas são para mim, não gosto de dividir com as pessoas, não gosto, embora fale, quando as pessoas me perguntam se estou com algum problema às vezes até falo, às vezes até tenho disposição para falar mas não quer dizer que eu goste, sou mais reservada em relação a esse tipo de coisas"*.

No entanto, a jovem reconheceu as desvantagens desta sua inibição emocional: *"Eu não sou uma pessoa de falar muito com as pessoas, o que é mau porque guardo tudo para mim, guardo tudo cá dentro e não falo com ninguém, se tiver algum problema está cá dentro"*.

Sobre os seus gostos e preferências, a jovem assumiu gostar de *"jogar basquete"* e *"cantar"*. Apesar de também *"gostar de ler"* diz não ter tempo para se dedicar à leitura e confessou que já não lê *"há imenso tempo"*. Entre risos, afirmou também o seu gosto por dormir: *"dormir é perfeito"*.

## **2. Antecedentes da perda**

### **2.1. Recordação (no plano cognitivo e afetivo) da infância e da transição para a adolescência**

Sobre a sua infância, a Alice diz só ter *"imagens boas na cabeça"* e considera que sempre foi *"uma criança feliz"*.

Relativamente à transição para a adolescência, a jovem considera que foi *"normal"*, apenas *"com aquelas coisinhas próprias da idade, mas nada de especial"*.

### **2.2. Crises vitais prévias e perdas anteriores de pessoas significativas**

No ano anterior à perda do pai, a jovem havia perdido o avô materno, com quem tinha fortes ligações afetivas: *"(...) Tínhamos uma ligação bastante forte, quando era*



*pequenina estava sempre em casa dele*”. Um ano antes, tinha morrido o seu bisavô, mas o impacto dessa perda foi menor do que o provocado pelas mortes do avô e do pai: “(...) *eu não tinha assim aquela ligação, era raro estar com ele, não vou dizer que não me fez diferença, fez, mas não fez como fez o meu avô e o meu pai*”.

Um ano antes da morte do pai, a jovem havia também experienciado o divórcio dos pais.

### ***3. Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados***

#### ***3.1. Tipo de morte***

O pai da Alice faleceu subitamente, durante a noite, vítima de enfarte do miocárdio: “*Foi durante a noite, e ele ainda ligou para o INEM e tudo, ainda veio cá para fora, vestiu-se, pegou na chave de casa, só que depois na ambulância teve outra vez, quando chegou ao hospital ainda lhe deram choques mas já não conseguiram*”.

#### ***3.2. Participação (ou não) nas cerimónias fúnebres; o significado de ter (ou não) participado***

A jovem participou nas cerimónias fúnebres do seu pai e considera que a sua presença “*foi importante*”, apesar de “*não ter conseguido estar à beira dele, olhar para ele*”.

#### ***3.3. Informações e dúvidas sobre as circunstâncias da morte***

Apesar de não ter quaisquer dúvidas sobre as circunstâncias da morte do progenitor, a jovem revela alguma perturbação acerca de algumas afirmações do pai, semanas antes da morte, e que ela considera algo premonitórias: “(...) *semanas antes tinha-me dito `se me acontecer alguma coisa tens ali um papel`, andava assim a dizer umas coisas, não sei se queria dizer alguma coisa ou não, e isso perturba-me um bocadinho*”.



#### **4. Tipo de relacionamento com a pessoa falecida**

##### **4.1. Grau de parentesco e qualidade do vínculo estabelecido com a pessoa falecida**

A Alice confessou não ter *“uma grande relação com o pai”*, em virtude da sua dedicação quase exclusiva ao trabalho: *“O meu pai era muito para o trabalho, não era assim um pai muito presente, só via trabalho à frente, era para nosso bem, ele trabalhava para nós, mas não tinha assim grande relação com o meu pai”*.

Na percepção da jovem, o pai era uma pessoa distante emocionalmente e com dificuldades de interação social: *“O meu pai era trombudo. Brincava, tinha as suas brincadeiras, mas não era daquelas pessoas de estar sempre com um sorriso, era mais para o calado, tímido, não gostava de estar assim com muita gente, ficava logo todo envergonhado”*.

Não obstante, se este foi o padrão afetivo que pautou o seu relacionamento com o pai durante toda a sua infância e adolescência, a verdade é que a relação entre ambos sofreu uma profunda transformação, para melhor, após o divórcio dos pais: *“a partir do divórcio tive uma relação espetacular, espetacular”*. Convidada a partilhar as razões dessa transformação, a jovem encontra a seguinte explicação: *“(…) eu acho que ele aí percebeu que estava a começar a perder tudo por causa do trabalho, então quis tentar trazer tudo de volta, e aí sim, tivemos uma relação fenomenal”*.

A vivência deste novo relacionamento, mais próximo e afetivo, levou mesmo a jovem a considerar o ano pós-divórcio, e também o último ano de vida do pai, como *“o melhor ano de todos, superou os outros todos anteriores”*.

Esta aproximação entre pai e filha, após o divórcio, foi também confirmada pela mãe da jovem. Segundo a Encarregada de Educação, o facto de a morte ter ocorrido numa fase em que *“começaram a entender-se”*, terá constituído mesmo um fator de intensificação do luto da filha: *“Eu acho que se tivesse sido na altura em que estávamos juntos ela não teria sentido tanto, teria também, claro, é o pai, mas como também sentia uma revolta muito grande, se calhar não teria sido tão doloroso. Aquele ano como foi bom para ela, para os dois, começaram-se a entender, foi mais doloroso, sem dúvida”*.



## **5. Reações decorrentes da perda e estratégias de enfrentamento**

### **5.1. Reações físicas**

Decorrente da perda do pai, a jovem manifestou distúrbios ao nível do sono e do apetite: *"Não dormia quase nada, 2 ou 3 horas por dia, não conseguia dormir, comer comia porque tinha que comer, dormir é que não conseguia"*. O cansaço provocado pela dificuldade em dormir foi confirmado pela mãe da jovem: *"(...) ela sentia-se cansada, queria dormir"*.

Para além dos sintomas referidos, a Alice relatou também algumas crises de ansiedade: *"(...) sentei-me no sofá e comecei a sentir dores no peito, foi uma crise de ansiedade. E depois houve um dia que estava na escola, começou-me outra vez a acontecer o mesmo, e eu pedi à minha mãe para me levar ao hospital, porque não sabia o que era aquilo (...) Doía-me o peito e faltava-me o ar, não é que não conseguisse respirar mas custava-me"*.

### **5.2. Reações emocionais**

A morte do pai provocou na jovem uma reação de descrença e negação: *"Eu não queria acreditar, ainda agora sinto isso (...) parece que não aconteceu, parece que ele foi de férias ou qualquer coisa assim"*.

Na perceção da Alice, o facto de a morte ter sido repentina, sem tempo para uma preparação gradual, intensificou o seu sentimento de revolta: *"Não estava preparada, era uma coisa que não estava mesmo à espera, tinha estado a falar com ele na noite anterior, estava tudo bem, íamos jantar no dia em que ele morreu, tudo ali como se nada fosse e de manhã estou a fazer o almoço e soube o que tinha acontecido. Foi mesmo uma revolta enorme, enorme mesmo"*.

Segundo a Encarregada de Educação, a revolta da jovem traduziu-se numa notória instabilidade emocional, que ainda perdura: *"ficou muito irritada, tinha repentes mesmo assim de estar muito bem e bastava uma frase que não ela não encaixasse e explodia, mas ainda está assim um bocadinho, ainda está assim um bocadinho (...) ela anda*





*muito bem e depois por qualquer coisa desata aos berros, (...) é a maneira dela, de vez em quando salta a tampa".*

Na perspetiva da jovem, a intensidade das emoções é variável com o decurso do tempo: *"A saudade e a tristeza é que demoram mais a passar, a revolta deu lugar à saudade (...) O tempo passa e a saudade vai aumentando".*

Talvez por causa da tendência assumida pela jovem em *"guardar as emoções dentro de si"*, o Diretor de Turma do ano da perda admite que não verificou *"alterações comportamentais dignas de registo"* mas, apesar disso, notou a aluna *"mais triste, mais apagada, menos dinâmica"* (DT1).

O facto de a morte ter sido *"muito de repente"* constituiu um *"choque muito grande"* mas, na perspetiva da progenitora, a jovem está a conseguir superar: *"(...) à maneira dela, devagarinho ela conseguiu, sem a transtornar muito (...) já se ri com coisas do pai, dantes chorava agora já ri".*

Esta diminuição da intensidade das emoções do luto foi também partilhada pela própria jovem: *"Acho que já começa a acalmar um bocado, com o passar do tempo uma pessoa vai tendo mais a noção das coisas, embora não se compreenda porque é que aconteceu (...) acho que vai tudo acalmando um bocadinho".*

### **5.3. Reações ao nível da interação social**

Num momento bastante emotivo, em que não conseguiu conter as lágrimas, a Alice confessou que após a morte do pai perdeu *"a vontade de fazer aquelas coisas de que gostava"*, como *"sair para estar com os amigos"*. A jovem sustentou o seu comportamento na *"falta de paciência para estar muito tempo a ouvir a mesma coisa"* e no receio das suas próprias reações nessa situação: *"(...) depois as pessoas falam para mim e se eu estiver mal disposta falo mal com toda a gente".*

A atestar a intensidade do seu sofrimento, a Alice partilhou o seguinte desabafo: *"Perdi um bocado a vontade de fazer tudo, agora já não tenho aquela vontade de ir sair, não sei, parece que morreu também uma parte de mim".*

Esta necessidade de isolamento, confirmada também pela mãe da jovem – *"queria estar escondida, às vezes nem dormia mas estava no cantinho dela, ela não queria*



*muita confusão, não queria muito palavreado" – fez-se sentir de forma mais premente na fase inicial do luto: "Uma semana não consegui sair de casa, estive uma semana em casa, no quarto, vinha comer mas sair não, mas depois comecei a sair, a ir até ao café um bocadinho, fui saindo aos poucos."*

#### **5.4. Reações cognitivas**

O luto pelo pai teve também impacto nas competências cognitivas da jovem, nomeadamente ao nível da sua capacidade de concentração – *"não conseguia estar concentrada"* – e da sua memória - *"tinha mais dificuldade em fixar as coisas, e ainda agora ficou isso"*.

A jovem queixou-se também de pesadelos e alucinações: *"Eu até conseguia adormecer mas depois acordava com pesadelos, só tinha a imagem dele na minha cabeça, até ia à casa de banho e parecia que o estava a ver à minha frente, pareciam alucinações"*.

#### **5.5. Mudanças na percepção de si mesmo, do mundo, da vida, do futuro**

A jovem considera que a perda do pai a tornou uma *"pessoa mais fria e menos tolerante com a maioria das coisas"*. Chegou a confessar que *"se estiver chateada"* fica *"mesmo insuportável e agressiva com as pessoas"*.

Em contrapartida, a jovem considera que a experiência de perda a ensinou a valorizar o momento presente – *"não devemos estar à espera do amanhã se podemos fazer hoje"* - e a importância de *"aproveitar agora todo o tempo para estar com as pessoas de que gostamos"*.

Aliás, na perspetiva da jovem, *"não deixar para depois porque pode ser tarde"* foi a grande aprendizagem que a morte do pai lhe proporcionou.



## **5.6. Estratégias de enfrentamento**

Sobre as suas estratégias de enfrentamento, a jovem considera que nunca se refugiou em qualquer atividade que “*a abstraísse*”, tendo optado por “*deixar correr, completamente*”. A jovem refere que perdeu “*aquela vontade de fazer as coisas*” e que “*se estiver em casa estou na cama, nunca estou a fazer nada*”.

Como forma de manter viva a memória do pai, a jovem referiu-se a uma fotografia que mantém na sua mesinha de cabeceira: “*eu sei que não o vai trazer de volta mas gosto de a ter ali, faz-me bem entrar no quarto e olhar para a fotografia, embora às vezes olhe e comece a chorar, mas está lá e não a tiro*”.

Numa tentativa de homenagear e perpetuar a memória do pai, a jovem decidiu também fazer uma tatuagem, uma decisão que considerou emocionalmente benéfica no seu percurso de luto: “*Eu acho que fazer a tatuagem me ajudou porque olhava ao espelho e sentia que tinha feito alguma coisa por ele, uma homenagem, e nunca mais sai, e é uma coisa que a gente não se arrepende*”.

Mas, apesar do exposto, a jovem insistiu na dificuldade que sente em identificar estratégias a que tenha recorrido para superar a perda do pai: “*Não tenho grandes refúgios, é um dia de cada vez, não tenho assim uma coisa específica, vou andando, às vezes não falo outras vezes falo, outras vezes olho para a fotografia, depende*”.

## **6. O adolescente enlutado e a família**

### **6.1. Caracterização da dinâmica familiar antes da perda**

Sobre a sua família, a Alice fez questão de enfatizar a “*relação excepcional*” que sempre manteve com a mãe e o irmão, tendo excluído o pai desse ambiente de cumplicidade: “*o meu pai era mais à parte*”.

Sobre a sua relação com o seu irmão, diz: “*(...) para todos os efeitos foi ele que me criou, temos uma relação mesmo fora do normal, eu acho que é fora do normal*”.

A Encarregada da Educação da jovem, por sua vez, referiu-se ao marido como um “*bom pai mas ausente*”. Na sua opinião, ainda que o marido “*não faltasse com nada*”.



aos filhos”, era uma pessoa muito distante emocionalmente: “(...) não exteriorizava assim o carinho que tinha por nós, porque eu sei que ele gostava de mim, nunca pus isso em dúvida, mas nunca demonstrou, mesmo à filha, nunca demonstrou afeto, era uma pessoa reservada, muito sisuda, muito calado no canto do sofá, mesmo antissocial”.

Para justificar o comportamento autoritário e mesmo intimidatório do marido, a mãe da jovem referiu-se a ele como “*uma pessoa do tempo do Salazar*” e desabafa: “*na nossa família não havia dinâmica, não havia nada, era ‘ai meu Deus não podemos fazer isto porque o teu pai está a chegar’, quando ele chegava nós às vezes até estávamos divertidíssimas as duas a rir e ele não se calam, um homem chega a casa e não pode ouvir a televisão*”.

Ainda sobre a sua atuação como pai, a Encarregada de Educação lamenta: “*Foi um pai que nunca foi com a filha para um parque, nunca foi ver um jogo, nunca foi à escola ver o que quer que fosse, nunca a levou ao médico*”.

Sobre a família da Alice, o Diretor de Turma do ano da perda afirma tratar-se de “*uma família bem estruturada*” e, apesar de confessar não saber o tipo de relacionamento que a jovem tinha com o pai, afirma que “*com a mãe parecia ter uma relação bastante profunda*” (DT1).

## **6.2. Reajustamentos nos papéis sociais após a perda**

Apesar das adaptações emocionais que a morte de um elemento provoca em toda a organização familiar, mãe e filha consideram que os reajustamentos nos papéis sociais de cada um dos elementos da família impuseram-se aquando do divórcio, pelo que a morte não implicou mais adaptações logísticas para além daquelas que já estavam em curso.



### ***6.3. Condições emocionais dos familiares (especialmente da figura parental sobrevivente) para apoiarem o adolescente no seu luto***

Na percepção da Alice, apesar de estarem já divorciados à altura da morte, a mãe sofreu bastante com a perda do marido: *“foram 30 e tal anos casados, não foram 2 nem 3, também sentiu bastante aquela dor, não quer dizer que tenha sido tão forte como nossa, minha e do meu irmão, mas também passou aí um tempinho mau”*.

Não obstante o sofrimento da mãe, a jovem sente que sempre pôde contar com o seu apoio incondicional: *“(...) a minha mãe está lá sempre, e pode chorar à nossa beira, mas está lá sempre”*.

O mesmo não se pode dizer relativamente ao irmão que, na perspetiva da Alice, foi *“a pessoa que menos suportou a perda”* e que *“não foi ainda capaz de ultrapassar”*. O jovem, que se encontrava *“zangado com o pai desde o divórcio”*, havia concordado reencontrar-se com ele num jantar agendado para o dia do falecimento. Esta situação, nas palavras da jovem, provocou no irmão *“um bocado de remorso de não ter estado nenhum tempo com ele, e depois quando quis foi tarde demais”*.

A situação de conflito não resolvido, e a impossibilidade de *“fazer as pazes com o pai”*, constituiu um fator complicador do luto do irmão e foi responsável pelo seu comportamento de refúgio no álcool: *“Começou a beber, já bebia um bocadinho, mas depois da morte do meu pai é que foi, foi tudo, já estive internado, mas pelos vistos não adiantou, tem recaídas”*.

A jovem lamenta que as inúmeras tentativas de auxiliar o irmão se tenham revelado infrutíferas: *“Nós até já nos sentimos um bocado impotentes porque não conseguimos fazer nada, tem que vir dele”*.

A mãe da jovem falou com emoção do *“problema alcoólico”* do filho e do internamento a que foi sujeito, considerando que essa experiência tem sido muito difícil para a Alice, já assoberbada pelo luto do pai: *“ela além de ter de fazer o luto dela pelo pai está a vivenciar este problema todo do irmão que não é fácil, não é fácil”*. Esta necessidade de cuidar do irmão foi também confirmada pela própria jovem: *“(...) ele nem tem força para ele próprio, temos que ser mais nós a dar-lhe força a ele”*.



Em relação à disponibilidade emocional para apoiar os filhos nos seus processos de luto, a Encarregada de Educação considera que sempre secundarizou os seus problemas para atender às necessidades dos seus filhos: *"A minha prioridade era apoiá-los, eu tinha de estar ali para eles, mas eu sou assim em todas as situações, primeiro resolvo aquilo e depois então se tiver que estar uma noite sem dormir, isto é um exemplo, mas na hora eu reajo e faço, o que quer que seja, e depois dou a mim o meu espaço, mas primeiro estão sempre eles "*. Num outro momento da entrevista, a mesma ideia é reforçada: *"Mesmo que eu estivesse muito em baixo eu tinha de me pôr em condições para os apoiar"*.

O Diretor de Turma do 11º ano referiu-se à mãe da Alice como uma mulher *"emocionalmente forte"*, *"muito estruturada"*, *"forte"* e *"despachada"*. Segundo o inquirido, *"a mãe foi uma mulher que segurou ali o barco"*, o que se terá ficado a dever ao distanciamento emocional que já tinha do marido, desde o divórcio: *"eles já estavam separados, se fosse um casal que vivesse junto provavelmente não teria sido tão fácil"* (DT1).

A Diretora de Turma do 12º ano manifestou alguma preocupação pela dose excessiva de responsabilidade que a Alice acarretava, nomeadamente com os cuidados a prestar ao irmão mais velho: *"Viu-se com a responsabilidade de gerir a vida familiar naquilo que restava dela, sobretudo com o irmão, porque dá-me a sensação que a mãe vive um pouco à parte destas questões, embora ela vá dizendo que vai com a mãe ao hospital para as sessões de terapia de grupo que fazem com o irmão, porque o irmão anda em reabilitação do alcoolismo, comenta que quando o irmão tem recaídas é ela que socorre o irmão, porque a mãe já não tem paciência, desespera, portanto ela assume ali um bocado o papel de mãe"* (DT2).

#### **6.4. Expressão emocional no seio da família, antes e depois da perda**

Em diversos momentos da entrevista, a jovem referiu-se à relação de *"grande abertura"* que sempre manteve com a mãe, antes e depois da perda do pai: *"eu acho que nem todas as raparigas, ou rapazes, não interessa, têm o à-vontade que eu tenho com a*



*minha mãe. Se for preciso eu falar com a minha mãe eu falo, não tenho problemas disso, e acho que continuou igual depois".*

No entanto, apesar de esses padrões comunicacionais incluírem também o irmão - *"Sempre pudemos falar de tudo com a minha mãe, ela sempre esteve lá para tudo, perguntas que a gente quisesse ela respondia-nos"* – a jovem reconhece que a perda do pai impôs uma maior inibição emocional com o irmão, para sua proteção: *"Falo à vontade com a minha mãe mas evitamos um bocado falar à frente do meu irmão, para ele custa-lhe mais, com ela falo, e falamos, e lembrámo-nos e rimos, e choramos, é igual, com ele é que mudou um bocadinho".*

A Encarregada de Educação considera que os filhos sempre tiveram “uma grande abertura” consigo, o mesmo não se verificando com o pai: *"Havia grande abertura dos filhos comigo, não com pai. Eles não falavam de nada com o pai, e comigo falavam de tudo".*

## **7. O adolescente enlutado e a escola**

### **7.1. Percurso escolar até ao momento**

A Alice teve um percurso escolar *"bastante regular, sem reprovações"*. Por motivos profissionais do pai, frequentou o 5º e 6º ano de escolaridade nos Açores. Sobre essa experiência, a jovem afirma que *"era muita pasmaceira (risos), é bom para passar uma semana"*.

Já no ensino secundário, a aluna optou pela área de Ciências e Tecnologias, para prosseguimento de estudos, mas *"sentiu que não se ia safar"* e resolveu mudar de área, repetindo então o 10º ano, mas agora no Curso Profissional de Turismo.

Quando se realizou a segunda entrevista desta pesquisa, a Alice encontrava-se já a realizar o estágio obrigatório para conclusão do curso, desempenhando as funções de rececionista num hotel da cidade do Porto, experiência que viveu com muita motivação e entusiasmo.



## 7.2. O impacto do luto no desempenho escolar

O desinteresse pela escola – *“perdi o interesse”* – e o cansaço provocado pela dificuldade em dormir – *“adormecia nas aulas porque estava no meu quarto mas não dormia”* - foram as razões apontadas pela Alice para justificar o impacto negativo que o luto teve no seu desempenho escolar: *“as minhas notas desceram muito”*.

A Encarregada de Educação considera que o desempenho da aluna se *“ressentiu um bocadinho, principalmente no primeiro mês”*. Em relação à assiduidade, a mãe defende que a filha *“nunca foi de faltar muito às aulas”* e que, mesmo na fase inicial do luto, *“apesar de não estar na escola a fazer nada, continuou a ir às aulas”*.

No que se refere à assiduidade da aluna, a versão dos Diretores de Turma inquiridos não coincide com a da Encarregada de Educação. O Diretor de Turma do 11º ano (DT1), referindo-se ao período que se seguiu à perda do pai, afirma que a aluna *“faltou bastante nessa altura”* e a Diretora de Turma do 12º ano (DT2) considera que a aluna apresentou bastantes problemas de assiduidade durante todo o ano letivo - *“faltou muito, muito”, “todo o ano faltou”* - apresentando justificações várias: *“justificava as faltas com a medicação, com as idas ao hospital para acompanhar o irmão e com as idas ao tribunal (...) e para além dessas ainda havia as outras, porque estava a dormir, porque tinha ficado até tarde acordada, porque lhe doía a cabeça, a barriga”* (DT 2).

Em relação ao desempenho escolar da aluna, o DT1 partilha que *“as notas baixaram pontualmente mas nada de muito significativo”* e a DT2 refere-se ao comportamento inconstante e irregular da aluna: *“É uma aluna que tanto trabalha muito bem e está empenhada, como se desmotiva e se alheia e está a `queimar` tempo na aula”* (DT 2).

## 7.3. A relação com os colegas

O Diretor de Turma do ano letivo em que ocorreu a perda (DT1) considera que a Alice *“era uma figura popular na turma, uma miúda perfeitamente integrada”* (DT 1), mas fez questão de salientar que *“aquela turma era terrível”*. Para além de problemas de aproveitamento, os problemas emocionais e comportamentais evidenciados exigiam de si, muitas vezes, uma atitude parental: *“eu ali fazia de pai deles”* (DT1).





Tendo a turma transitado “*praticamente inalterável*” para o ano seguinte, a Diretora de Turma do 12º ano (DT2) confirma a percepção do colega, quer no que se refere ao grau de integração da aluna – “*era uma aluna bem integrada*” – quer no que diz respeito à caracterização da turma: “*era uma turma muito complicada, quer em termos de aproveitamento quer em termos de comportamento*” (DT2).

Na percepção da mesma professora (DT2), tratava-se de uma “*turma heterogénea, constituída por vários grupos mas sem um sentido coletivo de turma*”.

Em relação ao apoio recebido pelos colegas durante o seu luto, a Alice reconhece que “*não tinha uma grande ligação com as pessoas da minha turma, só com a minha melhor amiga*”.

Embora inicialmente tenha considerado que a atuação dos colegas não sofreu modificações - “*continuaram-me a tratar da mesma maneira*” –, num outro momento da entrevista reconheceu que na fase inicial do seu luto pôde contar “*com um bocado mais de afeto*”.

No entanto, apesar desse acréscimo de afeto, a Alice confessa nunca ter tido abertura na turma para falar da sua dor - “*nunca tive na minha turma colegas que se abrissem para eu falar*” - e considera que os colegas revelaram dificuldade em lidar com ela, optando por evitar a sua perda: “*não sabiam como reagir, evitavam, ou porque não passaram pelo mesmo, ou então já passaram mas como as pessoas são diferentes não sabiam como reagir com uma pessoa e com outra, cada pessoa tem a sua maneira de reagir*”.

Para justificar a atitude evasiva dos colegas, a jovem avança com a seguinte explicação: “*(...) eu acho que era mais aquele medo `se calhar vou falar disto e ainda vou magoá-la mais`, eu penso que era isso, se era ou não também não sei, nunca confirmei, mas eu penso que era isso*”.

A Encarregada de Educação considera que “*a maioria dos colegas apoiou a 100%*” e o DT1 pensa que “*eles nestas alturas são sempre bastante solidários, mesmo com as suas diferenças normalmente eles aproximam-se*” (DT 1).



#### **7.4. A relação com os professores**

Segundo a Encarregada de Educação, os professores da Alice *“foram muito compreensivos, tirando um caso ou outro”* e *“deixaram-na ter o tempo dela”*.

A aluna reconhece o apoio prático que recebeu por parte dos seus professores - *“facilitavam-me imenso as coisas, facilitavam um bocado nos trabalhos e assim”* – mas afirma que os professores assumiram uma atitude evasiva perante o seu luto, agindo *“como se não se tivesse passado nada”*. À exceção de uma professora que lhe falava sobre a sua perda – *“eu sei que é muito difícil perderes o teu pai mas a vida tem que correr”* – a generalidade dos professores optou pelo silêncio.

O Diretor de Turma do 11º ano (DT1) admite não saber se os professores abordavam a aluna para falar sobre a sua perda e confessa que, em reuniões formais e informais dos docentes, *“as conversas não a tinham no centro das atenções”*. Para justificar tal facto, o Diretor de Turma lembra que *“aquela turma era uma turma muito complicada, onde havia muitos conflitos, onde havia muita coisa e ela não era, nem de longe nem de perto, uma miúda muito conflituosa”* (DT1).

#### **7.5. A relação com o (a) Diretor(a) de Turma**

Na perspetiva da Alice, o seu luto não a fez desenvolver uma relação privilegiada com os seus Diretores de Turma. A jovem admite ter falado *“muitas vezes”* com a Diretora de Turma do 12º ano *“sobre o problema do irmão”*, assumindo que a principal razão desses contactos era a assiduidade - *“faltei muitas vezes às aulas para o ir ver à clínica”* – e não a sua perda – *“sobre o meu pai nunca falámos”*.

O Diretor de Turma do 11º ano (DT1), apesar de gostar da Alice e achar que esse sentimento era recíproco – *“eu gosto muito dela, acho que ela até gosta muito de mim”*, lamenta não ter desenvolvido com a aluna uma relação *“afetiva e carinhosa”*, assumindo ter sido *“uma relação um bocadinho complicada”*, devido ao facto de a aluna ser *“um bocadinho enfant terrible”*.

O mesmo Diretor de Turma assume que tem tendência para assumir *“uma costela muito paternal”* com os seus alunos, pelo que *“estar, falar, apoiar, conversar”* são



atividades que pratica *“sem qualquer tipo de problema”*, inclusive no caso da jovem em causa: *“(…) fiz com ela, se calhar não da forma que deveria, mas sei que falei”* (DT1). Não obstante, reconhece que as conversas *“não foram muitas nem muito marcantes”*, o que explica que não as consiga recordar - *“não as retenho”* (DT 1).

Quanto à Diretora de Turma do 12º ano, recorda que a jovem a *“procurava para falar e contar episódios da vida familiar”* mas manifesta dúvidas quanto às razões dessa aproximação: *“(…) num momento ou noutro desabafava, agora não sei se essa aproximação tinha a ver com a necessidade de se justificar perante alguma falha ou se era espontânea e sentia alguma afinidade e necessidade de falar comigo, não sei”* (DT2).

Referindo-se à sua atuação enquanto Diretora de Turma, a mesma professora assume nunca ter tido problemas em falar com a Alice sobre a sua perda, mas tem dúvidas sobre a forma como o fez. Alguns conselhos que deu à aluna, como por exemplo *“todos nós temos problemas, temos que lidar com as coisas, temos que ultrapassar, não vais andar toda a vida a lamentares-te no sentido de “a picar”, tinham o intuito de a “picar” e de impedir que a jovem se entregasse à dor, à desgraça, à vitimização”* (DT2), mas a professora reconhece o seu receio de poder ter sido *“demasiado dura”* com a aluna.

A Diretora de Turma admite que a situação da aluna nunca foi *“central nas suas preocupações”* e diz ter a *“a perfeita noção de que não fez tudo o que devia ter feito”*, justificando tal facto com o excesso de tarefas à sua responsabilidade: *“porque estava tão preocupada com mais 20 e tal alunos, mais os das outras turmas, mais os conteúdos, mais os relatórios, mais os programas, mais as atividades, mais não sei o quê, mais não sei o quê...”* (DT2).

A este propósito, a professora confessa que o facto de aluna não ter solicitado da sua parte uma atenção especial facilitou a sua atitude, de alguma forma demissionária: *“(…) se calhar ela disse-me `oh Professora não se preocupe`, e para mim foi melhor, porque realmente não há tempo útil e tempo de reflexão suficiente para nos permitir parar e pensar “esta miúda está a sofrer muito, tenho que parar e dar-lhe um bocado de atenção”* (DT 2)



Sobre o envolvimento da Encarregada de Educação na vida escolar da Alice, a Diretora de Turma admite nunca ter tido um contacto pessoal nem telefónico com ela, argumentando que a aluna lhe pedia que todos os assuntos fossem tratados consigo, “*para não incomodar a mãe*”. Apesar de a Diretora de Turma admitir nunca ter solicitado a presença da Encarregada de Educação, o facto de esta “*nunca ter aparecido na escola, nem nas reuniões*”, levou a professora a considerar que “*a mãe era uma pessoa ausente*” (DT 2).

Por sua vez, a Encarregada de Educação admite ter mantido contactos apenas com o Diretor de Turma do ano da perda (DT1) mas afirma que, mesmo nessa altura, não houve uma intensificação dos contactos por parte do Diretor de Turma: “*manteve-se tudo na mesma, eu é que ia lá à escola e tentava saber, não houve nenhum contacto extra*”.

#### ***7.6. Expectativas e críticas sobre a atuação da comunidade escolar relativamente ao seu luto***

A Alice considera que a atuação dos seus colegas, professores e Diretores de Turma, ainda que marcada pelo mesmo padrão de distanciamento e passividade – “*a atitude geral foi de evitar tocar no assunto*” – foi a mais adequada às suas características de personalidade: “*(...) se calhar foi melhor para mim porque eu não gosto de falar e de exteriorizar, se calhar foi melhor para mim*”.

A aluna reconhece que a sua atitude de inibição emocional – “*estive sempre mais para o meu canto e nem sequer tentava tocar no assunto e evitava falar à frente de muita gente*” - explica a pouca disponibilidade demonstrada pelos colegas e professores: “*oferecerem-me alguma coisa nunca me ofereceram nada, mas eu também nunca me mostrei disposta a isso, se calhar se uma pessoa se mostrasse mais disposta a isso já teria mais um bocadinho, comigo não*”.

Na perceção da Alice, a atitude passiva adotada pelos seus colegas e professores, ainda que percebida como ideal para si, poderia não ser a mais adequada para outros jovens a passar pela mesma experiência: “*a atitude dos meus colegas e professores para mim foi a melhor, não quer dizer que para outras pessoas seja porque, pronto, eu*



*sou assim, mas uma pessoa que goste mais de ter atenção ou carinho, ou que goste de falar, seria mau, no meu caso não”.*

A Encarregada de Educação considera que, apesar de não ter havido *“um cuidado especial”*, a atuação dos professores e colegas foi *“a melhor para a maneira de ser”* da Alice, pois *“(…) pela maneira de ser dela não era conveniente andarem sempre a falar no mesmo assunto”*. Mas esta convicção não a impede de reconhecer que *“se calhar haverá colegas que gostariam muito que os professores andassem sempre atrás deles, para eles isso era bom”*.

Ainda sobre a atuação do corpo docente, a mãe da jovem lamenta a falta de compreensão manifestada por uma professora, chegando mesmo a *“irritar-se com ela”*: *“se a senhora não compreende, que está nesta função, mais ninguém vai compreender (...) quer dizer, o pai morreu-lhe há quinze dias, e quer que ela esteja na aula exatamente da mesma maneira que estava há quinze dias atrás”*.

Ainda que tenha considerado o procedimento dos professores ajustado às necessidades da sua filha, a Encarregada de Educação deixa a seguinte observação: *“(…) se calhar se um professor com quem ela tivesse mais empatia se tivesse debruçado mais um bocadinho, se calhar teria ajudado mais, eu acho”*.

### ***7.7. Escola como espaço hostil ou agradável durante o processo de luto***

A jovem sentiu a escola como um espaço incompatível com a necessidade de isolamento que as emoções do luto impunham, devido à quantidade de gente e barulho: *“fazia-me confusão muita gente, e o barulho”, “preferia estar sozinha, calada, no meu canto, e ali sabia que não podia”*.

O resultado foi uma atitude de desinteresse e desleixo em relação à escola: *“Já não me interessava a escola, desinteressei-me completamente (...) nem levava nada para a escola, ia só com a carteira e com o telemóvel e mais nada, não levava livros, não levava caneta, não levava nadinha”*.

A jovem justifica o facto de não se sentir bem na escola com o receio de não conseguir responder às solicitações – *“(…) saber que tinha que estar concentrada, saber que tinha que escrever, tinha que responder se me perguntassem”* – e também à



certeza de não ser capaz de corresponder às expectativas baseadas no seu comportamento anterior: *“Eu sentia que as pessoas iam olhar para mim de forma estranha, porque eu sempre fui uma pessoa de estar a falar muito nas aulas, estou-me sempre a rir, participo imenso, fazem-me perguntas e eu gosto de falar, de responder, e não ia ser a mesma coisa, eu sabia que não ia ser a mesma pessoa, não ia fazer metade do que fazia antes de isso ter acontecido, não ia, e como não gosto que as pessoas `ah ela está diferente`, esse género de coisas, preferia não ir”*.

Pelas razões expostas, a jovem considera que estava na escola sempre ansiosa para vir para casa” e que estava lá apenas *“a marcar presença, não estava lá a fazer nada”*.

A mãe confirma esta atitude de desinteresse da Alice em relação à escola: *“às vezes não queria ir, não lhe apetecia, não queria estar com gente, antes queria estar no cantinho dela (...), era muita gente, muita confusão, e não lhe apetecia estar com pessoas”*.

## **8. O adolescente enlutado e a expressão emocional em contexto escolar**

### **8.1. Fatores (intrínsecos e extrínsecos) que dificultaram a expressão emocional**

A inibição da Alice em demonstrar as suas emoções perante os colegas da escola - *“evitava sempre chorar à frente dos meus colegas”* – ficou a dever-se, em parte, a características intrínsecas assumidas pela própria adolescente: *“Eu prefiro estar sozinha, e lembrar-me sozinha (...) já vem de mim, nunca fui de falar muito dos meus problemas com ninguém”*. No entanto, apesar da dificuldade em exteriorizar o que sente – *“não gosto muito de me exprimir”* – a jovem admite que, às vezes, precisava desabafar com algumas pessoas, mas sempre criteriosamente selecionadas: *“As únicas pessoas com que eu me abria um bocado, porque como é óbvio às vezes lembrava-me, mesmo na escola e tudo, era com a minha melhor amiga e com a minha mãe, o resto não me interessava”*.

Num outro momento da entrevista, volta a destacar a mãe como a confidente privilegiada – *“a minha mãe é a minha melhor amiga”* – mas também o namorado: *“são aquelas pessoas com quem falo, se tiver algum problema falo”*.



Com o passar do tempo, e o decorrer do processo do luto, passou a ser mais fácil para a Alice falar do pai e verbalizar as suas emoções, mas sempre num ambiente restrito e protegido: *"Eu agora acho que falo muito melhor do meu pai, mas era nos meus sítios e com as pessoas que me interessava, o resto era evitar e nem sequer queria que tocassem no assunto, nada"*.

Apesar de admitir que a contenção emocional é coerente com a sua personalidade, a jovem reconhece que a sua dificuldade em exprimir os sentimentos também se prendia com a incompreensão dos outros, principalmente aqueles que nunca vivenciaram a perda de alguém significativo. Na perceção da jovem, muitas das observações que ouviu traduzem essa incompreensão: *"os que nunca passaram por isto dão aquele tipo de respostas `não te preocupes, isto passa, com o tempo isto muda, vais-te habituar`, mas dizem sem saber o que é, dizem `deixa o tempo vir que isso passa` mas não sabem o que isso é, não sabem a dor que se sente"*.

## ***9. O adolescente e a participação neste estudo***

### ***9.1. Expectativas e motivação para ter participado***

Quando a jovem foi contactada pela Diretora de Turma no sentido de participar nesta investigação, não teve qualquer dúvida em aceitar o convite: *"(...) eu disse-lhe logo `pode-lhe mandar já um mail a dizer que eu aceito`"*.

Convidada a refletir sobre as razões de uma adesão tão pronta e entusiasta, sem espaço para qualquer dúvida, a Alice afirmou que o facto de a investigadora ter tido uma experiência pessoal de perda facilitou a sua decisão: *"(...) achei que me fazia bem falar com uma pessoa que também passou por uma perda, embora não seja a mesma, mas passou por uma perda também"*.

Para além da motivação de autoajuda, a participação no estudo baseou-se também na expectativa de poder ajudar outras pessoas, nomeadamente a própria investigadora e outros estudantes em luto: *"achei também que podia ajudar outras pessoas que passem pelo mesmo e não tive dúvida alguma em participar nisto (...) acho que me fazia bem a mim, se calhar a si, e aos outros que podem vir"*.



## **9.2. Balanço da participação**

A jovem considera que as entrevistas lhe proporcionaram a oportunidade de recordar e de exprimir emoções, experiência que percebe como tendo sido benéfica: *"acho que me fez bem, contava coisas, contava como me sentia, acho que em tudo me fez bem, não tenho nada a apontar, acho que só foi bom para mim"*.

## **3.3. Os três casos: discussão dos resultados através de um olhar transversal**

### **Introdução**

Desde o início desta investigação, assumimos como paradigma norteador uma perspetiva interpretativa com enfoque numa abordagem da realidade social a partir das experiências subjetivas dos sujeitos (Afonso, 2005; Vieira, 2010). Sendo o objeto social uma construção subjetivamente vivida (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005), pareceu-nos essencial não silenciar os atores sociais mas, ao invés, “dar voz” à forma única como cada um vivenciou e significou a experiência em análise (Amado, 2009).

A experiência humana é sempre mediada pela interpretação, pelo que o significado que cada sujeito lhe atribui não é apenas acidental ou secundário, mas essencial e constitutivo (Bogdan & Biklen, 1994). Pretender anular a subjetividade inerente ao significado pareceu-nos uma contradição nos termos, porque implicaria abdicar de um elemento essencial da compreensão (Amado, 2009).

Sabemos bem que este enfoque na subjetividade e interioridade dos sujeitos dificulta uma eventual intenção (que nunca assumimos) de generalizar os resultados obtidos. A este propósito, lembramos que através do “estudo de caso” se pretende aprender com aquilo que é único no caso (Coutinho, 2011), o que significa que o seu objetivo não é a generalização mas a particularização (Stake, 2007).

No entanto, ainda que a especificidade de cada caso inviabilize a possibilidade de generalizar os resultados que a partir dele obtivemos, a investigação tem de estar atenta





à possibilidade de os resultados poderem ser transferidos para outros contextos similares (Amado, 2009; Coutinho, 2011).

Assim, na secção que agora se inicia não somos movidos pelo propósito de comparar os três casos que estudámos, mas sim pela intenção de lançar um “olhar transversal” que nos permita *“encontrar e interpretar diferenças”* (Amado, 2009, p. 128), sem nunca perder de vista *“a especificidade do que é singular e excepcional”* (idem, p. 279) e *“sublinhando mais as idiossincrasias do que propriamente a frequência dos elementos comuns”* (Afonso, 2005, p. 66).

E isto porque a forma única como cada uma das três alunas viveu, sentiu, interpretou e narrou a experiência de luto que, por estar destituída de qualquer objetividade e exterioridade, é sempre *a sua* experiência de luto, inviabiliza qualquer possibilidade de estabelecer comparações.

Tal como Bárcena e Mèlich (2000), gostamos de pensar na singularidade como proibição de comparar, e acreditamos que esta fórmula assume ainda mais pertinência quando está em causa uma experiência profunda de sofrimento. Lucília Nunes (2009) defende que partilhar o sofrimento não é equivalente a partilhar o prazer e, segundo a autora, *“o sofrimento de alguém é sempre solitário e sempre inominável, porque incomunicável na sua perplexidade e extensão, o que faz de cada sofredor um sofredor, específico na sua irresolução e na sua incomunicabilidade”* (Nunes, 2009, p. 51).

De facto, nunca é fácil transferir um percurso de dor e sofrimento para uma dimensão discursiva. Trata-se, muitas vezes, de dizer o que não se sabe dizer. Numa situação de entrevista, talvez nenhuma outra experiência exija do entrevistador uma acuidade tão apurada para não descurar as dimensões não-verbais, através das quais se comunica o que não se consegue verbalizar. Para aceder às emoções, e parafraseando Alberto Caeiro, *“não é bastante ter ouvidos para ouvir, é preciso que haja silêncio na alma”*. Em conjunto, entrevistador e entrevistado constroem compreensões únicas (Denzin & Lincoln, 2008) que emergem de uma dinâmica complexa, única e não reprodutível.

Defendemos assim a autoridade do sofrimento como garante do princípio da individuação e da singularidade (Bárcena & Mèlich, 2000), o que nos leva a reiterar a impossibilidade de comparar os três casos. Apenas nos limitaremos a arriscar uma



leitura horizontal, que de algum modo permita trazer uma nova luz à abordagem em profundidade que cada caso proporcionou.

## **1. Sobre as adolescentes (idade, género e características de personalidade)**

O luto é um processo singular, cuja vivência depende de múltiplos fatores, endógenos e exógenos, e da forma como eles se interrelacionam. Entre esses fatores, conta-se o género do enlutado e a etapa do ciclo vital em que se encontra quando sofre a perda (Worden, 1996, 1998; Parkes, 1998; Balk, 2009).

As três jovens que participaram neste estudo são do sexo feminino e encontravam-se no período da adolescência quando sofreram a perda do pai (e também quando participaram deste estudo). No que se refere ao género, há indicadores de que os elementos do sexo feminino são mais vulneráveis a manifestar problemas psicológicos decorrentes de uma experiência de luto do que os do sexo masculino (Parkes, 1998).

Relativamente à idade, recordamos que a Maria João tinha apenas 14 anos quando sofreu a perda, a Francisca encontrava-se com 16 anos e a Alice tinha 17 anos. No momento em que participaram deste estudo, a Maria João tinha já 17 anos e era a jovem com maior distância temporal em relação à perda, que tinha ocorrido três anos antes. Por sua vez, a Francisca tinha completado 18 anos quando colaborou nesta investigação e o seu luto decorria há dois anos. Quanto à Alice, tinha 19 anos quando foi entrevistada no âmbito deste projeto, e a perda do pai tinha ocorrido um ano antes.

Assim, no momento da perda, a Maria João encontrava-se na fase final da pré-adolescência, que se estende dos 10 aos 14 anos, enquanto a Francisca e a Alice se encontravam na adolescência média, compreendida entre os 15 aos 17 anos (Balk, 2000, 2009). Nas primeiras fases da adolescência, o jovem está ainda excessivamente centrado em si em termos cognitivos, numa espécie de solipsismo que só se atenua na adolescência tardia (entre os 18 e os 23 anos), fase em que o adolescente dispõe de competências emocionais e cognitivas que lhe permitem descentrar-se de si e entender o ponto de vista dos outros (Balk, 2009).



Embora a capacidade de compreender a morte não garanta a sua aceitação emocional (Schonfeld & Quackenbush, 2010), é indubitável que as três jovens do nosso estudo possuíam já competências cognitivas para integrar as características básicas do conceito de morte, nomeadamente o seu carácter universal, irreversível, não-funcional e causal (Kóvacs, 2008; Torres, 2008; Mallon, 2011).

Apesar dos desafios específicos que cada uma das fases da adolescência representa, e da dificuldade em definir fronteiras temporais entre elas, uma vez que a adolescência depende de inúmeros fatores, culturais, sociais e pessoais, que não se reduzem a um critério meramente cronológico, é consensual considerar a construção da identidade como a grande tarefa deste período do desenvolvimento (Erikson, 1998; Balk & Corr, 2001). Trata-se de um período de autonomização face às figuras de vinculação da infância (Jongelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009) e de procura de novas referências identitárias no grupo de pares (Balk, 2000; Christ, Siegel & Christ, 2002).

No entanto, ainda que a construção da identidade, através da integração de todas as experiências do indivíduo, tenha o seu auge na adolescência, não se esgota nela (Erikson, 1998), visto tratar-se de um processo dinâmico e vivo que nunca está fixado ou terminado (Vieira, 2010). E embora a identidade do indivíduo dependa sempre das interações que estabelece com os outros, não podemos esquecer que cada indivíduo integra e combina as influências sociais de forma única e irrepetível.

Pelo facto de a energia vital do adolescente estar focada na construção da sua identidade, a morte é mantida distante como possibilidade pessoal, pelo que a perda de alguém significativo pode ser particularmente perturbadora neste período, por alertar o adolescente para a sua condição de fragilidade, vulnerabilidade e finitude (Domingos & Maluf, 2003; Kovacs, 2008a; Mallon, 2011).

O adolescente vive um período de experimentação e exploração autónoma, que implica afastamento das figuras habituais de referência identitária, mas os pais são sempre sentidos como “*figuras de vinculação na reserva*”, que estarão sempre disponíveis em situações de dificuldade (Jongelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009). Assim sendo, a morte de figura parental neste período pode ser particularmente traumática pela sensação de desamparo que provoca, aumentando consideravelmente o



risco de problemas sociais e psicológicos na vida adulta (Young & Papadatou, 2003; Stokes, Reid & Cook, 2009).

As narrativas das três adolescentes reiteraram o defendido na literatura da especialidade sobre o impacto da perda de figura parental no período da adolescência, já que a morte as atingiu quando se defrontavam com lutos inerentes ao seu próprio processo de desenvolvimento. Ficou claro que perder o pai numa fase em que as três jovens se confrontavam com processos de perda normativos da fase desenvolvimental que atravessavam, como o luto do corpo infantil, dos pais idealizados ou da identidade da infância (Bromberg, 2000), representou um duro golpe na expectativa de que os pais seriam sempre uma fonte de proteção e estabilidade (Worden, 1996, Silverman, 2000; Rowling, 2003), provocando-lhes uma forte sensação de desamparo e de receio em relação ao futuro: *“Foi um choque muito grande, porque eu tive uma infância tão perfeita que para mim era tudo perfeito até chegarmos a velhinhos”* (Maria João); *“(…) ele precisava de estar comigo para ser feliz (...) eu não sabia como seria a minha vida dali para a frente”* (Francisca).

Para além do género e da idade, também as características de personalidade, como a capacidade de exprimir os sentimentos e de lidar com situações de stresse, influenciam o decurso do processo de luto (Worden, 1996, 1998; Parkes, 1998).

Bowlby (2004b) considera mesmo que os efeitos das outras variáveis de que depende o luto são sempre mediados pelas interações com as características de personalidade da pessoa em luto. Assim, uma baixa autoestima, tendência para o pessimismo e dificuldade em exprimir as emoções são considerados fatores preditivos de complicações no processo de luto (Worden, 1998; Bromberg, 2000).

Das três jovens, apenas a Alice se assumiu como uma pessoa *“reservada”*, com dificuldades em exprimir e partilhar as suas emoções. Pelo contrário, a Francisca e a Maria João assumiram ser pessoas *“desinibidas”* e *“extrovertidas”*, sem qualquer problema em exprimir o que sentem.

Por questões também ditadas por imposições culturais, as raparigas parecem ter mais facilidade em exprimir as suas emoções do que os rapazes. Comportamentos como chorar ou recordar a pessoa falecida são mais aceites socialmente em raparigas mas, em



contrapartida, manifestações de raiva e agressividade são mais toleradas nos rapazes (Worden, 1996; Stokes, Reid & Cook, 2009).

Significa isto que embora seja inegável a importância da exteriorização das emoções para um luto saudável (Ariès, 1982; Kovacs, 2004b, 2004d), a expressão emocional não depende apenas das características de personalidade e das competências comunicacionais do indivíduo, mas também daquilo que o meio envolvente permite ou não permite (Corr, 2000).

## **2. Antecedentes da perda (recordações da infância e da transição para a adolescência; crises vitais prévias à perda e perdas anteriores de pessoas significativas)**

Fatores antecedentes à perda, tais como experiências da infância, crises vitais prévias e reações a perdas passadas, são alguns dos parâmetros a ter em conta na compreensão das variações no processo de luto (Parkes, 1998; Worden, 1998).

Sem esquecermos que a entrevista permite apenas representações atuais acerca de acontecimentos passados (Amado, 2009), as três jovens recordam a infância como uma fase feliz das suas vidas, sendo a Francisca a única a colocar algumas reticências a essa felicidade, sempre ensombrada pelos conflitos constantes entre os pais.

Quanto à adolescência, são unânimes em reconhecer que é uma fase das suas vidas inexoravelmente marcada pela perda do pai, tendo sido a Maria João a jovem que mais enfatizou a associação entre a sua adolescência e a ausência do pai.

Das três jovens, a Maria João e a Alice haviam já sofrido previamente perdas de familiares, e embora admitam que essas perdas lhes provocaram muito sofrimento, consideram que os seus lutos foram “muito mais fáceis” e decorreram de forma saudável e adaptativa. Quanto à Francisca, as perdas significativas que sofreu (do avô e de uma amiga) decorreram já após o falecimento do pai, tendo sido esta a primeira experiência de morte de alguém com quem tinha fortes laços afetivos.

Outras experiências anteriores com acontecimentos potencialmente stressantes influenciam também as estratégias de enfrentamento e o modo como o enlutado enfrenta as tarefas adaptativas que se impõem após a morte de alguém significativo (Balk 2000,



2009). Um ano antes de a morte do pai ocorrer, a Alice havia já vivido o divórcio dos pais, experiência que pode ser considerada uma crise vital anterior à perda por morte. No entanto, mais importante do que a experiência ocorrida é avaliar o modo como a pessoa vê, percebe e significa a crise pela qual passou (Worden, 1998). Neste sentido, convém salientar que o divórcio dos pais não é visto pela jovem como um facto negativo ou traumatizante, mas antes como uma experiência que contribuiu para melhorar significativamente o seu relacionamento com o pai. O facto de o pai se ter tornado muito mais presente e carinhoso após o divórcio, levou mesmo a Alice a considerar o ano anterior à morte como “*o melhor ano de todos*”. A este propósito, convém salientar que o facto de a morte do pai ter acontecido de forma súbita, numa fase em que os laços entre ambos se tinham estreitado, pode ser considerado um fator preditivo de complicações no luto (este aspeto será retomado na categoria seguinte).

### **3. Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados**

A intensidade do luto depende, entre outros fatores, das causas e circunstâncias da morte (Parkes, 1998; Worden, 1996, 1998).

Ainda que em circunstâncias diferentes, os pais das três adolescentes morreram com idades aproximadas: o pai da Ana Miguel tinha 46 anos, o pai da Francisca tinha 50 anos e o pai da Alice tinha 51 anos. Uma morte considerada precoce é sempre mais difícil de aceitar do que aquela que ocorre em idade já avançada, provocando uma grande sensação de revolta e injustiça (Domingos & Maluf, 2003). Esta sensação de revolta por uma morte prematura (que será analisada com mais pormenor na categoria referente às reações à perda) foi claramente evidenciada pelas três jovens, inconformadas por terem perdido o pai tão cedo.

Em relação às causas da morte, há indicadores de que a morte súbita, como a que vitimou o pai da Alice, quase sempre é responsável por um luto mais difícil do que aquele em que houve aviso prévio de uma morte anunciada ou iminente e, frequentemente, provoca a exacerbação de sentimentos de culpa e remorso por coisas que não se disseram e/ou fizeram (Worden, 1998). As mortes inesperadas são sempre



complicadas porque representam uma rutura brusca, não permitindo à família antecipar e preparar-se para a perda, lidar com assuntos pendentes, ou apenas despedir-se (Walsh & McGoldrick 1998; Kovacs, 2008e).

Em caso de morte por doença prolongada, como a que vitimou o pai da Maria João e também o pai da Francisca, pode ocorrer um luto antecipatório, processo que gera sentimentos ambivalentes nas pessoas cuidadoras: ao mesmo tempo que sentem alívio com o fim do sofrimento, sentem culpa por esse sentimento (Walsh & McGoldrick 1998; Kovacs, 2008e).

No que se refere aos rituais fúnebres que se sucederam à morte, e apesar do esforço emocional que esses momentos exigiram - *“entrei no funeral e não consegui estar lá”* (Maria João), *“embora quase não tenha conseguido estar à beira dele (...)”* (Alice) – as jovens reconhecem que a sua presença foi muito importante porque lhes proporcionou a oportunidade de homenagear o pai, de se despedir dele, e também de confortarem e serem confortadas por familiares.

De facto, a literatura da especialidade salienta a importância destes momentos ritualizados para uma adaptação saudável à perda. Numa época marcada por um acentuado secularismo e um excesso de confiança no poder da razão (Laungani & Young, 2003), os rituais fúnebres, dotados de um poder simbólico que transcende a razão, podem representar um importante papel na resposta às necessidades emocionais dos enlutados (Parkes, 2003).

Numa altura em que os enlutados se sentem bastante desorientados e assustados com os sentimentos avassaladores que os assolam, os rituais representam uma experiência organizadora num momento de grande desorganização, ao mesmo tempo que proporcionam a oportunidade de a dor ser partilhada com familiares e amigos (Kovacs, 2008b). A participação nos rituais fúnebres, como o velório e o funeral, é importante para satisfazer três necessidades das crianças e adolescentes em luto: confrontarem-se com a realidade da morte, homenagearem a pessoa falecida e receberem apoio e conforto de familiares e amigos (Worden, 1996).

Mas apesar de as três jovens terem reconhecido o benefício emocional da sua participação nos rituais fúnebres, nenhuma delas mantém o hábito de se deslocar ao cemitério. A Francisca confessou que a ida semanal da mãe ao cemitério a deixa sempre



muito triste “*porque a confronta com a perda*”, enquanto a Maria João, referindo-se ao facto de as cinzas do pai se manterem em casa, admitiu que a ida ao cemitério seria muito mais dolorosa porque a obrigaria a “*reconhecer a realidade*”.

A existência de dúvidas acerca das circunstâncias da morte é também considerada um fator suscetível de complicar o processo de luto (Parkes, 1998; Worden, 1998), o que não se verificou em qualquer dos casos analisados. As duas jovens, cujos pais foram vitimados por doença prolongada, reconhecem que as mães as mantiveram sempre informadas durante todo o processo, nunca lhes tendo escondido a gravidade da doença nem a possibilidade de um desfecho fatídico. Já a Alice, embora não tenha dúvidas sobre a causa da morte súbita do pai, manifestou alguma perturbação em relação a afirmações proferidas pelo pai semanas antes da morte, que a jovem percebeu como premonitórias do que lhe viria a acontecer.

#### **4. Tipo de relacionamento com a pessoa falecida**

Um fator importante no decurso do luto é o tipo de relação que a criança ou jovem mantinha com a figura parental falecida (Worden, 1996, 1998; Parkes, 1998).

A intensidade do luto é determinada pela intensidade do amor (Parkes, 1998; Worden, 1998), o que significa que a energia necessária para romper os laços com a pessoa perdida é diretamente proporcional à força da vinculação e ao investimento afetivo na relação (Kovacs, 2008e). E embora os padrões de vinculação primários não determinem de forma definitiva as formas de reagir a situações de perda, influenciam largamente os recursos disponíveis para a superação de rompimentos e perdas (Bromberg, 2000; Bowlby, 2001, 2002).

Das três jovens, a Maria João é aquela que manifestou uma ligação mais forte à figura paterna, com quem sempre teve uma relação muito próxima e carinhosa. A grande cumplicidade que existia entre ambos - “*o meu pai era o meu melhor amigo, o meu pai falava tudo comigo, tudo mesmo (...)*” – manifesta uma relação altamente dependente do pai, o que explica a desorientação e sensação de abandono e desamparo que a sua morte lhe provocou (Worden, 1996, 1998; Kovacs, 2008e): “*Sentia-me muito desprotegida, ainda por cima como rapariga faltava-me a figura masculina*”. Numa





relação dependente, a perda da fonte dessa dependência provoca uma mudança na autoimagem: a pessoa deixa de se ver como alguém forte e bem apoiado e passa a perceber-se como um ser fraco, carente e abandonado (Worden, 1998).

Quanto à Alice, lamentou não ter tido *“uma grande relação com o pai”*, fruto do comportamento distante e pouco afetivo do progenitor, situação que só se alterou após o divórcio dos pais, fase em que o relacionamento entre ambos se tornou *“fenomenal”*. Esta falta de proximidade afetiva foi também sentida pela Francisca, que definiu o pai como uma pessoa *“um pouco fria”* e com *“muita dificuldade em exprimir o amor que sentia pelos filhos”*.

Quer num caso quer no outro, a relação era distante e pouco afetiva, o que constitui um fator de risco para complicações no luto (Christ, Siegel & Christ, 2002). Até porque esta falta de disponibilidade emocional parece ter desenvolvido nas duas jovens uma relação com o progenitor marcada por alguma ambivalência latente. As relações familiares são frequentemente pautadas por alguma ambivalência, e isto é particularmente válido no período da adolescência (Kosminsky & Lewin, 2009). Mas, em caso de morte, um relacionamento ambivalente acompanhado de hostilidade não-expressa, pode provocar no enlutado muita raiva e culpa, inibindo o desenrolar saudável do luto (Worden, 1998).

No caso da Francisca, ainda que a jovem tenha feito referências aos ciúmes que o pai sentia da mãe, e aos conflitos que daí advinham, bem como à atitude pouco afetiva do progenitor em relação aos filhos, alguns aspetos da personalidade e comportamento do pai, que revelam um carácter autoritário, possessivo, conflituoso e com episódios de agressividade e de dependência do álcool, foram praticamente omitidos pela jovem, tendo sido essas características muito mais enfatizadas pela Encarregada da Educação.

A mesma atitude defensiva, e até evasiva, no que se refere à caracterização do pai, foi manifestada também pela Alice, preferindo a jovem enfatizar a qualidade da relação com a mãe e o irmão, em vez de insistir nas *“falhas”* do pai, que tentou várias vezes desculpar: *“O meu pai era muito para o trabalho, não era assim um pai muito presente, só via trabalho à frente, era para nosso bem (...)”*. Também neste caso, foi a mãe da jovem a elucidar de forma mais explícita o comportamento ausente do ex-marido relativamente aos filhos, bem como o seu carácter autoritário e intimidatório: *“na nossa*



*família não havia dinâmica, não havia nada, era `ai meu Deus não podemos fazer isto porque o teu pai está a chegar`, quando ele chegava nós às vezes até estávamos divertidíssimas as duas a rir e ele `não se calam, um homem chega a casa e não pode ouvir a televisão`”, “(..) era uma pessoa do tempo do Salazar, `eu sou o homem, eu é que mando, é como eu quero`”, “Foi um pai que nunca foi com a filha para um parque, nunca foi ver um jogo, nunca foi à escola ver o que quer que fosse, nunca a levou ao médico (...) nunca deixou faltar nada, Deus me livre, mas não estava presente”.*

Não podemos esquecer, e esta formulação é válida para os três casos analisados, que a entrevista é uma forma de acesso a representações atuais sobre acontecimentos passados (Amado, 2009). Principalmente quando são evocadas recordações, emoções e significações referentes a uma relação que se rompeu por morte, há uma tendência, muitas vezes inconsciente, para representar a relação melhor do que ela foi (Worden, 1996). Assim, e sobretudo numa relação pautada por alguma ambivalência, como aquela que a Francisca e a Alice mantinham com os respetivos progenitores, é legítimo acautelar a dúvida sobre se as jovens estavam a falar do pai que tiveram na realidade, ou do pai que gostavam de ter tido.

A necessidade emocional de conservar e perpetuar os momentos e aspetos felizes de uma relação, ao mesmo tempo que se recalcam os aspetos negativos dessa relação, resulta, muitas vezes, numa idealização da pessoa morta (Parkes, 1998; Worden, 1998). Significa isto que, por uma questão de economia emocional interna, a pessoa em luto faz uma clivagem entre os aspetos negativos e positivos da pessoa que morreu, negando os primeiros e idealizando e enfatizando os segundos (Barbosa, 2010).

Assim, numa situação de entrevista, onde é recordada uma relação tão carregada de significados, este risco de um viés de distorção retrospectiva é real e muito comum, o que torna muito difícil avaliar o grau de idealização presente nos relatos sobre o relacionamento que o enlutado mantinha com a pessoa falecida (Parkes, 1998; Domingos & Maluf, 2003).

Apesar dos riscos de uma idealização do morto e de uma distorção retrospectiva se estenderem aos três casos analisados, há diferenças a assinalar entre os jovens que caracterizam a relação que mantiveram com o progenitor falecido como “muito boa” (o caso da Maria João do nosso estudo) e aqueles que caracterizam essa relação como



“menos boa” (os casos da Francisca e da Alice) (Worden, 1996). Normalmente, os primeiros apresentam as seguintes características, que os distinguem dos segundos: partilham com o falecido mais interesses comuns, revelam ainda uma vinculação muito forte ao pai após dois anos da sua morte, têm mais facilidade em falar sobre os seus sentimentos, choram mais e têm tendência para adotar comportamentos que seriam do agrado do pai morto (Worden, 1996).

Obviamente em associação com outros fatores, talvez este indicador justifique as diferenças entre as três jovens, no que se refere à necessidade emocional de falar sobre as suas recordações e emoções associadas ao pai: a Maria João, com uma vinculação mais segura ao pai, manifestou maior necessidade de falar sobre o pai do que a Francisca e a Alice, com uma vinculação mais insegura e maior contenção emocional (este aspeto será retomado numa outra categoria de análise).

## **5. Reações decorrentes da perda e estratégias de enfrentamento**

Qualquer tentativa de compreender o que são (e o que não são) reações naturais e adaptativas a uma perda, tem de ter em conta que *“o sofrimento é uma questão muito pessoal”* (McGoldrick, 1998) e, como tal, não cabe em qualquer modelização excessivamente padronizada que não contemple os múltiplos fatores que tornam único cada percurso de luto.

Além de idiossincrático, o luto é uma reação holística à perda que afeta o enlutado nas várias dimensões que o caracterizam (Corr, 2000). Como já demos conta em trabalho publicado anteriormente (Granja, Costa & Rebelo, 2012), as perdas foram sentidas de forma intensa pelas três adolescentes, com efeitos notórios ao nível físico, emocional, comportamental e cognitivo. Convém salientar que todas as reações expressas pelas alunas estão bem documentadas na literatura da especialidade e fazem parte das respostas normais a uma situação de desvinculação emocional que a morte de uma pessoa significativa exige.

Distúrbios do sono e apetite, crises de ansiedade, dores de cabeça e enxaquecas, maior vulnerabilidade a doenças várias e mal-estar generalizado, são reações físicas



manifestadas pelas três adolescentes e recorrentemente referenciadas em vários estudos internacionais sobre os efeitos do luto (Balk, 2000, 2009; Corr, 2000; Domingos & Maluf, 2003; Mallon, 2011; Rebelo, 2003; Stevenson, 2009; Wheeler & Austin, 2000; Worden, 1996, 1998). Também o receio de contrair a doença que vitimou o falecido, muitas vezes através de uma somatização dos sintomas (Worden, 1996), é bastante comum e verificou-se no caso da Maria João: *“(...) qualquer dor que eu tenha, e mesmo ainda hoje eu tenho de lutar contra isso, porque eu sentia medo de vir a ter a doença porque muita gente da minha família teve”*.

Ao nível cognitivo, para além das reações mais referidas pelas nossas adolescentes, e sustentadas na literatura da especialidade, como pensamentos intrusivos sobre a pessoa falecida, decréscimo da capacidade de concentração e falhas de memória (Balk, 2009; Domingos & Maluf, 2003; Rowling, 2003; Worden, 1996), é também comum a ativação de um pensamento mágico, através do qual se acredita ser possível o regresso da pessoa que morreu (Mallon, 2011): *“parece que não aconteceu, parece que ele foi de férias ou qualquer coisa assim”* (Alice, entrev. 1).

Do ponto de vista emocional, e a atestar o carácter dinâmico do processo de luto, as reações das nossas jovens foram variando com o decorrer do tempo. Assim, reações como a desorientação, a confusão, o choque e a descrença, foram mais associadas às primeiras semanas após a perda (Wheeler & Austin, 2000; Rowling, 2003), enquanto a raiva, a culpa, o medo, a frustração, a tristeza e a sensação de solidão e desamparo, se revelaram reações mais duradouras, com manifestações ainda bastante notórias no momento deste estudo, o que vai de encontro ao que nos informa a literatura da especialidade, que nos alerta para o facto de estas reações poderem perdurar vários anos após a perda (Worden, 1996, 1998; Parkes, 1998; Mallon, 2011).

A raiva, perfeitamente natural durante um processo de luto, é uma emoção socialmente mais aceite nos rapazes do que nas raparigas, sendo estas obrigadas a inibir, nas palavras e nos atos, a raiva e revolta que sentem (Stokes, Reid & Cook, 2009). Mas, quer nuns quer noutros, a raiva funciona como uma parede que o adolescente ergue entre si e o mundo (Rowling, 2003), funcionando os seus comportamentos agressivos, mais ou menos velados, como pedidos de ajuda de alguém que não sabe lidar com as emoções desconhecidas que o assaltam (Holland, 2008; Kosminsky & Lewin, 2009):



*“(...) parecia que o mundo me ia cair em cima com tanta revolta que eu tinha” (Maria João); “Foi mesmo uma revolta enorme, enorme mesmo” (Alice); “Tinha tendência para ser agressiva com os outros, principalmente nos dias em que estava mais triste” (Francisca).*

Em suma: o choque e descrença, próprios da fase inicial do luto, e que funcionam como mecanismos de defesa contra um acontecimento de difícil aceitação emocional (Parkes, 1998; Bowlby, 2001, 2004a, 2004b) – *“Eu não acreditava, eu parecia que estava a ter um pesadelo e estava em estado de choque com o pesadelo que estava a ter” (Maria João); “Eu não queria acreditar” (Alice)* - deram lugar, progressivamente, a um reconhecimento emocional da perda, acompanhado de emoções muito intensas, como o medo, a raiva, a culpa e o desespero (Parkes, 1998; Wheeler & Austin, 2000; Rowling, 2003). A dificuldade em lidar com esta avalanche emocional pode provocar no enlutado muita ansiedade, que pode variar desde uma leve sensação de insegurança a fortes ataques de pânico (Mallon, 2011), como aqueles de que foram alvo a Maria João e a Alice.

Ficou também claro que o luto das jovens teve impacto nos seus comportamentos e interação com os outros. A perda de interesse nas antigas atividades e a forte necessidade de isolamento que as três jovens evidenciaram, atestam a convicção de Mallon (2011) de que os adolescentes enlutados preferem o isolamento do quarto a exhibir a sua vulnerabilidade emocional. Segundo a autora, a morte de alguém significativo requer um período de reflexão e questionamento sobre o sentido da vida, muitas vezes incompatível com a “normalidade” da vida anterior.

A apatia é típica da fase do luto em que se dá o reconhecimento emocional da perda (Parkes, 1998; Bowlby, 2001, 2004a, 2004b), sendo comum o enlutado sentir que tudo parece desprovido de sentido, o que o faz afastar-se das pessoas e de atividades habituais: *“eu afastei-me de toda a gente, há amigos com quem não falo desde que o meu pai faleceu” (Maria João); “as próprias pessoas metiam-me (hesitação) parece que era medo, assim uma coisa esquisita” (Francisca, entrev. 1); “Perdi assim a vontade de fazer aquelas coisas que eu gostava” (Alice).*

A necessidade de isolamento social é, assim, uma reação natural e adaptativa às exigências emocionais do luto mas, em caso de persistir vários anos após a perda, pode



ser um indicador de dificuldades ao nível da realização da segunda tarefa do luto, que consiste na flexibilidade adaptativa que o enlutado deve manifestar para se ajustar a um novo ambiente onde falta a pessoa que faleceu (Worden, 1998).

Como seria de esperar, as dificuldades que as três jovens sentiram ao nível da interação social não são imunes às modificações que o luto provocou na forma como cada uma se percebe a si mesma e ao seu lugar no mundo. Ainda que o enlutado tenha uma reação adaptativa e saudável à perda, sai inevitavelmente modificado dessa experiência (Balk, 2000).

Apesar de todo o sofrimento, numa clara demonstração de resiliência, as nossas jovens revelaram capacidade de integrar a experiência adversa que viveram, sendo capazes de aprender com ela. Embora a perda do pai tenha representado uma rutura brusca na narrativa das suas vidas (Poch & Herrero, 2003), constituindo uma ameaça ao seu equilíbrio psicológico e social, e impondo sérios e acrescidos desafios à superação das tarefas normativas da adolescência, a experiência representou também uma oportunidade de crescimento e acréscimo de maturidade (Balk, 2000; Rowling, 2003): *"parece que cresci à força, os meus colegas e amigos que tinham a minha idade pareciam umas crianças à minha beira"* (Maria João); *"Não sei, mas eu devo ter crescido para aí uns 10 anos (...) eu própria me sentia mais responsável"* (Francisca).

Ao alertar as nossas jovens para a consciência da sua própria finitude, a perda parental pôs fim à suposição da imortalidade típica da adolescência (Kovacs, 2008a), e abalou profundamente a forma como encaravam a morte e o futuro. Se, por um lado, o duro golpe nas expectativas de que os pais serão sempre figuras de proteção (Silverman, 2000) as tornou mais insensíveis e intolerantes em relação a problemas que consideram insignificantes - *"há pessoas que têm outros problemas e ninguém as ajuda e nem sequer querem saber e outras, por partirem uma unha, choram e fazem um drama"* (Francisca) –, por outro lado, a incerteza do futuro, e a certeza da morte, tornou-as mais aptas para *"selecionar mais as coisas, aquilo que é realmente mais importante e aquilo que é mais acessório"* (Francisca) e também mais conscientes da necessidade de viver intensamente o momento presente e apreciar as pequenas coisas:

*"(...) penso que temos de viver mesmo um dia de cada vez, esse foi o lema que eu ganhei quando o meu pai faleceu"* (Maria João); *"O mundo fascina-me mais, as*



*pequenas coisas têm muito mais valor (...), o futuro é incerto, mas tento construí-lo da melhor forma possível, com bons alicerces” (Francisca) “eu acho que começamos a perceber que temos de passar tempo com as pessoas de quem gostamos, e não deixar para depois porque pode ser tarde” (Alice).*

Numa tentativa de gerir e equilibrar os fatores geradores de stresse e os recursos de força e de resiliência disponíveis, as três jovens recorreram a estratégias de enfrentamento (Mallon, 2011) ou *coping* (Lazarus & Folkman, 1984) variadas.

A Alice foi a jovem com mais dificuldade em identificar estratégias adotadas para lidar com a sua perda, assumindo mesmo “*não ter grandes refúgios*” e limitar-se a “*deixar correr, completamente*”. No caso da Maria João, a leitura e a escrita foram atividades que a ajudaram a lidar com a perda do pai. Quanto à Francisca, a jovem admitiu que “*sair de casa*”, “*estar com os amigos*”, “*ir à praia*”, “*ler*”, “*estudar muito*”, “*tirar as fotografias do pai de casa*” ou “*dormir*”, entre outras, eram atividades em que se refugiava para “*ter sempre o que fazer e não ter tempo para pensar*”. Segundo a jovem, ao refugiar-se nestas atividades tentou “*não viver o luto*” e “*enganar-se a si mesma*”.

Apesar das diferenças assinaladas, o facto de, nos três casos, o namorado aparecer como uma importante figura de suporte, parece indiciar uma tentativa de as três jovens (re) conquistarem um sentimento de pertença, através de relacionamentos íntimos e estáveis (Fleming & Adolph, 1986, citados por Worden, 1996, Balk, 2000 e Balk & Corr, 2001).

Independentemente das estratégias usadas por cada uma, ficou clara a necessidade que as três jovens sentiram, e manifestaram, de oscilar entre estratégias de confrontação e de evitação da perda (Stroebe & Schut, 1999). A incapacidade que as crianças e adolescentes têm em suportar o sofrimento intenso, explica a necessidade que sentem de intercalar os episódios de dor com atividades normais e rotineiras, sendo essa oscilação fundamental na adaptação à perda (Corr, 2000): “*Havia momentos em que eu desejava mesmo esquecer aquilo, não queria mesmo lembrar-me sequer, só queria era divertir-me*” (Francisca, entrev. 1); “*(...) houve uma vez que me senti muito triste e peguei numa foto dele e escrevi tudo que me ia na cabeça, tudo, tudo, e depois senti-me aliviada, é como se estivesse a falar com ele*” (Francisca).



No caso da Maria João, recorria à leitura para evitar a perda - *“quando eu estou a ler parece que entro no mundo que está escrito no livro e não na realidade”* – e escrevia quando sentia necessidade de se confrontar com ela - *“escrevi imenso como se estivesse a falar diretamente com o meu pai”*.

Quer através das memórias, das fotografias ou de textos escritos ao pai, por exemplo, ficou bem clara a necessidade de as nossas adolescentes manterem os laços afetivos com o progenitor falecido (Silverman & Klass, 1996). Esta necessidade de reposicionar afetivamente o pai, sustentada na convicção de que a relação com a pessoa que morreu tem de ser modificada e assumir um novo significado, mas não tem de terminar (Franco, 2009; Mallon, 2011), ficou também patente na decisão de duas das nossas jovens, a Maria João e a Alice, em fazerem uma tatuagem: *“Eu acho que fazer a tatuagem me ajudou porque olhava ao espelho e sentia que tinha feito alguma coisa por ele, uma homenagem, e nunca mais sai, e é uma coisa que a gente não se arrepende”* (Alice).

E apesar de as jovens reconhecerem que a passagem do tempo tem ajudado a diminuir a intensidade do sofrimento - *“(...) agora acho que já enfrento um bocadinho mais”* (Francisca); *“(...) acho que vai tudo acalmando um bocadinho”* (Alice) – o processo de luto não apresenta uma progressão linear rígida, havendo sempre a possibilidade de certas reações à perda serem reativadas por eventos significativos ou datas marcantes (Balk, 2000, 2009; Silverman, 2000): *“(...) há dias em que, não sei, é como se caísse em mim e penso `eu não vou mais poder vê-lo e ele já não está aqui (...) há dias em que ainda sinto muita tristeza, e saudades”* (Francisca); *“(...) acho que vai tudo acalmando um bocadinho (...) mas o tempo passa e a saudade vai aumentando”* (Alice).

Em jeito de síntese: as reações manifestadas pelas três jovens são naturais e comuns numa situação de perda significativa. Devido a uma multiplicidade de fatores, que justificam ritmos próprios e estratégias diferenciadas para lidar com a perda, cada uma delas parece estar a mobilizar os seus recursos, internos e externos, de forma saudável para se adaptar à nova vida após a perda. No entanto, não podemos esquecer que o luto é um processo a longo prazo, que não culmina no estado anterior à perda





(Worden, 1998), e que alguns dos efeitos do luto não são imediatos, por exemplo, as consequências ao nível da perceção que o adolescente tem de si mesmo, nomeadamente um potencial e comum decréscimo ao nível da autoeficácia e da autoestima, são apenas perceptíveis dois anos após a perda (Worden, 1996). Significa isto que nos três casos, e dada a proximidade temporal relativamente à perda, é prematuro avaliar o impacto do luto na estrutura psicológica e social das jovens, bem como prever o risco de problemas psicológicos e sociais na vida adulta (Kosminsky & Lewin, 2009).

## **6. As adolescentes e a família**

Ainda que o luto de cada uma das nossas adolescentes reflita um estilo individual de adaptação à perda, é inquestionável a influência dos vários subsistemas de que fazem parte, entre eles o contexto familiar (Stokes, Reid & Cook, 2009). A possibilidade de as jovens manterem o equilíbrio emocional após a perda, encontrarem um significado pessoal para o acontecido, e adaptarem-se saudavelmente à nova situação, depende, entre outros fatores, da qualidade das relações no seio familiar (Balk, 2000).

Quando a morte atinge uma família, cada elemento vai vivenciar e significar essa experiência de forma única e irrepetível mas, em conjunto, têm de encontrar um novo equilíbrio e uma nova identidade familiar. E, muitas vezes, as dificuldades ao nível do luto individual não resultam apenas da morte ocorrida, mas também das mudanças emergentes do realinhamento emocional da família, já que, de alguma forma, a morte de um dos seus membros representa a morte da própria família (McGoldrick & Walsh, 1998).

O impacto da perda na estrutura familiar depende da posição funcional ou papel desempenhado pela pessoa falecida, mas também do grau de coesão da família e da capacidade de expressão das emoções (Worden, 1996, 1998).

Após uma morte, uma das tarefas adaptativas da família implica a redistribuição dos papéis desempenhados pela pessoa falecida (Parkes, 1998). À exceção da Alice, cujos pais já estavam divorciados quando a morte aconteceu, as funções práticas que eram habitualmente desempenhadas pelos pais falecidos, nomeadamente aquelas que na



nossa sociedade são tradicionalmente assumidas pela figura masculina, como o pagamento de impostos e a gestão dos empréstimos familiares, passaram a ser desempenhadas pelas viúvas, com ajuda do filho mais velho (no caso da Francisca), ou de elementos da família alargada (no caso da Maria João).

Mas, claro, o papel da pessoa falecida não se esgota nas tarefas práticas ou logísticas que lhe competiam, mas prende-se também com a posição que ocupava na dinâmica familiar em termos afetivos (Rowling, 2003). Entre outros fatores, o género da figura parental falecida parece ter influência no luto das crianças e jovens. Sendo habitual que, nas sociedades ocidentais, a gestão dos afetos e a responsabilidade com a educação dos filhos estejam mais a cargo das mães, crianças e adolescentes são mais vulneráveis a complicações no luto quando perdem a figura materna do que quando perdem a figura paterna (Worden, 1996). Ainda que este indicador possa ter funcionado como fator de proteção do luto das nossas três jovens, uma vez que todas elas perderam pai, há que ter em conta outros aspetos, nomeadamente o tipo de relação que cada uma delas tinha com a figura parental falecida.

No que se refere ao grau de coesão familiar anterior à perda, o núcleo familiar da Maria João era o que apresentava um maior índice de integração emocional. Segundo a jovem, o ambiente familiar era *“ótimo”*, pautado por um clima de grande cumplicidade afetiva e bons padrões comunicacionais: *“(...) os meus pais pareciam um casal de namorados (...) eu via os meus pais mais como irmãos mais velhos, porque eu contava-lhes tudo, andávamos sempre a brincar os três”* (Maria João). Este ambiente harmonioso, a envolver todos os membros da família, não caracterizava a dinâmica familiar das outras duas adolescentes do nosso estudo. Tanto a Francisca como a Alice viveram num ambiente familiar marcado por uma figura paterna *“muito tradicional”*, *“autoritária”* e *“distante emocionalmente”*, e também por conflitos constantes entre os pais que, no caso da Alice, desencadearam a situação de divórcio.

No entanto, apesar de a Francisca ter definido a sua família como *“disfuncional”*, e de a Alice ter considerado que o pai *“era mais à parte”*, as duas jovens assumem que sempre tiveram uma relação muito próxima e cúmplice com as respetivas mães e irmãos, tendo-se mesmo reforçado esses laços após a morte: *“desde que o meu pai*



*faleceu tornamo-nos mais unidos, preocupamo-nos mais uns com os outros, principalmente eu" (Francisca).*

De facto, apesar do realinhamento familiar que a morte exige, não é forçoso que todas as famílias se tornem disfuncionais após uma perda. Em alguns casos, e dependendo de vários fatores, as tarefas adaptativas podem ser realizadas com sucesso e os laços familiares podem mesmo ser fortalecidos, através de um aumento da cumplicidade e empatia (Walsh & McGoldrick, 1998).

Neste aspeto, há uma diferença assinalável nas experiências das três jovens: enquanto a Francisca e a Alice tinham uma ligação mais forte e cúmplice com a mãe, a Maria João sempre foi assumidamente mais ligada ao pai. Assim, enquanto nos dois primeiros casos a perda do pai não comprometeu, e até reforçou, a relação de proximidade previamente existente com a figura materna, a Maria João viu-se privada da sua principal figura de vinculação, o que teve um claro impacto na sua relação com a figura parental sobrevivente: *"O ambiente aqui em casa com a minha mãe foi péssimo porque a minha mãe estava a tentar fazer de mãe e de pai e a minha mãe não tinha jeito nenhum para fazer de pai"* (Maria João).

O modo como as crianças e adolescentes lidam com a perda de pai/mãe depende do estado emocional da figura parental sobrevivente (Worden, 1996; Young & Papadatou, 2003; Kosminsky & Lewin, 2009, entre outros). Significa isto que quanto maior for o nível de adaptação da figura sobrevivente à perda, maiores serão as probabilidades de o (s) seu (s) filho (s) elaborar (em) lutos saudáveis e adaptativos (Holland, 2008).

Também no que se refere à disponibilidade emocional das respetivas progenitoras para apoiarem as três adolescentes nos seus processos de luto, há diferenças dignas de registo e interpretação, que passaremos a analisar.

Após a morte do marido, a mãe da Maria João caiu num forte estado depressivo, a requerer acompanhamento médico especializado, que a impediu de representar a figura de suporte de que a filha necessitava: *"A minha mãe começou a ser mãe, e se calhar não a 100%, há pouco mais de um ano, porque ela esteve 2 anos completamente de rastos"* (Maria João). Quando perdem um dos pais, é frequente as crianças e adolescentes sentirem medo de perder o outro progenitor, e quanto mais disfuncional for o



comportamento deste, maiores as probabilidades desse receio ser exacerbado (Worden, 1996): *“eu estava com medo que a minha mãe apanhasse um esgotamento (...) foi muito complicado, muito, vemos a nossa mãe mais para lá do que para cá”* (Maria João). Assim, para além de ter sofrido a perda real do pai, a jovem teve também de lidar com a perda simbólica da mãe: *“Eu ainda hoje sinto que perdi o meu pai e perdi parte da minha mãe porque a minha mãe tornou-se uma pessoa completamente diferente, não é a minha mãe”* (Maria João).

O nível de disfunção da figura sobrevivente pode comprometer seriamente o equilíbrio emocional dos filhos, tornando-os mais ansiosos e depressivos, e com mais problemas de saúde (Worden, 1996), o que poderá explicar algumas das reações da Maria João à morte do pai, já analisadas neste trabalho.

Também a mãe da Francisca teve de ser medicada por se encontrar num estado depressivo após a morte do marido, a ponto de necessitar do cuidado dos filhos - *“ eu e o meu irmão é que acabamos por a ajudar, porque a minha mãe encontrava-se com uma depressão”*-, mas essa situação foi rapidamente ultrapassada, e a mãe percebida pela jovem como *“uma mulher de armas”*, com um papel de relevo no apoio ao seu luto: *“penso que a minha mãe já me consegue apoiar, enquanto que o meu irmão, no meu ponto de vista, ele ainda se encontra um pouco perturbado com o sucedido”*.

Mas ainda que a Francisca tenha sentido o comportamento da família como pouco eficaz em termos de apoio, principalmente nos primeiros meses após a morte - *“acho que o pouco apoio que me davam era nenhum, naquele momento eu sentia que era nenhum”* - a jovem revelou sempre maior preocupação com as necessidades emocionais da mãe e do irmão do que com as suas: *“eu queria sempre ajudá-los, primeiro a eles e depois ajudar-me a mim, porque não queria que eles sofressem, não queria mesmo”*. A necessidade de proteger os familiares faz com que muitos adolescentes minimizem o seu luto para dar espaço ao sofrimento deles (Domingos & Maluf, 2003), sendo esta preocupação com a figura sobrevivente mais comum quando a pessoa perdida é do sexo oposto (*“mismatch”*) do que quando a morte vitimou o progenitor do mesmo sexo (*“match”*) (Worden, 1996).

No que se refere à Alice, a mãe funcionou sempre como uma importante figura de suporte afetivo: *“a minha mãe está lá sempre, e pode chorar à nossa beira, mas está lá*



*sempre*". O facto de a mãe secundarizar o seu próprio luto para priorizar as necessidades emocionais dos filhos - "*Sempre a apoiei, mesmo que eu estivesse muito em baixo eu tinha de me pôr em condições para os apoiar*"- , traduz um modelo de luto "*child-centered*" e não "*parent-centered*" (Silverman, 2000).

Não esqueçamos, e isto é válido para os três casos, que em situações de luto por perda de figura parental, os filhos encontram mais conforto e carinho quando a figura sobrevivente é a mãe (Worden, 1996). Normalmente as mães são mais atentas às necessidades emocionais dos seus filhos e, mesmo quando estão deprimidas, são mais disponíveis afetivamente e mais responsivas do que pais não deprimidos. (Worden, 1996; Silverman, 2000).

Mas se a relação positiva com a mãe, caracterizada por uma comunicação aberta e cúmplice, funcionou como um fator de proteção no luto da Alice (Christ, Siegel & Christ, 2002), a verdade é que a jovem teve de lidar com mudanças stressantes decorrentes da perda, que terão funcionado como fatores suscetíveis de complicar o luto da jovem (Worden, 1996; Parkes, 1998; Christ, Siegel & Christ, 2002; Mallon, 2011). De facto, ao mesmo tempo que enfrentava a dor da perda do pai, a Alice teve também de lidar com os problemas do irmão, cuja dependência do álcool se agravou severamente após a morte súbita do pai "*(...) já bebia um bocadinho, mas depois da morte do meu pai é que foi, foi tudo, já estive internado, mas pelos vistos não adiantou, tem recaídas, nós até já nos sentimos um bocado impotentes porque não conseguimos fazer nada (...)*"(Alice).

A necessidade de cuidar do irmão, que sempre representou para a jovem uma figura protetora e cuidadora - "*com o meu irmão sempre tive uma relação excepcional, para todos os efeitos foi ele que me criou*", tornou a Alice mais vulnerável a complicações no seu luto, ao exacerbar a sensação de carência e desproteção que a perda do pai lhe havia provocado (Bowlby, 2004b).

É consensual que o facto de as famílias incentivarem ou reprimirem a expressão das emoções tem uma influência crucial no decurso do luto das crianças e adolescentes (Worden, 1996, 1998; Bromberg, 2000). Também no que a este aspeto diz respeito, as três adolescentes do nosso estudo viveram experiências diferentes.



A relação de grande abertura que a Francisca sempre manteve com a mãe, tornou-se ainda mais forte e cúmplice após a morte: *“Eu sempre tive mais abertura com a minha mãe, e quando perdemos o meu pai essa relação fortaleceu-se, tornamo-nos mais cúmplices”*. Mas se a jovem sentia muito à-vontade para falar com a progenitora sobre a perda - *“eu desabafava muito com a minha mãe”* -, a relação com o irmão tornou-se mais fria e distante após a morte do pai: *“eu acho que desde aí o meu irmão ficou um bocadinho... não sei, mudou bastante, ele é completamente insensível, ele é mesmo insensível”* (Francisca).

Também a Alice sentiu sempre a mãe como uma confidente privilegiada, antes e depois da perda: *“eu acho que nem todas as raparigas, ou rapazes, não interessa, têm o à-vontade que eu tenho com a minha mãe. Se for preciso eu falo com a minha mãe eu falo, não tenho problemas disso, e acho que continuou igual depois”*.

Mas, à semelhança do que se passou com a Francisca, este clima de desinibição emocional passou a não incluir o irmão, à frente de quem mãe e filha inibiam as recordações e emoções associadas à perda: *“(...) evitamos um bocado falar à frente do meu irmão, para ele custa-lhe mais, com ela falo, e falamos, e lembrámo-nos e rimos, e choramos, é igual, com ele é que mudou um bocadinho”* (Alice).

Ora, se a morte do pai não representou uma descontinuidade na relação íntima que a Francisca e a Alice mantinham com as suas figuras confidentes (as mães, nos dois casos), o mesmo não se pode dizer em relação à Maria João. Com a morte do pai, a jovem perdeu o seu confidente, o seu “melhor amigo”, a pessoa com quem “falava de tudo”, e a relação com a mãe nunca se pautou, antes e depois da morte, pelos mesmos padrões comunicacionais: *“o meu pai tinha uma coisa, falava muito comigo, tudo que ele tivesse a dizer dizia, e a minha mãe já não é assim, não sabe como é que há de falar comigo”* (Maria João).

A necessidade de se protegerem reciprocamente foi também um fator que dificultou a comunicação entre mãe e filha: *“houve aí uns tempos em que eu me sentia completamente sozinha, e eu não queria falar com a minha mãe sobre o que eu sentia em relação à perda do meu pai para não a deixar mais em baixo, ela não falava comigo para não me deixar mais em baixo, e se calhar precisávamos as duas de falar mas não falávamos”* (Maria João).



Uma relação negativa com a mãe, marcada pela falta de apoio e por baixos padrões comunicacionais, acrescida do facto de não ter irmãos com quem partilhar o sofrimento da perda, são fatores que tornaram a Maria João mais suscetível a complicações no seu luto (Worden, 1996; Christ, Siegel & Christ, 2002).

## **7. As adolescentes e a escola**

Falta de concentração e declínio do desempenho escolar são queixas frequentes de alunos em luto (Domingos & Maluf, 2003; Holland, 2003, 2008). Os elevados níveis de ansiedade e a falta de motivação interferem no processo de aprendizagem e, muitas vezes, os professores exercem pressão sobre os jovens para se concentrarem nas atividades escolares, podendo este comportamento provocar nos adolescentes um sentimento de culpa por não conseguirem manter os padrões de desempenho anteriores à perda (Johns, 2000; Stevenson, 2009).

Apesar de o impacto do luto no desempenho escolar ser mais notório nos rapazes do que nas raparigas, sendo os rapazes adolescentes os mais vulneráveis a problemas de aprendizagem (Worden, 1996), as nossas três jovens registaram um declínio do seu desempenho.

Das três, o percurso escolar da Maria João foi aquele que sofreu alterações mais significativas: a partir do 9º ano, e após uma trajetória de grande sucesso, inicia um caminho de instabilidade, pautado por um declínio acentuado do seu desempenho escolar e sucessivas mudanças de área de estudos e de escola, tendo, por duas vezes, abandonado os estudos com o ano letivo em curso.

Os percursos escolares da Alice e da Francisca não registaram a mesma instabilidade mas, em ambos os casos, verificou-se também um declínio do rendimento escolar.

No caso da Francisca, os efeitos foram mais notórios no primeiro ano após a morte do pai - *"Baixei mais mesmo no ano em que perdi o meu pai"* - período após o qual a aluna conseguiu recuperar os seus padrões académicos anteriores. Este facto pode ficar a dever-se à necessidade que alguns alunos sentem de usar o estudo e as tarefas



escolares como estratégia de evitação do sofrimento do luto (Mallon, 2011): “(...) *estudava muito também (...) eu queria era fazer qualquer coisa para me distrair, nem que fosse um trabalho chato, tinha sempre que manter a cabeça ocupada*”. Mas apesar de esta ser uma atitude protetora, eficaz durante algum tempo, há sérias probabilidades de que o desempenho escolar venha a decair mais tarde (Rowling, 2003).

Quanto à Alice, registou também um declínio do seu rendimento escolar - “*Perdi o interesse, as minhas notas desceram muito, adormecia nas aulas (...)*” – e problemas de assiduidade: “*Faltava muito, muito. Todo o ano faltou (...)*” (DT 2).

De salientar que o carácter recente do luto da Alice, de apenas um ano, torna difícil, ou mesmo impossível, prever efeitos no seu percurso académico que venham a manifestar-se mais tarde (Worden, 1996).

Apesar das diferenças ao nível do impacto do luto no desempenho escolar e no percurso escolar de cada uma das adolescentes do nosso estudo, as três apresentaram as mesmas queixas: perturbações da memória, dificuldades de atenção e concentração, falta de entusiasmo e de motivação pela escola e desinteresse pelas tarefas escolares, sendo estas reações comuns em alunos em luto e recorrentemente validadas em literatura da especialidade (Worden, 1996; Balk, 2000; 2009; Corr, 2000; Holland, 2008).

Para além dos efeitos no desempenho académico, as três jovens assumiram ter desenvolvido sentimentos ambivalentes em relação à escola. Por um lado, tinham vontade de continuar a frequentá-la, por ser um espaço onde se podiam alhear das emoções devastadoras do luto, mas, por outro lado, a necessidade de proteger os familiares, e também a dificuldade de encontrarem na escola um ambiente favorável à exteriorização das emoções, fazia-as sentir vontade de não ir à escola, ou abandoná-la quando lá chegavam. A sensação de desfasamento emocional em relação às outras pessoas, e a consequente necessidade de se isolarem, explica o mal-estar relatado pelas jovens: “(...) *chegava à escola e não me sentia lá bem, no fundo sentia-me um bocado posta de parte, porque chegamos à escola e vemos montes de pessoas da nossa idade a rirem-se, e a vida para eles está normal, está bem*” (Maria João).

Na verdade, muitas crianças e jovens em luto sentem que existe um fosso entre o ambiente vivido na escola e aquilo que se passa no seu mundo interior e, por isso,





desenvolvem uma espécie de “fobia à escola”, que pode culminar mesmo em situações de abandono (Mallon, 2011).

O excesso de gente e de barulho, e a falta de um espaço privado para exteriorizar as emoções, foram fatores salientados pelas alunas para justificar o desconforto que sentiam quando estavam na escola, aspetos que estão também referenciados na literatura sobre a temática. Vários autores (Johns, 2000; Kosminsky & Lewin, 2009, Mallon, 2011, entre outros) referem a importância de as escolas disponibilizarem uma sala onde os alunos possam extravasar as suas emoções, num ambiente privado, calmo e seguro. É importante que nessa sala esteja um adulto que tenha uma atitude empática e compreensiva, e também materiais que permitam ao aluno desenvolver atividades para exteriorizar as suas emoções, como escrever uma carta ou um poema, ler ou pintar (Johns, 2000).

Entre outros fatores, a modificação da relação com professores e colegas terá contribuído para o desinteresse e desmotivação que as três jovens sentiram em relação à escola (Stevenson, 2009).

De facto, os depoimentos das três adolescentes entrevistadas indiciam alguma dificuldade dos colegas em lidar com os seus processos de luto, ou por excesso de intromissão (caso da Francisca) ou por indiferença e intolerância (casos da Alice e da Maria João). Enquanto a Francisca se queixou de excessiva preocupação por parte dos colegas *“queriam saber sempre porque é que eu estava mal, e eu não queria falar, então chegava a ser um bocadinho agressiva com eles, porque eles eram muito chatos”* (Francisca), a Alice considera que os colegas *“não sabiam como reagir, evitavam, ou porque não passaram pelo mesmo, ou então já passaram mas como as pessoas são diferentes não sabiam como reagir”* (Alice) e a Maria João queixa-se da intolerância dos colegas *“passado um certo tempo começam a ficar muito intolerantes connosco, parece que nós é que somos os maus da fita porque não nos alegramos”* (Maria João).

A tendência dos colegas para serem superprotectores, mas também a dificuldade que eles sentem em saber o que dizer ou fazer, são, de facto, algumas das razões apontadas por crianças e adolescentes para não falarem com os seus pares sobre a morte do pai/mãe (Worden, 1996).



O papel dos pares é, como se sabe, crucial durante o período da adolescência. Numa fase de natural afastamento das figuras parentais, os amigos surgem como novas referências identitárias que proporcionam ao adolescente um sentimento de aceitação e pertença, essencial para a construção da sua própria identidade (Jongelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009; Stokes, Reid & Cook, 2009).

Assim sendo, os colegas de turma podem desempenhar um papel importante no apoio a um jovem a vivenciar um processo de luto, principalmente se já tiverem passado pelo mesmo. No entanto, muitas vezes os alunos revelam uma manifesta dificuldade em lidar com as emoções dos colegas enlutados, e com as suas alterações comportamentais, acabando por se afastar, potenciando assim a ocorrência de perdas secundárias (Balk, 2000; Balk & Corr, 2001).

Mas a dificuldade de relacionamento entre os alunos enlutados e os seus colegas de escola não pode ser imputada apenas a estes últimos. O medo de ser estigmatizado e rejeitado por ter apenas pai ou mãe, o receio de que os considerem diferentes, ou que tenham pena, explica uma certa inibição emocional dos adolescentes enlutados relativamente aos colegas (Stokes, Reid & Cook, 2009).

A necessidade de serem aceites pelos seus pares, e o medo de serem rejeitadas ou estigmatizadas, parece justificar o receio das nossas adolescentes em exhibir a sua vulnerabilidade emocional perante os colegas, preferindo reprimir as emoções a ser vistas como “diferentes” ou “dignas de pena”: *“Eu sentia que as pessoas iam olhar para mim de forma estranha”* (Alice); *“(...) eu sabia que se começasse a chorar ia ter muita gente à minha volta e iam ter pena de mim e a coisa que eu mais odeio é que tenham pena de mim”* (Francisca).

No entanto, verifica-se que o receio da incompreensão por parte dos colegas é atenuado, ou mesmo desaparece, quando os colegas já viveram também uma experiência profunda de perda (Forward & Garlie, 2003): *“só mantive um amigo meu que também já perdeu o pai, e perdeu o ano passado o irmão, a nossa amizade continuou sempre”* (Maria João).

Também a atuação dos Professores e Diretores de Turma se pautou por um padrão de distanciamento e passividade, tendo a maioria revelado insegurança e desconforto na forma de lidar com o luto das alunas. Apesar de terem proporcionado algum apoio



prático e logístico, através, por exemplo, de maior flexibilidade referente a prazos de entregas de trabalhos, apenas a Francisca referiu a disponibilidade dos seus professores para a apoiarem emocionalmente no seu luto, mas nunca confirmou essa disponibilidade: *“em relação aos professores, nunca os procurei, nem a DT (...)”* (Francisca).

Quanto à Alice e à Maria João, as duas jovens consideram que os seus professores tiveram uma atitude evasiva, *“agindo como se nada se tivesse passado”*, o mesmo acontecendo com os vários Diretores de Turma que as acompanharam após a morte dos respetivos pais. Segundo as jovens, os Diretores de Turma não tiveram um cuidado acrescido e não intensificaram os contactos com as respetivas Encarregadas de Educação. No entanto, ainda que semelhante nos dois casos, a atuação dos professores foi percebida pelas duas jovens de maneira diferente. Enquanto a Alice considera que a atitude dos professores foi a mais adequada às suas características de personalidade - *“a atitude geral dos professores foi de evitar tocar no assunto, mas se calhar foi melhor para mim porque eu não gosto de falar e de exteriorizar”*- a Maria João teve uma posição mais crítica em relação à atuação dos professores e Diretores de Turma. Na perceção da jovem, à exceção de um Diretor de Turma que a acompanhou na sua breve passagem pelo colégio privado que frequentou, *“a maioria dos professores ignora, faz de conta”*. Fundamentando-se na *“dificuldade dos professores em lidar com o seu luto”*, a jovem sente que as duas situações em que desistiu da escola constituíram um “alívio” para os seus professores *“eu sinceramente sinto que quando eu desisti da escola, principalmente para os DTs que me acompanhavam na altura, para eles foi um alívio (...) eles não estão minimamente preparados para lidar com alunos que passam pelo que eu passei e, pronto, tentam despachar e ficar com a turma outra vez normal porque quando tem um aluno que está a passar por um processo de luto parece que a turma não é a mesma, fica modificada”* (Maria João).

Na verdade, vários estudos mostram que os professores se sentem inseguros na forma de abordar os seus alunos em luto, optando por agir como se nada se tivesse passado (Papadatou et al.; 2002; Holland, 2003, 2008). A sua atuação pauta-se apenas pelo senso comum, reduz-se a uma ajuda meramente prática e revela-se ineficaz em termos de suporte afetivo (Domingos & Maluf, 2003).



Se tivermos em consideração a inibição emocional dos alunos em luto perante os seus colegas, e também a dificuldade de exteriorizar as emoções em casa, por necessidade de proteger os familiares, podemos perceber a importância do papel que os professores podem desempenhar no apoio a estes jovens. A distância emocional que os professores têm relativamente à perda pode proporcionar aos jovens a sensação gratificante e libertadora de poderem desabafar com alguém que não precisam de proteger (Schonfeld & Quackenbush, 2010). Porque os alunos passam uma parte considerável do seu dia na escola, os professores em geral, e os diretores de turma em particular, são agentes privilegiados na deteção das suas dificuldades de aprendizagem e alterações comportamentais, podendo ser importantes aliados das famílias, mantendo-as informadas sobre o decurso do luto dos seus filhos.

No entanto, ainda que muitos alunos em luto manifestem uma maior necessidade de atenção e apoio afetivo por parte dos seus professores (Stevenson, 2009), muitas vezes resistem a falar com os professores sobre a sua perda, principalmente aqueles que se encontram no período da adolescência (Schonfeld & Quackenbush, 2010). A necessidade de se afastarem das tradicionais figuras de autoridade justifica esta resistência, preferindo os jovens assumir uma (pseudo) autossuficiência a revelar a sua vulnerabilidade psicológica (Johns, 2000).

Esta atitude de resistência em procurar apoio junto dos colegas e professores ficou clara nos casos da Francisca e da Alice. Para justificar o facto de não procurarem esse apoio, muitos adolescentes refugiam-se na convicção de que a morte de alguém é um assunto muito íntimo e privado (Johns, 2000): *“Comecei a gerir as coisas mais para mim”* (Francisca); *“nunca ninguém veio ter comigo `precisas de falar, precisas de alguma coisa?`, não, isso nunca me fizeram, mas eu também nunca me dei muito a isso, estive sempre mais para o meu canto e nem sequer tentava tocar no assunto”* (Alice).

Ainda a propósito da inibição emocional das duas jovens, convém não esquecer que o desconforto dos mais jovens em falar sobre a morte e o luto aumenta consideravelmente no caso de sentirem que os adultos se sentem, também eles, desconfortáveis na abordagem do tema (Johns, 2000; Kovacs, 2008d). Sob o pretexto de os estarem a proteger, muitos professores não abordam o assunto da perda com os seus



alunos em luto, quando, no fundo, estão a esconder o medo e o desconforto que o tema lhes suscita (Grollman, 2000).

Mas se a falta de proximidade afetiva com colegas e professores foi bem aceite, e até estimulada, pela Francisca e pela Alice, o mesmo não se passou com a Maria João. Como já tivemos oportunidade de analisar, embora a jovem tenha compreendido a atuação dos colegas - *"são pessoas da minha idade, eu se calhar também não saberia reagir"* - o facto de os professores não lhe terem proporcionado um ambiente acolhedor e responsivo ao seu luto, provocou nela um sentimento de revolta muito grande: *"o sítio em que nós passamos mais tempo, sem ser em casa, é a escola, supostamente deveria ser a nossa segunda casa para tudo, mas não, para alguns professores é só a nossa segunda casa porque passamos lá muito tempo, mais nada"* (Maria João).

Talvez seja pertinente, neste momento, realçar o seguinte: apesar de não se terem registado diferenças significativas nos três casos, no que diz respeito à atuação dos professores, diretores de turma e colegas, a verdade é que o mesmo tipo de atuação foi sentido e percebido de forma diferente pelas três jovens. E, claro, tal constatação não nos causa qualquer admiração. As experiências não são inculcadas nos indivíduos de forma determinista e objetiva, mas significadas em função de fatores vários que se mesclam, o que quer dizer que a experiência não é dada mas construída.

Significa isto que, provavelmente, o que está em jogo não é tanto o que aconteceu, mas aquilo que cada uma das adolescentes esperava que acontecesse.

Não admira, pois, que a Maria João tenha sentido que as suas expectativas foram defraudadas e, por isso mesmo, tenha sido a aluna mais crítica em relação à atuação da escola. O facto de a jovem ser aquela que, à partida, sentia mais necessidade de encontrar na escola um ambiente favorável à expressão emocional, não será alheio à circunstância de o seu ambiente familiar ser, também ele, pouco propício a responder às necessidades emocionais da jovem (aspeto já analisado neste trabalho).

No entanto, o facto de a Alice e a Francisca poderem contar com um ambiente mais favorável em casa, muito à custa de uma relação de grande cumplicidade que ambas mantêm com a figura materna, não pode servir para desresponsabilizar a escola do apoio que deve estar preparada para proporcionar a alunos em luto. Principalmente no caso dos adolescentes, é importante que lhes seja dada a oportunidade de desabafar



as suas emoções da perda com outra figura confidente que não o pai/mãe sobrevivente (Worden, 1996). Se forem encorajados para tal, e se lhes for proporcionado um ambiente seguro e acolhedor, pode ser mais fácil para um adolescente exprimir a dor a um professor do que a um familiar (Mallon, 2001, 2011).

## 8. As adolescentes e a expressão emocional em contexto escolar

O facto de vivermos numa época e numa sociedade obstinadas com o prazer e a felicidade, sem espaço para o sofrimento e a morte, tem uma influência inelutável no modo como se exprimem as emoções do luto (Ariès, 1989; Hennezel, 2009). O luto é considerado algo mórbido e as suas manifestações devem ser reprimidas, remetendo-se o enlutado para o isolamento (Kovacs, 2004a).

Como seria de esperar, a escola não é imune ao contexto social e cultural de que faz parte. As atitudes perante a morte desaguam no seu espaço e influenciam as interações humanas que nela acontecem. E uma sociedade, e uma escola, que se mantêm alheadas da morte e reprimem as emoções do enlutado, dificultam o desenrolar saudável do processo de adaptação à perda (Worden, 1998; Poch, 2009).

A expressão emocional das crianças e adolescentes em luto depende das suas características da sua personalidade, mas também do facto de serem encorajados (ou não) a exteriorizar o que sentem nos vários contextos sociais a que pertencem (Corr, 2000).

As três adolescentes do nosso estudo não encontraram na escola um ambiente favorável à expressão emocional. Por razões várias, as três jovens revelaram uma postura defensiva no que se refere à demonstração das emoções perante os colegas e os professores. O receio de serem vistas de forma diferente e suscitarem um sentimento de pena, levou as jovens a inibir e disfarçar as suas emoções: *“não gostava de chorar à frente das outras pessoas, porque depois tinha a sensação que só estavam comigo por pena”* (Maria João); *“Eu na escola fingia, sorria quando me apetecia chorar”* (Francisca); *“evitava sempre chorar à frente dos meus colegas”* (Alice).



A sensação de que ninguém conseguia compreender o seu sofrimento, à exceção daqueles que também já tinham experimentado uma perda, foi um fator que também contribuiu para as nossas jovens reprimirem as suas emoções: *“tentei sempre não chorar à frente de ninguém, só mesmo com o meu amigo que já tinha passado pelo mesmo, porque eu sentia-me muito à vontade com ele, era a única pessoa”* (Maria João); *“Quem nunca passou por isto não entende o sentimento que a pessoa sente”* (Alice).

Evitar lembrar a perda para não sofrer, o receio de chorar quando falam dela, o sentimento de que os outros não são capazes de compreender o seu sofrimento, são algumas das razões apontadas por adolescentes para justificar as dificuldades que sentem em exprimir as suas emoções em contexto escolar (Domingos & Maluf, 2003). Para esses adolescentes, é mais fácil exibir uma (pseudo) autossuficiência do que exibir a sua fragilidade emocional (Domingos & Maluf, 2003).

Mas se, por um lado, a atitude defensiva das nossas jovens se ficou a dever a uma opção das próprias, sustentada por características de personalidade e da fase do desenvolvimento em que se encontravam, por outro lado, a inibição emocional explica-se por outros fatores, menos individuais e intrínsecos, e mais ambientais e extrínsecos.

Como já tivemos oportunidade de analisar anteriormente, as nossas jovens registaram a dificuldade e desconforto manifestados pelos seus colegas e professores em lidar com os seus lutos, optando, uns e outros, por uma atitude evasiva e pouco responsiva às suas necessidades emocionais. Porque não lhes foram proporcionadas oportunidades para exprimir as suas emoções - *“nunca ninguém veio ter comigo `precisas de falar, precisas de alguma coisa?’”* (Alice) -, ou mesmo porque viram boicotadas qualquer tentativa nesse sentido - *“eu lembro-me de imensas alturas em que eu queria falar e não me deixavam”* (Maria João), as nossas jovens não encontraram na escola um ambiente propício à expressão das suas emoções.

O excesso de pessoas e de ruído, e a falta de um espaço privado, foram também fatores responsáveis pelas dificuldades sentidas pelas nossas jovens em lidar com as suas emoções na escola: *“no intervalo ia para a casa de banho chorar”* (Maria João); *“aquela gente toda a entrar para o pavilhão fazia-me impressão, o barulho era horrível (...) Podiam ter lá uma salinha sem ninguém onde a gente pudesse chorar”* (Francisca).



O receio de expor a vulnerabilidade psicológica é muito frequente em adolescentes, para quem pode ser particularmente difícil partilhar as emoções, podendo esta inibição emocional vir a desencadear sintomas disfuncionais e comportamentos agressivos (Walsh & McGoldrick, 1998; Domingos & Maluf, 2003).

Principalmente numa altura em que a própria família está devastada pelo luto, é essencial que a escola proporcione um ambiente onde as crianças e jovens possam exprimir as emoções que sentem (Bromberg, 1996). A escola tem obrigação de proporcionar aos alunos um espaço privado e de segurança, onde sejam encorajados a exteriorizar as suas emoções, de preferência na companhia de um professor com quem tenham uma relação próxima (Mallon, 2011). Através de uma atitude de escuta ativa e empática, os professores podem ter um papel fundamental na ajuda de que os jovens necessitam para lidar com as emoções do luto (Grollman, 2000; Mallon, 2011).

Aos jovens em luto deve ser dada a oportunidade de deixarem fluir a tristeza e a raiva que sentem, sem serem julgados, afastados ou silenciados (Oliveira, 2008). A possibilidade de exprimir e validar os seus sentimentos, junto de alguém significativo, é um fator de proteção no luto de crianças e adolescentes (Christ, Siegel & Christ, 2002).

Se a verbalização for difícil, é importante que os adolescentes sejam encorajados a exprimir as suas emoções através de atividades várias, como a escrita, música, a pintura, o desporto, ou outras (Balk, 2000; Holland, 2008; Mallon, 2011).

Mas, não esqueçamos, o papel da escola não é obrigar o aluno a exprimir as suas emoções acerca da perda, mas sim oferecer um espaço onde o pode fazer com segurança, se assim o desejar (Kosminsky & Lewin, 2009). Assim, qualquer situação de inibição emocional deve resultar de uma opção do próprio enlutado, e não da falta de disponibilidade da comunidade educativa.

## **9. As adolescentes e a participação no estudo**

No que se refere à motivação para participar neste estudo, as três jovens confessaram ter sido movidas pela expectativa de poder dar um contributo importante no sentido de melhorar o apoio das escolas a adolescentes que, como elas, tenham





sofrido uma experiência de perda. A par deste desejo de “*ajudar outros*”, foi também possível identificar uma motivação de autoajuda, através da oportunidade de partilhar recordações e emoções associadas à experiência pessoal de perda: “*(...) não só estou a ajudar-me a mim como posso depois ajudar outras pessoas*” (Francisca); “*Acho que me fazia bem a mim, se calhar a si, e aos outros que podem vir*” (Alice).

Esta vontade altruísta de ajudar outros, e também a busca de satisfação emocional, são motivações favoráveis aos objetivos da entrevista (Amado, 2009).

Ao tratar-se de entrevistas que, naturalmente, focariam aspetos íntimos e privados, com mobilização de emoções muito intensas, seria de esperar destas jovens alguma hesitação e resistência em participar neste estudo, o que não se verificou em qualquer dos casos. Nenhuma delas teve dúvidas em aceitar o convite e todas se mostraram, durante as entrevistas, entusiasmadas e cooperantes. Para este facto terá contribuído, segundo as próprias jovens, o facto de a investigadora/entrevistadora ter tido uma experiência recente de perda. Não fosse esta circunstância, o receio de não serem compreendidas teria contribuído para uma maior inibição emocional das jovens podendo, inclusive, ter recusado participar no estudo: “*porque não é uma pessoa que desconhece aquilo de que estamos a falar, e então se eu chorar vai compreender-me, agora uma pessoa que nunca perdeu ninguém não vai compreender*” (Francisca “*(...) achei que me fazia bem falar com uma pessoa que também passou por uma perda*” (Alice).

Esta motivação altruísta para ajudar outros, a partir da sua própria experiência, corrobora alguns indicadores referidos na literatura da especialidade: o luto provoca nos adolescentes transformações emocionais, espirituais, cognitivas e interpessoais que os tornam mais maduros, mais empáticos relativamente ao sofrimento de outras pessoas, e mais aptos a ajudar e a receber ajuda de outras pessoas também em luto (Balk & Corr, 2001; Balk, 2008; Mallon, 2011).

Relativamente ao balanço da sua participação, as jovens consideram que apesar das recordações dolorosas e emoções intensas que as entrevistas mobilizaram, a oportunidade de partilhar as suas experiências foi benéfica e “*fez bem*”. A este propósito, não deixa de ser significativo que uma das jovens que revelou maior resistência a exteriorizar as suas emoções em contexto escolar, tenha manifestado de



forma tão inequívoca os benefícios de falar sobre a sua perda e exprimir as emoções a ela associadas: *"acho que me fez bem, contava coisas, contava como me sentia, acho que em tudo me fez bem, não tenho nada a apontar, acho que só foi bom para mim"* (Alice).

Este facto merece um exercício reflexivo, alimentado pela seguinte dúvida: será que a jovem não exteriorizava as suas emoções porque não queria e não precisava, ou porque não encontrou interlocutores disponíveis para a ouvir, num ambiente seguro e calmo?



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



#### **4. FASE III: validação de propostas de intervenção**

##### **Introdução**

Devido à inexistência, no nosso país, de estudos empíricos sobre o tema do luto em contexto escolar, afigurou-se pertinente desenvolver e aplicar um instrumento que permitisse diagnosticar e caracterizar as conceções de professores relativamente a esta problemática, bem como validar algumas propostas de intervenção.

Assim, e com o objetivo de validar dimensões emergentes do enquadramento teórico que sustentou esta investigação, mas também das FASES I e II deste estudo, concretamente *Conceções e Propostas de Intervenção* sobre o papel da escola e, dentro dela, dos professores e dos diretores de turma no apoio a alunos em luto, foi construído um inquérito por questionário (Anexo 18).

A utilização do inquérito por questionário pareceu-nos uma opção metodológica adequada por se tratar de um instrumento que, por um lado, se afigura capaz de alcançar os objetivos da investigação e, por outro lado, permite a quantificação e o cruzamento de dados (Quivy & Campenhoudt, 2008).

##### **4.1. Elaboração do questionário**

Com a elaboração do questionário tivemos o cuidado de garantir que as questões formuladas fossem claras e desprovidas de ambiguidade, de forma a não comprometer a necessidade de sabermos com exatidão aquilo que procurávamos investigar.

Na construção do questionário optámos por diversas modalidades de questões: abertas, fechadas e de escolha múltipla, tratando-se de um questionário misto.

O questionário encontrava-se organizado em três partes. No Quadro 8 apresentamos o tipo, a modalidade e os objetivos das perguntas do questionário.



**Quadro 8. Características das Perguntas do Questionário**

<b>Parte I – Caracterização pessoal dos inquiridos</b>			
<b>Questões</b>	<b>Tipo</b> (Pardal & Lopes, 2011)	<b>Modalidade</b> (Pardal & Lopes, 2011)	<b>Objetivos</b>
1	De facto	Fechada	Proceder à caracterização pessoal dos inquiridos
2	De facto	Aberta	
<b>Parte II – Percurso académico e profissional dos inquiridos, em particular sobre a temática do luto</b>			
1	De facto	Escolha múltipla em leque aberto	Proceder à caracterização profissional dos inquiridos
2	De facto	Escolha múltipla em leque fechado	
3	De facto	Escolha múltipla em leque fechado	
4	De facto	Fechada	
5	De facto	Escolha múltipla em leque fechado	Detetar (eventuais) dificuldades dos inquiridos em lidar com o luto dos seus alunos e diagnosticar necessidades formativas sobre a temática
6	De ação	Escolha múltipla em leque aberto	
7	De intenção	Escolha múltipla em leque aberto	
<b>Parte III – Concepções e Propostas de Intervenção sobre o papel da escola no apoio a alunos a vivenciar um processo de luto</b>			
1 à 26	Escala de intensidade ou de apreciação de atitudes	Escolha múltipla em leque fechado	<ul style="list-style-type: none"><li>. Medir o grau de intensidade das atitudes e opiniões dos sujeitos inquiridos, em função da sua concordância ou discordância com enunciados que expressam posições favoráveis ou desfavoráveis em relação ao fenómeno em análise, o papel da escola no apoio a alunos a vivenciar processos de luto</li><li>. Caracterizar concepções dos professores inquiridos e validar algumas propostas de intervenção sobre a temática em análise</li></ul>
27	De opinião	Aberta	Recolher comentários, sugestões e/ou partilha de experiências sobre a temática em análise



De seguida passamos à descrição das partes constitutivas do questionário, ao nível dos objetivos específicos e das alternativas de resposta que cada questão oferecia.

### **Parte I – Dados Pessoais**

Com as questões da parte I do questionário pretendíamos uma caracterização da amostra, através de alguns dados pessoais, concretamente o género (Questão 1) e a idade (Questão 2).

### **Parte II – Percurso académico e profissional, em particular sobre a temática do luto**

Esta parte do questionário era constituída por sete questões e visava recolher dados para caracterizar o percurso profissional dos inquiridos, mas também detetar eventuais dificuldades em lidar com o luto dos alunos e diagnosticar necessidades formativas sobre a temática.

Na questão 1 pretendíamos conhecer o grau académico dos respondentes; na questão 2 o nível de escolaridade em que os respondentes exercem a sua atividade profissional; na questão 3 o número de anos de experiência profissional; e a questão 4 tinha como objetivo saber se os inquiridos exerciam o cargo de Diretor de Turma no presente ano letivo.

Com a questão 5 pretendíamos conhecer a frequência com que os inquiridos, ao longo do seu percurso profissional, se debateram com dificuldades em lidar com alunos a vivenciar processos de luto. Para tal, utilizámos uma escala com quatro itens – *Nunca*, *Algumas vezes*, *Muitas Vezes* e *Frequentemente*.

Com a questão 6 pretendíamos saber se os inquiridos, durante o seu percurso profissional, já haviam frequentado alguma formação que tivessem considerado útil para os auxiliar a lidar com alunos em luto. As alternativas de resposta eram duas – *Sim*, *Não* – e, em caso de resposta afirmativa, os inquiridos deviam indicar qual.

Finalmente, com a questão 7 pretendíamos saber se os professores inquiridos se inscreveriam caso estivesse disponível uma formação específica sobre o luto em contexto escolar e sobre estratégias de apoio a alunos em luto. As alternativas de



resposta eram duas – *Sim, Não* – devendo os inquiridos justificar a resposta dada, de forma aberta.

### **Parte III – Concepções e Propostas de Intervenção sobre o papel da escola no apoio a alunos a vivenciar um processo de luto**

Nesta parte do questionário procurámos alcançar dois objetivos: por um lado, 1) caracterizar as concepções dos inquiridos sobre a pertinência de uma educação para a morte em contexto escolar e sobre o papel da escola no apoio a alunos em luto; por outro lado, 2) validar algumas propostas de intervenção (emergentes das Fases I e II e da literatura) a ser implementadas nas escolas.

Para tal, foi construída uma *escala de intensidade ou de apreciação de atitudes* (Pardal & Lopes, 2011), constituída por 26 enunciados em relação aos quais os inquiridos deviam manifestar o seu grau de concordância, através da seleção de uma das seguintes proposições – 1. *Discordo totalmente*; 2. *Discordo*; 3. *Não concordo nem discordo*; 4. *Concordo*; 5. *Concordo totalmente*. Os inquiridos tinham de expressar a sua opinião, através da seleção de um dos itens, revelando assim o seu grau de posicionamento relativamente às temáticas apresentadas.

No Quadro 9 pode ver-se os enunciados que correspondem a Concepções e aqueles que apresentam Propostas de Intervenção.



**Quadro 9. Enunciados que correspondem a Concepções e a Propostas de Intervenção (1 e 2, respetivamente)**

1	O apoio emocional a crianças/jovens em luto é uma tarefa da família e não da comunidade escolar.	1
2	A escola tem obrigação de apoiar emocionalmente um aluno em luto, até porque a família, a vivenciar o seu próprio luto, pode não estar apta para o fazer.	1
3	Aos professores apenas compete identificar as situações de alunos em luto e encaminhá-los para o(a) Psicólogo(a) da escola.	1
4	Perante um aluno em luto os professores têm uma atitude evasiva, optando por agir como se nada se tivesse passado.	1
5	Um suporte adequado a alunos em luto depende apenas do perfil humano dos professores, do seu bom senso, intuição, sensibilidade e empatia, pelo que a formação nessa área não adiantaria nada.	1
6	Um professor que já tenha tido uma experiência de perda está mais apto a apoiar alunos em luto do que um professor que nunca tenha tido essa experiência.	1
7	Sendo a principal função dos professores ensinar, apoiar alunos em luto não é da sua competência.	1
8	As escolas não têm tempos nem espaços próprios que permitam aos alunos em luto exprimir as suas emoções num ambiente privado, seguro e acolhedor.	1
9	Os professores devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto.	2
10	Em cada escola deve existir a figura do professor especializado em aconselhamento no luto.	2
11	A formação de professores sobre como apoiar alunos em luto deve assentar num modelo de autoformação, através da partilha de situações ocorridas entre pares.	2
12	As escolas devem estabelecer protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva.	2
13	As bibliotecas escolares devem possuir bibliografia sobre o tema da morte e do luto.	2
14	A Educação para a morte deveria ser assumida como um tema transversal, a ser incluído nos currículos desde o 1º ciclo do ensino básico (por exemplo, usando certos conteúdos disciplinares para refletir sobre a morte).	2
15	Uma pedagogia da vida e da morte em contexto escolar tem um efeito preventivo, preparando os alunos para lidar com os seus processos de luto.	1
16	Deve ser criada uma plataforma digital em que os professores partilhem as suas experiências, dúvidas e sugestões acerca do apoio a alunos em luto, sob a supervisão de um especialista.	2
17	Ainda que o apoio a alunos em luto dependa, em grande medida, do perfil humano dos professores, é importante que estes aprofundem os seus conhecimentos teóricos sobre o processo do luto.	2
18	As escolas devem dispor de uma sala privada e sossegada onde os alunos em luto possam isolar-se e exprimir as suas emoções, a sós ou com acompanhamento de um adulto significativo.	2





19	Sob a supervisão de um professor especializado na temática do luto, as escolas devem promover grupos de entre ajuda com alunos a vivenciar processos de luto.	2
20	O Diretor de Turma deve assumir um papel de destaque no apoio a alunos em luto, pela articulação que deve estabelecer entre a escola e a família.	1
21	A atribuição do cargo de Diretor de Turma deve ter em conta o perfil humano do professor, as suas competências relacionais e a sua capacidade de gerir afetos.	1
22	A responsabilidade do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto é semelhante à de qualquer outro professor.	1
23	Os Diretores de Turma devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto.	2
24	A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser prioritariamente dirigida a Diretores de Turma.	1
25	A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser dirigida a todos os professores e não apenas aos Diretores de Turma.	1
26	No início de cada ano letivo deve o Conselho Pedagógico, através dos Coordenadores de Diretores de Turma, incluir no plano de atividades da escola ações de sensibilização dirigidas aos Diretores de Turma sobre como apoiar alunos em luto.	2

As Conceções e Propostas de Intervenção veiculadas nos 26 enunciados enquadram-se em diferentes dimensões de análise, como pode ver-se no quadro no Quadro 10:



**Quadro 10. Correspondência entre os enunciados (Concepções e Propostas de Intervenção) e as dimensões de análise**

<b>Dimensão</b>	<b>Enunciados</b>	<b>Concepções</b>	<b>Propostas de Intervenção</b>
A. Responsabilidade da comunidade educativa no apoio emocional a alunos em luto	1	X	
	2	X	
	3	X	
	7	X	
B. Condições logísticas/organizacionais das escolas para apoiar emocionalmente alunos em luto	8	X	
	10		X
	13		X
	14		X
	18		X
	19		X
C. Desenvolvimento de uma lógica colaborativa e interdisciplinar	12		X
	15	X	
	16		X
D. Necessidades formativas dos professores sobre como apoiar alunos em luto	4	X	
	5	X	
	6	X	
	9		X
	11		X
	17		X
E. O papel do Diretor de Turma	20	X	
	21	X	
	22	X	
	23		X
	24	X	
	25	X	
	26		X



## **4.2. Validação do questionário**

De forma a assegurar a “*qualidade das perguntas e a razoabilidade da sua ordenação*” (Pardal & Lopes, 2011, p.85), procedeu-se a um teste piloto, aplicando-se previamente o questionário a uma amostra de seis professores de uma escola secundária do distrito do Porto. Aos professores foi solicitado que indicassem as questões que solicitaram dúvidas de formulação e/ou conteúdo e o tempo despendido no preenchimento do questionário. Com este procedimento pretendeu-se avaliar o tempo necessário para responder ao questionário bem como detetar eventuais dificuldades dos inquiridos, relativas à formulação e/ou interpretação de alguma questão.

Os respondentes do pré-teste não referiram qualquer dificuldade no preenchimento do questionário, e também não foram detetadas respostas inconsistentes e/ou evasivas. Assim sendo, a versão utilizada no teste piloto sofreu apenas alguns ajustes de ordem gráfica.

## **4.3. Procedimentos logísticos, aplicação do questionário e tratamento dos dados**

O questionário foi aplicado aos professores do ensino básico (2º e 3º ciclo) e do ensino secundário do Agrupamento de Escolas onde teve lugar o *estudo de caso* desenvolvido na Fase II desta investigação. Dum universo de 208 professores obtiveram-se 130 respondentes, o que corresponde a uma taxa de retorno de 62,5%.

De modo a permitir a presença física da investigadora e, dessa forma, aumentar a probabilidade de retorno dos respondentes, o questionário foi distribuído em suporte de papel, na última semana de julho de 2012, nas Assembleias Gerais dos quatro Departamentos Curriculares: Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Departamento de Expressões, Departamento de Línguas e Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

O documento relativo à base de dados criada no Programas SPSS (versão 21.0) é apresentado em anexo (Anexo19).



#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

Dado tratar-se de uma investigação com um cariz assumidamente qualitativo, procedemos apenas a uma análise descritiva dos dados quantitativos obtidos com o questionário, pelo que nos limitaremos a apresentar a frequência e percentagem das respostas obtidas. Os dados foram tratados com recurso ao Programa SPSS (versão 21.0).

Para facilitar a leitura dos resultados, a apresentação e discussão é efetuada por questão e de acordo com a estrutura do questionário. Para cada pergunta indicamos os gráficos e/ou tabelas que evidenciam as respostas dos inquiridos e procedemos à discussão dos resultados obtidos. Não obstante, de modo a evitar uma análise e interpretação dos resultados excessivamente compartimentada e/ou estanque e, como tal, necessariamente pobre e redutora, procedemos, em vários momentos, a análises interpretativas transversais, de forma a permitir uma abordagem integrada dos resultados obtidos em várias questões.

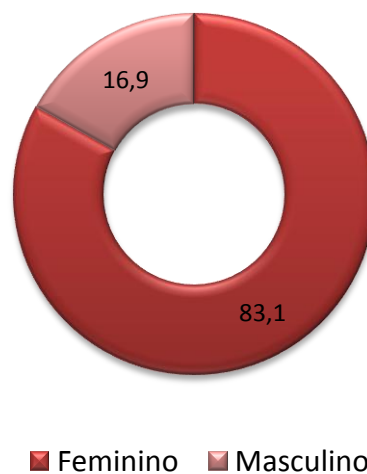
De acordo com essa lógica de articulação, e tendo em conta as respostas obtidas nas várias questões, bem como o enquadramento teórico que sustentou este estudo, procedeu-se à associação de algumas variáveis, cujos resultados são apresentados e discutidos sempre que se justifique.



## Parte I – Dados Pessoais

**Questão 1: Género** – Os resultados obtidos encontram-se expressos no gráfico da Figura 8.

**Figura 8. Distribuição dos inquiridos por género**

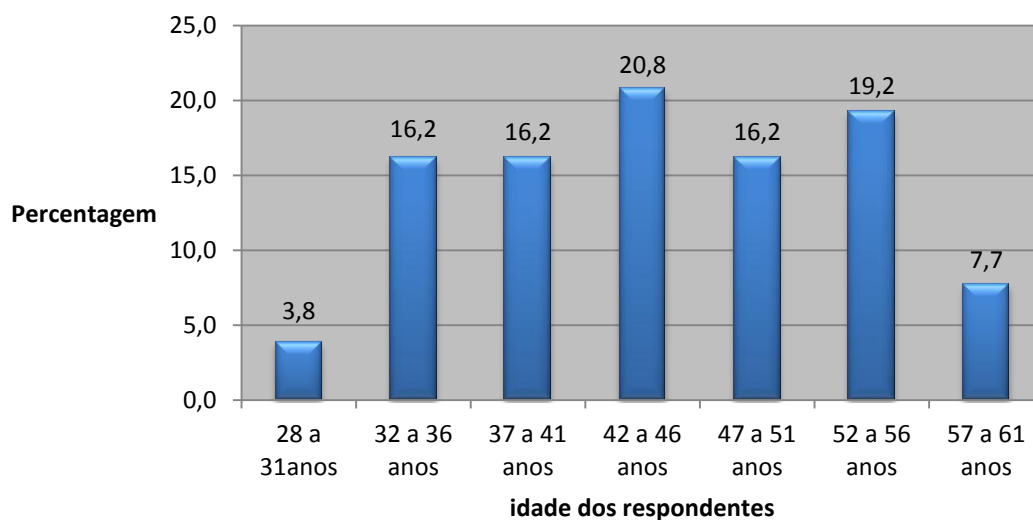


Através da análise do gráfico podemos verificar que mais de 80% dos inquiridos são do sexo feminino, o que está de acordo com o carácter predominantemente feminino da profissão docente nos ensinos básico e secundário.

**Questão 2: Idade** – Para a caracterização da idade dos inquiridos estabeleceram-se classes de idades, com intervalos de 5 anos, e os resultados obtidos permitiram a construção do gráfico que se apresenta na Figura 9.



**Figura 9. Distribuição dos inquiridos por classes de idades**

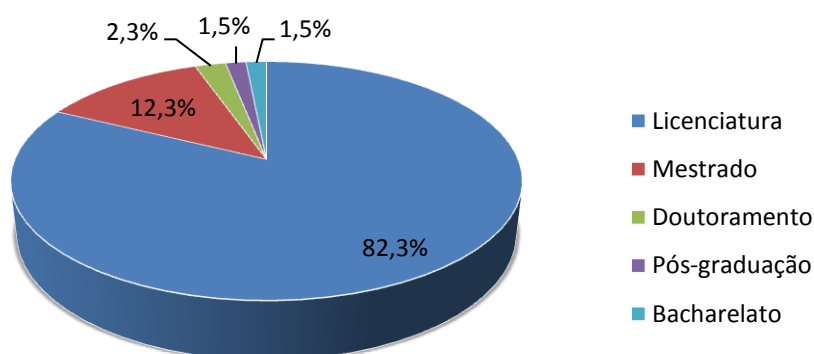


Como se pode deprender do gráfico, a grande maioria dos inquiridos apresenta uma idade compreendida entre os 32 e os 56 anos, o que pode evidenciar alguma estabilidade na profissão.

## Parte II – Percurso académico e profissional

**Questão 1: Grau académico** – Os dados obtidos encontram-se evidenciados no gráfico da Figura 10.

**Figura 10. Formação académica dos inquiridos**

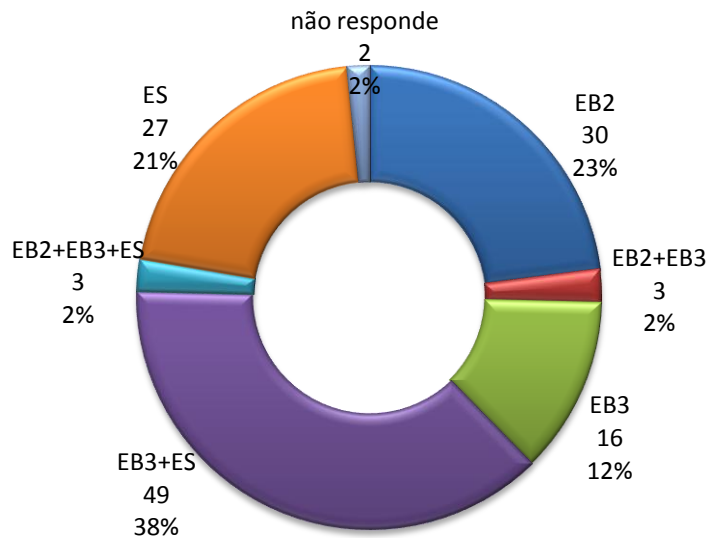




Como se pode concluir, a maioria dos inquiridos apresenta como formação académica a licenciatura (cerca de 82%) e aproximadamente 16% (12,3% + 2,3% + 1,5%) possui uma qualificação superior à licenciatura.

**Questão 2: Nível de escolaridade em que exerce a sua atividade** – Nesta questão eram apresentadas três possibilidades (2º ciclo do ensino básico, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário) devendo os inquiridos assinalar a/as alternativas/s que correspondiam à sua situação. Os resultados obtidos permitiram a elaboração do gráfico que se apresenta na Figura 11.

**Figura 11. Nível de escolaridade em que os inquiridos exercem a atividade profissional**

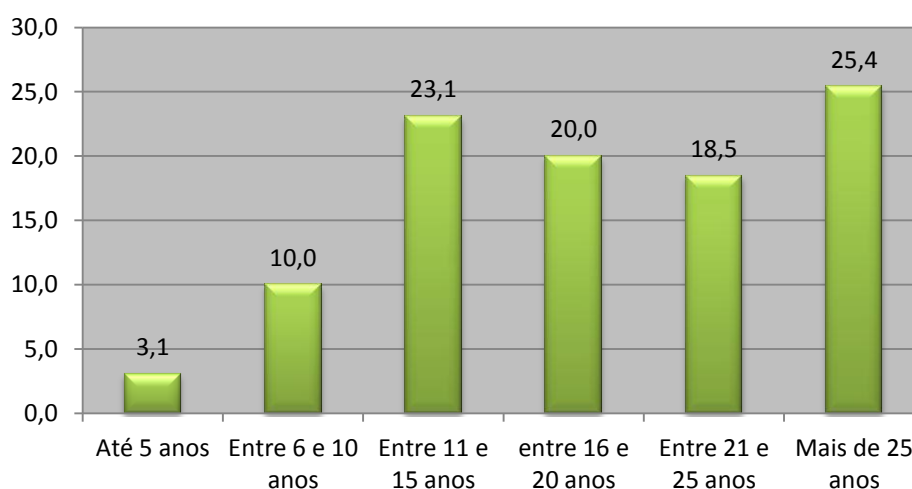


Como se pode depreender dos resultados obtidos, grande parte dos docentes exerce a sua atividade em vários níveis de ensino, o que decorre, por um lado, das suas habilitações para a docência e, por outro lado, da distribuição de serviço feita a cada ano letivo.



**Questão 3: Número de anos de experiência profissional** – Para tornar mais fácil a caracterização do número de anos de experiência profissional dos inquiridos, foram estabelecidas classes de anos na atividade docente, com intervalos de 5 anos, e os resultados obtidos estão expressos no gráfico da Figura 12.

**Figura 12. Distribuição dos inquiridos por classes de anos na atividade docente**



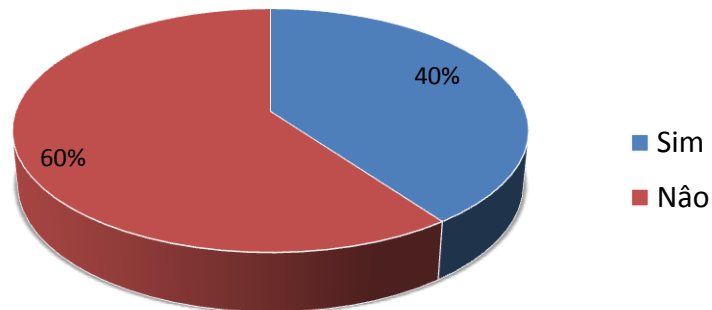
Os resultados obtidos permitem verificar que a grande maioria dos inquiridos (87%) possui mais de 10 anos de atividade docente, o que indicia alguma estabilidade na profissão.

**Questão 4: Exercício do cargo de Diretor de Turma** – Esta questão tinha como objetivo apurar quantos inquiridos exercem o cargo de Diretor de Turma. A partir dos resultados obtidos foi elaborado o gráfico que se apresenta na Figura 13.





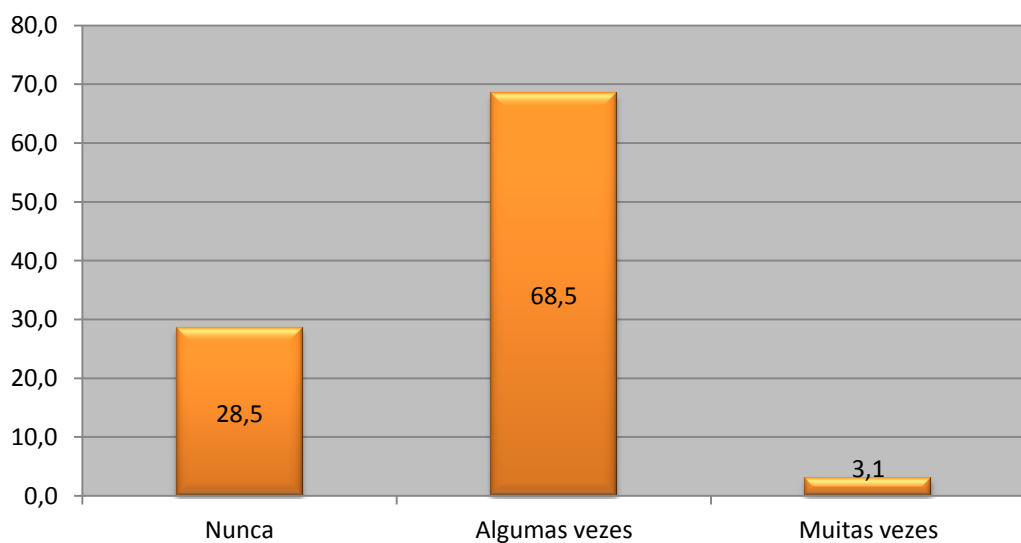
**Figura 13. Exercício do cargo de Diretor de Turma**



Como se pode verificar a partir da análise do gráfico, 40% dos inquiridos exerce o cargo de Diretor de Turma no presente ano letivo.

**Questão 5: Dificuldades em lidar com alunos em luto** – Os resultados obtidos estão expressos no gráfico da Figura 14.

**Figura 14. Dificuldades em lidar com alunos em luto**





Como se pode verificar a partir da análise dos resultados, mais de 70% dos inquiridos reconheceu já ter sentido dificuldades *algumas vezes* (68,5%) ou *muitas vezes* (3,1%) para lidar com situações de luto dos seus alunos.

Digno também de registo, e de exercício reflexivo e interpretativo, é o facto de quase 30 % dos inquiridos manifestar nunca ter sentido dificuldades em lidar com alunos em luto. Se esse número, em termos absolutos, pode indiciar um sinal positivo, quisemos compreender se ele não estaria relacionado com algumas variáveis, como os anos de experiência profissional dos inquiridos. Os resultados da associação entre as duas variáveis, dificuldades em lidar com alunos em luto e anos de experiência profissional, podem ser analisados na tabela no Quadro 11.

**Quadro 11. Dificuldades em lidar com alunos em luto e Anos de experiência profissional**

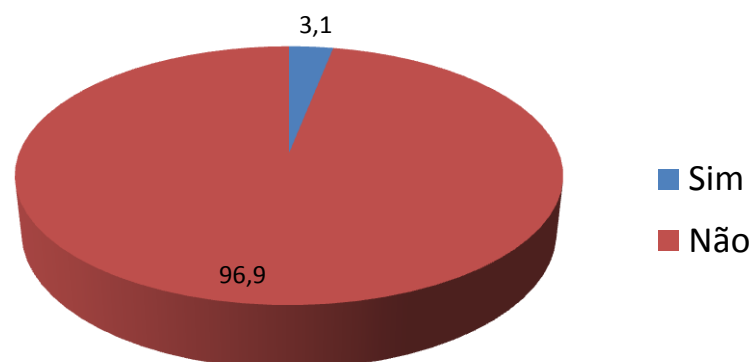
		No seu percurso profissional, sentiu dificuldades para lidar com aluno (s) a vivenciar um processo de luto							
		Nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Frequentemente	
		Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %
O número de anos de experiência profissional	Até 5 anos	3	8,1%	1	1,1%	0	0,0%	0	0,0%
	Entre 6 e 10 anos	5	13,5%	8	9,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Entre 11 e 15 anos	8	21,6%	20	22,5%	2	50,0%	0	0,0%
	entre 16 e 20 anos	5	13,5%	19	21,3%	2	50,0%	0	0,0%
	Entre 21 e 25 anos	6	16,2%	18	20,2%	0	0,0%	0	0,0%
	Mais de 25 anos	10	27,0%	23	25,8%	0	0,0%	0	0,0%



Como se pode verificar, a dificuldade em lidar com alunos em luto parece estar relacionada com o tempo de serviço dos professores: a percentagem de docentes que refere já ter sentido esse tipo de dificuldades, algumas vezes ou muitas vezes, é mais elevada nos que possuem 11 ou mais anos de experiência profissional, e menos frequente naqueles docentes que têm menos de 10 anos de serviço.

**Questão 6: Formação útil para lidar com alunos em luto** – Os resultados obtidos encontram-se no gráfico da Figura 15 e no Quadro 12.

**Figura 15. Frequência de formação útil para lidar com alunos em luto**



Como se pode depreender pelos resultados expressos no gráfico da Figura 15, a esmagadora maioria dos inquiridos (96,9%) admite nunca ter frequentado uma formação considerada útil para lidar com alunos em luto.



### Quadro 12. Designação da formação frequentada

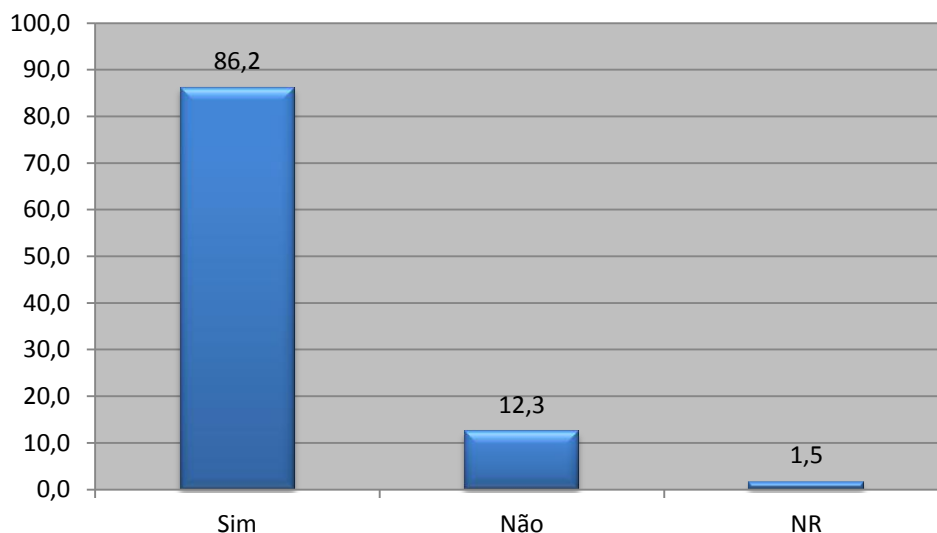
**Frequentou alguma formação: indique qual**

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Curso dinamizado por uma psicóloga no Instituto Piaget	1	0,8	0,8	0,8
NR	129	99,2	99,2	100,0
Total	130	100,0	100,0	

A partir do Quadro 12 pode verificar-se que, dos cerca de 3% de professores que respondeu afirmativamente à questão, apenas um indicou a formação frequentada.

**Questão 7: Disponibilidade para frequentar uma formação específica sobre apoio a alunos em luto** – Os resultados obtidos estão evidenciados no Quadro 13 e na tabela da Figura 16.

**Figura 16. Disponibilidade dos inquiridos para frequentar uma formação específica sobre apoio a alunos em luto**





Como se pode verificar a partir dos resultados apresentados no gráfico da Figura 17, cerca de 86% dos inquiridos afirma que se inscreveria numa formação específica sobre estratégias de apoio a alunos em luto.

No Quadro 13 podem analisar-se as justificações apresentadas pelos inquiridos para a sua (in) disponibilidade para frequentar uma formação específica sobre apoio a alunos em luto.

**Quadro 13. Justificações dos inquiridos para a sua (in) disponibilidade para frequentar uma formação específica sobre apoio a alunos em luto**

Nº de vezes que cada justificação foi apresentada	a formação seria importante para o desempenho do cargo de DT	formação não relevante para aperfeiçoar as práticas pedagógicas	mais competência e melhor desempenho no apoio a alunos em luto	não possuir perfil para o tema	nunca sentiu dificuldades	o tema não está no centro das suas preocupações	questões emocionais	valorização profissional	(em branco)	Total Geral
sim	1		59					7	45	112
não		1		2	1	1	1		10	16
Não responde									2	2
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>59</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>57</b>	<b>130</b>

Como se pode verificar a partir dos resultados apresentados, a expectativa de um melhor desempenho no apoio a alunos em luto foi a justificação mais referenciada entre os docentes que manifestaram a sua disponibilidade para frequentar uma formação específica sobre apoio a alunos em luto.



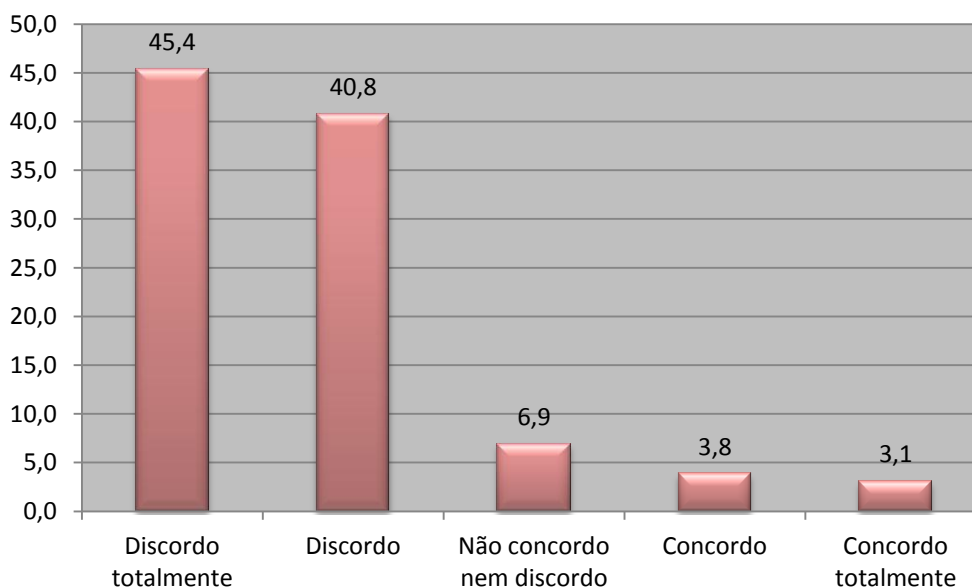
### Parte III – Conceções e Propostas de Intervenção sobre o papel da escola no apoio a alunos a vivenciar um processo de luto

De seguida, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos em cada uma das questões.

#### Questão 1. *O apoio emocional a crianças/jovens em luto é uma tarefa da família e não da comunidade escolar*

Os resultados obtidos estão expressos no gráfico da Figura 17.

Figura 17. Gráfico do item “*O apoio emocional a crianças/jovens em luto é uma tarefa da família e não da comunidade escolar*”



Como pode concluir-se a partir da análise do gráfico, mais de 85% dos professores inquiridos discordam do enunciado apresentado, o que corrobora a convicção, amplamente sustentada na literatura da especialidade, de que o apoio a

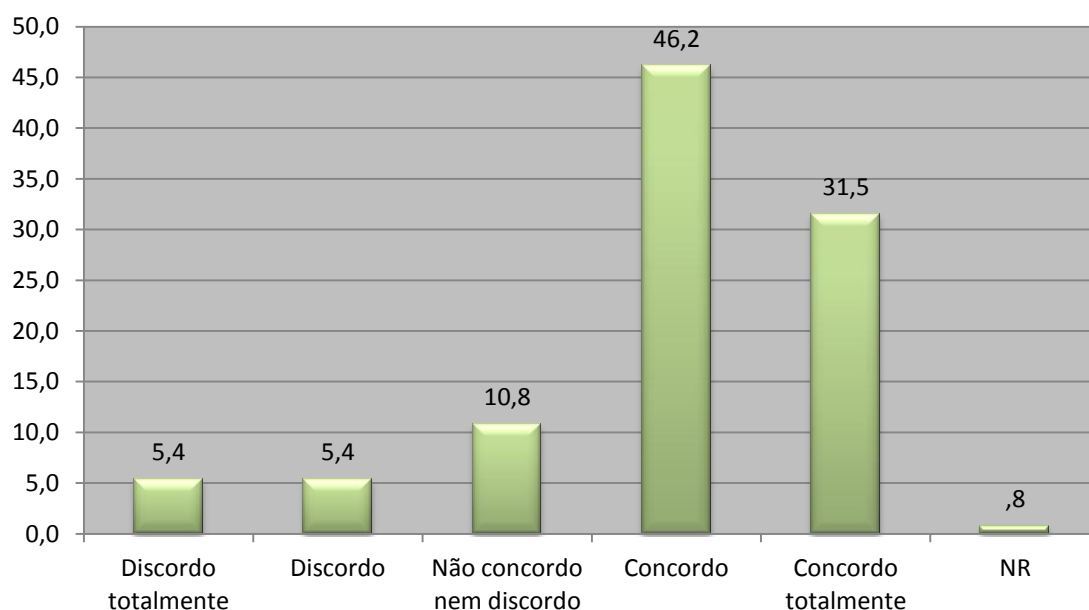


crianças/jovens em luto não é uma tarefa exclusiva da família, devendo a comunidade educativa assumir também a sua responsabilidade nessa matéria (Johns, 2000; Poch & Herrero, 2003; Stevenson, 2000, 2009; Holland, 2008).

**Questão 2.** *A escola tem obrigação de apoiar emocionalmente um aluno em luto, até porque a família, a vivenciar o seu próprio luto, pode não estar apta para o fazer*

O gráfico da Figura 18 revela a forma como os professores inquiridos se posicionaram relativamente ao enunciado apresentado.

**Figura 18.** Gráfico do item “*A escola tem obrigação de apoiar emocionalmente um aluno em luto, até porque a família, a vivenciar o seu próprio luto, pode não estar apta para o fazer*”



Os resultados revelam que a maioria dos professores inquiridos (77,7%) concorda que o apoio emocional a alunos em luto é um dever da escola, o que reforça a posição assumida no item anterior e também na literatura da especialidade.



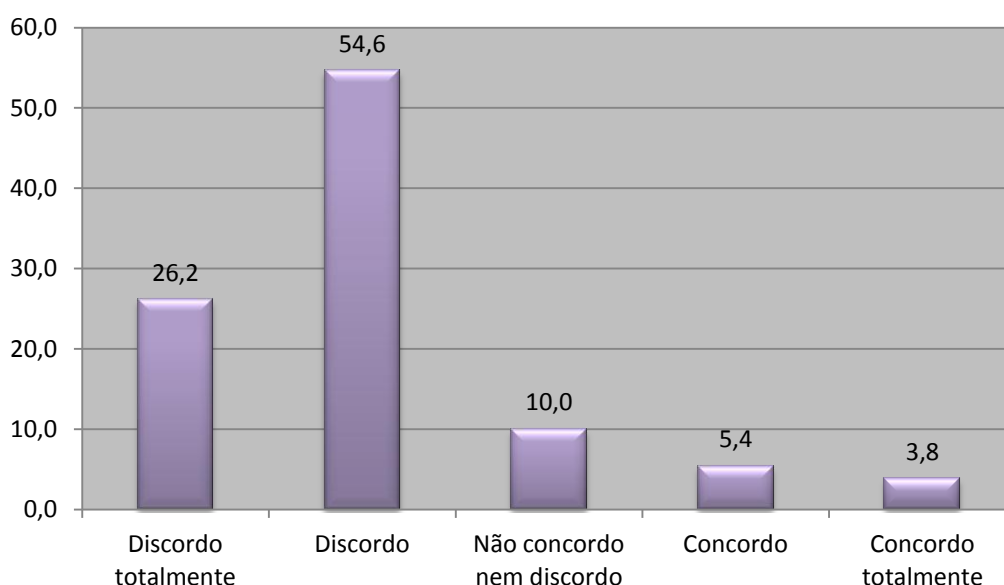
Quando o aluno está em sofrimento por perda de alguém significativo, a escola pode (e deve) ter um papel fundamental de suporte emocional, proporcionando-lhe sentimentos de estabilidade, continuidade e segurança, essenciais para lidar com a desorganização emocional que o luto provoca (Grollman, 2000; Stevenson, 2000, 2009; Holland, 2008, Mallon, 2011).

Se as necessidades emocionais dos alunos devem fazer parte, sempre, das preocupações éticas de toda a comunidade educativa, essa obrigação torna-se ainda mais premente numa situação em que a família, ela própria assoberbada pelo processo de luto, não está disponível para proporcionar o apoio de que os jovens enlutados necessitam (Papadatou et al., 2002; Lowton & Higginson, 2003; Poch & Herrero, 2003).

**Questão 3. *Aos professores apenas compete identificar as situações de alunos em luto e encaminhá-los para o(a) Psicólogo(a) da escola***

No gráfico da Figura 19 pode analisar-se os resultados relativos a este enunciado.

**Figura 19. Gráfico do item “Aos professores apenas compete identificar as situações de alunos em luto e encaminhá-los para o(a) Psicólogo(a) da escola”**







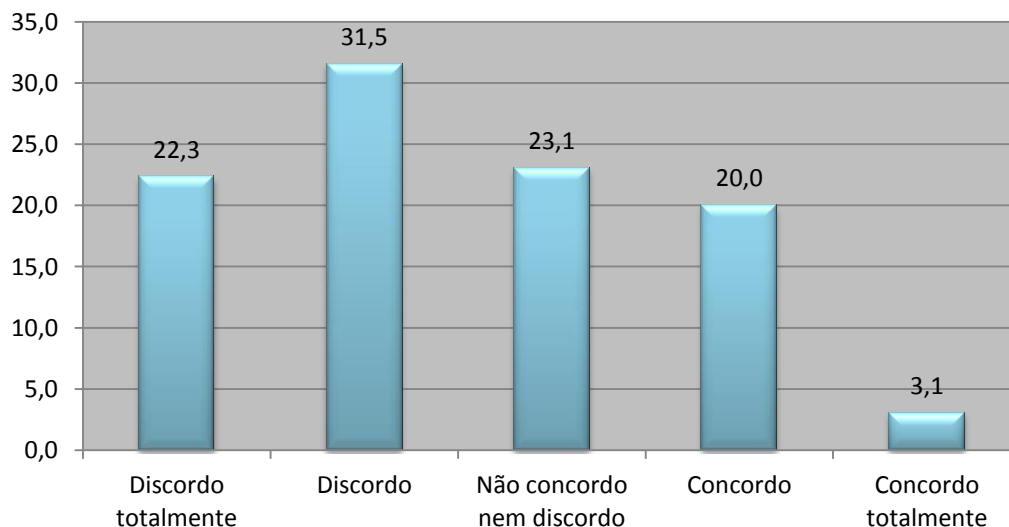
Como se pode verificar a partir do gráfico apresentado, a ideia de que aos professores apenas cabe a tarefa de identificar os alunos em luto e encaminhá-los para o(a) Psicólogo(a) da escola mereceu a discordância de cerca de 80% dos inquiridos.

Dos resultados obtidos é possível extrair uma evidência que encontra eco na literatura: ainda que a lógica de uma abordagem sistémica e colaborativa legitime o papel inquestionável do Psicólogo no apoio a alunos em luto, a sua atuação não deve servir de justificação para os professores se demitirem das suas responsabilidades, até porque a relação de maior proximidade com os professores justifica que, por vezes, os alunos em luto se sintam mais à vontade para partilhar com eles as suas emoções do que com um especialista de saúde mental, ainda muito associado à função de “tratar” pessoas com problemas (Schonfeld & Quackenbush, 2010).

**Questão 4. *Perante um aluno em luto os professores têm uma atitude evasiva, optando por agir como se nada se tivesse passado***

A posição dos professores inquiridos está expressa no gráfico da Figura 20.

**Figura 20. Gráfico do item “Perante um aluno em luto os professores têm uma atitude evasiva, optando por agir como se nada se tivesse passado”**





A partir da análise do gráfico apresentado, verifica-se que mais de metade dos professores inquiridos (53,8%) assumiu uma posição discordante em relação ao enunciado apresentado, sendo de 23,1% a percentagem daqueles que consideram que os professores optam por agir como se nada se tivesse passado quando se deparam com um aluno em luto.

De registar que o enunciado suscitou dificuldades de posicionamento numa percentagem considerável de professores inquiridos (23,1%), o que talvez deixe a descoberto a resistência dos professores em assumir o desconforto que o tema da morte e do luto lhes provoca (Poch, 2009).

De facto, ainda que a perceção dos professores inquiridos não o confirme, vários estudos internacionais (Papadatou et al., 2002; Forward & Garlie, 2003; Holland, 2008, entre outros) demonstram que os professores assumem, muitas vezes, uma atitude de evitação e indiferença perante alunos em luto, de forma a camuflar o desconforto e insegurança que a situação lhes provoca. Sem saber qual a atuação mais adequada, limitam-se a um apoio apenas prático e logístico, mas ineficaz do ponto de vista emocional (Domingos & Maluf, 2003).

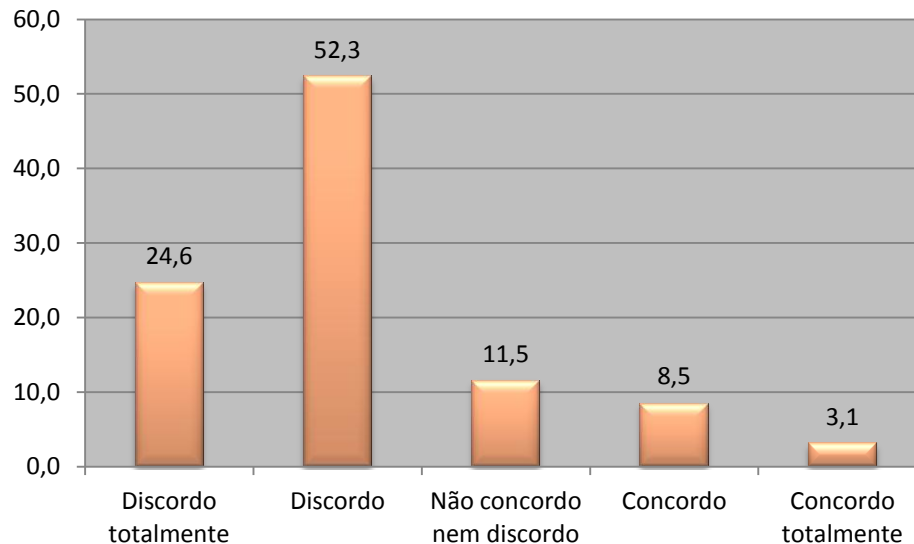
Esta atitude de fuga e “faz de conta” é justificada pelo tabu da morte, ainda muito arreigado nas nossas sociedades (e, claro, nas nossas escolas), mas também alimentada pela perceção partilhada por muitos professores de que a morte é um assunto da família e não da escola, e ainda reforçada pela convicção de que aos professores compete explicar e dar respostas, o que explica a insegurança e desconforto em situações em que escasseiam as palavras e as explicações (Grollman, 2000; Rowling, 2003).

***Questão 5. Um suporte adequado a alunos em luto depende apenas do perfil humano dos professores, do seu bom senso, intuição, sensibilidade e empatia, pelo que a formação nessa área não adiantaria nada***

Em relação ao enunciado em questão, a posição dos inquiridos foi aquela que se pode analisar no gráfico da Figura 21.



**Figura 21.** Gráfico do item “*Um suporte adequado a alunos em luto depende apenas do perfil humano dos professores, do seu bom senso, intuição, sensibilidade e empatia, pelo que a formação nessa área não adiantaria nada*”



Como se pode verificar, mais de 76% dos professores inquiridos assumiu uma posição discordante em relação à ideia de que a formação sobre como apoiar alunos em luto é desnecessária e inútil, em virtude de uma intervenção nessa área depender apenas das qualidades humanas dos professores.

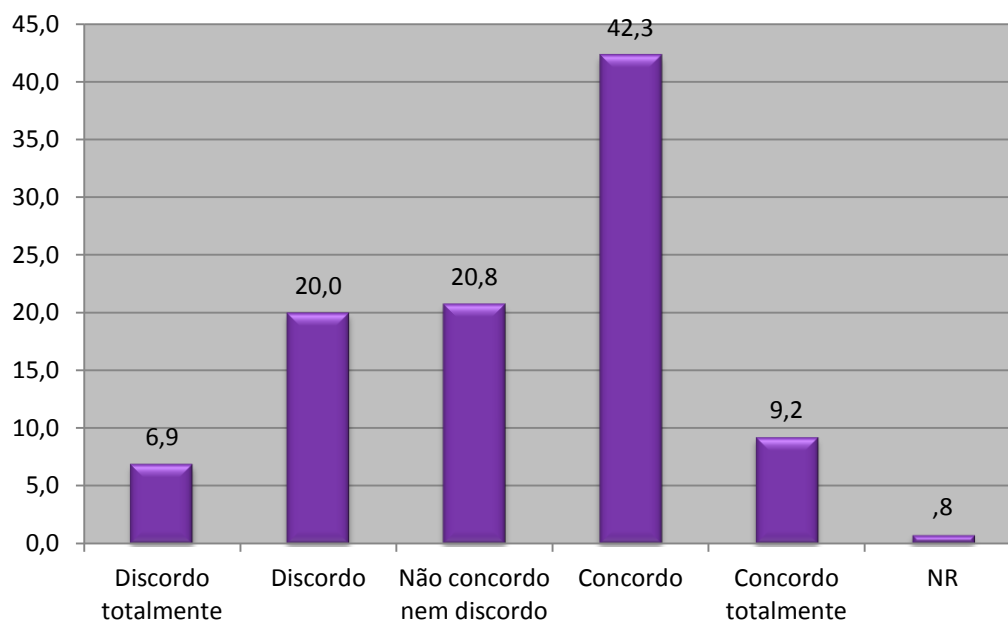
A necessidade de formação dos professores sobre o tema do luto, ao nível da formação inicial mas também contínua, é amplamente debatida e defendida na literatura da especialidade (Christ, Siegel & Christ, 2002; Papadatou et al., 2002; Reid, 2002; Holland, 2003, 2008, entre outros).

**Questão 6.** *Um professor que já tenha tido uma experiência de perda está mais apto a apoiar alunos em luto do que um professor que nunca tenha tido essa experiência*

O gráfico da Figura 22 ilustra os resultados obtidos neste item.



**Figura 22. Gráfico do item “Um professor que já tenha tido uma experiência de perda está mais apto a apoiar alunos em luto do que um professor que nunca tenha tido essa experiência”**



O enunciado em análise mereceu a anuência de pouco mais de metade dos inquiridos (51,5%) e a discordância de 26,9% dos respondentes, sendo de registar o facto de uma percentagem bastante expressiva de professores (20,8%) não ter sido capaz de assumir uma posição de concordância ou discordância.

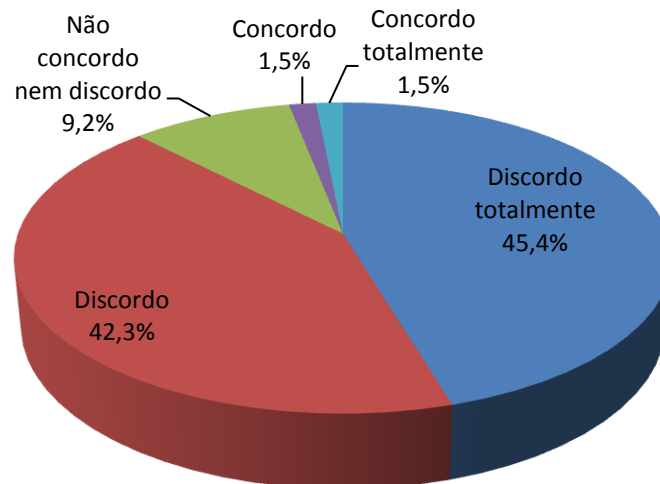
Ainda que a ideia veiculada tenha, de algum modo, dividido a opinião dos professores inquiridos, há indicadores na literatura da especialidade que revelam que uma experiência pessoal de perda aumenta o grau de compreensão dos professores, potenciando assim as suas competências para lidar com alunos em luto de forma mais empática e eficaz (Worden, 1998; Papadatou et al., 2002; Schonfeld & Quackenbush, 2010).



**Questão 7. Sendo a principal função dos professores ensinar, apoiar alunos em luto não é da sua competência**

A forma como os professores inquiridos se posicionaram em relação a este enunciado está expressa no gráfico da Figura 23.

**Figura 23. Gráfico do item “Sendo a principal função dos professores ensinar, apoiar alunos em luto não é da sua competência”**



Como se pode verificar a partir dos resultados apresentados, mais de 87% dos inquiridos discorda da ideia de que o apoio a alunos em luto não faz parte das competências dos professores, tendo sido mesmo o item da discordância total aquele que registou uma maior percentagem de respostas (45,4%).

Parece assim evidente que os inquiridos rejeitam a ideia de reduzir os professores apenas à sua função de transmitir conhecimentos, considerando que a sua atuação deve ser mais abrangente de forma a contemplar também as necessidades emocionais dos seus alunos (Poch & Herrero, 2003).

Esta abordagem holística do educando, que tenta promover o seu desenvolvimento integrado e multifacetado, ao invés de o reduzir à sua dimensão cognitiva, é um desafio



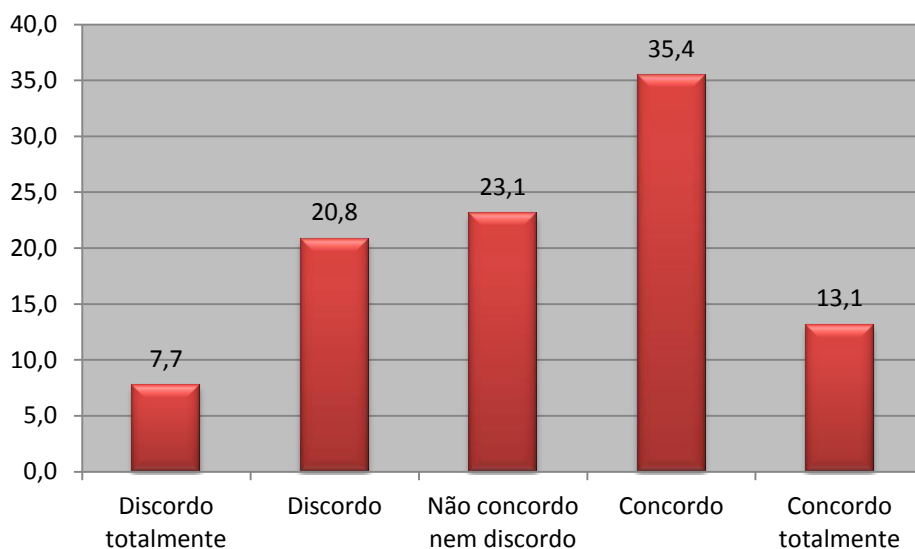
amplamente debatido e acarinhado na literatura (Miller, 1997; Monteiro, 1998, 2008a, 2012; Morin, 2002a, 2008; Ramos 2001a, 2001b).

Trata-se, afinal, da diferença entre o professor que apenas percebe o aluno como aprendiz - “*teaching subjects*”- e o professor que o vê como pessoa – “*teaching young people*”(Rowling, 2003).

**Questão 8. “As escolas não têm tempos nem espaços próprios que permitam aos alunos em luto exprimir as suas emoções num ambiente privado, seguro e acolhedor”**

O gráfico da Figura 24 ilustra o posicionamento dos professores inquiridos relativamente ao enunciado em análise.

**Figura 24. Gráfico do item “As escolas não têm tempos nem espaços próprios que permitam aos alunos em luto exprimir as suas emoções num ambiente privado, seguro e acolhedor”**



Como se pode depreender do gráfico apresentado, 48,5% dos professores inquiridos reconhecem que as escolas não dispõem de condições favoráveis à expressão emocional dos alunos em luto, enquanto 28,5% dos respondentes assumiu uma posição de não concordância em relação a essa ideia.



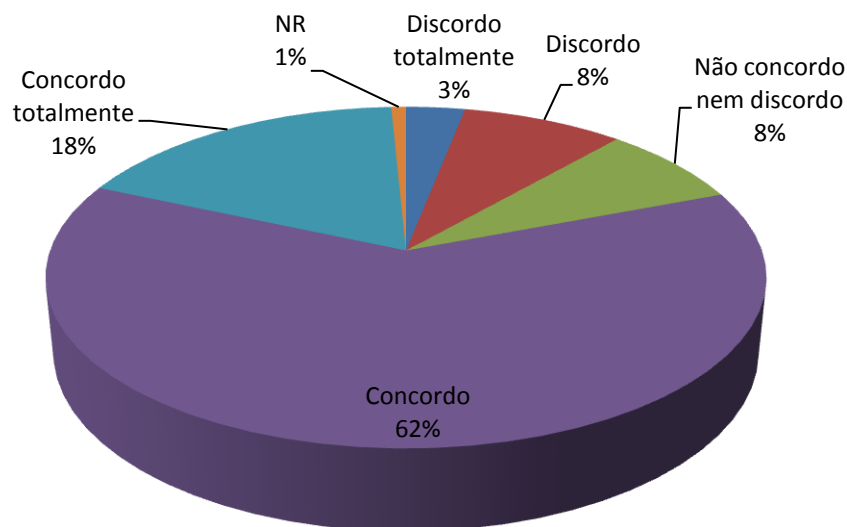
A atestar a dificuldade que sentiram em se posicionar relativamente ao enunciado apresentado, uma percentagem assinalável de professores (23,1%) optou pela alternativa intermédia da escala.

As dinâmicas de funcionamento das escolas, por exemplo ao nível dos horários impostos, mas também o excesso de pessoas e de ruído, são alguns dos fatores que dificultam a vivência do luto em contexto escolar (Granja, Costa & Rebelo, 2012). Ao mesmo tempo, a falta de um espaço privado onde os alunos possam, se assim o desejarem, exprimir de forma calma, segura e privada as emoções decorrentes do luto, é apontado como um aspeto que não deve ser negligenciado pelas escolas (Johns, 2000; Silverman, 2000; Mallon, 2011). Ainda que não seja possível proteger os alunos enlutados das emoções devastadoras do luto, como a tristeza, o desespero, a raiva ou a culpa, a escola tem o dever de lhes proporcionar a possibilidade de exprimir essas emoções num ambiente acolhedor e empático (Worden, 1996).

### **Questão 9. *Os professores devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto***

Os resultados obtidos encontram-se representados no gráfico da Figura 25.

**Figura 25. Gráfico do item “*Os professores devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto*”**





Como se pode concluir, a grande maioria dos inquiridos (80%) concorda que aos professores deve ser proporcionada formação sobre como apoiar alunos em luto, o que corrobora o defendido na literatura a propósito das vantagens desse tipo de formação. Na verdade, há vários indicadores que demonstram que ainda que os professores tenham consciência da importância do seu papel no apoio a alunos em luto, admitem que estão inadequadamente preparados para o fazer e reconhecem necessidades formativas sobre a temática (Grollman, 2000; Papadatou et al., 2002).

Assim sendo, não surpreende que os resultados obtidos revelem, de forma inequívoca, a confiança dos nossos inquiridos nos benefícios de uma formação especializada ao nível da atuação dos professores junto de alunos em luto. A necessidade de formação dos professores sobre esta temática, defendida de forma tão expressiva pelos nossos inquiridos, encontra também, como já referimos, ressonância na literatura especializada.

Vários estudos internacionais demonstram que um conhecimento mais aprofundado e sustentado sobre as especificidades do processo do luto e seus efeitos, ajuda a compreender as emoções e comportamentos dos jovens enlutados e, concomitantemente, diminui o desconforto dos professores e potencia uma abordagem mais empática e eficaz (Papadatou et al., 2002; Domingos & Maluf, 2003; Forward & Garlie, 2003).

De realçar que a pertinência da formação de professores sobre esta temática havia já sido defendida pelos inquiridos, também de forma expressiva, na Questão 5.

A reforçar esta tese, lembramos que na Questão 5 da Parte II deste questionário, uma grande maioria dos professores inquiridos admitiu já ter sentido dificuldades no apoio a alunos em luto e, na Questão 7, mais de 85% dos inquiridos manifestou disponibilidade para frequentar uma formação especializada sobre a temática em análise.

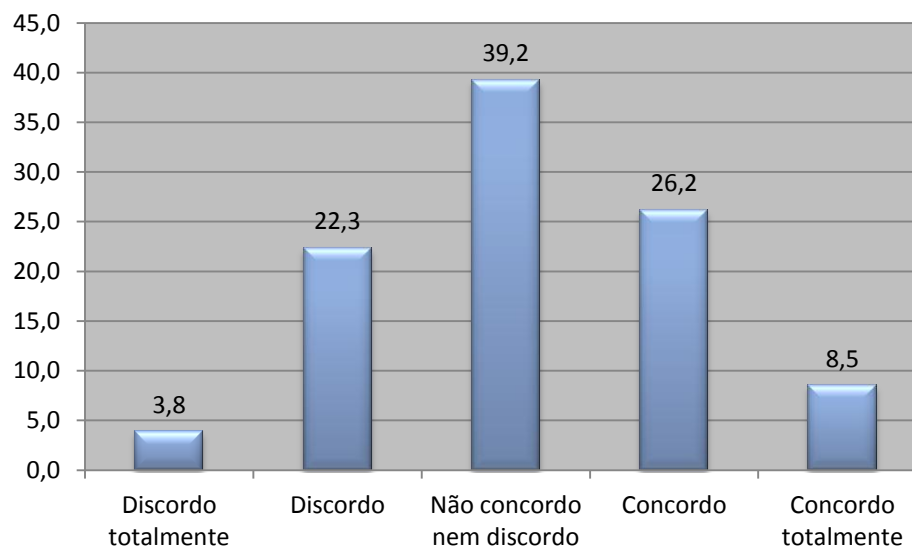




**Questão 10. Em cada escola deve existir a figura do professor especializado em aconselhamento no luto**

O grau de concordância dos professores inquiridos relativamente ao enunciado apresentado pode ser analisado no gráfico da Figura 26.

**Figura 26. Gráfico do item “Em cada escola deve existir a figura do professor especializado em aconselhamento no luto”**



Como facilmente se verifica a partir de uma análise cuidadosa dos resultados apresentados, a existência, em cada escola, de um professor especializado em aconselhamento no luto dividiu as opiniões dos inquiridos: enquanto 34,7% dos professores manifestou concordância em relação a essa possibilidade, a mesma mereceu a discordância de 26,1%.

A atestar a dificuldade que os inquiridos sentiram em posicionar-se em relação a esta ideia, a alternativa intermédia (*não concordo nem discordo*) foi escolhida por quase 40% dos respondentes, tendo sido mesmo a que registou um maior número de respostas.

Para justificar este facto, lembramos que a figura do conselheiro do luto, alguém com formação para acompanhar e facilitar processos de luto não patológicos e que, por isso, não carecem de uma intervenção médico/especializada, tem já bastante tradição em

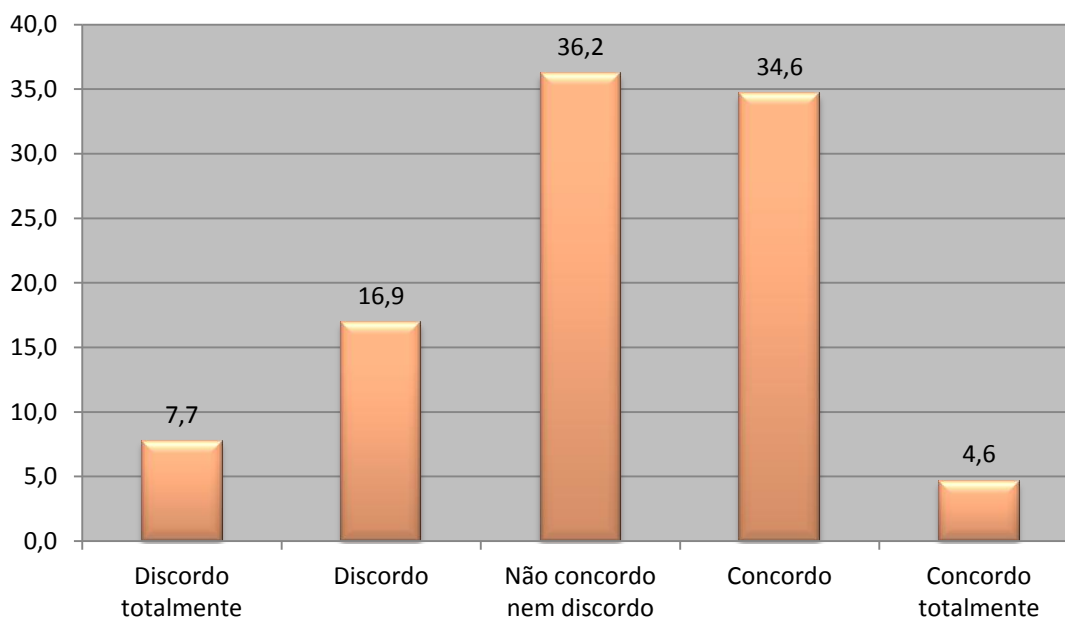


termos internacionais, com provas dadas em vários contextos de atuação e merecendo inúmeras referências na literatura da especialidade (Parkes, 1998; Worden, 1998), mas está ainda em fase pioneira no nosso país, o que justifica alguma da estranheza que sempre se reserva a fenómenos e experiências novos cujos efeitos e benefícios ainda não são totalmente conhecidos. A este propósito, lembramos que a 1ª edição do Curso de Conselheiros do Luto disponível no nosso país, promovido pelo Espaço do Luto e acreditado pela SPEIL (Sociedade Portuguesa de Estudos e Intervenção no Luto), decorreu apenas em 2011.

**Questão 11.** *A formação de professores sobre como apoiar alunos em luto deve assentar num modelo de autoformação, através da partilha de situações ocorridas entre pares*

Os resultados obtidos estão expressos no gráfico da Figura 27.

**Figura 27.** Gráfico do item “A formação de professores sobre como apoiar alunos em luto deve assentar num modelo de autoformação, através da partilha de situações ocorridas entre pares”





Como se pode verificar, um modelo formativo assente na partilha entre pares mereceu a concordância de quase 40% dos inquiridos, a discordância de cerca de 25% e a hesitação de 36,2%.

Os resultados permitem extrair a seguinte evidência: se a necessidade de formação dos professores mereceu uma posição inequívoca por parte dos inquiridos (ilustrada nos resultados das Questões 5 e 9), o mesmo não se pode dizer relativamente à modalidade formativa proposta no enunciado em análise.

E ainda que os resultados, por si só, não sustentem a interpretação que faremos de seguida, pelo menos legitimam-na: o facto de a maioria dos inquiridos (61,2%) não ter assumido uma posição de concordância, pode denunciar o receio e o desconforto que uma postura de reflexão e de partilha, enquanto estratégias formativas, ainda provoca nos professores.

Entre os professores impera ainda uma tradição muito arreigada de trabalho individual, em detrimento de um trabalho cooperativo e colaborativo. Muitos professores resistem à partilha das suas práticas com os colegas, porque a percebem como um fator de ameaça à sua autonomia (Perrenoud, 2004). Este ambiente de grande isolamento profissional, onde as certezas não são ameaçadas nem as fragilidades assumidas ou partilhadas, justifica que as nossas escolas ainda sejam, muitas vezes, espaços de seres “solitários” em vez de seres “solidários” (Sá-Chaves & Amaral, 2000).

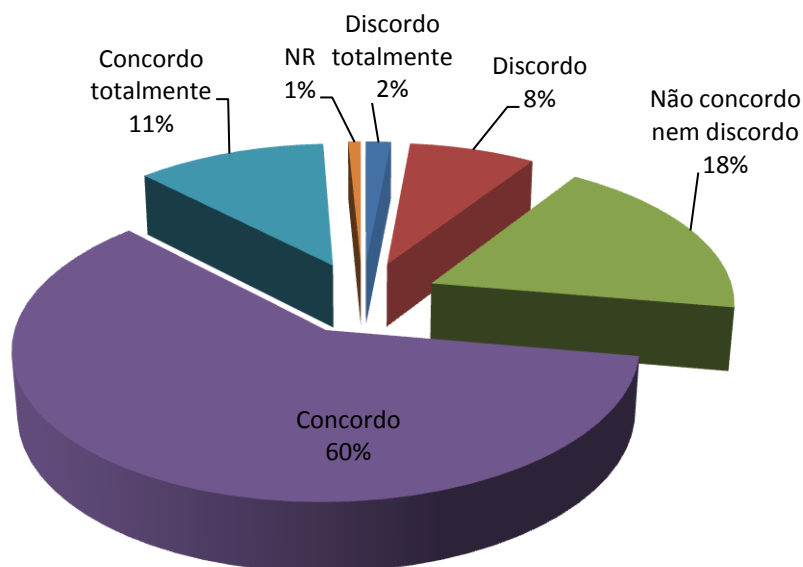
Há evidências que demonstram os efeitos benéficos da reflexão enquanto estratégia formativa, através da análise de situações concretas e de experiências pessoais, nas práticas dos professores e na forma como se percebem a si mesmos, aos outros e aos contextos (Schön, 1992; Caetano & Silva, 2009).

***Questão 12. As escolas devem estabelecer protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva***

O gráfico da Figura 28 reflete as respostas dos professores inquiridos.



**Figura 28. Gráfico do item “As escolas devem estabelecer protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva”**



Como se pode verificar, mais de 70% dos professores inquiridos é favorável à criação de protocolos de colaboração entre as escolas e associações de apoio ao luto, quer numa vertente de formação quer no plano da intervenção.

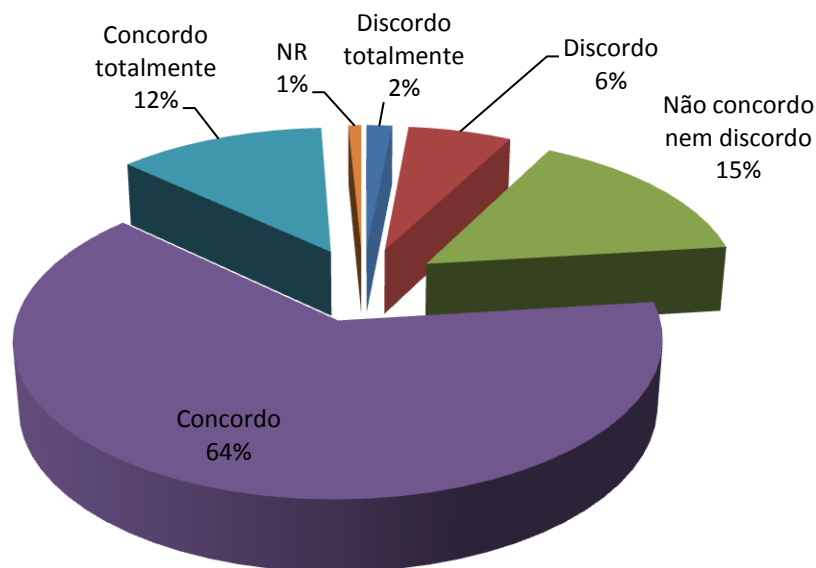
Os resultados corroboram o defendido na literatura a propósito da necessidade de as escolas estabelecerem protocolos de cooperação com instituições exteriores, de forma a conjugar esforços que permitam uma abordagem integrada, sistémica e colaborativa do fenómeno do luto. As associações de apoio ao luto podem protagonizar uma intervenção importante no acompanhamento dos alunos enlutados e suas famílias, mas também desempenhar um papel fulcral em termos preventivos, através de formação à comunidade educativa (Papadatou et al., 2002; Reid, 2002; Domingos & Maluf, 2003; Rowling, 2003; Lowton & Higginson, 2003; Holland, 2008; Rodriguez, 2010).



**Questão 13. *As bibliotecas escolares devem possuir bibliografia sobre o tema da morte e do luto***

Os resultados obtidos neste item são os que se encontram evidenciados no gráfico da Figura 29.

**Figura 29. Gráfico do item “*As bibliotecas escolares devem possuir bibliografia sobre o tema da morte e do luto*”**



A maioria dos professores inquiridos (76,1%) manifestou uma posição concordante em relação à existência de bibliografia especializada no tema da perda e do luto nas bibliotecas escolares, tendo as vozes discordantes ficado abaixo dos 8%.

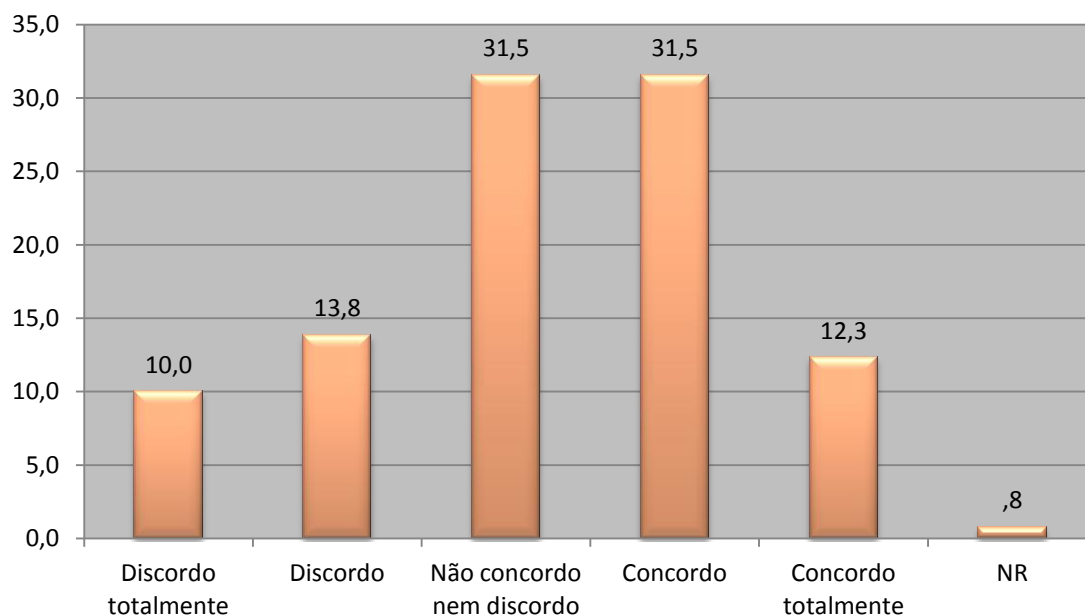
Mais uma vez, o posicionamento dos nossos inquiridos encontra eco na literatura especializada. Vários autores lembram que não é possível promover uma educação plena e integral se continuarmos a excluir o sofrimento e a morte dos contextos educativos, como se não fossem dimensões integrantes da vida, e defendem que a inexistência de bibliografia sobre a morte e do luto nas bibliotecas escolares denuncia a dificuldade de os contextos educativos lidarem naturalmente com estes temas (Poch & Herrero, 2003; Kovacs, 2004b; Gáscon & Selva, 2006; Boixader, 2010).



**Questão 14.** *A Educação para a morte deveria ser assumida como um tema transversal, a ser incluído nos currículos desde o 1º ciclo do ensino básico (por exemplo, usando certos conteúdos disciplinares para refletir sobre a morte)*

A forma como os professores inquiridos se posicionaram em relação a este enunciado pode ser analisada no gráfico da Figura 30.

**Figura 30.** Gráfico do item “A Educação para a morte deveria ser assumida como um tema transversal, a ser incluído nos currículos desde o 1º ciclo do ensino básico (por exemplo, usando certos conteúdos disciplinares para refletir sobre a morte)”



A proposta de inclusão de uma Educação para a morte em contexto escolar, desde o 1º ciclo do ensino básico, mereceu a concordância de 43,8% dos inquiridos e a discordância de 23,8%, tendo suscitado dúvidas numa percentagem bastante elevada de respondentes (31,5%).

Apesar de elevada, a percentagem de indecisos não nos causou estranheza. Sabemos bem que a morte continua a ser um tema tabu, sem tradição no âmbito educacional, estando tradicionalmente associado a outros contextos, como a família ou a Igreja (Gáscon & Selva, 2006). O fato de a morte ser um tema ainda muito arredado do



discurso social, e muito confinado a uma esfera íntima e privada, justifica os constrangimentos e resistências que envolvem qualquer tentativa de introduzir o tema no cenário educativo (Laungani & Young, 2003).

E se este processo de resistência se faz sentir até em países com larga tradição e experiência, como os EUA, o que justifica que, até aí, os programas de educação para a morte sejam ainda muito deficitários (Stevenson, 2000, 2009; Kovacs, 2004b), é expeável que no contexto nacional, sem qualquer tradição e experiência na matéria, o tema suscite um clima acrescido de dúvida e suspeição.

Mas ainda que compreendamos as resistências que o tema suscita (demonstradas também pelos nossos inquiridos), preferimos percebê-las como desafios, e não como obstáculos, no longo caminho que é preciso trilhar no nosso país, com implicações ao nível das políticas educativas (este tema será retomado nas Considerações Finais deste trabalho).

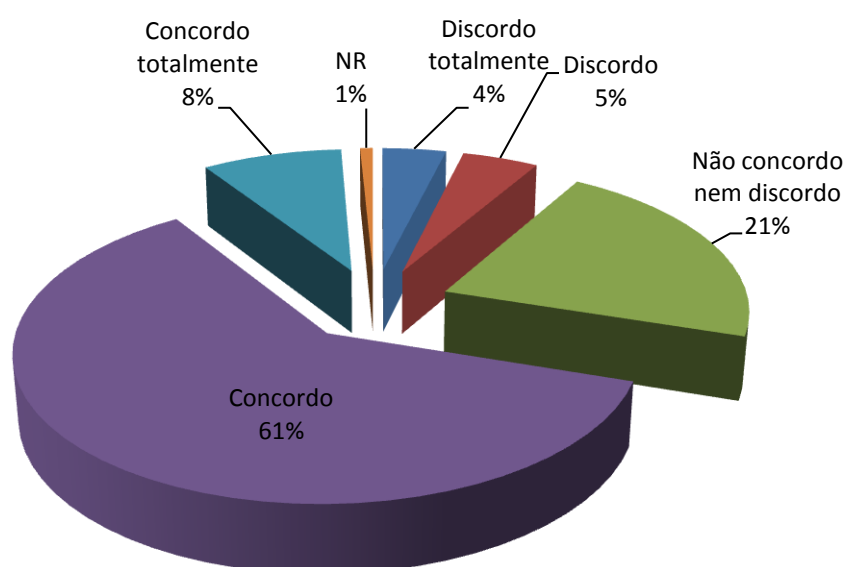
Se a pertinência de uma educação para a morte é amplamente acarinhada e sustentada na literatura internacional (Grollman, 2000; Stevenson, 2000, 2009; Mallon, 2001, 2011; Laungany & Young, 2003; Poch & Herrero, 2003; Kovacs, 2004b; Gáscon & Selva, 2006), a relevância de deslocar o tema da morte para os cenários educativos, sob o risco de se promover uma educação parcial e fraudulenta, encontra também eco nas vozes de autores nacionais (Barros-Oliveira, 1998; Azevedo, 2006; Oliveira, 2008; Macedo, 2011).



**Questão 15. Uma pedagogia da vida e da morte em contexto escolar tem um efeito preventivo, preparando os alunos para lidar com os seus processos de luto**

Analise-se os resultados obtidos, expressos no gráfico da Figura 31.

**Figura 31. Gráfico do item “Uma pedagogia da vida e da morte em contexto escolar tem um efeito preventivo, preparando os alunos para lidar com os seus processos de luto”**



Quase 70% dos professores inquiridos concorda com os efeitos benéficos que uma pedagogia da vida e da morte poderia ter nos alunos, ao prepará-los para potenciais situações de perda, enquanto apenas cerca de 8% dos respondentes não concorda com essa ideia.

Mais uma vez, a percentagem dos professores que não conseguiu assumir uma posição de concordância, nem de discordância, é elevada (21,5%), o que se ficará a dever aos mesmos processos de resistência que já explanámos no enunciado anterior.

Não obstante, salientamos o fato de este enunciado ter suscitado uma percentagem bastante superior de concordância dos nossos inquiridos (69,3%), relativamente ao enunciado anterior (43,8%), o que poderá permitir a seguinte interpretação: ainda que a grande maioria dos respondentes concorde com os efeitos benéficos que uma pedagogia





da vida e da morte pode ter em termos preventivos, verificou-se uma maior resistência quando foram confrontados com uma proposta concreta de inclusão da Educação para a morte nos currículos, como um tema transversal, desde o 1º ciclo do ensino básico.

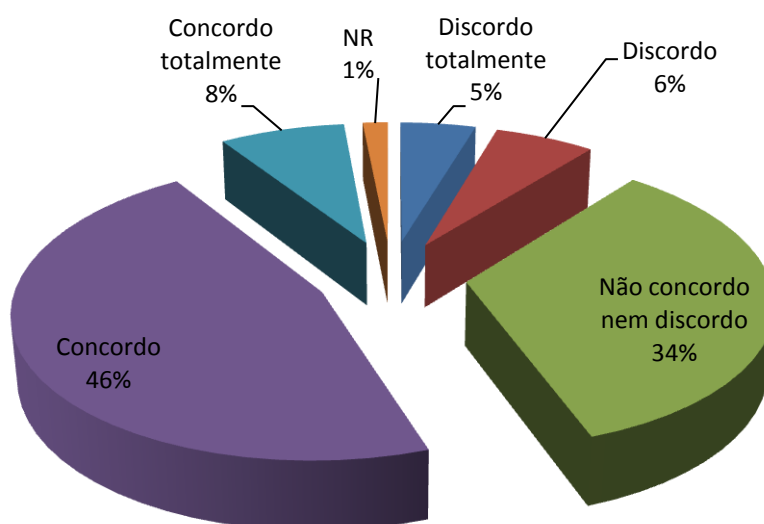
A prevenção e a intervenção são duas faces de uma mesma moeda, o que significa dizer que não são duas propostas excludentes mas que, ao contrário, se devem articular e complementar. E ainda que nas escolas dos países com experiências no terreno predominem os programas de intervenção em caso de crise (Papadatou et al., 2002; Rowling, 2003), vários autores defendem a necessidade de uma aposta séria em programas proactivos, através de uma pedagogia da morte desde tenra idade, como forma de preparar as crianças e jovens para lidar com as perdas que inevitavelmente irão sofrer (Stevenson, 2000; Papadatou et al., 2002). Vários estudos evidenciaram que alunos a quem foi proporcionada uma educação para a morte mostraram-se mais aptos para lidar com as emoções decorrentes de situações de luto pessoal, mas também mais sensíveis e empáticos com situações de luto dos colegas (Balk, 2000; Rowling, 2003).



**Questão 16. Deve ser criada uma plataforma digital em que os professores partilhem as suas experiências, dúvidas e sugestões acerca do apoio a alunos em luto, sob a supervisão de um especialista**

Os resultados obtidos estão evidenciados no gráfico da Figura 32.

**Figura 32. Gráfico do item “Deve ser criada uma plataforma digital em que os professores partilhem as suas experiências, dúvidas e sugestões acerca do apoio a alunos em luto, sob a supervisão de um especialista”**



Como se pode verificar, mais de metade dos inquiridos (53,9%) mostrou-se favorável à criação de um canal de partilha entre professores, sob a supervisão de alguém especializado no tema do luto. A proposta recebeu a desaprovação de apenas 10,8% dos professores inquiridos mas, em contrapartida, não mereceu a concordância nem a discordância de um número bastante elevado de respondentes (33,8).

Ainda que a proposta apresentada tenha merecido a concordância da maioria dos inquiridos, a elevada percentagem de indecisos não deixou de nos suscitar um intenso exercício reflexivo que, confessamos, não conseguiu dissipar uma série de dúvidas que os números, por si só, não conseguem esclarecer. Assim, mais do que uma interpretação



sustentada pelos resultados, o que partilhamos de seguida são interrogações que esses mesmos resultados provocaram e legitimaram.

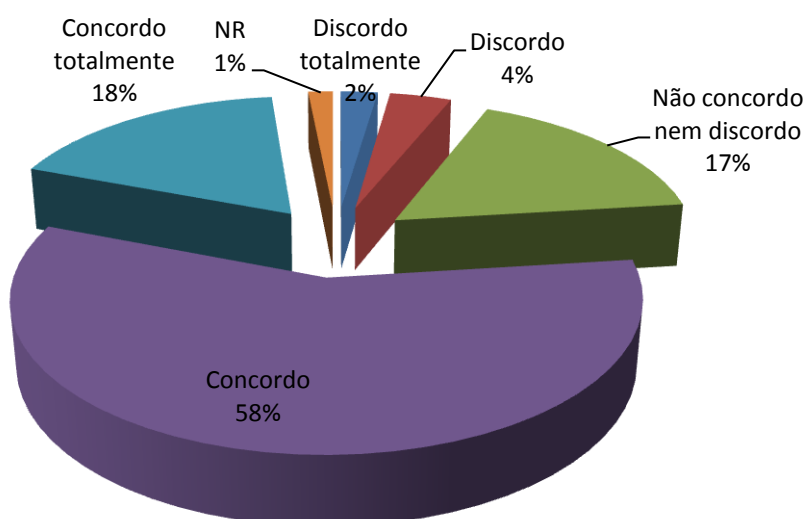
Para tal, lembramos que o enunciado em análise, responsável pela dificuldade de posicionamento de 44 dos 130 professores inquiridos, condensava, na sua formulação, duas conceptualizações que já haviam suscitado dúvidas em questões anteriores, concretamente a figura do “professor especializado em aconselhamento no luto” (Questão 10) e a “partilha de situações ocorridas entre pares” (Questão 11), para além de apresentar uma nova, concretamente a criação de uma plataforma digital. Por ser difícil, ou mesmo impossível, determinar qual das premissas teve maior preponderância na opção dos inquiridos pelo item intermédio da escala, aventuramo-nos a considerar que a referida opção terá resultado sobretudo da combinação de duas formulações que já haviam causado nos nossos inquiridos um grande desconforto, e cujas razões já explanámos quando discutimos os resultados obtidos nas Questões 10 e 11.



**Questão 17. Ainda que o apoio a alunos em luto dependa, em grande medida, do perfil humano dos professores, é importante que estes aprofundem os seus conhecimentos teóricos sobre o processo do luto**

O gráfico da Figura 33 evidencia os resultados obtidos neste item.

**Figura 33. Gráfico do item “Ainda que o apoio a alunos em luto dependa, em grande medida, do perfil humano dos professores, é importante que estes aprofundem os seus conhecimentos teóricos sobre o processo do luto”**



Como se pode depreender, mais de 75% dos inquiridos considera que o perfil humano dos professores não é suficiente para garantir um apoio eficaz a alunos em luto, sendo importante um aprofundamento dos seus conhecimentos teóricos sobre o processo do luto.

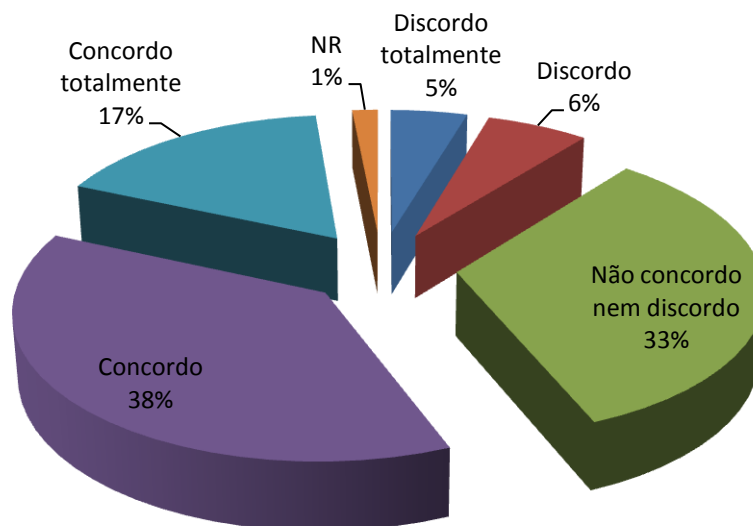
A reforçar os resultados obtidos nas questões 5 e 9, mais uma vez os professores inquiridos foram perentórios acerca da importância de os professores receberem formação especializada sobre o tema do luto, o que vai de encontro ao defendido na literatura. Devido à falta de conhecimentos teóricos sobre o processo do luto, muitos professores subestimam o tempo necessário para elaboração da perda e não compreendem as alterações emocionais e comportamentais dos seus alunos (Worden, 1996; Christ, Siegel & Christ, 2002; Reid, 2002; Shonfeld & Quackenbush, 2010).



**Questão 18.** *As escolas devem dispor de uma sala privada e sossegada onde os alunos em luto possam isolar-se e exprimir as suas emoções, a sós ou com acompanhamento de um adulto significativo*

No gráfico da Figura 34 podem analisar-se os resultados obtidos neste item.

**Figura 34.** Gráfico do item “*As escolas devem dispor de uma sala privada e sossegada onde os alunos em luto possam isolar-se e exprimir as suas emoções, a sós ou com acompanhamento de um adulto significativo*”



A maioria dos professores (54,6%) mostrou-se favorável à existência, nas escolas, de uma sala privada para expressão emocional dos alunos em luto, a sós ou acompanhados. Apenas 10,8% dos respondentes não concordou com a ideia proposta mas, por outro lado, cerca de 33% dos inquiridos não foi capaz de assumir uma posição concordante ou discordante.

Tal como já referimos na discussão dos resultados obtidos na questão 8, é essencial que as escolas providenciem uma sala calma onde os alunos enlutados possam extravasar as suas emoções. Nessa sala deve estar um adulto significativo (por exemplo,

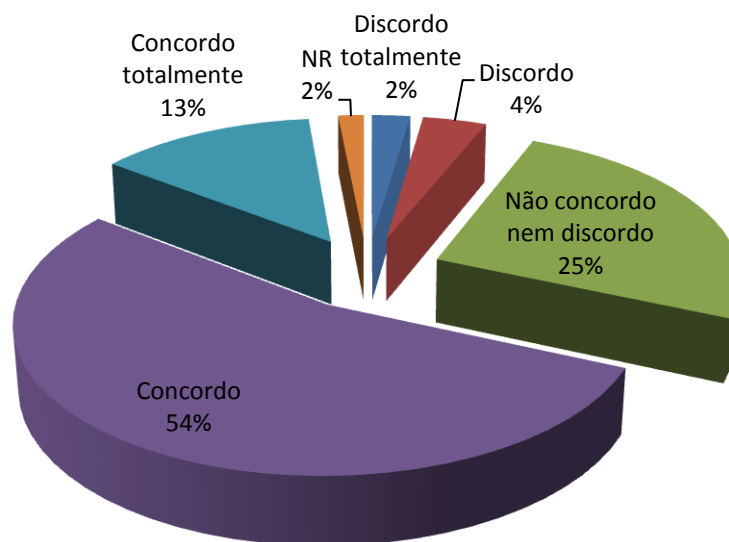


um professor) que desenvolva uma atitude de escuta ativa, empática e solidária (Johns, 2000). Uma vez que o escamoteamento e repressão dos sentimentos pode provocar distúrbios no desenvolvimento dos jovens, é essencial que lhes seja proporcionado um ambiente onde possam exteriorizar as suas emoções, através da verbalização ou de outras formas alternativas, como o desenho, a escrita, etc. (Bromberg, 1996; Balk, 2000; Kovacs, 2004b, 2004d; Stokes, Reid & Cook, 2009).

**Questão 19.** *Sob a supervisão de um professor especializado na temática do luto, as escolas devem promover grupos de entreajuda com alunos a vivenciar processos de luto*

Os resultados obtidos estão ilustrados no gráfico da Figura 35.

**Figura 35.** Gráfico do item “*Sob a supervisão de um professor especializado na temática do luto, as escolas devem promover grupos de entreajuda com alunos a vivenciar processos de luto*”





Tal como os resultados evidenciam, apenas 6,1% dos professores inquiridos manifestou uma posição discordante em relação à proposta de dinamização de grupos de entreajuda com alunos em luto, tendo a proposta merecido a aprovação de 66,9 % dos inquiridos. Mais uma vez, verificou-se a hesitação de 25,4% dos respondentes, o que se poderá ficar a dever ao facto de a proposta contemplar a possibilidade de esses grupos de entreajuda serem dinamizados por um professor especializado na temática do luto. Para sustentar esta nossa interpretação, lembramos que em questões anteriores (questões 10 e 16) a referência a alguém especializado em luto suscitou dificuldade de posicionamento numa percentagem elevada de inquiridos. Reforçando o que já afirmamos na apresentação e discussão dos resultados das referidas questões, lembramos que o “conselheiro do luto”, alguém com preparação especializada para acompanhar situações de luto não patológicas, é ainda muito recente no nosso país, o que justifica as reticências manifestadas pelos nossos inquiridos.

Não obstante, lembramos que quase 70% dos professores manifestou-se favorável à dinamização de grupos de entreajuda com alunos em luto, o que vai de encontro ao defendido na literatura da especialidade.

A possibilidade de partilha emocional com outros jovens que estejam também a vivenciar a mesma experiência, diminui as sensações de isolamento e incompreensão, tão comuns durante o processo de luto (Worden, 1996; Balk & Corr, 2001; Rowling, 2003). Devido ao facto de os adolescentes se encontrarem numa fase de construção da sua própria identidade, o que implica uma natural separação e inibição emocional relativamente às figuras parentais, a dinamização desses grupos assume uma particular relevância durante esse período do desenvolvimento (Worden, 1996).

Desde que a participação seja voluntária e não imposta, há indicadores que demonstram os efeitos benéficos que a participação nesses grupos pode ter na forma como os jovens lidam com a sua perda: mais facilidade em compreender e lidar com as suas emoções, diminuição dos distúrbios comportamentais e melhoria dos padrões comunicacionais sobre a perda, em casa e na escola (Worden, 1996; Mallon, 2001).

Na escola, esses grupos devem ser dinamizados por um professor com formação em aconselhamento no luto, o que permite aos alunos partilhar a sua dor num ambiente

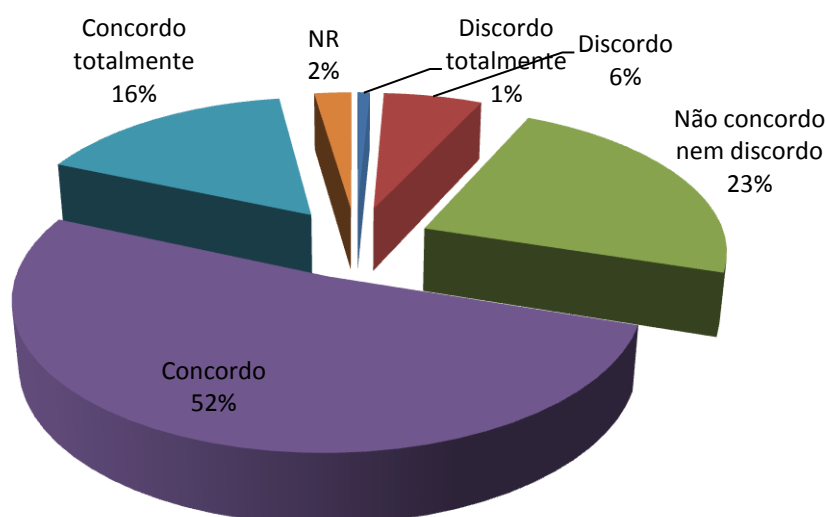


seguro, com alguém que apresenta, relativamente à família, a grande vantagem de se encontrar emocionalmente distante da perda (Mallon, 2001).

**Questão 20. O Diretor de Turma deve assumir um papel de destaque no apoio a alunos em luto, pela articulação que deve estabelecer entre a escola e a família**

O gráfico da Figura 36 reflete a forma como os professores inquiridos se posicionaram relativamente a este enunciado.

**Figura 36. Gráfico do item “O Diretor de Turma deve assumir um papel de destaque no apoio a alunos em luto, pela articulação que deve estabelecer entre a escola e a família”**



Como se pode verificar, a maioria dos professores inquiridos (67,7%) concorda que o Diretor de Turma, pela ligação que lhe compete estabelecer entre a comunidade educativa e a família, deve ter um papel privilegiado no apoio a alunos em luto. No entanto, ainda que esta ideia tenha merecido a discordância de uma percentagem inferior a 7% dos inquiridos, suscitou dificuldades de posicionamento em mais de 20% dos respondentes.



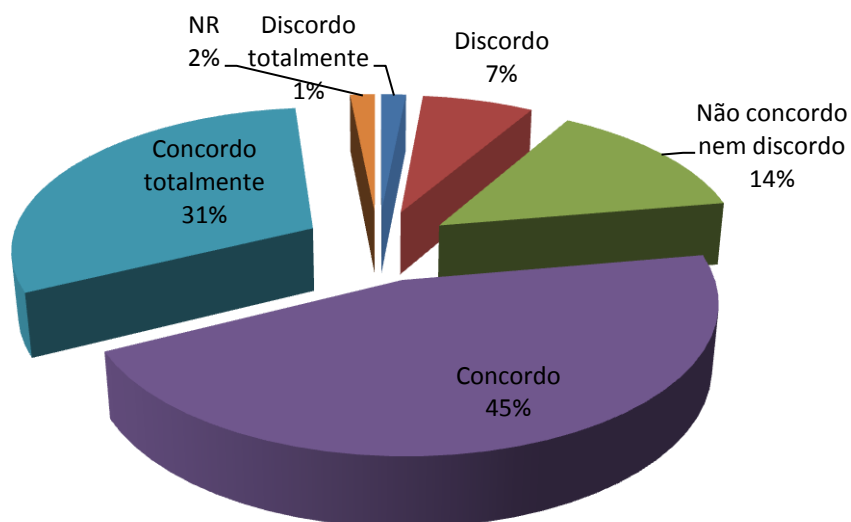


A relação privilegiada de proximidade que o Diretor de Turma deve manter com os alunos e os seus Encarregados de Educação, é um aspeto que merece destaque nos normativos legais acerca das competências deste cargo de gestão intermédia (Artigo 7º do Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho). De facto, do Diretor de Turma espera-se que desempenhe um importante papel de mediação entre os vários agentes da comunidade educativa (alunos, famílias, direção da escola, professores do conselho de turma, auxiliares de ação educativa, etc.), expectativa que legitima, segundo os resultados obtidos, um papel de destaque do Diretor de Turma também no apoio a alunos em luto.

**Questão 21.** *A atribuição do cargo de Diretor de Turma deve ter em conta o perfil humano do professor, as suas competências relacionais e a sua capacidade de gerir afetos*

Os resultados obtidos estão expressos no gráfico da Figura 37.

**Figura 37.** Gráfico do item “*A atribuição do cargo de Diretor de Turma deve ter em conta o perfil humano do professor, as suas competências relacionais e a sua capacidade de gerir afetos*”





Como se pode depreender do gráfico apresentado, a grande maioria dos professores inquiridos (76,2%) concorda que as qualidades humanas dos professores não devem ser descuradas na atribuição do cargo de Diretor de Turma.

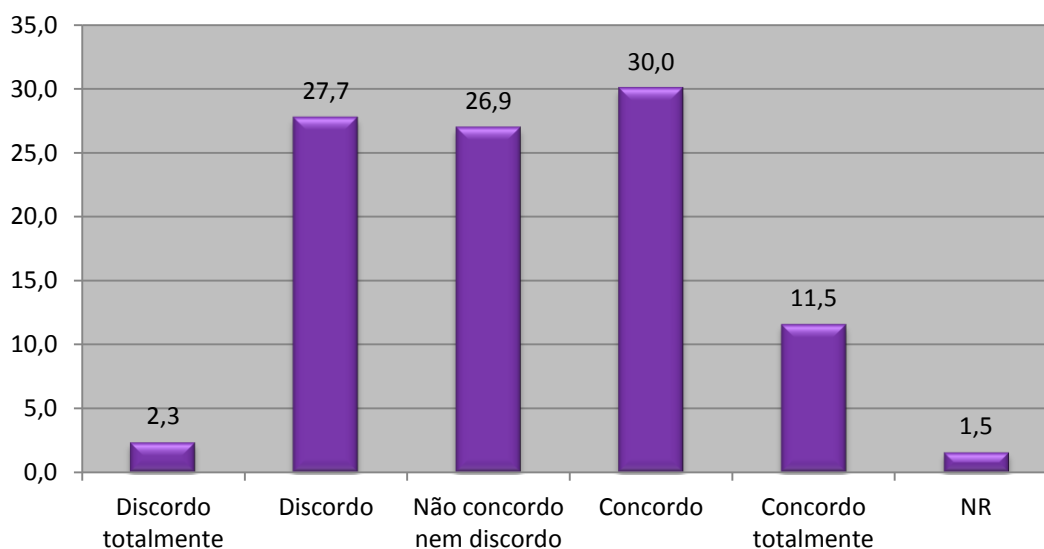
Sendo as relações interpessoais transversais a todas as áreas de atuação do Diretor de Turma, a eficácia do desempenho deste cargo é indissociável das qualidades pessoais de quem o exerce, o que justifica um grande cuidado na sua atribuição.

O carácter cada vez mais complexo e multifacetado das funções do Diretor de Turma justifica que a atribuição do cargo não deva reger-se por critérios meramente administrativos, como o completamento de horário, mas deva ter em consideração as qualidades profissionais e humanas dos professores (Peixoto & Oliveira, 2006), tese corroborada de forma bem expressiva pelos professores inquiridos.

**Questão 22. A responsabilidade do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto é semelhante à de qualquer outro professor**

Analise-se o gráfico da Figura 38, revelador dos resultados obtidos neste item.

**Figura 38. Gráfico do item “A responsabilidade do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto é semelhante à de qualquer outro professor”**





Como se pode facilmente verificar, este enunciado dividiu as opiniões dos professores inquiridos: enquanto 41% manifestou uma posição de concordância em relação à ideia veiculada no enunciado, 30% dos respondentes não concorda que a responsabilidade do Diretor de Turma no apoio a alunos enlutados seja semelhante à de qualquer outro professor. A reforçar a falta de unanimidade acerca da responsabilidade do Diretor de Turma nessa matéria, 26,9% dos professores inquiridos não conseguiu mesmo assumir uma posição de concordância nem de discordância relativamente ao enunciado.

Sempre numa lógica de articulação entre os resultados obtidos nas várias questões, não podemos deixar de realçar o seguinte aspeto: na questão 20, a maioria dos professores (67,7%) defende que os Diretores de Turma devem ter um papel de destaque no apoio a alunos em luto, mas essa convicção não encontra eco nos resultados da questão que estamos a analisar. Senão vejamos: por uma questão de coerência, seria de esperar que a mesma percentagem de inquiridos assumisse, nesta questão, uma posição de discordância, o que não se verificou (só 30% dos inquiridos discorda que a responsabilidade do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto seja semelhante à de qualquer outro professor).

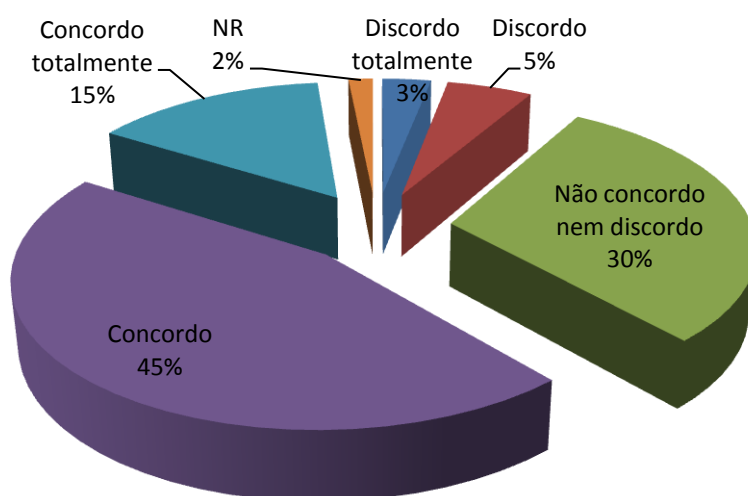
Se é verdade que este fato pode causar estranheza, pelo paradoxo que parece conter, uma leitura mais atenta e transversal das respostas obtidas nas seis questões relativas à atuação do Diretor de Turma, permite arriscar a seguinte interpretação: talvez esta aparente contradição denuncie o receio (manifestado pelos nossos inquiridos em várias questões, como veremos) de que um excessivo enfoque na figura do Diretor de Turma possa contribuir para uma desresponsabilização dos restantes professores.



**Questão 23. Os Diretores de Turma devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto**

O grau de concordância dos inquiridos acerca deste item pode ser analisado no gráfico da Figura 39.

**Figura 39. Gráfico do item “Os Diretores de Turma devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto”**



A maioria dos professores inquiridos (60%) concorda com a ideia proposta, tendo sido apenas de 8,5% a percentagem de respondentes que assumiu uma posição de discordância. De realçar o facto de 30% dos professores não ter conseguido assumir uma posição de concordância nem de discordância.

Mais uma leitura transversal, a destacar um facto que mereceu a nossa atenção e reflexão: enquanto o enunciado “Os professores devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto” (Questão 9) mereceu a concordância de 80% dos inquiridos, a mesma proposta, mas relativa apenas aos Diretores de Turma, suscitou a concordância de apenas 60% dos respondentes. Em contrapartida, a percentagem de indecisos na questão 9 foi apenas de 7,7%, ao passo que nesta questão ascendeu aos 30%.

Mais uma vez, estes resultados parecem manifestar a preocupação já referida na questão anterior e que, do nosso ponto de vista, surtiu o seguinte efeito: o receio de que

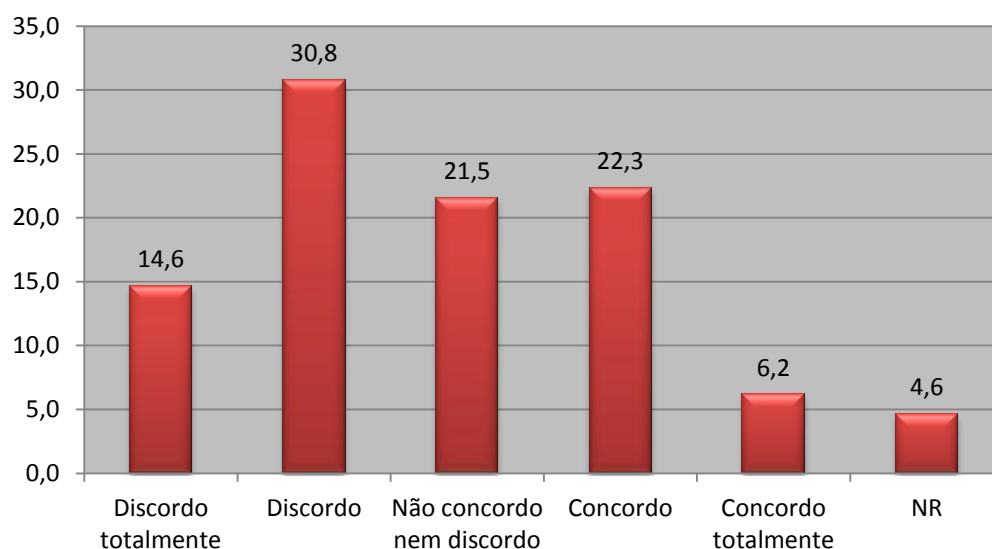


a responsabilização acrescida do Diretor de Turma fosse interpretada como desresponsabilização dos restantes professores, conduziu, perversamente, a uma atitude dos inquiridos de alguma dificuldade em sustentar a convicção manifestada na Questão 20 (em que quase 70% dos professores concorda que os Diretores de Turma devem ter um papel de destaque no apoio a alunos em luto) e, conseqüentemente, a alguma desresponsabilização dos Diretores de Turma.

**Questão 24. A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser prioritariamente dirigida a Diretores de Turma**

Os resultados obtidos encontram-se evidenciados no gráfico da Figura 40.

**Figura 40. Gráfico do item “A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser prioritariamente dirigida a Diretores de Turma”**



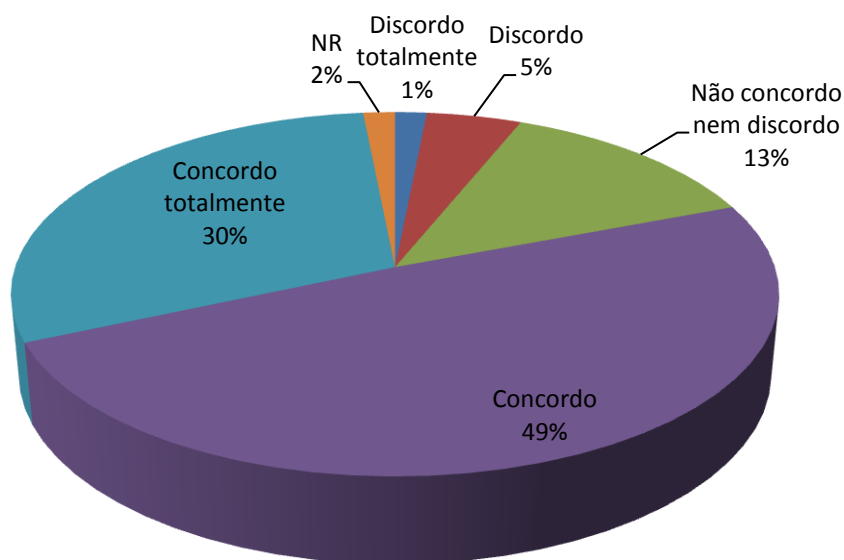


A reforçar uma tendência que já se tinha verificado nas questões anteriores relativas à figura do Diretor de Turma, os resultados revelam que as concepções dos professores acerca do papel do Diretor de Turma no apoio a alunos em luto, e sobre uma eventual responsabilidade acrescida nessa matéria relativamente à generalidade dos professores, estão longe de ser consensuais ou unânimes. Senão vejamos: a proposta de uma formação especializada prioritariamente dirigida a Diretores de Turma mereceu a aprovação de 28,5% dos respondentes, a desaprovação de 45,4% e a hesitação de mais de 20% dos inquiridos (21,5%).

**Questão 25. A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser dirigida a todos os professores e não apenas aos Diretores de Turma**

O gráfico da Figura 41 ilustra as respostas dos inquiridos neste item.

**Figura 41. Gráfico do item “A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser dirigida a todos os professores e não apenas aos Diretores de Turma”**





Como se pode verificar a partir da análise do gráfico apresentado, aproximadamente 80% dos inquiridos concorda que uma formação especializada sobre apoio a alunos em luto deve ter como destinatários todos os professores e não apenas os Diretores de Turma.

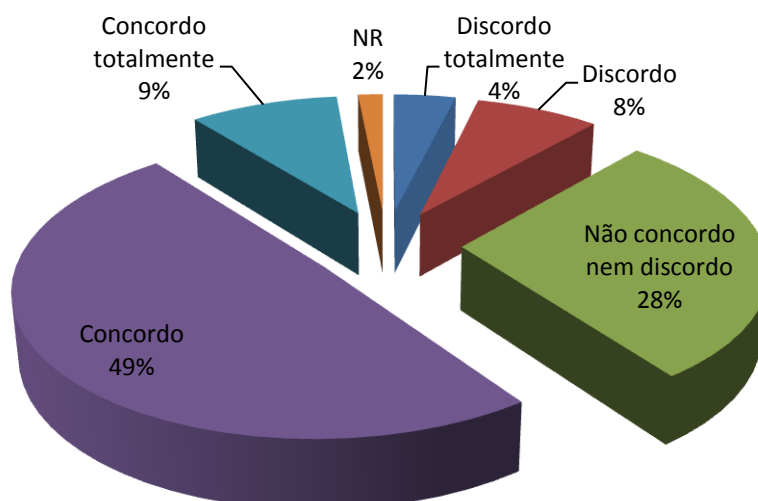
Assim, dos resultados obtidos nesta questão, e também nas questões anteriores relativas à figura do Diretor de Turma, é possível extrair a seguinte evidência: ainda que o Diretor de Turma tenha um papel de destaque no apoio a alunos em luto (Questão 20), devendo, por isso, receber formação especializada (Questão 23), a responsabilidade (e também qualquer modalidade formativa) deve estender-se a todos os professores (Questão 22, Questão 24 e Questão 25).



**Questão 26.** *No início de cada ano letivo deve o Conselho Pedagógico, através dos Coordenadores de Diretores de Turma, incluir no plano de atividades da escola ações de sensibilização dirigidas aos Diretores de Turma sobre como apoiar alunos em luto*

O posicionamento dos professores inquiridos face à proposta apresentada encontra-se expresso no gráfico da Figura 42.

**Figura 42.** Gráfico do item “*No início de cada ano letivo deve o Conselho Pedagógico, através dos Coordenadores de Diretores de Turma, incluir no plano de atividades da escola ações de sensibilização dirigidas aos Diretores de Turma sobre como apoiar alunos em luto*”



Como se pode verificar, a proposta mereceu a aprovação da maioria dos professores inquiridos (50,7%) e a discordância de 11,5 dos respondentes. A confirmar as reticências de muitos professores sobre estratégias formativas com enfoque na figura do Diretor de Turma, a proposta suscitou dificuldades de posicionamento num número elevado de professores (28,5%).





**Questão 27.** *Num espaço final, onde os inquiridos poderiam partilhar alguma experiência, fazer algum comentário ou sugerir alguma proposta de intervenção sobre a temática em análise, registaram-se apenas seis contributos (Questionários nº 9, 57, 61, 65, 82 e 85).*

Dois dos professores inquiridos defenderam a importância de as escolas dinamizarem ações de sensibilização sobre o tema do luto (Quest. 57 e Quest. 85), enquanto outro sugeriu que os professores de Religião e Moral tivessem um papel importante nesta matéria, nomeadamente na articulação com os Diretores de Turma e com os Conselhos de Turma (Quest. 61).

Ainda neste contexto, um professor considera que *“o luto é um tema muito pessoal, no qual a família e os amigos são essenciais”*, devendo a escola proporcionar apoio apenas nas situações em que os alunos manifestem essa vontade (Quest. 65).

Um outro inquirido lembra que *“a educação para a morte deve ser assumida na escola sem cariz religioso”* (Quest. 82).

Ainda na utilização deste espaço de partilhas, uma professora deixou o seguinte testemunho: *“Recentemente tive uma aluna a passar por uma experiência de luto (morte do pai) que se seguiu a uma outra (morte de mãe). Não sei lidar com a situação; o que se diz ou faz nesta situação? (...) É um tema difícil, duro e não me parece que a maioria dos professores consiga lidar com uma situação destas de forma adequada. Qual é a forma adequada?”* (Quest. 9)

### **Alguns dados para enriquecer uma leitura transversal dos resultados**

O facto de várias questões da Parte III do questionário terem suscitado dificuldades de posicionamento numa percentagem elevada de respondentes, afigurou-se-nos um fator a merecer uma análise cuidada, ainda mais por se tratar de uma situação não verificada no teste piloto. No entanto, apesar de se tratar de uma situação que o pré-teste não permitiu adivinhar, o facto de a morte e o luto serem ainda temas arredados do



discurso social, tornava expectável, e mesmo pouco surpreendente, a dificuldade dos inquiridos em assumirem posições sustentadas de concordância ou discordância.

A reforçar esta nossa convicção de que a quantidade de respostas evasivas não se explica por problemas ao nível da formulação das perguntas, ou da consistência interna do questionário, partilhamos a seguinte ocorrência: após a recolha dos questionários preenchidos, a investigadora teve a preocupação de trocar impressões, aleatoriamente, com dezenas de inquiridos sobre as eventuais dificuldades que tinham sentido durante o seu preenchimento, tendo insistido precisamente na perceção dos respondentes acerca da possível falta de clareza e/ou ambiguidade de algumas questões. Para que conste, em nenhum dos depoimentos foi feita qualquer referência a questões pouco claras e/ou ambíguas. Em contrapartida, em registos da investigadora que resultaram desses momentos de contato informal com os inquiridos, constam 18 situações em que os respondentes admitiram ter sentido dificuldades em responder a várias questões, não por falta de clareza, mas por abordarem temas difíceis, em que não estão habituados a pensar. Expressões como *“nunca tinha pensado nisso”*, *“é um tema tão delicado”*, *“é tão difícil abordar esses temas que nem sei o que pensar”* ou *“é muito difícil emitir opinião sobre este assunto”*, resumem a perceção dos inquiridos imediatamente após o preenchimento do questionário.

Mesmo assim, nas questões em que a percentagem de indecisos foi superior a 25% (Questões 10, 11, 14, 16, 18, 19, 22, 23 e 26) procurámos compreender se algumas variáveis, como o género e os anos de experiência profissional, eram responsáveis pela dificuldade de posicionamento dos inquiridos. Pelo facto de os resultados serem claramente inconclusivos, não tendo sido detetada qualquer variação digna de registo, decidimos não apresentar as tabelas que resultaram da associação entre as variáveis mencionadas. Esta ocorrência só reforça a interpretação que temos vindo a fazer acerca das dificuldades sentidas pelos nossos inquiridos, sendo estas transversais e não redutíveis a uma ou outra característica da amostra.

Como é óbvio, são várias as razões que podem explicar a dificuldade dos inquiridos em assumir uma posição de concordância ou de discordância relativamente a um enunciado, pelo que é arriscada e perigosa qualquer interpretação unívoca. Se é verdade que a não compreensão da pergunta, ou a falta de tempo para responder ao



questionário, são razões que podem explicar essa dificuldade, não é menos plausível que essa dificuldade possa significar o receio dos inquiridos em emitir uma opinião ou revelar uma atitude (Pardal & Lopes, 2011).

Segundo os autores “é frequente constatar-se a existência de uma significativa percentagem de respostas `não sei` a perguntas que não implicam conhecimento, sobretudo quando o inquirido é convidado a manifestar intenção ou a emitir opinião” (Pardal & Lopes, 2011, p. 84).

Ainda nesta lógica de articulação, foi também nossa preocupação tentar apurar se a circunstância de exercerem (ou não) o cargo de Diretor de Turma teve influência no modo como os inquiridos se posicionaram nas questões relativas à figura do Diretor de Turma (Questões 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26).

Pelo facto de os resultados terem evidenciado alguns indicadores dignos de interpretação, apresentamo-los no Quadro 14.

**Quadro 14. Influência do exercício do cargo de Diretor de Turma no posicionamento face às questões relativas à figura do Diretor de Turma**

Questão 20	No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma				
	Sim		Não		
	Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %	
O Director de Turma deve assumir um papel de destaque no apoio a alunos em luto, pela articulação que deve estabelecer entre a escola e a família	Discordo totalmente	1	1,9%	0	0,0%
	Discordo	2	3,8%	6	7,7%
	Não concordo nem discordo	8	15,4%	22	28,2%
	Concordo	35	67,3%	32	41,0%
	Concordo totalmente	6	11,5%	15	19,2%
	NR	0	0,0%	3	3,8%



Questão 21		No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma			
		Sim		Não	
		Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %
A atribuição do cargo de Director de Turma deve ter em conta o perfil humano do professor, as suas competências relacionais e a sua capacidade de gerir afectos.	Discordo totalmente	2	3,8%	0	0,0%
	Discordo	6	11,5%	3	3,8%
	Não concordo nem discordo	4	7,7%	14	17,9%
	Concordo	19	36,5%	40	51,3%
	Concordo totalmente	21	40,4%	19	24,4%
	NR	0	0,0%	2	2,6%

Questão 22		No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma			
		Sim		Não	
		Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %
A responsabilidade do Director de Turma no apoio a alunos em luto é semelhante à de qualquer outro professor.	Discordo totalmente	1	1,9%	2	2,6%
	Discordo	20	38,5%	16	20,5%
	Não concordo nem discordo	14	26,9%	21	26,9%
	Concordo	13	25,0%	26	33,3%
	Concordo totalmente	4	7,7%	11	14,1%
	NR	0	0,0%	2	2,6%



Questão 23		No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma			
		Sim		Não	
		Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %
Os Directores de Turma devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto.	Discordo totalmente	2	3,8%	2	2,6%
	Discordo	7	13,5%	0	0,0%
	Não concordo nem discordo	5	9,6%	34	43,6%
	Concordo	27	51,9%	32	41,0%
	Concordo totalmente	11	21,2%	8	10,3%
	NR	0	0,0%	2	2,6%

Questão 24		No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma			
		Sim		Não	
		Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %
A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser prioritariamente dirigida a Directores de Turma.	Discordo totalmente	8	15,4%	11	14,1%
	Discordo	18	34,6%	22	28,2%
	Não concordo nem discordo	5	9,6%	23	29,5%
	Concordo	15	28,8%	14	17,9%
	Concordo totalmente	5	9,6%	3	3,8%
	NR	1	1,9%	5	6,4%



Questão 25		No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma			
		Sim		Não	
		Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %
A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser dirigida a todos os professores e não apenas aos Directores de Turma.	Discordo totalmente	0	0,0%	2	2,6%
	Discordo	3	5,8%	3	3,8%
	Não concordo nem discordo	7	13,5%	10	12,8%
	Concordo	25	48,1%	39	50,0%
	Concordo totalmente	16	30,8%	23	29,5%
	NR	1	1,9%	1	1,3%

Questão 26		No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma			
		Sim		Não	
		Freq. N	Percent. %	Freq. N	Percent. %
No início de cada ano lectivo deve o Conselho Pedagógico, através dos Coordenadores de Directores de Turma, incluir no plano de actividades da escola acções de sensibilização dirigidas aos Directores de Turma sobre como apoiar alunos em luto.	Discordo totalmente	1	1,9%	4	5,1%
	Discordo	7	13,5%	3	3,8%
	Não concordo nem discordo	10	19,2%	27	34,6%
	Concordo	29	55,8%	35	44,9%
	Concordo totalmente	5	9,6%	7	9,0%
	NR	0	0,0%	2	2,6%

A partir dos resultados apresentados, é possível extrair algumas evidências, das quais se destacam as seguintes:

1. A percentagem de indecisos tende a ser superior entre os professores que não exercem o cargo de Director de Turma;



2. Em contrapartida, uma posição de não concordância (parcial ou total) relativamente aos enunciados é tendencialmente mais frequente entre aqueles que exercem o cargo;
3. A importância dos Diretores de Turma no apoio a alunos em luto parece sair mais reforçada junto daqueles que exercem o cargo.

Do exposto, parece lícito concluir o seguinte: os professores que não exercem o cargo de Diretor de Turma revelam-se mais desconfortáveis e inseguros em assumir uma posição sustentada sobre os enunciados apresentados, o que justifica uma maior prevalência no item intermédio da escala, e também a preferência pelos itens de concordância relativamente aos de discordância.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**





*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves



*O conhecimento é uma navegação num oceano de incertezas  
através dos arquipélagos de certezas*

Edgar Morin

### **Nota prévia**

Ao longo de todo este processo narrativo evitamos estrategicamente a utilização do termo “conclusões” e, mesmo neste ponto do trabalho, continuamos a resistir à sua utilização, pelo carácter definitivo que lhe é intrínseco. Acreditamos que dum “estudo de caso” resultam novas hipóteses de trabalho, e não conclusões (Ponte, 1994).

Na verdade, numa investigação de cariz marcadamente qualitativo, como aquela que desenvolvemos, é frequente que se encontrem mais dúvidas do que soluções para as dúvidas que nos inquietavam (Stake, 2007).

Sendo toda a realidade social um fenómeno subjetivo, a compreensão que sobre ela se produz não é uma descoberta mas uma construção, de que não é possível erradicar a subjetividade, entendida não como uma imperfeição ou fragilidade mas como um elemento essencial da compreensão.

Na verdade, a objetividade é um referencial inatingível de qualquer trabalho científico, já que nunca se produz verdade, apenas conhecimento (Afonso, 2005), e este pressuposto assume ainda maior relevância no domínio da Educação, onde “(...) as respostas serão sempre marcadas pelas incertezas inerentes à complexidade da condição humana” (Amado, 2009, p. 93). Sabemos bem que não existe uma verdade única, nem um paradigma capaz de nos fornecer uma compreensão absoluta sobre a realidade social, e não podia ser diferente no nosso estudo.

Dada a natureza da problemática abordada, envolvendo vivências, emoções e significações, sempre pretendemos que a nossa investigação assumisse uma perspectiva ideográfica, centrada no ponto de vista dos sujeitos e na forma idiosincrática e subjetiva como viveram e interpretaram a realidade social, o que faz do conhecimento



dela emergente uma nova interpretação, uma nova ilusão (Stake, 2007). Temos consciência que “(...) não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um indivíduo” e que “não existem observações objectivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos” (Denzin & Lincoln, 2008, p. 33).

Quer isto dizer que a realidade social, ao não dispensar a mediação da interpretação, obriga sempre a uma abordagem cautelosa, e realista no sentido complexo, o que significa tentar compreender a incerteza do real, mas com a consciência de que há sempre zonas de sombra e “(...) que existe ainda um invisível no real” (Morin, 2002a, p. 92).

Não obstante, apesar de sabermos que o nosso olhar sobre a realidade foi filtrado por fatores que não excluem a subjetividade e a incerteza, pois “a nossa realidade apenas é a nossa ideia da realidade” (Morin, 2002a, p. 91), consideramos que o conhecimento produzido não é frágil, inútil ou inconsistente, mas tão-somente uma construção que conhece o risco do erro (como qualquer conhecimento...).

Significa isto que, mesmo tendo consciência de que não existe conhecimento totalmente objetivo, já que nunca se pode separar do sujeito que conhece e, como tal, o conhecimento não é um espelho da realidade mas uma construção, tentámos sempre, através dos procedimentos adotados nesta investigação, que essa construção suportasse um ceticismo disciplinado, através do confronto com o mundo empírico e com todas as resistências e refutações que ele pudesse apresentar às interpretações produzidas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Stake, 2007).

Sendo o grande objetivo da investigação qualitativa a “particularização” (Amado, 2009), sempre assumimos, e agora reforçamos, o propósito de o nosso estudo se centrar nas idiosincrasias de cada um dos sujeitos estudados, “sublinhando a especificidade do que é singular e excepcional” (idem, p. 279).

Assim, baseados no reconhecimento da complexidade da realidade estudada, consideramos que os resultados do nosso estudo se circunscrevem ao contexto analisado, não podendo ser generalizados. Não obstante, consideramos que os indicadores obtidos nesta investigação permitem alguma transferência entre contextos,



como consequência das semelhanças entre eles (Stake, 2007, Amado, 2009). Sabemos bem que os casos estudados nesta investigação não representam o mundo, mas, com base nos indicadores obtidos, acreditamos que possam representar um mundo onde muitos casos semelhantes podem acontecer (Amado, 2009).

Tentando ser mais específicos, consideramos que os indicadores evidenciados neste estudo, ao nível dos efeitos do luto no desempenho escolar, das necessidades formativas dos professores, e dos constrangimentos (humanos e logísticos) que dificultam a vivência dessa experiência em contexto escolar, são suscetíveis de ser observados noutros contextos escolares.

Esta investigação permitiu evidenciar a necessidade de se desenvolverem iniciativas e esforços que permitam combater o tabu social da morte, com ressonância axiológica e praxiológica nos vários contextos sociais, entre os quais as escolas. Sabemos bem que a escola não é um “ateliê de reparação dos males sociais”, nem pode “assumir responsabilidades que a transcendem” (Barbosa, 2006, p. 117), mas nem por isso se pode alhear de um forte comprometimento com o mundo dos valores, nem demitir-se do papel que lhe cabe na educação integral das crianças e jovens. A educação não é uma atividade técnica, o ser humano é o seu sujeito central, pelo que as escolas, e dentro delas os professores, têm de assumir como missão suprema a construção do sujeito ético, “(...) o sujeito reconhecido e projectado para além das determinações, circunstâncias e diversidade, individuais e colectivas” (Monteiro, 2008b, p. 108). Ora, numa relação ética, o educador sente-se responsável pelo educando, atende-o, acompanha-o, escuta-o e acolhe-o, e esta necessidade de transformar os contextos educativos em espaços de acolhimento torna-se ainda mais premente em situações de sofrimento e vulnerabilidade. Perante um aluno em sofrimento, como o que decorre de uma situação de luto, a escola tem de ser responsiva, protagonizando uma ética compassiva, uma ética dos afetos.

Enquanto contextos de relações humanas, as escolas não se podem dissociar da totalidade existencial do educando. A Educação é uma atividade humana por natureza e nós, educadores, se não assumirmos a responsabilidade que temos por cada um que conosco se cruza, estamos a abdicar daquilo que nos cumpre como humanos.



## **Introdução**

Esta secção do trabalho encontra-se estruturada em cinco partes. Na primeira, apresentamos os principais indicadores emergentes de cada uma das fases do estudo empírico. Na segunda parte esclarecemos as principais limitações com que o estudo realizado se deparou. A terceira parte é constituída por uma reflexão acerca das implicações deste estudo, ao nível da formação dos professores, das estratégias a implementar nas escolas e das políticas educativas. Na quarta parte são apresentadas sugestões para futuras investigações. Finalmente, a quinta parte consiste numa reflexão final, de cariz global e transversal.

### **1. Principais indicadores emergentes da cada uma das fases de investigação**

#### **1.1 Fase I: estudo exploratório**

Na Fase I deste estudo pretendíamos efetuar um primeiro diagnóstico sobre a atuação das escolas junto de alunos em luto, de forma a sustentar a pertinência do estudo principal e recolher orientações e indicadores capazes de o orientar. Para tal, procurámos responder às seguintes questões de investigação:

**Questão 3.** *Que tipo de apoio a comunidade educativa escolar presta a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto?*

**Questão 4.** *Os professores em geral, e os diretores de turma em particular, sentem necessidades formativas sobre como apoiar alunos em luto?*

O estudo empírico envolveu a adaptação de um questionário internacional (Holland, 2003) e sua aplicação aos Diretores das escolas secundárias do distrito do Porto. Dos resultados obtidos foi possível extrair as seguintes evidências:



- O luto dos alunos é um tema que deve fazer parte da lista de prioridades das escolas, sendo reconhecida a necessidade de as escolas não se alhearem deste fenómeno e dos seus efeitos.
- No entanto, apesar da importância atribuída ao tema, os Diretores das escolas assumem que o suporte fornecido aos alunos enlutados é apenas informal e reconhecem necessidades formativas sobre a temática.
- Assim, é reconhecida pelos Diretores a importância de os professores em geral, e os diretores de turma em particular, receberem formação sobre o impacto do luto nos alunos e sobre estratégias para lidar com esses alunos.
- Ficou também claro que o tema da morte e do luto está ausente do currículo das disciplinas, assim como dos principais documentos das escolas, como o Projeto Educativo, sendo também de registar a inexistência nas escolas de bibliografia sobre a temática.

Face ao exposto, consideramos que os indicadores evidenciados reforçam a pertinência do estudo principal, pois vão ao encontro do pressuposto de que partimos, primeiramente sustentado apenas pela teoria e, agora validado também no terreno, acerca do tabu que ainda envolve a morte e o luto nos contextos educativos (Grollman, 2000; Kovacs, 2004b; Mallon, 2011).

## **1.2 Fase II : estudo de caso coletivo**

Partindo do quadro teórico que sustentou este estudo, mas também dos resultados obtidos na Fase I desta investigação, desenvolvemos um estudo de caso coletivo (Stake, 2007), envolvendo três alunas adolescentes em luto por perda de pai.

Na parte 1, desenvolvemos um estudo empírico centrado na caracterização da escola frequentada pelas três alunas, através da análise do Projeto Educativo e do



inquérito por entrevista aplicado a vários agentes da comunidade educativa: o Diretor, a Psicóloga, a coordenadora dos diretores de turma do ensino secundário e seis diretores de turma.

A parte 2, com claro enfoque nas três alunas, principais sujeitos da nossa investigação, encontrou no inquérito por entrevista a forma privilegiada de dar “voz” à forma idiossincrática como cada uma das adolescentes vivenciou e significou a sua experiência de luto. De forma a identificar significados complementares ou alternativos (Afonso, 2005), foram também entrevistadas as Encarregadas de Educação e os Diretores de Turma das alunas.

Com os procedimentos metodológicos utilizados na Fase II pretendíamos responder às seguintes questões de investigação:

**Questão 1.** *Que efeitos o processo de luto, por morte de uma das figuras parentais, produz em adolescentes a frequentar o Ensino Secundário em Portugal (nas dimensões física, afetiva, social, cognitiva e comportamental)?*

**Questão 2.** *Que implicações o processo de luto tem no desempenho escolar desses alunos?*

**Questão 3.** *Que tipo de apoio a comunidade educativa escolar presta a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto?*

**Questão 4.** *Os professores em geral, e os diretores de turma em particular, sentem necessidades formativas sobre como apoiar alunos em luto?*

**Questão 5.** *Que estratégias interventivas as escolas, e nomeadamente os professores, e dentro destes o Diretor de Turma, podem (e devem) usar para promover uma educação para o luto, e proporcionar um profícuo suporte a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto?*



As opções metodológicas da parte 1 visavam responder às três últimas questões, enquanto as opções metodológicas da parte 2 procuravam respostas para as três primeiras questões.

Relativamente à **primeira questão**, este estudo permitiu evidenciar que a perda por morte do pai biológico causou profundas modificações nas vidas das adolescentes analisadas, com repercussões significativas no modo como se percebem a si, ao mundo e ao futuro. A perda da figura parental numa fase em que a construção da própria identidade implica um processo ambivalente de integração e rejeição dos modelos parentais, torna difícil ao adolescente a compreensão de quem é ou de quem quer vir a ser (Balk & Corr, 2001; Stokes, Reid & Cook, 2009).

Sendo o luto uma reação holística à perda, que envolve todas as dimensões do ser humano, não é de admirar que a perda tenha produzido nas adolescentes estudadas efeitos ao nível físico, emocional, cognitivo e comportamental. Distúrbios do sono e do apetite, decréscimo da capacidade de concentração, falhas de memória, sentimentos de descrença, tristeza, raiva, culpa, desorientação, desamparo e solidão, desinteresse por atividades habituais e necessidade de isolamento, são apenas algumas das reações que este estudo permitiu evidenciar e que fazem parte das respostas normais e adaptativas a uma situação de desvinculação emocional por morte (Parkes, 1998; Worden, 1998).

Mas embora a perda do pai tenha constituído uma ameaça ao equilíbrio emocional e psicológico das três jovens, pela descontinuidade que provocou na narrativa das suas vidas (Poch & Herrero, 2003), a experiência representou também uma oportunidade de crescimento e acréscimo de maturidade.

A partir desta investigação, e corroborando o defendido na literatura da especialidade, ficou também claro que o luto é um processo idiossincrático, cuja vivência e significação depende de múltiplos fatores e da forma como se interrelacionam (Neimeyer, 2005). Se a singularidade inviabiliza qualquer possibilidade de estabelecer comparações, esta fórmula assume ainda mais pertinência quando se trata de uma experiência profunda de sofrimento. O seu carácter solitário e inominável confere a qualquer experiência de sofrimento o garante da individuação e da singularidade (Bárcena & Mélich, 2000).





Mas ainda que o luto de cada uma das nossas adolescentes reflita um estilo individual de adaptação à perda, este estudo permitiu mostrar que esse percurso não é imune à influência dos vários contextos de que elas fazem parte, como a família, o grupo de amigos e a escola.

Quanto à **segunda questão**, esta investigação permitiu evidenciar o impacto negativo do processo de luto no desempenho escolar das alunas. Perturbações da memória, decréscimo da capacidade de concentração, falta de entusiasmo e de motivação pela escola, e desinteresse pelas tarefas escolares, são razões amplamente referidas na literatura da especialidade para justificar o declínio do rendimento escolar dos alunos em luto, e encontraram eco também neste estudo.

O excesso de gente e de barulho, a dificuldade em manter os padrões académicos anteriores, o desfasamento emocional em relação aos colegas, o receio de serem vistas de forma diferente, a necessidade de isolamento, a falta de um espaço privado para exteriorizarem as emoções, e as dificuldades dos professores e colegas em lidar com os seus lutos, são algumas das razões que tornaram a escola um ambiente pouco acolhedor e responsivo às necessidades emocionais das três jovens participantes. Por razões diversas (já expostas em secção própria), todas desenvolveram sentimentos de ambivalência em relação à escola: ora a sentiam como um espaço de refúgio, onde procuravam alguma rotina e normalidade que as alheasse da realidade da perda e das emoções devastadoras do luto, ora a sentiam como um ambiente hostil e pouco favorável à expressão emocional.

Estes resultados parecem apontar para a pertinência e urgência de as escolas assumirem o luto como uma questão com implicações pedagógicas (Domingos & Maluf, 2003). Tal como este estudo permitiu evidenciar, o que lhe confere um carácter necessariamente pioneiro e inovador, esta necessidade torna-se ainda mais premente em Portugal, em resultado da falta de atenção que a problemática do luto em contexto escolar tem merecido em termos investigativos e pedagógicos.



No que se refere à **terceira questão**, e a partir dos procedimentos metodológicos adotados na parte 1 e na parte 2, foi possível extrair os indicadores que de seguida sistematizamos:

- Foi reconhecido que embora o luto dos alunos não seja um problema exclusivo da escola, é essencial que a escola o assuma como uma preocupação e uma responsabilidade que também são suas. Os efeitos do luto no desempenho académico dos alunos, mas também no seu bem-estar, justificam que a escola não se possa alhear desta temática, devendo assumi-la como fazendo parte das suas responsabilidades (Rowling, 2003; Holland, 2008).
- Ainda que por motivos diversos (já explanados em secção própria), as três adolescentes não encontraram na escola um ambiente favorável à expressão emocional. Salvo raras exceções, a atuação dos colegas e professores pautou-se pelo mesmo padrão de passividade e distanciamento, tendo-se revelado, uns e outros, pouco responsivos às necessidades emocionais das alunas (Domingos & Maluf, 2003).
- Relativamente aos fatores que dificultam o apoio proporcionado pela escola, foi possível detetar duas ordens de razões: a primeira, mais relacionada com dificuldades íntimas e pessoais dos vários agentes da comunidade educativa, reflete o tabu da morte e o desconforto que o tema provoca (Kovacs, 2004b); a segunda, sentida a um nível mais organizacional ou logístico, prende-se com as próprias dinâmicas de funcionamento das escolas, sendo de destacar o excesso de ruído e de gente, e a falta de momentos e de espaços propícios a um clima de intimidade, privacidade e exteriorização emocional (Johns, 2000, Mallon, 2011).
- Pela relação de grande proximidade e de empatia que deve ter com os alunos, mas também pela articulação que lhe compete estabelecer entre os vários agentes da comunidade educativa, foi reconhecido que o Diretor de Turma deve ter um papel privilegiado e uma responsabilidade acrescida no apoio a alunos em luto. No entanto, uma vez que a detenção de um cargo formal não garante a eficácia do seu exercício, nomeadamente no que diz respeito à aproximação



afetiva que uma situação de luto requer, a posição de destaque do Diretor de Turma não pode servir de justificação para uma desresponsabilização dos restantes professores.

- Relativamente às características e competências que um Diretor de Turma deve revelar no exercício do seu cargo, a “sensibilidade”, a “intuição”, a “atenção dirigida” e a “capacidade para ouvir”, foram consideradas essenciais para promover uma relação personalizada e desenvolver uma abordagem mais afetiva do que técnica com os seus alunos. Os critérios que ainda prevalecem na atribuição das direções de turma, mais administrativos do que pedagógicos e, como tal, pouco atentos ao perfil humano dos professores, o excesso de tarefas dos Diretores de Turma, e o pouco tempo atribuído pela tutela para o exercício do cargo, são fatores que dificultam a sua atuação junto de alunos em luto.
- A refletir o desconforto que a morte ainda suscita nos contextos educativos, registamos a não inclusão do tema da morte e do luto no Projeto Educativo da escola em que se centrou o nosso estudo, o que corrobora o encontrado na literatura sobre a tendência de as nossas escolas se imporem como espaços de vida e de juventude, promovendo uma pedagogia da infinitude, onde não há lugar para o fracasso, o sofrimento e a morte, o que explica a ausência desses temas dos seus principais documentos norteadores (Poch & Herrero, 2003; Poch, 2009). De realçar que este indicador já havia sido evidenciado na Fase I deste estudo.

Em relação à **quarta questão**, foram reconhecidas necessidades formativas sobre estratégias de apoio a alunos em luto. Os professores sentem-se inseguros sobre a eficácia da sua atuação, excessivamente empírica e ditada pelas suas próprias vivências, e pouco sustentada em conhecimentos teóricos sobre as especificidades do processo do luto e as necessidades emocionais dos alunos a vivenciar esse processo (Papadatou et al., 2002; Forward & Garlie, 2003). Relativamente às modalidades formativas,



extensíveis a todos os professores, devem assentar num modelo de autoformação, através da reflexão e da partilha de experiências.

Lembramos que a necessidade de formação dos professores sobre esta temática, cujos benefícios são amplamente defendidos na literatura da especialidade, havia já sido validada pelos Diretores inquiridos no estudo empírico desenvolvido na Fase I desta investigação.

Relativamente à **questão 5**, para além da necessidade de formação dos professores em geral, e dos Diretores de Turma em particular, devido ao papel de destaque que estes devem assumir (aspetos já abordados nas questões anteriores), salientou-se também a necessidade de as escolas não atuarem de forma isolada e desarticulada, tendo sido reconhecida a pertinência de as escolas desenvolverem protocolos de colaboração com organismos exteriores, como associações de apoio ao luto, quer numa vertente proactiva, por exemplo através da formação de professores, quer numa vertente mais interventiva, através do acompanhamento dos alunos enlutados e suas famílias (Reid, 2002; Lowton & Higginson, 2003).

Foi também reconhecida a importância de as escolas disponibilizarem espaços pensados e preparados para proporcionar um clima de recolhimento a todos que deles necessitem, e onde alunos enlutados se possam sentir acolhidos e acompanhados, através da presença de um professor tutor ou de um professor com formação em aconselhamento do luto, salientando-se a necessidade de esse espaço não ser confundido com o gabinete do Psicólogo, sempre muito conotado com a intervenção junto de alunos com problemas.

### **1.3 Fase III: validação de dimensões emergentes das fases I e II**

A partir dos indicadores que as Fases I e II permitiram evidenciar, a Fase III teve como enfoque a caracterização das conceções de professores sobre a temática em análise, mas também a validação de propostas de intervenção a implementar nas escolas, mobilizando-se, assim, dimensões emergentes das fases anteriores da investigação, mas também do quadro teórico que



sustentou o estudo. Através do inquérito por questionário aplicado aos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário do Agrupamento onde se centrou o estudo de caso desenvolvido na Fase II, pretendia-se responder às seguintes questões de investigação:

**Questão 3.** *Que tipo de apoio a comunidade educativa escolar presta a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto?*

**Questão 4.** *Os professores em geral, e os diretores de turma em particular, sentem necessidades formativas sobre como apoiar alunos em luto?*

**Questão 5.** *Que estratégias interventivas as escolas, e nomeadamente os professores, e dentro destes o Diretor de Turma, podem (e devem) usar para promover uma educação para o luto, e proporcionar um profícuo suporte a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto?*

A análise dos resultados obtidos permitiu extrair os seguintes indicadores:

- O apoio emocional a jovens em luto não é uma tarefa exclusiva da família, devendo a escola assumir a sua responsabilidade nessa matéria. O reconhecimento de que a escola pode desempenhar um papel crucial, principalmente num momento em que a família pode não estar disponível para proporcionar o suporte emocional de que os jovens necessitam, corrobora o defendido na literatura da especialidade (Stevenson, 2000, 2009; Holland, 2008; Mallon, 2011) e reforça os indicadores que as fases anteriores desta investigação permitiram evidenciar, no que diz respeito à necessidade de as escolas assumirem o luto dos alunos como fazendo parte das suas preocupações e prioridades.
- Deste estudo saiu assim reforçada a necessidade de a atuação dos professores não se esgotar na sua função de transmitir conhecimentos, deixando-se entrever a premência de uma abordagem ecológica e holística do educando, atenta à complexidade e multidimensionalidade que o caracteriza (Miller, 1997; Monteiro, 1998, 2008a, 2012; Morin, 2002a, 2008; Ramos 2001a, 2001b; Poch & Herrero, 2003). Trata-se, afinal, da diferença entre o professor que reduz o aluno à sua



dimensão cognitiva, e só o vê como aprendiz, e o professor que percebe o aluno como pessoa, e está atento às suas necessidades emocionais (Rowling, 2003).

- Os professores participantes assumem já ter sentido dificuldades em lidar com alunos em luto e reconhecem necessidades formativas sobre a temática. Conscientes de que as qualidades humanas dos professores, apesar de importantes, não garantem uma atuação empática e eficaz junto de alunos em luto, manifestam a sua confiança nos benefícios de uma formação especializada. De realçar que a necessidade de formação dos professores sobre esta temática, defendida de forma expressiva pelos nossos inquiridos, tinha sido já evidenciada nas Fases I e II deste estudo empírico, e encontra também ressonância na literatura especializada (Papadatou et al., 2002; Domingos & Maluf, 2003; Forward & Garlie, 2003; Balk, 2009).
- À semelhança do que já havia acontecido nas fases anteriores do estudo empírico, a figura do Diretor de Turma, pela ligação que lhe compete estabelecer entre a comunidade educativa e a família, volta a sair reforçada no papel de suporte que deve protagonizar junto de alunos em luto. Sendo as relações interpessoais transversais a todas as áreas de atuação do Diretor de Turma, a eficácia do desempenho deste cargo é indissociável das qualidades pessoais de quem o exerce, o que justifica um grande cuidado na sua atribuição, não se devendo negligenciar o perfil humano do professor, as suas competências relacionais e a sua capacidade de gerir afetos. Esta preocupação, que o nosso estudo empírico permitiu validar, encontra também sustentação na bibliografia consultada (Peixoto & Oliveira, 2006).
- Mas se a relação de maior proximidade justifica o papel de destaque que os Diretores de Turma devem assumir no apoio a alunos em luto, esse facto não deverá contribuir para uma desresponsabilização dos restantes professores, pelo que a formação especializada nesta área deverá ser extensível a todos, e não se restringir aos Diretores de Turma.
- Foram também reconhecidos os efeitos benéficos e preventivos que uma pedagogia da vida e da morte em contexto escolar poderia ter nos alunos, ao torná-los mais aptos para lidar com eventuais situações de perda. Em



contrapartida, os inquiridos não foram tão perentórios relativamente à proposta de inclusão de uma Educação para a morte em contexto escolar, desde o 1º ciclo do ensino básico, deixando indiciar os constrangimentos e resistências que ainda envolvem qualquer tentativa de introduzir o tema no cenário educativo (Laungani & Young, 2003; Gáscon & Selva, 2006). Para facilitar a entrada do tema da morte nas escolas, ainda tão arredado do discurso social, os professores participantes reconheceram a importância de as escolas possuírem nas suas bibliotecas bibliografia especializada no tema da morte e do luto, o que corrobora o defendido na literatura sobre a necessidade de esses temas não serem excluídos dos contextos educativos (Poch & Herrero, 2003; Kovacs, 2004b; Gáscon & Selva, 2006; Boixader, 2010).

- Os benefícios da criação de protocolos de colaboração entre as escolas e associações de apoio ao luto, quer numa vertente de formação quer no plano da intervenção, haviam já sido reconhecidos na Fase II deste estudo, e voltam a ser evidenciados nesta fase do trabalho, corroborando o que a literatura nos informa sobre as vantagens dessa atuação articulada (Lowton & Higginson, 2003; Holland, 2008; Rodriguez, 2010).
- Ainda no que se refere a estratégias interventivas a implementar nas escolas, foi reconhecida a importância da dinamização de grupos de entreajuda com alunos a vivenciar processos de luto, sob a supervisão de um professor com formação em aconselhamento do luto, proposta também acarinhada na literatura da especialidade (Worden, 1996; Balk & Corr, 2001; Rowling, 2003). Os inquiridos mostraram-se também favoráveis à criação de uma plataforma digital onde os professores poderiam partilhar as suas experiências, dúvidas e sugestões acerca do apoio a alunos em luto, também sob a supervisão de alguém especializado na temática. Maiores reticências foram manifestadas relativamente à proposta da existência, em cada escola, de um professor especializado em aconselhamento no luto, o que talvez se justifique pelo facto de a figura do conselheiro do luto, alguém com formação para acompanhar e facilitar processos de luto não patológicos, estar ainda em fase pioneira no nosso país, apesar de ter já bastante tradição em termos internacionais, com provas dadas em vários contextos de



atuação e merecendo inúmeras referências na literatura da especialidade (Parkes, 1998; Worden, 1998).

- Foi também reconhecida a importância de as escolas proporcionarem uma sala onde os alunos em luto possam exteriorizar as suas emoções, a sós ou acompanhados por um adulto significativo, que desenvolva uma atitude de escuta ativa, solidária e empática. A necessidade desse espaço havia já sido evidenciada na Fase II deste trabalho e é amplamente sustentada na literatura (Bromberg, 1996; Worden, 1996; Balk, 2000; Kovacs, 2004b, 2004d; Stokes, Reid & Cook, 2009).

## **2. Limitações do estudo**

Apesar de considerarmos que os objetivos desta investigação nunca foram comprometidos, tendo sido globalmente alcançados, este estudo confrontou-se com diversas limitações: (1) umas, mais transversais, com ressonância em todo o percurso investigativo e (2) outras, mais específicas, emergentes de cada uma das fases do estudo empírico.

(1) Em relação às primeiras, destacamos:

- A escassez de estudos, nacionais ou internacionais, sobre as especificidades do luto no período da adolescência.

Compreender os efeitos do luto por perda de figura parental em adolescentes, obriga a um duplo enfoque investigativo: o processo do luto e o período da adolescência. Mas, mais do que compreender profundamente cada uma destas dimensões por si, importa perceber a complexa teia de interações que acontecem quando elas se encontram, e é precisamente nessa zona de charneira que consideramos haver muito terreno a desbravar. Em grande parte da literatura especializada são exploradas as diferenças entre o luto dos adultos e a vivência dessa experiência por crianças e adolescentes, mas estas são tratadas





indistintamente, como se pertencessem à mesma categoria, neste caso de não-adultos. Os desafios desenvolvimentais que se colocam aos adolescentes, os lutos normativos que lhes são impostos, enfim, as características peculiares que distinguem a adolescência da infância e da fase adulta, justificam maior investimento investigativo acerca dos efeitos do luto nesse período do ciclo vital.

- O receio e desconforto que a temática desta investigação suscitou, com implicações no delinear do próprio *design* investigativo.

Como já tivemos oportunidade de explicitar em secção própria, a resistência (mais ou menos velada) oferecida por diversas escolas em participar neste estudo, comprometeu a nossa opção metodológica inicial de desenvolver uma estratégia descritivo-interpretativa (Amado, 2009), envolvendo alunos de várias escolas do distrito do Porto. No entanto, importa salientar que apesar de esta atitude exigir da nossa parte uma flexibilidade que qualquer plano investigativo deve evidenciar, nunca o desviou dos objetivos a alcançar e, muito menos, do paradigma que o norteou, tendo até provocado uma postura reflexiva e interpretativa que, estamos certos, iluminou todo o nosso percurso subsequente. Quer isto dizer que, mais do que o impacto nesta investigação, inquieta-nos os efeitos dessa atitude nas dinâmicas das escolas em termos do apoio que estão aptas a dar (ou não) aos alunos em luto.

- O luto pessoal da investigadora principal deste estudo.

Acreditamos que desenvolver um estudo académico sobre o luto, ao mesmo tempo que se enfrenta uma experiência pessoal de luto, afigura-se um enorme desafio aos recursos internos de qualquer investigador. Em muitos momentos do percurso investigativo, foi preciso desenvolver estratégias capazes de delimitar e definir fronteiras que teimavam em diluir-se, interpondo uma distância de segurança entre as duas dimensões, de forma a evitar os efeitos nefastos que cada uma era capaz de surtir sobre a outra. Aqui, foi crucial o papel dos orientadores



científicos, que souberam sempre conciliar a compreensão e empatia que a situação merecia com a exterioridade necessária para garantir a consistência, rigor e fiabilidade que qualquer trabalho científico exige.

(2) Passamos agora a expor as limitações específicas de cada uma das fases de investigação.

De entre as limitações que se verificaram na **Fase I** desta investigação, merece destaque o número de sujeitos participantes. Dos 61 questionários enviados para as escolas, apenas obtivemos 23 respostas. Ainda que lamentemos esta ocorrência, pelo acréscimo de riqueza interpretativa que uma mais elevada taxa de retorno poderia proporcionar, lembramos que a generalização nunca foi uma preocupação assumida neste estudo. Assim, consideramos que os resultados obtidos permitiram evidenciar indicadores valiosos e úteis, que podem servir de reflexão para os principais intervenientes no processo educativo.

Relativamente às limitações de carácter investigativo com que nos confrontamos na Fase II desta investigação, destacamos:

- O facto de não ter sido possível entrevistar a Encarregada de Educação de uma das alunas participantes, e também um dos Diretores de Turma que acompanhou parte do percurso de luto da mesma aluna.

No primeiro caso, a indisponibilidade ficou a dever-se a fragilidade psicológica e, no segundo caso, à impossibilidade de detetar o paradeiro profissional do referido professor, entretanto deslocado para outra escola. Estamos conscientes de que estes dois testemunhos teriam sido peças importantes numa construção interpretativa cuja sustentabilidade depende, entre outros fatores, da possibilidade de combinar múltiplas fontes de evidências (Yin, 2005). Os



depoimentos que não se conseguiram recolher, por razões imprevistas a que nenhum percurso investigativo está imune, teriam ampliado a possibilidade de triangulação entre diferentes perspetivas e, assim, acrescentado fôlego, riqueza e profundidade a uma realidade que pode ser vista e dita de uma infinidade de ângulos.

- A falta de características contrastáveis entre os casos estudados.

Não sendo a generalização estatística uma preocupação ou meta do nosso estudo (ou de qualquer “estudo de caso”), sabemos que uma investigação que envolve vários casos deve ter alguma preocupação quanto à sua representatividade, procurando características contrastáveis que permitam a interpretação das diferenças detetadas (Stake, 2007; Amado, 2009). Baseados em indicadores da literatura especializada, que nos informam acerca dos efeitos do género na vivência do luto, e também dos efeitos de perda de figura parental, em função do género da figura perdida e também do filho/a sobrevivente (Worden, 1996; Silverman, 2000), procurámos incluir no nosso estudo variações de género, ao nível dos jovens participantes mas também da figura parental perdida, o que não se verificou por razões já expostas em secção própria.



### **3. Implicações do estudo**

De forma a instituir um novo pensar e agir sobre o papel da escola no suporte a alunos enlutados, consideramos que os indicadores obtidos nesta investigação podem, e devem, traduzir-se em implicações ao nível (1) da formação de professores, (2) de estratégias a implementar nas escolas, e também (3) das políticas educativas.

#### **(1) Implicações ao nível da formação de professores**

Os novos desafios da profissão docente ultrapassam largamente os conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, ou as estratégias pedagógicas mais adequadas para os transmitir. Na verdade, a complexidade e diversidade das funções docentes obrigam, cada vez mais, a modalidades formativas multifacetadas, capazes de conciliar a teoria e a prática, a razão e a afetividade, o rigor científico/pedagógico e as qualidades humanas e éticas.

O reconhecimento cada vez mais sustentado do funcionamento holístico do ser humano, e da interdependência entre cognições e emoções nas relações pedagógicas e nos processos de aprendizagem (Damásio, 1995; Goleman, 1996; Ramos, 2001a), são razões que justificam a necessidade de reequacionar os atuais modelos de formação de professores. Se lhes compete a alfabetização emocional dos alunos (Estrela, 2010), a educação emocional dos professores não pode continuar a ser negligenciada na sua formação inicial e/ou contínua.

Não obstante, a formação de professores continua demasiado refém de um paradigma educativo que ainda padece do grande erro da modernidade, a cisão entre sensibilidade e entendimento, estando, por isso, fortemente centrada na transmissão de conhecimentos e pouco atenta aos rituais afetivos em que se movimentam os educandos (André, 1999; Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Os atuais modelos de formação, ainda inspirados por esse excesso de racionalidade, parecem esquecer que para que uma aprendizagem significativa aconteça não basta que haja acréscimo de conhecimentos, é necessário que todas as parcelas da existência sejam penetradas e nutridas (Rogers, 2010).



Tendo como finalidade o desenvolvimento e aperfeiçoamento de outros seres humanos, a educação tem de ser eticamente exercida, o que significa que a ética não é um mero componente da ação educativa, mas a sua essência, e não assumir esta relação umbilical significa reduzir a atividade educativa a mera atividade técnica. Fundada numa experiência de alteridade, uma relação com um outro que nos transcende como educadores e por quem somos responsáveis incondicionalmente, qualquer prática educativa deve colocar o educando no centro dos cuidados éticos do professor, o que torna a educação humanista na sua essência e natureza (Nunes, 2009).

Aquilo que o professor ensina é indissociável da pessoa que é, mas os processos de seleção e formação de professores continuam surdos aos efeitos dessa ressonância, continuando a desprezar as qualidades pessoais e os valores éticos dos professores no acesso à profissão e na formação profissional (Monteiro, 2008a; 2012).

Sabemos bem que a competência de um professor não é indissociável das suas qualidades humanas mas, mesmo assim, estas constituem, porventura, o ponto mais sensível da profissionalidade docente, por se tratar de qualidades naturalmente subjetivas e dificilmente mensuráveis, que obrigam a pôr em causa os tradicionais medos impostos pelo positivismo e a assumir o papel dos afetos nas relações pedagógicas.

Ser um bom professor é uma condição que exige aprendizagem. A qualidade de um professor é indissociável das suas qualidades humanas, e estas não são fixas ou estáticas, mas sujeitas a amadurecimento e desenvolvimento (Cunha, 2008), pelo que acreditamos que a formação de professores não poderá deixar de apostar na responsabilização do professor enquanto educador ético de pessoas, antes de alunos ou aprendentes. Se é verdade que a ética faz parte de todas as profissões, essa ligação configura-se ainda mais obrigatória nas profissões da educação, as mais éticas das profissões (Monteiro, 2008a).

Também o luto, uma temática complexa e transversal a diversas áreas do conhecimento, necessita de ser abordada a partir de uma perspetiva holística que ultrapassa as fronteiras didático/disciplinares.

O desenvolvimento de atitudes de escuta, de respeito pelo outro, de empatia, de capacidade de leitura e expressão de sentimentos, deveriam ser assumidos como



objetivos gerais da formação de professores (Estrela, 2010). Trata-se de competências transversais, essenciais na atenção que cada professor deve prestar às necessidades emocionais dos seus alunos, nomeadamente os que se encontram em situação de sofrimento e vulnerabilidade psicológica decorrentes de uma situação de perda por morte.

Numa relação educativa (e, por isso, ética) o sofrimento do aluno deve ser uma presença inquietante a que o educador não pode ficar indiferente (Bárcena e Mélich, 2000). Junto de alunos em luto, é essencial que os professores desenvolvam uma atitude de acolhimento, de escuta ativa e empática (Grollman, 2000), e essas competências podem ser desenvolvidas e treinadas.

Nesta investigação assumiu particular destaque a figura do professor cuidador, uma espécie de professor tutor empenhado em promover o desenvolvimento integral e harmonioso dos seus educandos e, por isso, atento aos seus contextos vivenciais, às suas idiossincrasias, às suas emoções. Estes professores revelam um tato educativo expresso numa linguagem da carícia, evocada pela necessidade de responder às necessidades emocionais dos seus alunos (Bárcena & Mélich, 2000). Acreditamos que só este “cuidado personalizado” e esta “afectividade individualizadora” (Amado, 2009, p. 58) fundamentam uma ética de reconhecimento dos direitos do aluno como pessoa e, como tal, não podem estar arredadas da formação profissional dos professores.

Em suma: defendemos que a formação inicial e contínua dos professores não continue a negligenciar as qualidades humanas dos professores, como se estas não tivessem eco nas crianças e jovens com quem se cruzam, e por quem são eticamente responsáveis.

Assim, consideramos que há necessidade de serem trilhados novos caminhos no domínio da formação de professores, mais consentâneos com o desenvolvimento das suas competências sociais e humanas, naturalmente transversais e avessas à rigidez das fronteiras disciplinares.



## **(2) Implicações ao nível de estratégias a implementar nas escolas**

Como já tivemos oportunidade de referir, o desenvolvimento deste trabalho permitiu-nos constatar que a problemática do luto e dos seus efeitos no desempenho dos alunos não tem merecido, em termos da investigação educacional nacional, o investimento que seria desejável e necessário. Assim, dado o carácter pioneiro do estudo que agora se apresenta, consideramos que os indicadores que dele emergiram se devem traduzir numa praxis transformadora, que seja capaz de combater o tabu da morte, ainda tão arreigado na nossa sociedade e nos nossos contextos educativos e, concomitantemente, que seja capaz de desenvolver nas escolas competências para promover um suporte mais profícuo a alunos a vivenciar processos de luto.

Como seria de esperar num cenário de dinamismo dialógico entre a teoria e a prática, em que ambas as valências se nutrem de forma recorrente, as propostas de intervenção que de seguida apresentamos e sistematizamos, resultaram do quadro teórico que sustentou este estudo mas também das diversas fases do estudo empírico. A este propósito, lembramos que um dos objetivos do inquérito por questionário usado na Fase III, era precisamente validar junto dos professores as estratégias interventivas sustentadas pela literatura e emergentes das Fases I e II.

Passamos então a expor, e a justificar, as propostas de intervenção:

- De acordo com os pressupostos que expusemos anteriormente, relativamente às implicações deste estudo ao nível da formação de professores, consideramos que **aos professores em geral, e aos diretores de turma em particular, deve ser proporcionada formação especializada sobre o processo do luto, as necessidades emocionais dos jovens enlutados e estratégias de apoio a esses jovens.** Os benefícios desse tipo de formação são inequivocamente demonstrados na literatura da especialidade, e foram sobejamente referidos ao longo deste trabalho, quer no enquadramento teórico que o sustentou e norteou, quer nas



várias fases do estudo empírico, pelo que nos dispensamos de o fazer agora. Mas, convém reforçar, **a aproximação a alunos em luto não dispensa o registo da afetividade, pelo que insistimos numa modalidade formativa centrada no desenvolvimento de competências sociais e humanas dos professores.**

Ainda neste âmbito, **reconhecemos a pertinência de a formação dos professores assentar num modelo de autoformação, através da partilha de situações ocorridas entre pares.** Neste momento, talvez seja importante recordar o seguinte: tendo sido esta uma das propostas emergentes da parte 1 da Fase II, concretamente a partir do inquérito por entrevista aplicado a vários agentes da comunidade educativa, decidimos incluí-la, para validação, no questionário aplicado na Fase III. Apesar de a proposta não ter merecido o consenso junto dos inquiridos, consideramos que é importante contrariar a resistência revelada por muitos professores em adotar uma atitude reflexiva e de partilha, sustentada pelo receio de ver ameaçada a sua autonomia e, também, pelo receio de expor dúvidas e fragilidades junto dos colegas (Perrenoud, 2004).

Assim, também no que ao luto diz respeito, consideramos que os perfis de formação de professores que promovem o trabalho em equipa, o confronto de ideias e a partilha de experiências, contribuem para o enriquecimento pessoal e profissional dos professores e potenciam a inovação e a mudança nos contextos educativos. Também para fomentar este espírito colaborativo, traduzido em dinâmicas de reflexão conjunta e de partilha, **defendemos a criação de uma plataforma digital em que os professores partilhem as suas experiências, dúvidas e sugestões acerca do apoio a alunos em luto, sob a supervisão de um especialista.**

De realçar que a necessidade formativa dos professores, em resultado do desconforto e da insegurança que sentem acerca da eficácia da sua atuação junto de alunos em luto, foi um dos indicadores que emergiu de forma mais expressiva neste estudo.





- Nas várias fases do nosso estudo, **a figura do Diretor de Turma saiu indiscutivelmente reforçada no apoio a alunos em luto, pela relação próxima e personalizada que deve desenvolver com os seus alunos, e também pela articulação que lhe compete estabelecer entre a escola e a família.** Face ao exposto, consideramos que **a figura do professor cuidador, tão acarinhada neste trabalho, é consentânea com o registo de afetividade que o Diretor de Turma deve incutir na relação com os seus alunos.** A responsabilidade ética por cada um, o conhecimento dos seus contextos vivenciais, a atenção às suas necessidades emocionais, a capacidade para perceber os seus sentimentos, a disponibilidade para desenvolver uma escuta ativa e empática, são competências que traduzem os direitos de todos os alunos, mas são particularmente urgentes junto daqueles que, por qualquer razão, se encontram numa situação de sofrimento físico e/ou psicológico. Porque a perda de figura parental entra, indubitavelmente nesta categoria, defendemos que o Diretor de Turma deve assumir um papel de destaque no apoio a alunos em luto.

Não obstante, tal como foi evidenciado nas fases II e III do nosso estudo, esta responsabilidade acrescida do Diretor de Turma não deve demitir os restantes professores de uma responsabilidade que também lhes cabe.

Mas, convém dizer, consideramos que esta responsabilidade partilhada não deve pôr em causa ou comprometer os esforços que o Diretor de Turma tem obrigação, legal e ética, de desenvolver para constituir, em torno dos alunos em luto um *ethos* de suporte, através de uma ação articulada que envolve os alunos e famílias, os colegas de turma, os professores, o psicólogo escolar e, se for caso disso, a mobilização de recursos exteriores à escola.

Face ao exposto, defendemos que **as escolas deveriam, no início de cada ano letivo, incluir no plano de atividades da escola ações de sensibilização dirigidas aos Diretores de Turma sobre como apoiar alunos em luto.**

- No sentido de promover uma abordagem que não esteja apenas dependente da iniciativa individual de alguns dos seus elementos, é importante que as escolas atuem de forma pensada e articulada, mobilizando, em caso de necessidade,



recursos exteriores à escola. Partindo deste pressuposto, **propomos que as escolas estabeleçam protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, quer numa vertente preventiva, através, por exemplo, da formação de professores, quer numa vertente interventiva, através do acompanhamento dos alunos em luto e suas famílias.**

Esta proposta colaborativa, sustentada na bibliografia da especialidade, encontrou validação no terreno, por intermédio das entrevistas efetuadas na parte I da Fase II, mas também através do questionário aplicado na Fase III.

- Conscientes de que a eficácia do acompanhamento de alunos em luto depende de uma sólida formação, não só em termos de competências humanas mas também de fundamentos teóricos sobre as especificidades do processo do luto e seus efeitos, propomos que **todas as escolas proporcionem formação em aconselhamento no luto (já disponível em Portugal) a, pelo menos, um professor com motivação e perfil humano para receber essa formação.** Esse professor poderia desempenhar um papel crucial na sensibilização de toda a comunidade educativa para a temática do luto, no acompanhamento dos alunos e famílias e também na **dinamização de grupos de entreaajuda com alunos a vivenciar processos de luto.** As vantagens destes grupos, ao permitir a partilha de emoções que, muitas vezes, os enlutados sentem que ninguém é capaz de compreender, são amplamente sustentadas na literatura e encontraram também validação no estudo empírico que desenvolvemos.
- Um dos constrangimentos que dificulta a vivência de uma experiência de luto em contexto escolar, prende-se com a falta de um espaço privado onde os alunos possam exteriorizar as suas emoções num clima de segurança e intimidade. A necessidade de as escolas disporem desse espaço é reclamada na literatura especializada e emergiu, também, do nosso estudo empírico (de forma ainda mais expressiva na Fase II).



Face ao exposto, **defendemos que as escolas devem dispor de uma sala onde os alunos em luto se possam refugiar para exteriorização das emoções decorrentes do luto.** Nessa sala deve estar um adulto significativo (por exemplo, o professor especializado em aconselhamento do luto de que falamos no ponto anterior, ou um professor com quem o aluno tenha uma relação próxima e empática), e deve estar apetrechada com materiais que permitam a exteriorização das emoções através de formas alternativas à verbalização, como a escrita, o desenho, a pintura, a música, etc..

Mas, convém reforçar, também no que à expressão emocional diz respeito, não há receitas ou fórmulas standardizadas. Por razões que já explanámos em seção própria, a exteriorização das emoções pode ser particularmente difícil para adolescentes em luto, e isso tem de ser respeitado. Significa isto que o papel da escola não é forçar a expressão das emoções mas oferecer um espaço onde é seguro fazê-lo. Assim sendo, uma eventual inibição emocional do aluno deve resultar de uma opção do próprio, e não de constrangimentos (humanos ou logísticos) da própria escola.

- Estrategicamente, reservamos para o final a apresentação daquela proposta que, pela abrangência dos seus efeitos e impacto, será capaz de incutir uma verdadeira revolução, no plano ideológico e praxiológico, de que as propostas anteriores seriam uma decorrência natural.

Não é possível educar para a vida através do escamoteamento e negação de uma das suas dimensões, sob o risco de promovermos uma educação parcial e enganosa. Assim, consideramos que a educação para a morte, quer numa vertente preventiva quer interventiva, deve ser uma questão incontornável no cenário educativo desde os primeiros anos de escolaridade. De acordo com este pressuposto, defendemos a **implementação de programas de educação para a morte, como tema transversal e interdisciplinar, desde o 1º ciclo do ensino básico.** Consideramos que, à semelhança do que acontece com outros temas transversais, como a sexualidade, a preservação do ambiente ou a educação alimentar, também a educação para a morte é uma condição necessária para a



promoção de uma educação integral. Educar sobre e para a morte em contexto escolar, criando espaços onde se possa refletir e falar dela de forma natural e autêntica, aproveitando os temas curriculares das várias disciplinas, e também recorrendo a recursos didáticos variados, como filmes, textos, poemas, pinturas, etc., é a forma mais profícua de fazer a morte entrar na escola pela porta da frente, em vez de lhe reservar a porta dos fundos, onde a esperam o silêncio e o medo.

Só assim, educando para a morte, educamos verdadeiramente para a vida.

Só assim, apostando em medidas preventivas e profiláticas, seremos capazes de garantir a eficácia das medidas reativas que as escolas terão de dar.

Se a morte e o luto fazem parte da vida, é legítimo integrar estas dimensões nos cenários educativos. Para tal, **propomos que os temas da morte e do luto tenham lugar nos principais documentos das escolas, como os projetos educativos, os projetos curriculares e os planos de atividades, e também na bibliografia disponibilizada pelas bibliotecas escolares**, sob o risco de estarmos a educar pela metade, promovendo uma pedagogia da ilusão e da mentira.

### **(3) Implicações ao nível das políticas educativas**

Consideramos que o êxito da operacionalização dos indicadores obtidos nesta investigação, assim como das propostas de intervenção que deles emergiram, depende da possibilidade de uma ação concertada que extravase o âmbito das iniciativas individuais das escolas. Assim, parece-nos fundamental que os responsáveis pela definição das políticas educativas que norteiam as revisões curriculares nos ensinos básicos e secundários, e que produzem os normativos legais que regem a formação de professores, compreendam a necessidade de um maior investimento educacional, em termos curriculares e de formação de professores, em temas transversais que ultrapassam as fronteiras disciplinares.

Face ao exposto, parece-nos incontornável que os decisores políticos tomem consciência da importância de o luto ser assumido como uma questão com implicações



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves

pedagógicas, com ressonâncias, por um lado, ao nível de programas de formação inicial e contínua com maior enfoque no desenvolvimento de competências humanas, sociais e éticas dos professores, e, por outro lado, através da implementação de programas de educação para a morte, como tema transversal, desde o 1º ciclo do ensino básico.



#### **4. Sugestões para futuras investigações**

Apesar de os indicadores obtidos nesta investigação responderem, em parte, às questões de que partimos, consideramos que as mesmas devem continuar a ser aprofundadas, ampliando assim a possibilidade de novas respostas, ancoradas em diferentes perspetivas a partir das quais a realidade, complexa e multifacetada, também pode ser vista, percebida e significada.

Em suma, consideramos que os indicadores extraídos deste estudo permitiram evidenciar aspetos que, pela sua relevância social e pedagógica, merecem ser tratados em futuras investigações. Esta convicção leva-nos a sugerir as seguintes propostas:

- Parece-nos fundamental a realização de mais estudos sobre os efeitos do luto no período da adolescência, visando uma análise mais aprofundada do impacto dessa vivência nos desafios normativos desta fase do ciclo vital. De forma a avaliar os efeitos do luto na construção da identidade, e suas repercussões na fase adulta, parece-nos pertinente a realização de estudos longitudinais, já que os estudos retrospectivos e segmentados dão-nos apenas fotografias mas não um filme (Balk & Corr, 2001).
- No que se refere à formação dos professores, pensamos ser relevante perceber, em futuras investigações, até que ponto os planos de estudo e as estratégias de formação disponíveis favorecem o desenvolvimento de competências emocionais e éticas que tornem os profissionais qualificados para responder com competência às necessidades emocionais dos seus alunos.
- Dando continuidade a um dos indicadores obtidos neste estudo, concretamente a necessidade de proporcionar formação especializada aos professores sobre a temática do luto, parece-nos inquestionável a pertinência de estudos centrados na implementação de programas de formação, dirigidos prioritariamente a diretores



de turma, com avaliação do seu impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores/formandos.

- De forma a operacionalizar uma das evidências deste estudo, sugerimos a realização de estudos longitudinais que implementem programas de educação para a morte nas escolas, nos marcos de uma pedagogia da vida, numa vertente proactiva e interventiva, analisando e avaliando os efeitos desses programas não só em cada um dos intervenientes, mas também na cultura e dinâmica de escola.
- Sugerimos também a realização de estudos centrados no impacto que a atuação de um professor com formação especializada em acompanhamento no luto poderia ter nas escolas, nomeadamente através da dinamização de grupos de entreajuda envolvendo alunos em luto, observando-se e avaliando-se os efeitos dessa intervenção.
- Em prol de uma atuação concertada e articulada, cujos benefícios esta investigação sempre tentou defender e sustentar, propomos novos estudos que visem acompanhar e avaliar os efeitos de iniciativas de colaboração entre as escolas e associações de apoio ao luto, quer numa vertente preventiva, através de formação à comunidade educativa, quer numa vertente mais interventiva, através do acompanhamento de alunos em luto e suas famílias.



## 5. Reflexão final

*Não posso conceber o todo sem conceber as partes e não posso  
conceber as partes sem conceber o todo*

Pascal

Impõe-se, neste momento, tecer algumas considerações de carácter globalizante e transversal. Trata-se, no fundo, de partilhar algumas reflexões e inquietações que deram origem a este estudo e que dele emergiram reforçadas, porque traduzidas em desafios e necessidades prementes e inadiáveis.

As escolas não são entidades abstratas ou virtuais, pelo que qualquer tentativa de generalização é perigosa e abusiva. Cada escola é uma realidade única, configurada por enquadramentos vários de que faz parte, e consubstanciada numa filosofia que, em termos axiológicos e praxiológicos, lhe confere uma identidade própria. Significa isto que cada escola é um organismo vivo e dinâmico, um todo interativo, que convoca uma compreensão de tipo sistémico. E é esta ideia de escola como totalidade sistémica organizada, irrepetível nos seus condicionalismos, possibilidades e especificidades contextuais, que mobilizámos neste estudo.

A partir do compromisso ideológico que sempre se assumiu neste trabalho com uma certa forma de pensar e sentir o pulsar das escolas, como espaços humanizados e humanizantes, salienta-se a necessidade de cada escola se pensar e organizar enquanto instituição profundamente empenhada no bem-estar de cada sujeito que dela faz parte.

Só uma escola dotada de uma cultura institucional, que conhece e mobiliza os subsistemas que a integram, em suma, uma escola que se pensa de forma complexa e interativa, consegue responder aos desafios de um problema também ele complexo, como aquele que se constituiu como enfoque do nosso estudo, a gestão dos afetos decorrentes de uma situação de luto.

Para enriquecer esta reflexão final baseamo-nos sobretudo no pensamento de Sá-Chaves (2007) que, de forma exemplar, condensa e sistematiza as principais ideias que fervilharam, impulsionaram e orientaram este estudo.





Conforme a autora (Sá-Chaves, 2007), o sofrimento, enquanto fenómeno sistémico, rege-se por um conjunto de princípios que lhe configuram uma especificidade própria. São eles:

**“Princípio da complexidade”**: seja qual for a sua origem, o sofrimento é sempre um fenómeno multidimensional, já que “a sua matriz fenomenológica pressupõe e integra uma multiplicidade de factores e de variáveis todas elas de carácter dinâmico e interactivo” (p. 101).

**“Princípio da globalidade”**: a complexidade intrínseca ao fenómeno do sofrimento não resulta apenas da justaposição das múltiplas dimensões que o constituem, mas da forma como elas se combinam e interagem, o que o torna um “sistema global, de natureza compósita, mas uno e integrado” (p. 106).

**“Princípio da singularidade”**: a experiência do sofrimento depende das significações e representações de quem o vive, o que o torna uma construção intrapessoal necessariamente subjetiva e singular, já que “(...) não contempla apenas o problema na sua esfera de manifestação e de implicações iniciais, mas que se constitui como uma visão particular do mesmo e, frequentemente, como um tipo de recriação que o (re) inventa e o (re) configura à luz dos conhecimentos, expectativas, crenças, medos e mitos da pessoa em sofrimento” (p. 103) .

**“Princípio da transformabilidade”**: todas as variáveis implicadas no fenómeno do sofrimento são dotadas de um carácter instável e dinâmico, representando essa instabilidade e dinamismo a possibilidade de mudança e também a esperança do seu alívio e minoramento: “é que é exactamente nessa capacidade intrínseca de mudança, própria dos sistemas abertos, que reside também a possibilidade da sua alteração através de um tipo de intervenção ajustada e consequente, desenhada à medida, de modo a potenciar e a estimular positivamente a progressiva equilibração dos processos vitais, cognitivos, afectivos e relacionais” (p. 108).



**“Princípio da humanização”**: O cariz profundamente humano do fenómeno do sofrimento leva Sá-Chaves (2007) a referir-se a ele como “(...) aquele que, de forma mais absoluta, nos aproxima dos níveis de questionamento existencial mais íntimos e que, nesse exercício teleológico, comporta a essência do nosso ser-estar no mundo”(p. 108).

Ainda conforme Sá-Chaves (2007), à complexidade da macroestrutura fenomenológica que caracteriza o fenómeno do sofrimento deve corresponder uma macroestrutura de ação interventiva igualmente global e complexa. Assim, considera-se que só uma **ação integrada** pode responder aos desafios da complexidade e multidimensionalidade do sofrimento humano. Na mesma linha de pensamento, a autora defende que o cariz global e sistémico do sofrimento exige **níveis de intervenção unos e não fragmentados**. Por sua vez, ao carácter singular e pessoal da experiência do sofrimento deve corresponder uma **resposta personalizada e de construção coletiva** e, dado o carácter dinâmico e transformável do sofrimento, a autora propõe uma **atuação aberta e flexível (em ação)**. Finalmente, e atendendo ao cariz ontológico e sociológico do sofrimento, a estrutura de ação interventiva deverá ser **deontológica, consciente, solidária e ética**.

Em suma: quer falemos em contextos de saúde ou de educação, quando se trata de minorar níveis de sofrimento é fundamental que sejam criadas sinergias entre as diversas estratégias de atuação, para que a *praxis* desenvolvida não dependa apenas de esforços individuais ou de iniciativas dispersas, sendo necessária “uma metacompetência de tipo organizacional que possa assumir a complexidade de uma abordagem globalizante” (Sá-Chaves, 2007, p. 106).

Assim, a partir deste estudo propõe-se que cada escola, a partir dos seus próprios enquadramentos físicos, humanos, legais, ideológicos e organizacionais, entendidos como desenhos contextuais que obviamente limitam mas também possibilitam, se assuma como uma instituição acolhedora, preocupação que deve traduzir-se numa filosofia de intervenção articulada, consistente e, sobretudo, ética.

É, sem dúvida, este modelo de escola que se defende neste estudo. Trata-se, afinal, de escolas reflexivas, capazes de protagonizar uma ética do acolhimento e do



cuidado junto de todos, sem escamotear as dinâmicas vivenciais e as idiosincrasias de cada um. Mas, sabemos bem, a responsabilidade ética por cada educando não deve ser exercida através de iniciativas dispersas e descontextualizadas, exigindo competências comunicacionais e relacionais verdadeiramente globalizantes e práticas transformadoras concertadas, ajustadas e consistentes, o que nos leva a enfatizar a importância da qualificação da formação de professores. É essencial que os educadores desenvolvam competências humanas e éticas que os preparem para estabelecer uma relação de ajuda com cada educando que, independentemente das circunstâncias detonadoras, dela necessite (Pissochet, 2012).

A este propósito, e sem desvirtuar o necessário enfoque investigativo deste estudo, lembramos que o sofrimento não decorre apenas de situações de perda por morte, devendo a escola estar sensibilizada e preparada para promover o bem-estar de todos aqueles que, por circunstâncias diversas das suas dinâmicas vivenciais e existenciais, sofreram perdas afetivas significativas e, por isso, se encontram numa situação de vulnerabilidade psicológica. E isto implica a capacidade de cada escola mobilizar os seus recursos humanos e físicos no sentido de se impor como um espaço de cuidado e acolhimento.

Para ilustrar o que acabámos de defender, e retomando uma evidência emergente do estudo empírico que desenvolvemos, e também amplamente sustentada na literatura, concretamente a necessidade de as escolas disporem de uma sala onde os alunos em luto possam exteriorizar as suas emoções, reiteramos que esse espaço não pode ser entendido apenas na sua dimensão física, devendo antes ser percebido como uma das múltiplas estratégias de operacionalização de uma filosofia de escola, empenhada em promover o bem-estar dos educandos. Quer isto dizer que, desenquadrada de uma filosofia de atuação globalizante e articulada, essa sala reduz-se perigosamente a um mero “espaço para chorar” quando, afinal, não é disso que se trata. Conforme Sá-Chaves (2007), a escola não se reduz a “um espaço mais ou menos murado” ou a um simples “conjunto arquitectónico” (p. 25).

O que está em causa é a necessidade de as escolas disporem de espaços em que características como a luminosidade, a cor, o nível de ruído e a temperatura, mas também os recursos materiais disponíveis e o perfil humano dos educadores presentes,



são fatores pensados articuladamente de forma a promover um ambiente de recolhimento e bem-estar nos seus utilizadores. Deste ponto de vista, a sala deixa de ser um mero espaço físico para passar a ser um espaço humanizado, um espaço de afetos.

A reforçar a ideia de que “a qualidade da escola somos nós” (Sá-Chaves, 2007, p. 21), partilhamos a seguinte reflexão:

O que está no início, o jardim ou o jardineiro? É o segundo. Havendo um jardineiro, cedo ou tarde, um jardim aparecerá. Mas um jardim sem jardineiro, cedo ou tarde, desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. (Alves, 2000, pp. 49-50)

A terminar, e retomando Lévinas (1982), cuja noção de responsabilidade moral assumiu um papel de destaque neste estudo, reiteramos que a responsabilidade pelo outro, e o cuidado do outro, impõem-se como princípios estruturantes da identidade inalienável e da suprema dignidade dos sujeitos humanos. Principalmente em situações de sofrimento, como aquele que decorre de perdas afetivas significativas, os educadores têm a obrigação moral de protagonizar uma ética dos afetos e do cuidado junto dos educandos, por quem são incondicionalmente responsáveis (Mèlich, 2010b).

Em todos os contextos, e também na escola, o sofrimento de um aluno em luto, por morte ou outro tipo de perda, não deve embater em muros de silêncio ou indiferença, mas merecer uma resposta inadiável e comprometida eticamente.

Talvez esta ética dos afetos e do cuidado exija um potencial de mudança apenas possível em escolas com alma. Sá-Chaves (2007), a partir do questionamento acerca do que significa “a alma das escolas”, pela dificuldade de lhe encontrar indicadores ou padrões de caracterização, afirma que “a alma se constrói e reinventa no interior dos desejos, das competências, das expectativas, do grau de consciência e do nível da capacidade de sonho dos seus professores” (p. 28).



## **Em jeito de síntese: uma utopia necessária**

*O que faz a estrada? É o sonho*

*Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva.*

*É para isso que servem os caminhos - para nos fazerem parentes do futuro*

Fala de Tuahir, in Mía Couto, Terra Sonâmbula

Por uma questão de honestidade intelectual, assumimos que as ideias que até agora expusemos não são neutras, na medida em que refletem escolhas sempre comprometidas ideologicamente e eticamente. Trata-se de um olhar (entre muitos possíveis) sobre a realidade em análise, naturalmente enformado por valores, crenças, significações, representações e opções paradigmáticas que nunca pretendemos banir, com a pretensão ingénuo de produzir uma investigação neutra e objetiva. Sabemos bem que haveria outras escolhas, outras possibilidades, outras interpretações, mas acreditamos que também elas sofreriam da mesma falta de isenção.

Mas não confundimos falta de neutralidade com falta de rigor, como se entre uma e outra existisse umnexo causal. A falta de neutralidade é uma inevitabilidade e, porventura, assumi-la perturba menos a produção do conhecimento do que tentar, em vão, escapar-lhe: “Nada é neutro. A minha acção – a minha escolha efectivada – traz consigo uma axiologia e uma ética. E também uma ontologia e uma antropologia” (Azevedo, 2006, p. 36).

Sabemos que as escolhas que fizemos ultrapassam as perspetivas mais tradicionais de cientificidade e de objetividade, e assim quisemos que acontecesse. Sem perder de vista o rigor conceptual e processual, foi nosso propósito que este estudo tivesse como alicerce e como motor o desejo, o sonho, a esperança, a paixão, os afetos e a utopia. Porque, sem esses ingredientes, a educação que tem na pessoa a sua



justificação, ou seja, uma educação concomitantemente humanista e humanizante, é uma contradição nos termos.

Acreditamos, tal como Bárcena e Mélich (2000) que a educação enquanto acontecimento ético convoca um tipo de linguagem que se forja no mesmo ventre que gera a poesia. Quer isto dizer que a educação enquanto acontecimento ético propõe uma pedagogia poética, a única capaz de dizer o desejo, a esperança, o sonho, a utopia.

Inspirados no poeta que se alimenta da utopia, propomos assim uma nova pedagogia, simultaneamente autêntica, poética e utópica. Toda a prática educativa humanizante tem de estar impregnada de um sentido de utopia (Freire, 2008). Uma pedagogia que não é idealista e se assume como pedagogia crítica e revolucionária: “es una pedagogia que sostiene que las cosas podrían ser de outro modo, y que aún merece la pena seguir luchando” (Bárcena & Mèlich, 2000, p. 198).

É esse significado de utopia que procurámos mobilizar neste estudo. Utopia não é um convite à estagnação, alimentada pelo sentimento de impossibilidade. Somos seres de possibilidades e o que é possível não é utopia, pode acontecer. A utopia é um processo dinâmico, porque encerra assim um movimento no sentido de uma realidade que já se vislumbra.

Segundo Mélich (2010b) uma existência sem sonho, sem desejo de outro mundo é insuportável. Refere o autor que “El deseo es un esfuerzo por transcender la gramática que hemos heredado. Somos seres finitos com deseos infinitos” (Mèlich, 2010b, p. 18).

Assim, o conceito de utopia surge como uma tensão dinâmica, mobilizadora, porque se direciona para um futuro que se deseja, a partir de uma insatisfação radical em relação a um presente que se quer mudar: “A utopia tem germes de força subversiva e antecipadora. Mais do que afirmar que a revolução é impossível, vem dizer que o impossível é revolucionário” (Guerra, 2002, p. 256).

O prefácio do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors, 2005) intitula-se precisamente “*A Educação ou a utopia necessária*”. Assumimos, portanto, a necessidade de uma atitude utópica de fundo, a inspirar e a dinamizar as teorias e as práticas educativas, como antídoto à inércia e como motor para a mudança. Porque a educação implica mudança, lembramos, evocando para tal o processo de metamorfose da borboleta, que os



*Educadores não estão ao serviço de saberes. Estão ao serviço de seres humanos*

Rubem Alves

educadores só podem procurar prenúncios de asas nas costas dos seus educandos se não tiverem, eles próprios, voltado ao casulo, transformados de novo em lagartas, engordadas pela inércia, pelo desencanto, pelo desalento e pela sua própria incapacidade de sonhar.

A este propósito retomamos Rubem Alves, quando destaca que

As escolas: imensas oficinas, ferramentas de todos os tipos, capazes dos maiores milagres. Mas de nada valem para aqueles que não sabem sonhar. (...) Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (Alves, 2003, p. 95)



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (2000a). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Ed.), *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000b). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (1), 35-43.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Alves, R. (2000). *Por uma educação romântica*. Vila Nova de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2003). *A indisciplina na aula: um desafio à formação dos professores*. In "A formação de professores à luz da investigação". *Acta do XII Colóquio da AIPPEF/2002*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2003, 2º Volume, p. 1025-1037.
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Texto não publicado, cedido pelo autor.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- André, J. M. (1999). *Pensamento e Afectividade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ardoino, J. (2001). A Complexidade. In E. Morin (Ed.), *O Desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ariès, P. (1982). *O homem diante da morte* (Vol. II). Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Ariès, P. (1989). *Sobre a História da Morte no Ocidente* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Teorema.
- Ausubell, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.





- Azevedo, M. C. (2006). *A luz viva da morte*: Edição da autora Composição, impressão e acabamento: Tadinense-artes gráficas.
- Balk, D. E. (2000). Adolescents, Grief and Loss In K. J. Doka (Ed.), *Living With Grief: Children, Adolescents and Loss*. Washington: Hospice Foundation of America.
- Balk, D. E. (2004). Recovery following bereavement: An examination of the concept . *Death Studies*, 28, 361-374.
- Balk, D. E. (2008). A modest proposal about bereavement and recovery. *Death Studies*, 32(1), 84-93.
- Balk, D. E. (2009). Adolescent Development: The Backstory to Adolescent Encounters With Death and Bereavement. In D. E. Balk & C. A. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping*. New York: Spring Publishing Company.
- Balk, D. E., & Corr, C. (2001). Bereavement During Adolescence: A Review of Research. In M. Stroebe, R. Hansson, Wolfgang & H. Schut (Eds.), *Handbook of Bereavement Research: Consequences, Coping and Care*. Washington: American Psychological Association.
- Barbosa, A., & Neto, I. (2010). *Manual de Cuidados Paliativos*. Lisboa: Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e Cidadania - Renovação da Pedagogia*. Amarante: Editora Labirinto.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narracion y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros-Oliveira, J. (1998). *Viver a morte-abordagem antropológica e sociológica*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barros-Oliveira, J., & Neto, F. (2004). Validação de um Instrumento sobre diversas perspectivas da Morte. *Análise Psicológica*, 2 (XXII), 355-367.
- Baxter, G., & Stuart, W. (1999). *Death and Adolescent: A Resource Handbook for Bereavement Support Groups in Schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- Beauchamp, T., & Childress, J. F. (1994). *Principles of Biomedical Ethics* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Becker, E. (1995). *A negação da morte* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Record.



- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas* (2 ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boixader, A. (2010). Presentación. In J.-C. Mèlich & A. Boixader (Eds.), *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Boothroyd, D. (2011). Subjectividade Ética, Hospitalidade e o Reconhecimento do Outro em Mim. In M. L. Marcos, M. J. Cantinho & P. Barcelos (Eds.), *Emmanuel Levinas*. Lisboa: Edições 70.
- Bowen, M. (1998). A Reacção da Família à Morte In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Morte na Família*. Porto Alegre: Artmed.
- Bowlby, J. (2001). *Formação e rompimento de laços afetivos* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2002). *Apego: A Natureza do Vínculo* (3 ed. Vol. 1). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2004a). *Separação: Angústia e Raiva* (4 ed. Vol. 2). São Paulo: Martins Fontes.
- Bowlby, J. (2004b). *Perda: Tristeza e Depressão* (3 ed. Vol. 3). São Paulo: Martins Fontes.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Bromberg, M. H. P. F. (1996). O Luto: A Morte do Outro em Si. In M. H. P. F. Bromberg, M. J. Kóvacs, M. M. J. d. Carvalho & V. A. d. Carvalho (Eds.), *Morte e Vida: Laços de Existência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bromberg, M. H. (2000). *A Psicoterapia em situações de perdas e luto*. São Paulo: Editora Livro Pleno.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caetano, A. P., & Silva, M. d. L. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. *Sísifo*, 8, 49-60.



- Carvalho, V. A. d. (1996). A Vida que há na Morte. In M. H. P. F. Bromberg, M. J. Kóvacs, M. M. J. d. Carvalho & V. A. d. Carvalho (Eds.), *Vida e Morte: Laços de Existência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Châtelet, F. (1987). *História da Filosofia: de Kant a Husserl* (Vol. 3º). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Chiavenato, J. J. (1998). *A Morte: uma abordagem sociocultural*. São Paulo: Editora Moderna.
- Christ, G. H., Siegel, K., & Christ, A. E. (2002). Adolescent Grief: "It never really hit me...until it actually happened". *Journal of the American Medical Association*, 288(10), 1269 - 1278.
- Christians, C. G. (2008). A Ética e a Política na Pesquisa Qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cook, A. S. (2009). Ethics and Adolescent Grief Research: A Developmental Analysis. In D. E. Balk & C. A. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Corr, C. A. (2000). What Do We Know About Grieving Children and Adolescents? In K. J. Doka (Ed.), *Living With Grief: Children, Adolescents And Loss*. Washington: Hospice Foundation of America.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes* (8ª ed.). Sintra-Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Davies, D. J. (2009). *História da Morte*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Davies, R. (2004). New understanding of parental grief: Literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 46, 506-512.
- Delors, J. (2005). *Educação um tesouro a descobrir* (9ª ed.). Porto: Asa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.



- Domingos, B., & Maluf, M. R. (2003). Experiências de Perda e de Luto em Escolares de 13 a 18 anos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 577-589.
- Eco, U. (2007). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas* (13ª ed.). Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Erikson, E. H. (1998). *O Ciclo de Vida Completo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Porto: Areal Editores.
- Filliozat, I. (1997). *A inteligência do coração*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(150-170).
- Fons, M., & Segura, A. (2010). La mirada del otro: circunstancia e interpretación. In J.-C. Mèlich & A. Boixader (Eds.), *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Forward, D. R., & Garlie, N. (2003). Search for New Meaning: Adolescent Bereavement after the Sudden Death of a Sibling. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1), 23-53.
- Franco, M. H. P. (2009). A dor da perda. Retrieved 5 de Janeiro, 2009, from <http://www.psicologiaesaude.com.br/artigo16.htm>
- Freire, P. (1996). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (37ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, L. V. d. (2008). O Ser Humano: Entre a Vida e a Morte - Visão da Psicologia Analítica. In M. J. Kóvacs (Ed.), *Morte e Desenvolvimento Humano* (5ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (2004). Luto e melancolia *Artigos sobre Metapsicologia* (pp. p.89-104). Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Frias, C. F. C. (2003). *A Aprendizagem do Cuidar e a Morte: Um desígnio do enfermeiro em formação*. Loures: Lusociência.
- Gardner, H. (2005). *Inteligências Múltiplas. La teoria en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gascón, A. d. I. H., & Selva, M. C. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria e Secundaria*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.



- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Social: A Nova Ciência do Relacionamento Social*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? *In Gestão Curricular -Percurso de Investigação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 159-172.
- Granja, A., Costa, N., & Rebelo, J. E. (2011). Escola: (também) um espaço de afectos. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 141-153.
- Granja, A., Costa, N., & Rebelo, J. E. (2012). O luto em contexto escolar: Vivências na primeira pessoa. *Praxis Educacional*, 8(13), 57-82.
- Grilo, J., & Machado, C. (2005). "Portfolios" Reflexivos na Formação inicial de Professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Os "Portfolios" (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Grollman, E. A. (2000). To Everything There is a Season: Empowering Families and Natural Support Systems. In K. J. Doka (Ed.), *Living With Grief: Children, Adolescents and Loss*. Washington: Hospice Foundation of America.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Princípia.
- Guerra, M. Á. (2002). *Uma pedagogia da libertação*. Porto: Asa Editores.
- Hegel, G. W. F. (2002). *Fenomenologia do Espírito*. (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Hennezel, M. d. (2009). *Diálogo com a morte* (7ª ed.). Alfragide: Casa das Letras.
- Holland, J. (2001). *Understanding Children`s Experiences of Parental Bereavement*. London: Jessica Kingsley.
- Holland, J. (2003). Supporting Schools with Loss: "Lost for Words in Hull". *British Journal of Special Education*, 3 (2), 76-78.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Special Education*, 36 (4), 411-424.
- Holland, J., Dance, R., MacManus, N., & Stitt, C. (2005). *Lost for Words*. London: Jessica Kingsley.



- Iglesias, P. M. S. (2006). La ciencia de los cuidados: marco investigativo para alcanzar el éxito de la calidad de vida en el envejecimiento. *Cultura de los cuidados: Revista de enfermería y humanidades* (19), 73-78.
- Imber-Black, E. (1998). Os Rituais e o Processo de Elaboração. In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Morte na Família: Sobrevivendo às Perdas*. Porto Alegre: Artmed.
- Johns, S. (2000). The Role of the School. In K. J. Doka (Ed.), *Living With Grief: Children, Adolescents and Loss*. Washington: Hospice Foundation of America.
- Jongenelen, I., Carvalho, M., Mendes, T., & Soares, I. (2009). Vinculação na adolescência *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Kaffman, M., & Elizur, E. (1979). Children bereavement reaction following death of the father. *International Journal of Family Therapy*, 1(3), 203-229.
- Kastenbaum, R. (2000). The Kingdom Where Nobody Dies. In K. J. Doka (Ed.), *Living With Grief: Children, Adolescents And Loss*. Washington: Hospice Foundation of America.
- Kastenbaum, R., & Aisenberg, R. (1983). *A Psicologia da Morte*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Kemp, P. (2004). *Le discours bioéthique*. Paris: Cerf.
- Köhler, W. (1968). *Psicologia da Gestalt*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Kosminsky, P., & Lewin, D. (2009). Counseling Approaches for Bereaved Adolescents. In D. E. Balk & C. A. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Kovács, M. J. (2004a). *Educação para a morte: temas e reflexões*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovács, M. J. (2004b). *Educação para a morte: desafio na formação de profissionais de saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovács, M. J. (2008a). Representações de Morte. In M. J. Kóvacs (Ed.), *Morte e Desenvolvimento Humano* (5ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovács, M. J. (2008b). Atitudes diante da Morte: Visão histórica, social e cultural. In M. J. Kovács (Ed.), *Morte e Desenvolvimento Humano* (5ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.



- Kovács, M. J. (2008c). Atitudes diante da Morte: Visão histórica, social e cultural. In M. J. Kovács (Ed.), *Morte e Desenvolvimento Humano* (5ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovács, M. J. (2008d). Morte no Processo do Desenvolvimento Humano: A criança e o Adolescente diante da Morte. In M. J. Kovács (Ed.), *Morte e Desenvolvimento Humano* (5ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kovács, M. J. (2008e). Morte, Separação, Perdas e o Processo do Luto. In M. J. Kovács (Ed.), *Morte e Desenvolvimento Humano* (5ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kübler-Ross, E. (1991). *On life after death*. Berkeley: Celestial Arts.
- Kübler-Ross, E. (2005). *Sobre a morte e o morrer* (8ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Laungani, P., & Young, B. (2003). Conclusões I: Implicações práticas e políticas. In C. M. Parkes, P. Laungani & B. Young (Eds.), *Morte e Luto através das Culturas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping* New York: Springer.
- Leite, S., & Tassoni, E. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor In R.G. Azzi & A.M.F.A. Sadalla (orgs), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 113-141.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levinas, E. (1982). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Levinas, E. (1988). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Levinas, E. (2008). *Dios, la Muerte y el Tiempo* (4ª ed.). Madrid: Catedra.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (2008). Controvérsias Paradigmáticas, Contradições e Confluências Emergentes. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Loureiro, A. M. L. (2000). *A velhice, o tempo e a morte*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Lowton, k., & Higginson, I. (2003). Managing Bereavement in the Classroom: a conspiracy of silence? *Death Studies*, 27 (8), 717-741.



- Macedo, J. C. G. M. (2011). *Educar para a Morte*. Coimbra: Edições Almedina.
- Mallon, B. (2001). *Ajudar as crianças a ultrapassar as perdas*. Porto: Ambar.
- Mallon, B. (2011). *Working with Bereaved Children and Young People*. London: Sage Publications.
- Maranhão, J. (2008). *O que é Morte* (4ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Marcos, M. L., Cantinho, M. J., & Barcelos, P. (2011). Apresentação da Obra. In M. L. Marcos, M. J. Cantinho & P. Barcelos (Eds.), *Emmanuel Levinas: Reconhecimento e Hospitalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Marcos, M. L., & Monteiro, A. R. (2008). Apresentação. In M. L. Marcos & A. R. Monteiro (Eds.), *Reconhecimento: Do Desejo ao Direito*. Lisboa: Edições Colibri.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic: Resilient Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- McGoldrick, M. (1998). Ecos do Passado: Ajudando as Famílias a Fazerem o Luto de suas Perdas. In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Morte na Família: sobrevivendo às Perdas*. Porto Alegre: Artmed.
- McGoldrick, M., & Walsh, F. (1998). Um tempo para chorar: A morte e o ciclo de vida familiar. In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Morte na Família: Sobrevivendo às perdas*. Porto Alegre: Artmed.
- Mèlich, J.-C. (2010a). La zona sombría de la moral. In J.-C. Mèlich & A. Boixader (Eds.), *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mélich, J.-C. (2010b). *Ética de la Compasión*. Barcelona: Herder Editorial.
- Miller, R. (1997). *What Are Schools For? Holistic Education In American Culture*. Brandon: Holistic Education Press.
- Meneses, R. D. B. d. (2007). Princípalismo e Pedagogia: entre a ética e a educação. *Eikasia: Revista de Filosofia*, 14, 185-216.
- Monteiro, A. R. (1998). *O Direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Monteiro, A. R. (2008a). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. R. (2008b). Ética do Reconhecimento: Para além da Compaixão e da Paixão In M. L. Marcos & A. R. Monteiro (Eds.), *Reconhecimento: Do Desejo ao Direito*. Lisboa: Edições Colibri.





- Monteiro, A. R. (2012). *Profissão Docente: Profissionalidade e Auto-Regulação*: Estudo pronto para publicação, disponibilizado pelo autor.
- Morin, E. (1970). *O Homem e a Morte* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Europa-América - Biblioteca Universitária.
- Morin, E. (2001a). Os desafios da complexidade. In E. Morin (Ed.), *O desafio do século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2001b). Introdução às jornadas temáticas. In E. Morin (Ed.), *O desafio do Século XXI: Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002a). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002b). Problemas de uma epistemologia complexa. In F. L. d. Castro (Ed.), *O Problema Epistemológico da Complexidade* (3ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (5ª ed.). Lisboa Instituto Piaget.
- Mota, M. M. d. A. (2008). *O Luto em Adolescentes por Morte do Pai: Risco e Prevenção Para a Saúde Mental*. Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Naranjo, C. (1991). Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In D. Brandão & R. Crema (Eds.), *Visão Holística em Psicologia e Educação* (3ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Neimeyer, R. (2005). Grief, loss and the quest for meaning. *Bereavement Care*, 24(2), 27-30.
- Neimeyer, R. A., Botella, L., Herrero, O., Pacheco, M., Figueras, S., & Werner-Wildner, L. A. (2002). The meaning of your absence: traumatic loss and narrative reconstruction. In J. Kauffman (Ed.), *Loss of the Assumptive World: A theory of traumatic loss*. Nova Iorque: Bruner Routledge.
- Neves, M. d. C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, 2(XXIV), 201-215.
- Nozes, A. M. (2008). A dimensão da afectividade na relação pedagógica: as representações de uma turma do 6º ano de uma escola EB 2/3 do concelho de Loures. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 195-196.



- Nunes, L. (2009). *Ética: Raízes e Florescências em Todos os Caminhos*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Oliveira, A. (2008). *O Desafio da Morte* (2ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Oliveira, C. C. (2006). A Importância do Sofrimento na Educação para a Saúde. *Pessoas e Sintomas, 1*, 22-28.
- Oliveira, C.C (s.d.). Holismo: Aprender e Educar, 287-292 Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6215.pdf>
- Oliveira, C. C., & Azevedo, M. d. C. (2012). Ethics and deontology of medical education and nurses in Portugal. *Revista Reflexão e Acção, Santa Cruz do Sul, 20*(1), 192-208.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality, 7*(3), 324-339.
- Parkes, C. M. (1998). *Luto: estudos sobre a perda na vida adulta* (3ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.
- Parkes, C. M. (2003). Conclusões II: Ligações e Perdas numa Perspectiva Intercultural. In C. M. Parkes, P. Laungani & B. Young (Eds.), *Morte e Luto através das Culturas*. Lisboa Climepsi Editores.
- Paul, N. L., & Grosser, G. H. (1998). O Luto Operacional e o seu Papel na Terapia Familiar Conjunta. In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Morte na Família*. Porto Alegre: Artmed.
- Peixoto, M. J., & Oliveira, V. (2006). *Manual do Director de Turma: Contextos, Relações, Roteiros* (3ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação* (2ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Pissochet, F. (2012). Il faut que ça mouve! Comment les inter-actions agissent pour cheminer en complexité? Une pratique d'ingenierie complexe. *Interlettre Chemin Faisant, 63*, 1-10.
- Poch, C. (2009). *La muerte nunca falla. Un doloroso descubrimiento*. Barcelona: UOC/Niberta.



- Poch, C., & Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- Poch, C., & Vicente, A. (2010). La acogida y la compasión: acompañar al otro. In J.-C. Mèlich & A. Boixader (Eds.), *Los márgenes de la moral: Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Popper, K. (1996). *O Mito do Contexto: Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, R. Y. (2001a). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI* (Vol. I). Bilbao: Editorial Desclée de Brower.
- Ramos, R. Y. (2001b). *Educación Integral: una educación holística para el siglo XXI* (Vol. II). Bilbao: Desclée de Brower.
- Rask, K., Kaunonen, M., & Paunonen-Ilmonen, M. (2002). Adolescent coping with grief after the death of a loved one *International Journal of Nursing Practice*, 8, 137-142.
- Rayner, E. (1982). *O Desenvolvimento do Ser Humano*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, J. E. (2005). Importância da entreajuda no apoio a pais em luto. *Análise Psicológica*, 23(4), 373-380.
- Rebelo, J. E. (2007). *Desatar o nó do luto* (3ª ed.). Lisboa: Casa das Letras.
- Rebelo, J. E. (2009). *Amor, Luto e Solidão*. Lisboa: Casa das Letras.
- Rebelo, J. E. (2013). *Defilhar: Como viver a perda de um filho*. Alfragide: Casa das Letras.
- Reid, J. (2002). School management and eco-systemic support for bereaved children and their teachers. *International Journal of children`s spirituality*, 7(2), 193-207.
- Reid, J., & Dixon, W. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in the public school classroom. *Psychology in the Schools*, 36(3), 219-229.
- Ribeiro, J. P. (1991). Educação Holística. In D. Brandão & R. Crema (Eds.), *Visão Holística em Psicologia e Educação* (3ª ed.). São Paulo: Summus Editorial.



- Richardson, L., & Pierre, E. A. S. (2008). Writing: A Method of Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks; London, New Delhi: Sage Publications.
- Rodrigues, N. (2001). Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, 76, 232-257.
- Rodriguez, C. F. (2010). *Falando de Morte na Escola: O que os Educadores têm a dizer?* Tese de Doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rogers, C. (2010). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Rothaupt, J., & Becker, K. (2007). A Literature Review of Western Bereavement Theory: From Decathecting to Continuing Bonds. *The Family Journal*, 15(6). Retrieved from <http://tfj.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/1/6>
- Rowling, L. (2003). *Grief in School Communities: Effective support strategies*. London: Open University Press.
- Sá-Chaves, I. (2005). Nota de Apresentação. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Os "portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro: Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (2<sup>a</sup> ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: McGrawHill.
- Sanders, C. M. (1999). *Grief: the mourning after* (2<sup>a</sup> ed.). New York: Jonh Wiley.
- Santos, M. E. V. M. (2005). *Que Cidadania?* (Vol. II). Lisboa: Santos-Edu.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schonfeld, D. J., & Quackenbush, M. (2010). *The Grieving Student: A Teacher`s Guide*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.



- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afetividade na educação da adolescência* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silverman, P. R. (2000). When Parents Die In K. J. Doka (Ed.), *Living With Grief: Children, Adolescents and Loss*. Washington: Hospice Foundation of America.
- Silverman, P. R., & Klass, D. (1996). Introduction: What`s the Problem? In D. Klass, P. R. Silverman & S. L. Nickman (Eds.), *Continuing Bonds: New Understandings of Grief*. Washington: Taylor & Francis.
- Smedt, M. d. (2006). *Elogio do Silêncio* (2ª ed.). Lisboa: Sinais de Fogo.
- Soares, I. (2009). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Ed.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Sousa-Santos, B. (2002). *Introdução a uma ciência pós-moderna* (6ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Spinelli, M. (2003). *Filósofos Pré-Socráticos: Primeiros Mestres da Filosofia e da Ciência Grega* (2ª ed.). Porto Alegre: Edipucrs.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stevenson, R. G. (2000). The Role of Death Education in Helping Students to Cope With Loss. In K. J. Doka (Ed.), *Living With Grief: Children, Adolescents and Loss*. Washington: Hospice Foundation of America.
- Stevenson, R. G. (2009). Educating Adolescents About Death, Bereavement and Coping. In D. E. Balk & C. A. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Stokes, J., Reid, C., & Cook, V. (2009). Life as an Adolescent When a Parent Has Died. In D. E. Balk & C. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Stroebe, M. (1993). Coping with bereavement: A review of grief work hypothesis. *Omega*, 26, 19-42.
- Stroebe, M. (2002). Paving the way: from early attachment theory to contemporary bereavement research. *Mortality*, 7(2), 127-138.
- Stroebe, M., & Schut, H. (1999). The Dual Process Model of Coping with Bereavement: Rationale and Description. *Death Studies*, 23, 197-224.



- Thomas, L.-V. (1991). *La Muerte*. Barcelona: Paidós.
- Thomas, L. V. (2001). *Morte e Poder*. Lisboa: Temas e Debates.
- Tolstoi, L. (2008). *A Morte de Ivan Ilitch*. Alfragide: BIS, Leya SA.
- Torres, W. C. (2008). *A criança diante da morte* (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vicente, F. N. (2008). *Educação para a Morte*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Vieira, R. (2010). *Identidades Pessoais: interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Leiria: Edições Colibri.
- Walsh, F., & McGoldrick, M. (1998). A Perda e a Família: Uma Perspectiva Sistémica. In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), *Morte na Família: Sobrevivendo às Perdas*. Porto Alegre: Artmed.
- Wheeler, S., & Austin, J. (2000). The loss response list: a tool for measuring adolescent grief responses. *Death Studies*, 24(1), 21-34.
- Worden, J. W. (1996). *Children and Grief*. New York: Guilford Press.
- Worden, J. W. (1998). *Terapia do luto* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Yalom, I. D. (2008). *De olhos fixos no Sol*. Parede: Edições Saída de Emergência.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Young, B., & Papadatou, D. (2003). Infância, morte e luto através das culturas. In C. M. Parkes, P. Laungani & B. Y. (coord.) (Eds.), *Morte e luto através das culturas* (pp. 221-238). Lisboa.
- Zuben, N. A. V. (2006). Vulnerabilidade e decisão: tensão no pacto médico. *Mundo Saúde*, 30(3), 441-447.



## **Lista de Anexos**<sup>36</sup>

- Anexo 1. Ficha entregue nas escolas para identificar potenciais participantes no estudo
- Anexo 2. Autorização da DGIDC para aplicação do questionário da Fase I
- Anexo 3. Inquérito por questionário usado na Fase I
- Anexo 4. Autorização da DGIDC para realização das entrevistas da Fase II
- Anexo 5. Projeto Educativo
- Anexo 6. Guião Entrevista Diretor do Agrupamento
- Anexo 7. Guião Entrevista Psicóloga
- Anexo 8. Guião Entrevista Coordenadora dos Diretores de Turma
- Anexo 9. Guião Entrevista aos seis DT
- Anexo 10. Análise de conteúdo das entrevistas aos DT, Diretor, Coord dos DT e Psicóloga
- Anexo 11. Termo de aceitação e consentimento das alunas, mães e DT
- Anexo 12. Guião das entrevistas às alunas
- Anexo 13. Análise de conteúdo das entrevistas às alunas
- Anexo 14. Guião da entrevista às Encarregadas de Educação
- Anexo 15. Guião da entrevista aos DT
- Anexo 16. Análise de conteúdo das entrevistas às Encarregadas de Educação
- Anexo 17. Análise de conteúdo das entrevistas aos DT
- Anexo 18. Inquérito por Questionário usado na Fase III
- Anexo 19. Tratamento dos dados do questionário da Fase III (Base de dados do SPSS)

---

<sup>36</sup> Os anexos encontram-se disponíveis em CD-ROM

**Exmo (a) Senhor (a) Director (a):**

O meu nome é Ana Granja, sou professora do ensino secundário e doutoranda no Curso de Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro.

No âmbito do curso de Doutoramento estou a desenvolver um projecto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, sobre **“Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística”**. Com a minha pesquisa pretendo compreender o suporte que a escola proporciona a alunos enlutados, e abrir pistas de intervenção.

Para efeitos de identificação dos sujeitos que serão alvo do meu estudo, necessito fazer um levantamento dos alunos que se enquadram nas condições abaixo especificadas:

1. Ser aluno do ensino secundário
2. Ter perdido (por morte) uma das figuras parentais e/ou irmãos
3. A perda ter ocorrido nos últimos dois anos

Com este contacto pretendo apenas a **identificação** dos alunos que nessa Escola/Agrupamento reúnem os requisitos atrás referidos, pelo que agradecia imenso o preenchimento das tabelas da página seguinte:

No sentido de tornar o processo mais célere, sugiro que a recolha dos dados seja levada a cabo pelos Directores de Turma e supervisionada pelo Coordenador(a) dos Directores de Turma.

Com a vossa colaboração, imprescindível ao desenvolvimento do meu projecto, estarão a dar um contributo precioso para o enquadramento desta temática no contexto educativo português e, concomitantemente, a dar um passo decisivo na construção de uma escola mais humana, fraterna e solidária.

Mais se informa que as escolas que participarem no estudo serão alvo preferencial e prioritário de todas as medidas de intervenção que resultarem do projecto de investigação.

Para qualquer esclarecimento adicional não hesite em utilizar o seguinte endereço electrónico: [ana.granja@ua.pt](mailto:ana.granja@ua.pt)



## Ana granja

---

**De:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt  
**Enviado:** quinta-feira, 5 de Novembro de 2009 11:16  
**Para:** ana.granja@ua.pt; ana.granja@ua.pt  
**Assunto:** Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0069300001

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0069300001, com a designação *Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística*, registado em 21-10-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Ana Maria Andeiro Granja

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal.

Com os melhores cumprimentos

Jesuína Ribeiro

Subdirectora-Geral

DGIDC

Observações:

Sem observações

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## Exmo (a) Senhor(a) Director(a)

O meu nome é Ana Granja, sou professora do ensino secundário e doutoranda no Curso de Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro.

No âmbito do curso de Doutoramento estou a desenvolver um projecto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, sobre **“Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola”**. Com esta pesquisa pretende-se compreender o suporte que a escola proporciona a alunos enlutados, e abrir pistas de intervenção.

O questionário que agora se apresenta integra-se no projecto de investigação e a sua pertinência justifica-se pela falta de elementos recolhidos no contexto educativo nacional acerca da forma como a temática da perda e do luto é abordada nas escolas secundárias.

As suas respostas serão tratadas de forma confidencial, e utilizadas apenas no âmbito do estudo em curso.

Certa de que o êxito deste projecto depende das suas respostas, antecipadamente agradeço a sua colaboração.

Para qualquer esclarecimento adicional não hesite em utilizar o seguinte endereço electrónico: [ana.granja@ua.pt](mailto:ana.granja@ua.pt)

Mais se informa que as escolas que participarem no estudo serão alvo preferencial e prioritário de todas as medidas de intervenção que resultarem do projecto de investigação.

## Ana granja

---

**De:** mime-noreply@gepe.min-edu.pt  
**Enviado:** sexta-feira, 12 de Março de 2010 15:27  
**Para:** ana.granja@ua.pt; ana.granja@ua.pt  
**Assunto:** Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0069300002

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0069300002, com a designação "*Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística*", registado em 02-03-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dr(a) Ana Maria Andeiro Granja

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

1 – É imprescindível obter autorização expressa dos pais / encarregados de educação dos alunos respondentes

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Concepções e Propostas de Intervenção acerca da temática

**“Educação para a morte e para o luto em contexto escolar”**

A sua colaboração será um contributo extremamente importante para um Projecto de Doutoramento, em curso no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sobre o papel da escola no apoio a alunos a vivenciar um processo de luto.

Obrigada pela sua colaboração

Julho de 2012

Ana Granja

Parte I – Dados pessoais

1. Género: F  M

2. Idade:

Parte II – Percurso académico e profissional

1. Grau académico

Assinale com uma cruz a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à sua situação e complete a última coluna

1.1	Licenciatura		Em (área de estudos):
1.2	Mestrado		Em (área de estudos):
1.3	Doutoramento		Em (área de estudos):
1.4	Outro (indique qual)		

2. Em que nível de escolaridade exerce a sua actividade profissional?

Assinale com uma cruz a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à sua situação:

2.1	Ensino básico 2º ciclo	
2.2	Ensino básico 3º ciclo	
2.3	Ensino secundário	

3. Indique o número de anos de experiência profissional que possui

Até 5 anos	
Entre 6 e 10 anos	
Entre 11 e 15 anos	
Entre 16 e 20 anos	
Entre 21 e 25 anos	
Mais de 25 anos	

4. No presente ano lectivo desempenha a função de Director de Turma?

Sim  Não

5. Já alguma vez, no seu percurso profissional, sentiu dificuldades para lidar com aluno (s) a vivenciar um processo de luto?

Nunca  Algumas vezes  Muitas vezes  Frequentemente

6. Durante o seu percurso profissional já frequentou alguma formação que tenha considerado útil para o (a) auxiliar a lidar com alunos em luto?

Sim  Não

Em caso afirmativo, indique qual

---

---

7. Estando disponível uma formação específica sobre o luto em contexto escolar e sobre estratégias de apoio a alunos em luto, inscrever-se-ia?

Sim  Não

Justifique a resposta

---

---

---

---

Parte III – Concepções e Propostas de Intervenção sobre o papel da escola no apoio a alunos a vivenciar um processo de luto

1. Para cada um dos enunciados que se seguem indique o seu grau de concordância, preenchendo uma das colunas da direita com um X, correspondente a um número de 1 a 5, de acordo com a escala abaixo

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
O apoio emocional a crianças/jovens em luto é uma tarefa da família e não da comunidade escolar.					
A escola tem obrigação de apoiar emocionalmente um aluno em luto, até porque a família, a vivenciar o seu próprio luto, pode não estar apta para o fazer.					
Aos professores apenas compete identificar as situações de alunos em luto e encaminhá-los para o(a) Psicólogo(a) da escola.					
Perante um aluno em luto os professores têm uma atitude evasiva, optando por agir como se nada se tivesse passado.					
Um suporte adequado a alunos em luto depende apenas do perfil humano dos professores, do seu bom senso, intuição, sensibilidade e empatia, pelo que a formação nessa área não adiantaria nada.					
Um professor que já tenha tido uma experiência de perda está mais apto a apoiar alunos em luto do que um professor que nunca tenha tido essa experiência.					
Sendo a principal função dos professores ensinar, apoiar alunos em luto não é da sua competência.					
As escolas não têm tempos nem espaços próprios que permitam aos alunos em luto exprimir as suas emoções num ambiente privado, seguro e acolhedor.					
Os professores devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto.					
Em cada escola deve existir a figura do professor especializado em aconselhamento no luto.					
A formação de professores sobre como apoiar alunos em luto deve assentar num modelo de auto-formação, através da partilha de situações ocorridas entre pares.					
As escolas devem estabelecer protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva.					
As bibliotecas escolares devem possuir bibliografia sobre o tema da morte e do luto.					
A Educação para a morte deveria ser assumida como um tema transversal, a ser incluído nos currículos desde o 1º ciclo do ensino básico (por exemplo, aproveitando-se certos conteúdos disciplinares para reflectir sobre a morte).					

1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Não concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
Uma pedagogia da vida e da morte em contexto escolar tem um efeito preventivo, preparando os alunos para lidar com os seus processos de luto.					
Deve ser criada uma plataforma digital em que os professores partilhem as suas experiências, dúvidas e sugestões acerca do apoio a alunos em luto, sob a supervisão de um especialista.					
Ainda que o apoio a alunos em luto dependa, em grande medida, do perfil humano dos professores, é importante que estes aprofundem os seus conhecimentos teóricos sobre o processo do luto.					
As escolas devem dispor de uma sala privada e sossegada onde os alunos em luto possam isolar-se e exprimir as suas emoções, a sós ou com acompanhamento de um adulto significativo.					
Sob a supervisão de um professor especializado na temática do luto, as escolas devem promover grupos de entre ajuda com alunos a vivenciar processos de luto.					
O Director de Turma deve assumir um papel de destaque no apoio a alunos em luto, pela articulação que deve estabelecer entre a escola e a família.					
A atribuição do cargo de Director de Turma deve ter em conta o perfil humano do professor, as suas competências relacionais e a sua capacidade de gerir afectos.					
A responsabilidade do Director de Turma no apoio a alunos em luto é semelhante à de qualquer outro professor.					
Os Directores de Turma devem receber formação sobre como apoiar alunos em luto.					
A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser prioritariamente dirigida a Directores de Turma.					
A formação sobre como apoiar alunos em luto deve ser dirigida a todos os professores e não apenas aos Directores de Turma.					
No início de cada ano lectivo deve o Conselho Pedagógico, através dos Coordenadores de Directores de Turma, incluir no plano de actividades da escola acções de sensibilização dirigidas aos Directores de Turma sobre como apoiar alunos em luto.					

Se desejar partilhar alguma experiência, fazer algum comentário ou sugerir alguma proposta de intervenção sobre a temática em análise, preencha o espaço que se segue:

Obrigada pela sua colaboração!

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
1 O adolescente	1a características de personalidade	<p>"A Ana Miguel era uma aluna fechada, era uma aluna que estava a atravessar um problema, mas que em relação aos professores, e agora eu não sei se este factor de ser homem ou ser mulher não será muito importante (...) há certas questões que as raparigas têm alguma dificuldade de falar com os homens" (DT 1)</p> <p>"Ela até era expansiva e falava do caso abertamente (...) demonstrava logo na cara aquilo que sentia. A personalidade dela facilitava, porque dizia se estava deprimida e emocionava-se, e vinham-lhe as lágrimas aos olhos " (DT 2)</p>	<p>"Era uma menina muito desinibida (...) com uma personalidade muito forte" (DT 1)</p> <p>"É assim que ela é, uma miúda impetuosa, também prematuramente amadurecida pela vida e pelas circunstâncias" (DT 2)</p>	
	1b reacções decorrentes da perda	<p>"Dizia que se sentia deprimida, que não conseguia estudar, choramingava às vezes" "Tinha muitas dificuldades em concentrar-se, mas era uma aluna que tentava, não era daquelas distraídas e faladoras." Em casa não conseguia concentrar-se para estudar, pensava no pai, e depois era a medicação, e estava sempre a pensar no mesmo." (DT 2)</p>	<p>"No 11º ano recordo de um episódio ou dois em que ela respondia de uma maneira mais dura, mais agressiva" (DT1)</p> <p>"é uma menina recatada, enquanto outros extravasavam de forma mais audível, ela é mais recatada na expressão da dor. Poderei estar enganada mas é o que eu observei...(DT 1)</p>	<p>"Não notei significativamente alterações comportamentais dignas de registo: mais triste, fez uma tatuagem, penso que com o nome do pai, como homenagem, mas nada de muito especial, mais triste, mais apagada, menos dinâmica." (DT 1)</p>



CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
2 O adolescente enlutado e a família	2a Caracterização da dinâmica familiar antes e depois da perda (expressão emocional no seio da família; ligação da aluna com os pais; participação do EE na vida escolar; condições emocionais da figura sobrevivente para apoiar a aluna no seu luto)	<p>"Os contactos foram sempre por telefone, ela nunca veio às reuniões" (DT1)</p> <p>"A mãe estava numa fase muito complicada e por isso não se apercebia da realidade"</p> <p>"....de uma forma triste, contava-me que a mãe tomava os medicamentos, que não conseguia dialogar com a mãe"(DT1)</p> <p>"A mãe era uma pessoa em baixo, completamente. Veio cá falar comigo, quer nas reuniões quer fora das reuniões, no horário de atendimento, e senti que a senhora estava ainda muito em baixo e que não tinha aquela força para levantar o astral da filha, senti isso, ela própria o disse, assumiu isso, e depois a filha chegava a casa e via a mãe triste e então era cada uma a chorar para seu lado. Ela própria assumiu que não tinha forças para ajudar a filha. (DT 2)</p>	<p>"A mãe era uma pessoa muito assídua, muito presente, vinha às reuniões, e justificava, e vinha falar comigo, e mostrou sempre assim uma boa presença, sem um ar de lamechice, mas uma presença com uma certa integridade" (DT1)</p> <p>" Eu acho que ela tinha um bom relacionamento com a mãe e com o irmão." "</p> <p>possivelmente também teria uma boa envolvimento em casa, a mãe sempre uma senhora muito presente nas reuniões, atenta, e eu acho que havia comunicação" (DT1)</p> <p>" A mãe pareceu-me um esteio, uma senhora segura, possivelmente imagino que tivesse muitos momentos de tristeza, altos e baixos, mas quando falava comigo parecia uma pessoa segura. Eu acho que isso também era uma boa muralha para a filha. " (DT 1)</p> <p>" Pelos vistos há uma ligação muito forte entre mãe, filha e o irmão, portanto julgo que o ambiente familiar terá sido propício a amenizar um bocadinho a dor." (DT 2)</p> <p>" A sensação que tenho é que de facto a mãe não conseguiu ultrapassar ainda, acho que ela ainda não fez o próprio luto" (DT 2)</p>	<p>"Os pais estavam separados, não sei se divorciados, mas estavam separados. Não sei se haveria problemas de relacionamento, não sei que relacionamento é que ela tinha com o pai (...) com a mãe parecia ter uma relação bastante profunda" (DT1)</p> <p>"Ela tem um irmão mais velho, e sempre me pareceu mesmo assim uma família bem estruturada. Com e sem o pai, acho que essa estrutura familiar se mantém (...) a mãe parecia-me uma senhora muito interessada." (DT1)</p> <p>" acho que ela tinha um background familiar muito bom, a mãe é uma mulher muito forte, acho que é uma mulher emocionalmente muito forte, o irmão é bastante mais velho, também penso que talvez tenha sido aí que ela se tenha apoiado" (DT 1)</p> <p>"A senhora foi impecável, é uma mulher muito estruturada, parece-me forte, despachada (...) a mãe foi uma mulher que segurou ali o barco, aliás porque provavelmente até já haveria um distanciamento emocional do marido, eles já estavam separados, se fosse um casal que vivesse junto provavelmente não teria sido tão fácil (...) Claro, é o choque da perda do pai mas no seu quotidiano familiar acho que isso não alterou tanto."(DT 1)</p> <p>"Para além de ter perdido o pai em circunstâncias traumatizantes para ela, porque foi uma coisa muito repentina, tem, tinha, já devia ter, uma vida familiar um</p>

			<p>tanto instável, porque os pais tinham-se separado " (DT2)</p> <p>"parece-me ela mais preocupada com o irmão que tem problemas de alcoolismo e que ela associa também à morte do pai, parece-me ela mais responsável do que a mãe, a mãe nunca apareceu na escola para conversar comigo, nem nas reuniões." (DT2)</p> <p>" Nunca tive um contacto pessoal com ela, nem por telefone, e a Alexandra também me pede para não telefonar porque ela trata e resolve tudo, para não incomodar a mãe." (DT2)</p> <p>"Viu-se com a responsabilidade de gerir a vida familiar naquilo que restava dela, sobretudo com o irmão, porque dá-me a sensação que a mãe vive um pouco à parte destas questões, embora ela vá dizendo que vai com a mãe ao hospital para as sessões de terapia de grupo que fazem com o irmão, porque o irmão anda em reabilitação do alcoolismo, comenta que quando o irmão tem recaídas é ela que socorre o irmão, porque a mãe já não tem paciência, desespera, portanto ela assume ali um bocado o papel de mãe. " (DT2)</p> <p>"Nunca solicitei a sua presença mas a mãe era uma pessoa ausente." (DT 2)</p>
--	--	--	---

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
3a O adolescente enlutado e a escola	3a integração na turma	<p>"Estava integrada na turma, também já conhecia os colegas, penso que tinham sido colegas no 9º ano. Aliás, ela é uma aluna afável." (DT1)</p> <p>"Era muito interactiva com a turma, dava-se bem." (DT 2)</p>	<p>"A turma não era uma turma fácil, existiam vários grupos, e ela dava-se bem com algumas meninas" (DT 1)</p> <p>"Acho que ela se relaciona bem com muitos alunos da turma (...) está bem integrada, à vontade)" (DT 2)</p>	<p>"Ela era uma figura popular na turma, uma miúda perfeitamente integrada" (DT 1)</p> <p>"Aquele turma era terrível, e eu ali fazia de pai deles às vezes" (DT 1)</p> <p>"Era uma aluna bem integrada numa turma que não constituía propriamente um grupo-turma. Era uma turma heterogénea, com vários grupos, um deles integrava a Alexandra, mas não havia um sentido colectivo de turma. Era uma turma muito complicada, quer em termos de aproveitamento quer em termos de comportamento." (DT1)</p>

<p>3b O impacto do luto no desempenho escolar e na assiduidade</p>	<p>"ela inclusivamente na minha disciplina era uma aluna muito razoável, chegava a ser boa, e depois começou a desinteressar-se, a desmotivar-se, havia ali o chegar atrasada, o andar desmotivada, juntamente com as faltas que ela começou a dar" (DT 1)  "Faltava muitas vezes ou chegava atrasada. Bastantes vezes faltava porque dizia que andava a tomar medicação, que adormecia, a mãe saía de casa cedo e ela depois não conseguia acordar. Bastantes vezes faltava..." (DT 1)  "Tinha dificuldades a Matemática, começou a ter notas fracas principalmente nas disciplinas específicas (...) sentia-se cansada, ia para casa e não lhe apetecia estudar, começou a ficar desmotivada, as notas também não ajudavam, e sentia-se doente, não se conseguia concentrar em casa a estudar, portanto as notas começaram a baixar gradualmente, bastante " (DT2)  " Não estava a conseguir conciliar as coisas, o estudo, a tristeza...". "Ela faltava muito, principalmente aos primeiros tempos, outra vezes vinha e depois faltava a seguir, a mãe justificava com a medicação e a depressão. " (DT 2)</p>	<p>"Acho que houve ali um decréscimo mas que ela suplantou, ela nem faltava, era uma menina assídua, as justificações que eu tinha eram de consultas médicas de rotina, e também ao nível do aproveitamento não notei assim uma regressão significativa..." (DT1)  " A Fátima, mesmo no 11º ano, manteve sempre um bom aproveitamento (...) não sei até se o estudo não seria um escape para a sua tristeza e dor.(DT 1)</p>	<p>"Faltou bastante nessa altura, compreensivelmente (...) as notas também baixaram pontualmente mas nada de muito significativo" (DT 1)  "É uma aluna que tanto trabalha muito bem e está empenhada, como se desmotiva e se alheia e está também a "queimar" tempo na aula." (DT 2)  "Faltava muito, muito. Todo o ano faltou, e justificava as faltas com a medicação, com as idas ao hospital para acompanhar o irmão e com as idas ao tribunal (...) e para além dessas ainda havia as outras, porque estava a dormir, porque tinha ficado até tarde acordada, porque lhe doía a cabeça, a barriga..." (DT 2)</p>
<p>3c A relação com os colegas</p>	<p>"na escola o relacionamento continuou a ser igual, ela tinha aquelas coleguitas de mesa, havia ali um grupinho, mas fora da escola era o namorado, ela não ia com o grupinho, mas isso acontece com todos os adolescentes quando começam a namorar." (DT 1)</p>	<p>"Acho que ela se relaciona bem com muitos alunos da turma" (DT1)  "dá-me ideia que é um assunto que ela não aborda, nem com colegas nem com professores. (DT 2)</p>	<p>"Eles nestas alturas são sempre bastante solidários, mesmo com as suas diferenças normalmente eles aproximam-se" (DT 1)</p>

3d A relação com os professores	"não sei se ela contactava com outros professores, ninguém me disse, penso que não" (DT 2)	" Não sei se ela teria mais à vontade para falar com outro professor e escondesse isso de mim por ser DT, não sei..." (DT 1)	
3e A relação com o (a) Director(a) de Turma	"a verdade é que os rapazes estavam muito à vontade comigo para falar de vários tipos de temas, nas raparigas eu senti que havia essa inibição, agora da parte da Ana Miguel acontecia isso, ela não me procurava para falar, possivelmente falaria com o grupo de amigas, mas não tinha nenhum professor como confidente, e quando assim acontece não se pode fazer nada. " (DT 1)		
3f A escola como espaço hostil ou agradável durante o processo do luto	"Ela chegou a um ponto que já não conseguia vir para a escola, estava muito deprimida e cada vez se afundava mais na depressão. " (DT 2)		

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
4 O Director de Turma	4a Modo como se processou a troca de informações com o(a) Director(a) de Turma do ano anterior (ou ano seguinte)	"Soube pela ficha, porque temos de fazer a caracterização da turma e vi que não tinha pai " (DT 2)	"Foi através da ficha que preenchemos no início do ano com os dados do aluno e ao consultá-la verifiquei que a aluna tinha perdido o pai." (DT 2)	"Fui auxiliada na caracterização da turma pelo ex DT, que teve a amabilidade de estar presente e pela professora de Português que era a única professora da equipa pedagógica do ano anterior que se manteve com a turma" (DT 2)
	4b A sua actuação junto da aluna em luto	"eu procurei a aluna para saber o que é que se estava a passar, ou antes, de que forma é que a poderia ajudar a ultrapassar isso" (DT1) "Se o aluno precisar terá, da minha parte, disponibilidade total, até porque não é só com as alegrias que a gente cresce, a gente cresce com os sofrimentos, e quem não vir isso anda com a visão muito turva." (DT 1) "Ainda falei algumas vezes com ela em particular, não sentada a uma mesa, mas, estou a lembrar-me, à entrada da sala dos professores" (DT 2)	"Lembro-me de uma vez, numa reunião, ter perguntado à mãe se precisaria de algum acompanhamento, porque na altura não tínhamos efectivamente na escola uma psicóloga, e a mãe disse-me que não era necessário" (DT1) " Como Directora de Turma, a Fátima não foi assim um caso complicado para mim, porque nem os outros professores se queixavam e ela era cumpridora" (DT1) " Tentei lidar assim naqueles meandros, aquele olhar atento, tentar, mas ter assim uma conversa, quer dizer dei à vontade, se ela quisesse vir ter comigo e falar mas depois aquela insistência sempre, isso eu não fiz. "(DT 1) " Perguntei-lhe se ela precisaria de algum apoio, disse-me que não, que não sentia necessidade" (DT 2)	"Eu assumo logo uma costela muito paternal (...) estar, falar, apoiar, conversar, isso faço sem qualquer tipo de problema, e fiz com ela, se calhar não da forma que deveria, sei que falei..." (DT1) " Eu gosto muito dela, acho que ela até gosta muito de mim, mas não tínhamos uma relação afectiva, carinhosa, era uma relação um bocadinho complicada, ela era um bocadinho "enfant terrible"(DT1) "As conversas que tivemos não foram muitas, nem foram muito marcantes, não as retenho."(DT 1) "Sentia que ela me procurava, que me falava, que me contava episódios da vida familiar, que num momento ou noutro desabafava, agora não sei se essa aproximação tinha a ver com a necessidade de se justificar perante alguma falha ou se era espontânea e sentia alguma afinidade e necessidade de falar comigo, não sei" (DT2) "Várias vezes lhe disse, em conversas a duas, pessoalmente "Alexandra, todos nós temos problemas, temos que lidar com as coisas, temos que ultrapassar, não vais andar toda a vida a lamentares-te (...) e tive muitas vezes dúvidas em relação à minha actuação, se

			<p>não estaria a ser demasiado dura, se não estaria a ser demasiado agressiva (...) era também esse no fundo o meu objectivo, era picá-la, porque me parecia que quanto mais a aparecasse mais ela se dava à dor, à desgraça, à vitimização" (DT2)</p> <p>"Eu tenho a perfeita noção de que não fiz tudo o que devia ter feito com a Alexandra, se calhar não aprofundei o trabalho com ela no que diz respeito a este processo, não aprofundei, nem me preocupei com isso, com toda a honestidade, não me preocupei muito, eu soube, ela falou-me, eu fui falando, mas não foi uma situação que se tornasse central nas minhas preocupações (...) Porque estava tão preocupada com mais 20 e tal alunos, mais os das outras turmas, mais os conteúdos, mais os relatórios, mais os programas, mais as actividades, mais não sei o quê, mais não sei o quê (...) se calhar ela disse-me "oh Professora não se preocupe", e para mim foi melhor, porque realmente não há tempo útil e tempo de reflexão suficiente para nos permitir parar e pensar "esta miúda está a sofrer muito, tenho que parar e dar-lhe um bocado de atenção" (DT 2)</p>
--	--	--	--

	<p>4c A sua actuação junto dos colegas e professores da turma</p>		<p>"Não há reuniões para tratar desses casos, talvez devesse haver (atrapalhação), nós vamos trocando impressões de modo informal." (DT1)</p> <p>" Não era um caso que fosse muito assinalado naquela turma, em termos emocionais e de postura a ... não era um caso (...) se fosse uma menina que começasse a ter um comportamento desviante, aí eu teria falado no conselho de turma e na Direcção, para se encontrar a melhor maneira de resolver o problema." (DT 1)</p> <p>"Informei-os, mas a maior parte dos professores já acompanha a turma desde o décimo. Mas quando fiz a caracterização da turma tive o cuidado de abordar esse assunto." (DT 2)</p>	<p>"Aquela turma era uma turma muito complicada, onde havia muitos conflitos, onde havia muita coisa, ela não era, nem de longe nem de perto, uma miúda muito conflituosa, portanto as conversas não a tinham no centro das atenções. Os professores souberam, não sei o que é que lhe disseram dentro de sala de aula, não sei se abordaram o tema em contexto de sala de aula." (DT 1)</p>
	<p>4d Principais dificuldades sentidas ao lidar com o luto dos alunos</p>	<p>"realmente senti-me muito impotente, porque como é que eu vou intervir em caso de solidão? (...) eu sentia-me completamente impotente porque às 7 horas eu tenho que ir para a minha casa, eu não posso ir para a casa delas fazer-lhes companhia" (DT1)</p> <p>"É um assunto que pica, que dói (...) É muito mais difícil tratar de casos que picam do que de casos fáceis. Eu gosto muito mais, no primeiro dia de aulas, de lhes perguntar como foram as férias, porque se fala de coisas agradáveis, do que falar de temas que picam, temas que doem, e por isso eu nunca procuro falar de temas que doem." (DT1)</p> <p>" a minha frustração em relação à Ana era precisamente "em que é que eu posso ajudar?" "...porque em termos de solidão não há nada, não me ocorreu nada, ela não me procurava, eu só tinha conhecimento</p>	<p>"Para mim é um assunto muito delicado, pronto, não sei explicar mas é um assunto muito delicado, deixo as pessoas falarem, trato daquelas tarefas burocráticas que tenho que dizer mesmo mas, possivelmente é falha minha não sei, acho que ponho as pessoas à vontade e as pessoas vão dizendo, eu também tenho receio de me intrometer, de forçar..." (DT1)</p> <p>" eu própria não sei lidar muito bem, mas acho que estou atenta à situação mas, sei lá, telefonar ou... isso não fiz. E isso é por uma questão mesmo minha, porque é um assunto muito complicado, e não sei se não acabaria por estar até a prejudicá-la, porque é um assunto que não tenho palavras, e as palavras que tenho são sempre palavras de muita dor, e não é essa a imagem que eu devo transmitir, porque eu sou uma adulta e uma professora, não é? (...) sempre que é do foro íntimo das pessoas eu tenho muito receio." (DT 1)</p>	<p>"Eu e a morte temos uma relação complicada , eu próprio perdi a minha figura parental quando tinha 16 anos" (DT1)</p> <p>"O problema é só um: tu estás com os alunos em espaço de sala de aula e aí não podes falar, e este assunto requer privacidade, é um assunto quase obscuro (risos), e os espaços exteriores são muito pouco convidativos. Momentos formalizados também perdem algum sentido. " (DT1)</p> <p>" Não há contextos, nem em sala de aula, é muito complicado, é muito complicado" (DT1)</p> <p>"Não há um espaço, tu não falas num contexto de sala de aula, com os outros todos, numa situação mais formal é só se eles te procuram." (DT1)</p> <p>" Espaço e momentos próprios. Não consegues estar com alguém, falar com alguém, sem um espaço apropriado. Independentemente da empatia, tem que</p>



		<p>de, mas isso é quase como eu ter conhecimento que morrem milhares de pessoas por dia de fome no mundo e sinto-me um bocado impotente porque nós não dispomos de..." (DT1)</p> <p>"Se a Ana Miguel não vinha ter comigo para desabafar ou colocar qualquer questão obviamente eu não podia fazer mais do que isto, é obvio que ela poderia ter ganho muito mais se tentasse ver em mim um confidente, se tentasse desabafar" (DT1)</p> <p>"as escolas são lugares de ruído, tanto ruído, tanto ruído, que nós somos uma classe em risco, o barulho é constante, precisas de sossego e não tens, não vale a pena, só tens quando a escola parar, e quando é que a escola pára? No final dos tempos lectivos, aí tens sossego, ou no final de semana, mas aí as pessoas precisam de descansar." (DT1)</p> <p>"não sei se ajudei muito não é?, porque também não estou preparada para isso"</p> <p>" A abordagem do problema, como abordar, saber se ainda está a ferida muito aberta ou meia sarada, ou se falar no assunto ainda vai magoar a pessoa, se o assunto já está bem arrumado, pode a dor ainda não estar bem arrumada, digamos, e no caso de não estar pode ainda ferir muito estar a falar."(DT 2)</p>	<p>"Não sabemos muitas vezes como reagir da melhor maneira, principalmente quando somos assim confrontados com um caso que não acompanhámos, não sabemos como é que foi a evolução, portanto isso inibe-nos um bocadinho como abordar, não sabemos se estamos a fazer bem se não estamos, essa foi a grande dificuldade que eu senti." (DT 2)</p>	<p>haver um espaço e um momento próprio (...) não é num contexto de sala de aula, ou num corredor, fica assim tudo tão superficial, os colegas a ouvirem, não dá. A morte é, para mim, demasiado obscena para se estar a falar disso em público. Depois a campanha toca, a conversa fica a meio, o que não se diz porque não houve tempo, porque não foi fluido. Sem um tempo e um espaço próprio é muito difícil, e isso a escola não tem, nem tempos nem espaços. Nem para nós próprios. Para o aluno também é inibitório, se calhar o que ele mais queria era chorar com alguém, desabafar fora do contexto familiar, que às vezes é muito importante.." (DT 1)</p> <p>"Para ser franca, não sinto grande dificuldade, quando me apercebo de que tenho um aluno em luto o que faço naturalmente, e nestas coisas o que nos dita o modo de actuar é o bom senso, (...) o que faço é primeiro fazer uma abordagem cautelosa do aluno, conhecê-lo, para depois ver como é que ele pode ser abordado, como é que ele pode ser tratado. Não começo por abordar directamente o aluno porque tenho medo, quando sei que é um aluno que está em sofrimento, em luto, procuro primeiro conhecê-lo para saber depois como posso chegar até ele. Cada caso é um caso, temos de nos manter numa retaguarda cautelosa. Mas é a sensibilidade e o bom senso, só. (DT 2)</p>
--	--	---	---	--

	<p>4e O papel do DT durante o processo de luto dos alunos e a influência de eventuais experiências de perda</p>	<p>"O professor tutor existe, e a lei foi até muito clara nisso, exactamente para existir uma figura disponível para esses casos, e o Director de Turma devia funcionar como um professor tutor" (DT 1)</p> <p>" O Director de Turma também tem que saber com que tipo de aluno é que está a lidar, isso só mesmo do contacto diário, cada caso é um caso, e não há uma fórmula "é assim, é assim", cada caso é um caso e o Director de Turma tem que ter essa sensibilidade e essa intuição, não há uma fórmula onde encaixem todos." (DT2)</p> <p>"Ajuda saber o que se passou com a própria pessoa. Pessoas que nunca tenham passado por isso, não fazem a menor ideia, ou fazem menos ideia." (DT 2)</p>	<p>"O Director de Turma tem uma posição privilegiada de contacto mais directo com a família, mas não excluo os outros professores, por exemplo estou a lembrar-me do professor de Português que através da análise de certo tipo de textos pode dar azo a uma conversa mais pessoal, mais íntima, não acho que seja só o Director de Turma, outro professor também pode falar, pode telefonar, nós temos digamos a obrigação, mas o aluno até pode ter mais empatia por outro professor. " (DT 1)</p> <p>" Eu acho que o DT tem um papel importante, agora acho é que se calhar não estaremos preparados para isso" (DT 2)</p>	<p>"Quer se queira quer não, tem de se ser muito pai e mãe, porque se se for só profissional e se levar tudo à letra da lei, então é uma catástrofe" (DT1)</p> <p>"O DT é o interlocutor privilegiado com a própria família, tem de dar algum apoio e fazer a ponte, e apoiar, e comunicar aos colegas, isso sim, sem sombra de dúvidas. Mas é professor, independentemente de ser Director de Turma, deve criar uma empatia que permita dar resposta a alguma solicitação do próprio aluno que está a fazer um processo de luto e quer falar com alguém, independentemente de tudo eles às vezes procuram-nos, precisam de falar com alguém exterior à sua família." (DT1)</p> <p>"à boa maneira dos senhores professores "não há psicólogo", como se o psicólogo fosse uma alma fabulosa capaz de resolver em 2 clics, mas não resolvem porque não têm o contacto nem a empatia que nós todos os dias temos. Todos nós temos de ser um bocadinho psicólogos no sentido de estar atentos, se há ali alguma necessidade" (DT1)</p> <p>" A verdade é que eles passam aqui cerca de 8 a 10 horas. Um terço do luto é passado aqui (risos). A escola também se vai alhear disto tudo?" (DT1)</p> <p>"Isto tem reflexos, eu já nem digo no aproveitamento, não, tem reflexos na sua própria felicidade, e nós queremos vê-los felizes e contentes. (...) Realmente a escola não responde, não responde, não sabe, tem medo, entrega à família... (...) o luto dói sempre, e nós não, não damos resposta. Se calhar mais do que outras coisas, seria uma resposta que devia ser dada. E não é só a</p>
--	---	--	--	---

				<p>perda por morte: é a perda do namorado, são os problemas em casa, o divórcio dos pais, nós passamos completamente ao lado, nem queremos saber." "Todos nós temos os nossos lutos, bem ou mal resolvidos, todos nós temos as nossas experiências de luto, e é evidente que da nossa experiência procuramos condicionar o outro no sentido "tive tanta falta de alguém que me dissesse alguma coisa" "continuo a achar que as escolas deveriam ter um núcleo que desse resposta a algumas destas situações, olha, até aqueles professores mais velhos, com perfil, que se calhar já passaram por tanto... Por que não, por que não? Andamos aí a fazer substituições sem sentido, falar com os miúdos, estar com eles, sem aquela formalização da sala de aula, aulas de sexo, aulas de prevenção, mais uma aula, dá logo vontade de faltar" (DT 1)</p> <p>" O Director de Turma deveria estar preparado para lidar com isso, sim, o que não significa que estando formalmente preparado para o fazer, e tendo formalmente a responsabilidade de o fazer, acabe por ser, apesar de tudo isso, a figura mais importante na escola para apoiar o aluno, seria bom que assim fosse." (DT2)</p> <p>"Quando o Director de Turma for escolhido em função do seu perfil humano e profissional, e portanto possa desempenhar na íntegra o papel que ele deve ter efectivamente, se calhar quase naturalmente também será a figura de destaque nessa ligação ao aluno que está em luto e nesse papel de suporte que a escola deve ter" (DT2)</p> <p>"Eu acho que é fundamental o DT ter tido</p>
--	--	--	--	--

			<p>uma experiência de perda, como acho que é fundamental para um professor ser pai, porque são vivências que nos enriquecem e que nos permitem ter alguma empatia com aqueles que estão em sofrimento, que estão em luto, dão-nos um grau de compreensão que não teríamos se não as tivéssemos vivido, se não as tivéssemos experimentado." (DT2)</p> <p>"acho que um director de turma devia ter realmente muito mais tempo do que aquele que tem para fazer a gestão cuidada, criteriosa dos problemas dos seus alunos"(DT 2)</p>
--	--	--	---

	<p>4f Necessidades formativas dos Directores de Turma sobre a temática em análise</p>	<p>"Os DT deviam estar mais bem preparados, é mais pela vivência que têm, se calhar já tiveram na família uma caso parecido que também ajudou, que também os ajudou a superar, e então até pela experiência própria que tiveram." (DT1)</p> <p>"não uma formação assim muito exaustiva mas que ajudasse, uns tópicos e umas dicas são importantes." (DT2)</p> <p>"Alguns conhecimentos teóricos seriam importantes, é mais o senso comum, a intuição, a sensibilidade da própria pessoa, mas esses conhecimentos teóricos, básicos, também seriam importantes." (DT 2)</p>	<p>"Eu acho que os DT deviam ter formação nesta área, olha, eu falo por mim. Eu vejo que o meu conhecimento é a minha vida, é da minha experiência, de leituras que faço, mas não ao nível científico." (DT1)</p> <p>" O que nós ouvimos, e eu também o digo, são frases feitas. E nem sei se essas frases feitas às vezes não magoam mais, por exemplo "E a vida continua..." Não sei, tenho muita dificuldade nesse sentido, e por isso um apoio mais substancial para mim era útil, como Directora de Turma e até como pessoa." (DT 1)</p> <p>"A formação seria muito importante porque no fundo eles passam tantas horas na escola que se o aluno está mal, e se nós o pudermos ajudar nesses momentos em que ele aqui está seria o ideal. E às vezes até podemos achar que estamos a agir correctamente e estamos a agudizar uma situação, acho que era muito bom termos umas directrizes, apesar de nós sabermos que cada caso é um caso, a forma de sentir varia muito de pessoa para pessoa." (DT 2)</p>	<p>"Em termos de formação, eu acho que cada caso é um caso (...) Não me parece que seja um fato de medida única, acho que depende muito, e portanto é tão intuitivo, é tão do bom senso, que eu acho que estereotipar determinado tipo de coisas, tipo protocolo atitudinal, eu acho que não faz sentido. Agora, a formação no sentido da sensibilização, aí isso eu acho que sim (...) não há sensibilização para agir nestas situações, isso não há. Com tanta formação aí sem interesse nenhum nunca se deu atenção a essas questões, e há outras coisas, a perda do namorado porque se zangaram, e elas às vezes choram, choram..." (DT1)</p> <p>" É tudo muito empírico, é tudo muito na base do bom senso, parece um jogo, quase uma dança "onde é que eu posso ir? Dou um passo à frente, dou um passo atrás..." (DT1)</p> <p>" Se calhar mais do que uma formação, que seria sempre uma sensibilização, era se calhar criar um sítio onde eles se pudessem dirigir se quisessem conversar, não é com o psicólogo, a palavra "psicólogo" está muito carregada de tudo e mais alguma coisa, falar com alguém, falar com um adulto, nós somos sempre uma figura adulta, minimamente parental!" (DT1)</p> <p>"E a formação sobre este tema não devia ser profundamente escolástica, devia ser uma formação com pessoas, olha, com todos os professores que foram Directores de Turma da aluna a contar as nossas experiências, o que é que fizemos, o que é que não devíamos ter feito, fazer muito a auto-formação com a experiência de cada um, e se calhar eu aprendia mais com o que os outros DT fizeram, e deixar de ser aquela</p>
--	---	--	--	---

			<p>formação tão “para crédito”, tão a pacote, que tecnicamente pode funcionar, mas humanamente ou emocionalmente não funciona. Os professores partilham muito pouco, não há realmente espaços para a auto-formação, em conjunto (...) continuo a apostar muito na auto-formação das próprias escolas, nas experiências das partilhas, das diferentes visões “olha disseste aquilo ao aluno, se calhar não devias ter dito” (DT 1)</p> <p>"Não sei se a formação a fazer nesta área terá de ser pesada em termos de conteúdos, em termos de horas de trabalho, mas que essa formação deve ser oferecida, o termo “imposta” é muito forte, mas que devia fazer parte dum conjunto de saberes e competências que o Director de Turma deve ter, sim, quanto mais não seja no sentido de o sensibilizar e de lhe dar uma orientação fundamentada cientificamente para ter a actuação mais adequada, quer com o aluno em causa, quer com os alunos da turma, quer com a equipa de professores. No fundo, ele funciona aqui como um pivô de ligação entre vários contextos." (DT 2)</p>
--	--	--	--

	<p>4g O perfil que um DT deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo</p>	<p>"a parte afectiva é muito importante, muito mais importante que os conteúdos" (DT1)  "Eu acho que agora já há mais a preocupação de entregar as Direcções de Turma a pessoas que tenham perfil para isso, mas obviamente ainda se continua a entregar as Direcções de Turma a colegas que a gente não conhece, fruto dos horários, nós nunca temos a perfeição, temos de trabalhar para o ideal. " (DT1)  "O cargo de Direcção de Turma só deveria ser atribuído a colegas que sintam satisfação naquele cargo, que é um cargo de aprendizagem, mas é preciso estar predisposto para aprender."(DT 1)</p>	<p>"O Director de Turma não pode ser um burocrata, tem de ser um tutor: falar com eles, umas boas conversas, individualmente, o que querem fazer da vida, os problemas disciplinares... Se a figura do Director de Turma fosse mais tutorial no sentido afectivo, menos técnico, aí acho que sim, que se podia dar alguma sensibilização e dar algumas respostas." (DT 1)  "O Director de Turma deveria ser escolhido pelas suas características pessoais e profissionais e não apenas para "despachar" um cargo, para preencher horário. " (DT2)  "O Director de Turma aparece sempre como figura nuclear, no entanto ele não tem condições para fazer o trabalho que lhe é pedido. É importante que as instituições de ensino superior tragam para a lista de prioridades estas questões, que se batam pela defesa do papel do director de turma e pela criação de condições de trabalho mais efectivas e eficientes, porque senão o director de turma acaba por ser um arrumador de papéis, que é no fundo aquilo que nós andamos a fazer nesta altura, a fazer relatórios e a arquivar, a arquivar em 3 ou 4 sítios, e quando estamos a arrumar papeis não temos depois tempo para tratar das pessoas, e é de pessoas que estamos a tratar, não é de papeis. Há aqui um desvio, a certa altura começamos a ter as coisas subvertidas, o professor já não trata de pessoas, trata de papeis."(DT 2)</p>
--	---	--	--

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
1 O adolescente	1a características de personalidade		"ela nunca foi de mostrar muito os sentimentos, como é assim toda extrovertida é mais de "tem que se andar para a frente"...	
	1b reacções decorrentes da perda		<p>"ficou mais fria, é uma pessoa fria, mesmo, os colegas sentem isso, responde assim de forma agressiva, ficou mais agressiva. Ainda agora se nota mesmo, fria, uma pessoa mais fria (...) Está menos tolerante em relação aos outros, como quem diz " eu também sofri, os outros se sofrerem também não faz mal"</p> <p>"Tristeza... chorava algumas vezes só, ela dizia "hoje deu-me um ataque de choro, mãe..."</p> <p>"Ela nessa fase andava a tomar medicamentos para a depressão, ela desde que o pai estava doente já estava a ser medicada, ela irritava-se com toda a gente e a médica receitou-lhe medicamentos antidepressivos"</p>	<p>"Ao nível físico ela sentia-se cansada, queria dormir, queria estar escondida, às vezes nem dormia mas estava no cantinho dela, ela não queria muita confusão, não queria muito palavreado"</p> <p>"Senti muito, ainda agora sente, porque foi muito de repente, foi um choque muito grande, mas à maneira dela, devagarinho ela conseguiu, sem a transtornar muito (...)Sofrer sofreu, de vez em quando tinha os seus 5 minutos de desespero, e toda a gente tem direito a isso, na altura teve mais, agora diminuiu, já se ri com coisas do pai, dantes chorava agora já ri"</p> <p>"Ficou muito irritada, tinha repentes mesmo assim de estar muito bem e bastava uma frase que não ela não encaixasse e explodia, mas ainda está assim um bocadinho, ainda está assim um bocadinho (...) ela anda muito bem e depois por qualquer coisa desata aos berros, (...) é a maneira dela, de vez em quando salta a tampa"</p> <p>"Eu acho que se tivesse sido na altura em que estávamos juntos ela não teria sentido tanto, teria também, claro, é o pai, mas como também sentia uma revolta muito grande, se calhar não teria sido tão doloroso. Aquele ano como foi bom para ela, para os dois, começaram-se a entender, foi mais doloroso, sem duvida."</p> <p>"Era mais o isolamento, a necessidade de estar sozinha."</p>



CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
2 O adolescente enlutado e a família	2a Caracterização da dinâmica familiar antes e depois da perda (expressão emocional no seio da família; ligação da aluna com os pais; participação do EE na vida escolar; condições emocionais da figura sobrevivente para apoiar a aluna no seu luto)		<p>"O meu marido nunca foi flor que se cheirasse (risos), tanto era muito bom, um santo, como se bebesse uma pinguinha já era um diabo, barulho velho"</p> <p>"Para a miúda não que ela fazia gato sapato do pai, mas para o filho era terrível, não se entendiam, dava chispa aquilo, era demais. Mesmo que o rapaz estivesse calado tinha de pegar com ele, ou comigo... Pronto, tanto era meigo como era ruim, e depois dizia que matava tudo, era assim, pronto."</p> <p>" Ela falava muito com o pai, lá nesse aspecto ela falava muito com o pai, o rapaz não, qualquer coisa vinha ter à mãe, ela não, dizia mais depressa ao pai do que à mãe, porque a mãe se fosse preciso ralhava e o pai não, porque era a menina. Ela tinha outra maneira de levar o pai. "</p> <p>"Quando era para brincar brincavam, era isso, mas lá está, se bebesse um copito já estava tudo descontrolado."</p> <p>"Ele era muito violento, muito violento."</p> <p>"Tinha muitas mudanças de humor, mas eu acho que talvez seria porque o pai dele também era muito mau, e como nunca teve amor pelos filhos e assim, principalmente por ele, se calhar explica."</p> <p>"Até entrei em depressão, e estive muito mal (choro). Eles é que vieram cuidar de mim, levaram-me ao centro de saúde pela mãozinha porque eu não me segurava, a cabeça estava completamente à roda"</p> <p>"Tive malzinho, eu pensei que era uma crise de fígado porque normalmente ouira a cabeça, a pessoa não se sente muito bem, mas não, era depressão."</p>	<p>"O meu filho já não vivia connosco, vivia com a primeira esposa, há 4 ou 5 anos (...) na nossa família não havia dinâmica, não havia nada, era "ai meu Deus não podemos fazer isto porque o teu pai está a chegar", quando ele chegava nós às vezes até estávamos divertidíssimas as duas a rir e ele "não se calam, um homem chega a casa e não pode ouvir a televisão"</p> <p>"Ele era boa pessoa só que era uma pessoa do tempo do Salazar, "eu sou o homem, eu é que mando, é como eu quero" e pronto, não exteriorizava assim o carinho que tinha por nós, porque eu sei que ele gostava de mim, nunca pus isso em dúvida, mas nunca demonstrou, mesmo à filha, nunca demonstrou afecto, era uma pessoa reservada, muito sisuda, muito calado no canto do sofá, mesmo anti-social"</p> <p>"Foi um pai que nunca foi com a filha para um parque, nunca foi ver um jogo, nunca foi à escola ver o que quer que fosse, nunca a levou ao médico, eu costumo dizer que era um bom pai mas ausente, nunca deixou faltar nada, Deus me livre, mas não estava presente"</p> <p>" Após o divórcio a relação melhorou bastante com a Alexandra, com o irmão não, porque ele ficou muito ressentido com o pai, o irmão virou completamente as costas ao pai"</p> <p>"Sempre a apoiei. Mesmo que eu estivesse muito em baixo eu tinha de me pôr em condições para os apoiar. Fui eu que tratei de tudo, fui eu que tratei do funeral, fui eu que fiz tudo. Eu acho que os apoiei sempre"</p> <p>"A minha prioridade era apoiá-los, eu tinha de estar ali para eles, mas eu sou assim em todas as situações, primeiro resolvo aquilo e depois</p>

			<p>então se tiver que estar uma noite sem dormir, isto é um exemplo, mas na hora eu reajo e faço, o que quer que seja, e depois dou a mim o meu espaço, mas primeiro estão sempre eles. "</p> <p>"Havia grande abertura dos filhos comigo, não com pai. Eles não falavam de nada com o pai, e comigo falavam de tudo."</p> <p>"O meu filho está com um problema alcoólico, já estive internado, às vezes anda bem outras vezes é uma desgraça, e está a ser muito difícil, muito difícil (...) ela além de ter de fazer o luto dela pelo pai está a vivenciar este problema todo do irmão que não é fácil, não é fácil"</p>
--	--	--	---

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
3a O adolescente enlutado e a escola	3a O impacto do luto no desempenho escolar e na assiduidade		"Desceu um bocadinho as notas mas ainda assim sem negativas, não se pode dizer muito mal. Tinha mais dificuldade em concentrar-se, chegou a tomar vitaminas para ter mais concentração."	"Na escola ressentiu-se um bocadinho, no primeiro mês ressentiu-se um bocadinho" "Às vezes atrasava-se um bocadinho, mas nunca foi de faltar muito às aulas. Mesmo nessa altura, embora não estivesse lá a fazer nada, continuou a ir."
	3b A relação com os colegas		"Eles também foram todos muito unidos para ela"	"Os colegas apoiaram-na a 100%, tirando um ou outro que se calhar eu não conheço tão bem, mas a maioria apoiou-a a 100%"
	3c A relação com os professores		"Foram muito amigos dela, até benevolentes com as notas e tudo, compreensivos."	"De uma maneira geral acho que a toleraram, deixaram-na ter o tempo dela (...) Tirando um caso ou outro, foram muito compreensivos. "
	3d A relação com o (a) Director(a) de Turma		"Os contactos com a DT era como antes, não houve mais." "Fui sempre a todas as reuniões e ela falava sempre um bocadinho, era muito atenciosa, deu apoio."	"Manteve-se tudo na mesma, eu é que ia lá à escola e tentava saber, não houve nenhum contacto extra."
	3e A escola como espaço hostil ou agradável durante o processo do luto		"Nunca notei que ela não quisesse ir para a escola, tinha que ir e ia, continuou a vida dela. Nunca faltou, só se estivesse doente."	"Às vezes não queria ir , não lhe apetecia, não queria estar com gente, antes queria estar no cantinho dela." "Era do género "vou para a escola porque tenho de ir" mas chegava lá "ai, já não consigo estar aqui" ou então ia de manhã e depois "não consigo ir de tarde", era assim, era muita gente, muita confusão, e não lhe apetecia estar com pessoas."

3f críticas à actuação da comunidade educativa

"Eu uma vez cheguei a falar com a Professora de Português cheguei a irritar-me um bocadinho com ela, e disse-lhe "se a senhora não compreende, que está nesta função, mais ninguém vai compreender", quer dizer o pai morre-lhe há quinze dias, e quer que ela esteja na aula exactamente da mesma maneira que estava há quinze dias atrás""Se calhar haverá colegas que gostariam muito que os professores andassem sempre atrás deles, para eles isso era bom, para a Alexandra isso não era bom. Por isso, acho que para a maneira de ser da Alexandra a actuação foi a melhor. Não houve um cuidado especial, isso não houve, se calhar se um professor com quem ela tivesse mais empatia se tivesse debruçado mais um bocadinho, se calhar teria ajudado mais, eu acho, mas ela é que tem de dizer, mas pela maneira de ser dela também não era conveniente andarem sempre a falar no mesmo assunto porque ela não é repetitiva"

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
4 O Director de Turma	4a A actuação do DT junto da aluna e da família		"Os contactos com a DT era como antes, não houve mais." "Fui sempre a todas as reuniões e ela falava sempre um bocadinho, era muito atenciosa, deu apoio."	"Manteve-se tudo na mesma, eu é que ia lá à escola e tentava saber, não houve nenhum contacto extra."
	4b Necessidades formativas dos Directores de Turma sobre a temática em análise		"Mesmo com formação, se a pessoa já não tiver carinho, não for compreensiva, eu acho que não vai lá das pernas, isso nasce com a pessoa. Eu acho que mesmo com toda a formação do mundo não se vai lá, porque não é uma coisa que se estude, está dentro de nós, eu acho que uma pessoa que vive ou já viveu alguma coisa parecida ou que sabe dar apoio, porque eu acho que mesmo com toda a formação quem não sabe não aprende, não é coisa que se aprenda, não é uma fórmula matemática que a gente vá ali e estude, eu acho que, pronto, já nasce com a pessoa, e depois a sociedade faz um bocadinho, os estudos fazem outro bocadinho... "	"Eu acho que era importante, mas respeitando sempre a personalidade de cada um, até porque ao fim de algum tempo eles já os conhecem, já sabem com quem estão a lidar e como hão-de lidar, não é fazer um curso porque não há cursos para isto, mas sei lá, algumas dicas, pontos fulcrais, eu acho que era importante, porque ninguém sabe como é que há-de lidar com isto, ninguém sabe, não se aprende, vai de cada pessoa, da maneira de ser, da sensibilidade, da empatia que criam com este ou aquele, mas não se aprende. Há coisas que não há receitas..."
	4c O perfil que um DT deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo			

**GUIÃO DA ENTREVISTA A DIRECTORES DE TURMA DE ALUNOS  
ADOLESCENTES A VIVENCIAR UM PROCESSO DE LUTO POR PERDA DE FIGURA  
PARENTAL**

**TEMA:**

PROCESSOS DE LUTO EM ADOLESCENTES: O PAPEL DE SUPORTE DA ESCOLA

**METODOLOGIA**

Entrevista semi-estruturada, orientada por algumas categorias prévias. As questões poderão ser aumentadas e/ou reconceptualizadas em função das respostas obtidas.

**OBSERVAÇÕES**

Previamente, será estabelecido um contacto com o entrevistado para lhe comunicar os objectivos gerais da entrevista .

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

**DURAÇÃO PREVISTA**

Uma sessão de aproximadamente 60 minutos.

## GUIÃO DA ENTREVISTA A DIRECTORES DE TURMA DE ALUNOS A VIVENCIAR UM PROCESSO DE LUTO

### LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo;</li><li>▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.</li></ul>

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar reacções do aluno à perda, nas dimensões física, emocional, cognitiva, social e comportamental.</li> </ul>	<p><b>Q1-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no aluno x ao nível físico?</p> <p><b>Q2-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no aluno x ao nível emocional?</p> <p><b>Q3-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no aluno x ao nível cognitivo/intelectual?</p> <p><b>Q4-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no aluno x ao nível da interacção social?</p> <p><b>Q5-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no aluno x ao nível dos comportamentos?</p> <p><b>Q6 –</b> As alterações referidas persistiram? E ocorriam com que frequência? Até quando elas duraram?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer o impacto do luto nas actividades escolares do aluno.</li> </ul>	<p><b>Q7-</b> O luto teve consequências no desempenho escolar do aluno x? Se sim, especifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Averiguar as alterações que, na percepção do entrevistado, o luto provocou no relacionamento do aluno enlutado com os colegas de turma e professores.</li> </ul>	<p><b>Q8-</b> Em sua opinião, o relacionamento do aluno x com os colegas da turma foi alterado em consequência do seu luto? Apresente exemplos.</p> <p><b>Q9-</b> Em sua opinião, o relacionamento do aluno x com os professores foi alterado em consequência do seu luto? Apresente exemplos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar o papel da escola/comunidade educativa no suporte emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto</li> </ul>	<p><b>Q10-</b> Quando o aluno x iniciou o seu processo de luto, recebeu apoio especializado de alguém na escola? Se sim, por favor especifique.</p> <p><b>Q11-</b> Alguém da escola esteve presente nas cerimónias fúnebres? Se sim, por favor especifique.</p> <p><b>Q12-</b> Como caracteriza o apoio prestado pelos professores em geral? Tratou-se de um apoio meramente logístico (ex: adiamento de testes e/ ou entrega de trabalhos) ou também emocional? Apresente exemplos.</p>



	<p><b>Q13-</b> Como caracteriza o apoio prestado pelos colegas da turma?</p> <p><b>Q14-</b> Em sua opinião, os colegas e professores do aluno x deixavam que exprimisse abertamente as suas emoções ou evitavam que tal acontecesse?</p> <p><b>Q15-</b> Alguma vez sentiu que o aluno x fosse evitado por alguém na escola em consequência do seu luto? Se sim, por favor especifique.</p> <p><b>Q15 -</b> Na sua opinião, o aluno x sentia a escola como um espaço hostil ou favorável à expressão emocional do seu luto? Justifique e apresente exemplos.</p> <p><b>Q16 –</b> A escola dispunha de um espaço privado onde o aluno x se pudesse isolar quando sentia necessidade?</p>
<p>▪ Analisar o papel do Director de Turma no suporte emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto</p>	<p><b>Q17-</b> Sentia-se à vontade para falar com o aluno x sobre a sua perda?</p> <p><b>Q18-</b> Conhece as circunstâncias da morte do pai/mãe do aluno x?</p> <p><b>Q19-</b> Na sua actuação em relação ao aluno x, alguma vez assinalou datas significativas, como por exemplo, dia do Pai, dia da Mãe, data de nascimento ou falecimento, etc? Se sim, especifique.</p> <p><b>Q20-</b> Alguma vez sentiu que o aluno x o procurava de forma privilegiada por ser Director de Turma? Justifique.</p> <p><b>Q21-</b> Em consequência do luto do aluno x, intensificou os contactos com a sua família? Se sim, especifique.</p> <p><b>Q22-</b> A partir desses contactos, sentiu que a família do aluno x dispunha de condições emocionais para o apoiar no seu próprio luto?</p> <p><b>Q23-</b> Alguma vez sentiu que o aluno x procurava na escola um apoio de que não podia dispor em casa?</p> <p><b>Q24-</b> Os restantes professores alguma vez lhe expressaram dificuldade em lidar com o luto do aluno x?</p>

**Q25-** Os colegas da turma alguma vez lhe expressaram dificuldade em lidar com o luto do aluno x?

**Q26-** Tentou ajudar os restantes professores e colegas da turma a apoiar o aluno x? De que maneira?

**Q27-** O(a) Director(a) de Turma anterior informou-o sobre a perda e o processo de luto do aluno x?

**Q28-** Considera que o Director de Turma tem um papel importante no apoio a alunos enlutados? Justifique.

**Q29-** Na sua opinião, os Directores de Turma deveriam receber formação sobre como apoiar alunos a vivenciar um processo de luto? Se sim, que tipo de formação?

**Q30-** A partir da sua experiência, quais as maiores dificuldades que sentiu no apoio ao aluno x e, de um modo geral, no apoio a alunos enlutados?

**GUIÃO DA ENTREVISTA A ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE ALUNOS  
ADOLESCENTES A VIVENCIAR UM PROCESSO DE LUTO POR PERDA DE FIGURA  
PARENTAL**

**TEMA:**

PROCESSOS DE LUTO EM ADOLESCENTES: O PAPEL DE SUPORTE DA ESCOLA

**METODOLOGIA**

Entrevista semi-estruturada, orientada por algumas categorias prévias. Os blocos temáticos poderão ser aumentados e/ou reconceptualizados em função das respostas obtidas.

**OBSERVAÇÕES**

Previamente, será estabelecido um contacto com o entrevistado para lhe comunicar os objectivos gerais da entrevista .

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

**DURAÇÃO PREVISTA**

Uma sessão de aproximadamente 60 minutos, podendo o entrevistado optar por não continuar, a qualquer momento.

# GUIÃO DA ENTREVISTA A ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO DE ALUNOS A VIVENCIAR UM PROCESSO DE LUTO

## LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo;</li><li>▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.</li></ul>

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar reacções do aluno à perda, nas dimensões física, cognitiva, social e comportamental.</li> </ul>	<p><b>Q1-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no seu educando ao nível físico?</p> <p><b>Q1-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no seu educando ao nível emocional?</p> <p><b>Q3-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no seu educando ao nível cognitivo/intelectual?</p> <p><b>Q4-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no seu educando ao nível da interacção social?</p> <p><b>Q5-</b> Após a perda, quais as alterações mais notórias no seu educando ao nível dos comportamentos?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Auscultar o entrevistado sobre alterações ao nível da dinâmica familiar, provocadas pela morte e processo de luto.</li> </ul>	<p><b>Q6</b> – Como caracteriza a dinâmica da sua família antes da morte de x?</p> <p><b>Q7</b> – A morte de x implicou mudanças na interacção familiar, nomeadamente ao nível de ajustes no desempenho do papel social desempenhado por cada um dos seus elementos? Apresente exemplos.</p> <p><b>Q8</b> – Sente que se encontra em condições emocionais de apoiar o seu educando no seu próprio luto?</p> <p><b>Q9</b> – Antes da perda, na sua família as emoções eram expressas de forma desinibida? Essa situação alterou-se após a perda?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer o impacto do luto nas actividades escolares do aluno.</li> </ul>	<p><b>Q10-</b> O luto teve consequências no desempenho escolar do seu educando? Se sim, especifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Averiguar as alterações que, na percepção do entrevistado, o luto provocou no relacionamento do aluno enlutado com os colegas de turma e professores.</li> </ul>	<p><b>Q11-</b> Em sua opinião, o relacionamento do seu educando com os colegas da turma foi alterado em consequência do seu luto? Apresente exemplos.</p> <p><b>Q12-</b> Em sua opinião, o relacionamento do seu educando com os professores foi alterado em consequência do seu luto? Apresente exemplos.</p>

<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Analisar/equacionar o papel da escola/comunidade educativa no suporte emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto</li></ul>	<p><b>Q13-</b> Quando o seu educando iniciou o seu processo de luto, recebeu apoio especializado de alguém na escola? Se sim, por favor especifique.</p> <p><b>Q14-</b> Alguém da escola esteve presente nas cerimónias fúnebres? Se sim, por favor especifique.</p> <p><b>Q15-</b> Como caracteriza o apoio prestado pelos professores em geral? Tratou-se de um apoio meramente logístico (ex: adiamento de testes e/ ou entrega de trabalhos) ou também emocional? Apresente exemplos.</p> <p><b>Q16-</b> Como caracteriza o apoio prestado pelos colegas da turma?</p> <p><b>Q17-</b> Em sua opinião, os colegas e professores do seu educando deixavam que exprimisse abertamente as suas emoções ou evitavam que tal acontecesse?</p> <p><b>Q18-</b> Alguma vez sentiu que o seu educando fosse evitado por alguém na escola em consequência do seu luto? Se sim, por favor especifique.</p> <p><b>Q19 -</b> Na sua opinião, o seu educando sentiu a escola como um espaço hostil ou favorável à expressão emocional do seu luto? Justifique e apresente exemplos.</p> <p><b>Q20 -</b> A escola dispunha de um espaço privado onde o seu educando se pudesse isolar quando sentia necessidade?</p> <p><b>Q21-</b> Alguma vez sentiu que o seu educando procurava na escola um apoio de que não podia dispor em casa?</p>
--	--

<p>▪ Analisar/equacionar o papel do Director de Turma no suporte emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto</p>	<p><b>Q22-</b> Na sua actuação em relação ao seu educando, o(a) Director(a) de Turma alguma vez assinalou datas significativas, como por exemplo, dia do Pai, dia da Mãe, data de nascimento ou falecimento, etc? Se sim, especifique.</p> <p><b>Q23-</b> Em consequência do luto do seu educando, o(a) Director(a) de Turma intensificou os contactos com a sua família? Se sim, especifique.</p> <p><b>Q24-</b> O(a) Director(a) de Turma tentou ajudar os restantes professores e colegas da turma a apoiar o seu educando? De que maneira ?</p> <p><b>Q25-</b> Como caracteriza a actuação d(a) Director(a) de Turma no apoio ao luto do seu educando? Justifique.</p> <p><b>Q26-</b> Na sua opinião, os Directores de Turma deveriam receber formação sobre como apoiar alunos a vivenciar um processo de luto?</p>
---	--

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
1 Antecedentes da perda	1a Recordações (cognitivas e afetivas) da infância e transição para a adolescência	"A minha infância foi muito boa, mesmo. Eu olhava para os meus amigos e sentia-me uma sortuda (...) E depois, na entrada na adolescência, eu perdi o meu pai. Foi muito complicado, muito mesmo" "A minha adolescência foi muito marcada pela ausência do meu pai. "	"A minha infância foi normal, cresci com os pais e o irmão. Brincava com os amiguinhos que moravam perto de mim e sentia-me uma criança feliz. No entanto, esse sentimento só mudava quando os meus pais passavam todo o tempo a discutir, e isso acompanhou-me mesmo na transição para a adolescência. Mas recordo essa fase como sendo uma fase feliz, dentro do possível."	"Eu só tenho imagens boas na cabeça. Acho que sempre fui uma criança feliz. Na transição para a adolescência há sempre aquelas coisinhas, mas nada de especial."
	1b Crises vitais prévias à perda			"Antes de o meu pai falecer os meus pais já estavam separados há um ano"
	1c Perdas anteriores de pessoas significativas	"Com 9 anos eu perdi o meu avô, eu era muito ligada ao meu avô, eu era a netinha querida dos avós porque era a que passava mais tempo com eles. Depois perdi o meu primo, eu não era muito ligada a ele mas era muito ligada ao meu tio, e então vi muito a dor dele. Depois perdi a minha avó, a minha avó para mim, eu achava que nunca ia sofrer tanto, tinha 13 anos quando perdi a minha avó, e eu era muito ligada à minha avó. Um mês depois o meu pai ficou doente, o meu pai faleceu, depois a minha tia, irmã da minha mãe ficou doente, um ano depois faleceu, por isso já tive assim umas perdas muito significativas."	"Perdi uma amiga no ano passado, dia 11 de Março e o meu avô, mais recente, há quase 7 meses. Entre a minha amiga e o meu avô ainda tive mais o meu primo, mas a que mais me marcou foi mesmo de um senhor que era nosso amigo (...) era como, não era um pai, é como se fosse um avô, aquele carinho que a gente sente, pronto, é complicado."	"Perdi o meu avô materno, no ano anterior (...) Tínhamos uma ligação bastante forte, quando era pequenina estava sempre em casa dele. O meu bisavô morreu no ano anterior ao meu avô, mas eu não tinha assim aquela ligação, era raro estar com ele, não vou dizer que não me fez diferença, fez, mas não fez como fez o meu avô e o meu pai."



CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
2 Circunstâncias da perda e envolvimento nos rituais associados	2a Tipo de morte			
	doença, acidente, suicídio, homicídio	"O meu pai faleceu com cancro do pulmão, era fumador " "o meu pai já tinha muitos casos na família de cancro no pulmão também, e o meu pai era muito stressado com o trabalho, era muito perfeccionista, então o tabaco, mais o histórico familiar, mais o stress, tudo acumulado, tudo ajudou"	"ele tinha um cancro nos pulmões e não era operável"	"Morreu de enfarte do miocárdio"
	morte esperada ou repentina	"esteve doente um ano e meio, que nós soubéssemos"	"Durante um ano, estive internado quatro vezes, sendo que da última não voltou para casa. Dessa última vez que foi para o hospital, eu vi o quanto ele se encontrava mal, já estava com mascara de oxigénio e mesmo assim já sentia muita dificuldade em respirar. Quando a ambulância chegou eu pensei que ele voltasse, tal como das outras três vezes anteriores. "	"Foi durante a noite, e ele ainda ligou para o INEM e tudo, ainda veio cá para fora, vestiu-se, pegou na chave de casa, só que depois na ambulância teve outra vez, quando chegou ao hospital ainda lhe deram choques mas já não conseguiram"
	2b Participação (ou não) nas cerimónias fúnebres			
	velório, funeral e missas comemorativas	"eu estive na capela, entrei no funeral e não consegui estar lá, comecei aos berros e outra minha tia trouxe-me cá para fora. Por isso, assistir à missa do funeral não consegui" "O meu pai foi cremado e as cinzas estão em casa. Eu não sinto qualquer desconforto com isso, e a minha mãe também não. Acho que me custava mais sair de casa e ir ao cemitério, e se algum dia tivermos que o fazer acho que é isso que me vai custar mais, é o choque com a realidade, enquanto que aqui está no sítio em que sempre estive, o lugar que lhe pertence."	"particpei das cerimónias fúnebres e acho que foi importante, foi o meu ultimo contacto (...)"	"Fui ao funeral e à missa"

o significado de ter (ou não) participado	"Eu não conseguia não ter ido, eu tinha mesmo de ir, a minha mãe ainda perguntou se eu queria mesmo ir, se estava preparada para ir, mas eu tinha mesmo de ir (...) eu sabia mesmo que tinha de ir, não me arrependo nada de ter ido "	"se eu não participasse iria sentir-me mal depois disso, afinal ele tinha morrido e a única e ultima coisa que eu poderia fazer por ele era ajudar a preparar um funeral digno para ele, e depois porque queria apoiar a minha mãe e o meu irmão nesta tarefa difícil."	"Embora quase não tenha conseguido estar à beira dele, olhar para ele, acho que foi importante."
2c Informações e dúvidas sobre as circunstâncias da morte	"A minha mãe sempre fez questão de me manter informada de tudo, o meu pai não me queria contar que estava doente, só que a minha mãe achava que se acontecesse alguma coisa o choque iria ser muito maior. Então ela lá convenceu o meu pai, o meu pai desde o início explicou tudo, mas depois o meu pai era uma pessoa que transmitia muita confiança, dizia "olha Ana, eu tenho isto, é grave, não te vou dizer que não é grave, é grave, mas isto é como um problema de Matemática, quanto mais difícil mais gozo dá de resolver, isto vai ser igual", e eu acreditava nele, na minha inocência de criança" "durante a doença toda a gente me manteve informada de tudo (...) aliás eu passava o dia a fazer perguntas por isso nem dava hipótese de eles me esconderem o que quer que fosse."	"Quando senti necessidade de saber como o pai tinha falecido, perguntei a minha mãe, e ela contou-me tudo, nunca nos escondeu nada sobre a evolução da doença do meu pai, por muito más que as notícias fossem, ela contava-nos sempre."	"Eu acho que ele tinha assim uma pequena noção de qualquer coisa, porque ele semanas antes tinha-me dito "se me acontecer alguma coisa tens ali um papel...", andava assim a dizer umas coisas, não sei se queria dizer alguma coisa ou não. E isso perturba-me um bocadinho."

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
3 Tipo de relacionamento com a pessoa falecida	3a Grau de parentesco	Pai	Pai	Pai
	3b Qualidade do vínculo estabelecido com a pessoa falecida	<p>"o meu pai era o meu melhor amigo, era a pessoa com quem eu mais falava"</p> <p>"Eu não conheço ninguém, e estou a falar a sério, que tenha um relacionamento como o que eu tinha com o meu pai. O meu pai, sei lá, o meu pai era o meu melhor amigo, o meu pai falava tudo comigo, tudo mesmo (...)"</p> <p>"eu lembro-me de estar deitada e ele ir arranjar-me os cobertores e dizer-me que gostava muito de mim, todos os fins de semana, eu acho que não são todos os pais que fazem isto. Ainda por cima eu era filha única, e era menina, eu era a menina dele, era super-protegida pelo meu pai. "</p> <p>"o meu pai mimava-me muito, eu e o meu pai éramos muito próximos, eu gostava do meu pai e da minha mãe da mesma maneira mas era mais ligada ao meu pai do que à minha mãe."</p> <p>"Apesar de eu ter estado pouco tempo com o meu pai, sinto que, para mim, foi o melhor pai do mundo, pouco tempo mas foi"</p>	<p>"O meu pai era um homem um pouco frio, tinha muitas dificuldades em exprimir o amor que sentia pelos filhos, até mesmo por mim, por ser rapariga e ser a filha mais nova ele tinha dificuldades em dar-me carinho, ou até mesmo, um simples beijinho de boa noite. (...) Gostaria que ele tivesse sido um pai mais carinhoso, não era por isso que o íamos desrespeitar ou desobedecer."</p> <p>"Se eu disser que ele era mais carinhoso comigo do que com o meu irmão, sou sincera, pegava mais em mim do que no meu irmão, não sei, protegia-me mais (...) às vezes dava carinho a mais, outras vezes não dava, era praticamente como se nós não existíssemos, entrávamos, saíamos..."</p>	<p>"O meu pai era muito para o trabalho, não era assim um pai muito presente, só via trabalho à frente, era para nosso bem, ele trabalhava para nós, mas não tinha assim grande relação com o meu pai, a partir do divórcio tive uma relação espectacular, espectacular(...) eu acho que ele aí percebeu que estava a começar perder tudo por causa do trabalho, então quis tentar trazer tudo de volta, e aí sim, tivemos uma relação fenomenal. Foi o melhor ano de todos, superou os outros todos anteriores."</p> <p>"O meu pai era trombudo. Brincava, tinha as suas brincadeiras, mas não era daquelas pessoas de estar sempre com um sorriso, era mais para o calado, tímido, não gostava de estar assim com muita gente, ficava logo todo envergonhado."</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
4 Reacções decorrentes da perda	4a Reacções físicas	<p>"Tinha muitos pesadelos, muitos mesmo. Tive de começar a ser medicada, porque depois eu fazia um esforço para não dormir, que era para não sonhar. Tinha sono mas não queria dormir porque tinha medo, porque eram sonhos muito estúpidos, pesadelos com o meu pai, e eu preferia não dormir. Depois tive que começar a ser medicada e aumentei muito o peso por causa dos antidepressivos , ou seja, foi mais uma coisa que me deitou abaixo"</p> <p>"Desmaiava, sentia muitas dores no peito, fui para o hospital muitas vezes porque parecia que estava a ter..., eu dizia que estava a ter ataques cardíacos porque as dores eram tão fortes, depois não conseguia respirar"</p> <p>"No dia em que o meu pai tinha falecido, eu acho que comecei logo a sentir palpitações no peito, dor e, sei lá, eu desmaiava, e eu tinha a sensação de que me estava sempre a acontecer qualquer coisa, eu nunca levava para o sistema nervoso, eu estava a ficar doente, tantas doenças à minha volta, a do meu pai, que eu estava a ficar doente, eu tinha qualquer coisa. "</p> <p>"Comecei a ter enxaquecas e às vezes parecia que me ia saltar a cabeça,</p>	<p>"Havia dias que era capaz de comer como uma maluca, e havia dias que não me apetecia comer nada, não tinha vontade. "</p> <p>"só tinha vontade de dormir, eu queria dormir muito"</p> <p>"comecei a ter dores de cabeça e sentia um aperto no coração"</p>	<p>"Não dormia quase nada, 2 ou 3 horas por dia, não conseguia dormir, comer comia porque tinha que comer, dormir é que não conseguia"</p> <p>"sentei-me no sofá e comecei a sentir dores no peito, foi uma crise de ansiedade. E depois houve um dia que estava na escola, começou-me outra vez a acontecer o mesmo, e eu pedi à minha mãe para me levar ao hospital, porque não sabia o que era aquilo (...)Doía-me o peito e faltava-me o ar, não é que não conseguisse respirar mas custava-me"</p>

		<p>parecia que a cabeça começava a inchar, de um lado e do outro não, era mesmo esquisito"</p> <p>"Eu tinha medo mas não sabia dizer de que é que era, até que eu descobri que eu tenho medo da doença em si, porque eu vi o meu pai a sofrer tanto com a doença, e depois passado pouco tempo tive outra tia minha com cancro também, e então qualquer dor que eu tenha, e mesmo ainda hoje eu tenho de lutar contra isso, porque eu sentia medo de vir a ter a doença porque muita gente da minha família teve" "parece que a minha cabeça começa a andar à roda, e eu não quero estar ali, e pronto, depois começo a ficar muito branca, tonta, fico tonta, e depois parece que me estão a espetar agulhas na cabeça e a martelar-me e às vezes acabo mesmo por perder os sentidos, outras vezes caio para o lado, ou seja, fico estendida no chão, não tenho reacção nenhuma no corpo, ouço as pessoas a falar comigo mas não me consigo mexer "</p>		
--	--	--	--	--

	<p>4b Reacções emocionais</p>	<p>"tornei-me uma adolescente revoltada, e só com muita ajuda é que eu consigo sair, sinto-me revoltada com tudo e com toda a gente, ninguém podia falar comigo sobre nada que eu explodia, estava sempre a explodir"</p> <p>"tive uma reacção completamente estúpida mesmo, comecei-me a rir, a dizer que ela estava a brincar comigo, que aquilo era impossível, que eu não podia perder o meu pai, e pronto. Foi muito complicado porque eu estive para aí meia hora em estado de choque, eu só me ria e insultava a minha tia e dizia que ela estava a brincar com coisas sérias e isso não se fazia. "</p> <p>Eu não acreditava, eu parecia que estava a ter um pesadelo e estava em estado de choque com o pesadelo que estava a ter. Depois disso, estava sempre a chorar, sempre a chorar, mesmo (...) mas no início, praticamente um mês, eu não sentia nada, eu parecia que nem sequer estava a sofrer, depois, um mês depois, quando eu percebi "não, isto realmente aconteceu", comecei a ficar revoltada com tudo, parecia que o mundo me ia cair em cima com tanta revolta que eu tinha, eu revoltava-me com a minha mãe, revoltava-me com os meus tios, revoltava-me com os meus amigos, com toda a gente. Toda a gente tinha culpa do que tinha acontecido"</p> <p>"eu sentia-me culpada, eu sentia que</p>	<p>"A nível emocional era um turbilhão de sentimentos. Choque foi um dos primeiros sentimentos que me atingiu logo quando soube da noticia, depois vieram todos os outros, aqueles sentimentos que me apunhalavam quando eu menos esperava, eram frios e magoavam mesmo. Raiva por ter sido o meu pai e não outro homem qualquer, ódio porque me diziam que foi Deus que o levou e que ele estaria melhor noutro lugar, solidão por ele não estar presente, revolta intensa porque eu queria-o comigo, ele precisava de estar comigo para ser feliz, medo porque eu não queria acreditar que fosse verdade e porque eu não sabia como seria a minha vida dali para a frente, chegar a casa da escola e entrar no quarto dele e ele já não estar lá, irritação porque parece que toda a gente diz o mesmo "tens que ter calma; tens que ser forte; o teu pai não queria que ficasses assim" coisas destas que não fazem o mínimo de sentido quando estamos a sentir uma dor tão profunda. São meras palavras que não minimizam o que sentimos, nem apaziguam a dor da perda."</p> <p>"sentia-me desprotegida, era como se me faltasse algo que me fizesse reagir se me acontecesse alguma coisa"</p> <p>"preferia ter morrido eu só para não sofrer a perda do meu pai"</p> <p>"Tinha tendência para ser agressiva com os outros, principalmente nos dias em que estava mais triste. Tinha</p>	<p>"Senti revolta, uma revolta enorme. Não estava preparada, era uma coisa que não estava mesmo à espera, tinha estado a falar com ele na noite anterior, estava tudo bem, íamos jantar no dia em que ele morreu, tudo ali como se nada fosse e de manhã estou a fazer o almoço e soube o que tinha acontecido. Foi mesmo uma revolta enorme, enorme mesmo"</p> <p>"Eu não queria acreditar, ainda agora sinto isso (...) parece que não aconteceu, parece que ele foi de férias ou qualquer coisa assim ."</p>
--	-------------------------------	---	---	---

		<p>eu tinha feito alguma coisa para perder o meu pai, eu merecia o facto de ter ficado sem pai" "Faltava o meu pai, não é? Sentia-me muito desprotegida, ainda por cima como rapariga faltava-me a figura masculina."</p>	<p>mesmo vontade de os espancar, mas não o fazia porque sabia que eles não tinham culpa do que me havia acontecido"</p> <p>"Ele tem muita confiança comigo, conhecemo-nos há 11 anos, e naquela altura eu andava bastante intolerante, e ele andava sempre a chatear-me para ir a casa dele, e eu respondia-lhe torto e ele dizia que eu não falava assim com os outros, e eu quase que lhe bati mesmo porque já me estava mesmo a irritar aquela voz dele... Foi horrível, fartei-me de chorar porque dava-me tão bem com ele e depois aconteceu aquilo, foi tudo junto, foi para aí 3 meses depois de o meu pai falecer... Acho que se lhe batesse tinha ficado melhor, naquele momento ia-lhe bater por o meu pai ter falecido e por ele me estar a chatear... "</p> <p>"acho que fiquei mais agressiva e fria, um bocadinho de defesa que eu adquiri, mesmo o meu namorado comenta isso, que às vezes sou um bocadinho fria com ele, mesmo quando estamos com os amigos e ele me põe o braço eu digo "está quieto", não sei... às vezes eu sinto que sou fria, outras vezes não, não sei... há coisas que ainda não consigo... "</p>	
	4c Reacções sociais	<p>"quando o meu pai faleceu desisti de tudo. Dançava, adorava dançar, andava no instituto de Inglês, e saía muito, eu andava sempre a sair, eu era raro estar em casa, o meu pai dizia que eu tinha medo que o tecto me caísse em cima (risos), mas pronto, depois</p>	<p>"eu praticamente já não interagía, fechava-me num restrito grupo de amigos"</p> <p>"Tinha medo de ir a um centro comercial, ao cinema, até mesmo ao café, tinha medo de sítios com muita gente"</p>	<p>"Perdi um bocado a vontade de fazer tudo, agora já não tenho aquela vontade de ir sair, não sei, parece que morreu também uma parte de mim (começa a chorar), não sei explicar direito. Perdi assim a vontade de fazer aquelas coisas que eu gostava"</p>

		<p>desisti de tudo."</p> <p>"houve um tempo em que não conseguia estar com os meus amigos"</p> <p>"eu afastei-me de toda a gente, há amigos com quem não falo desde que o meu pai faleceu, porque eu me afastei deles, eles ligavam-me e eu não atendia o telefone, afastei-me de toda a gente mesmo"</p> <p>"o mais estúpido é que sentia-me sozinha mas não tinha vontade de ir à procura de companhia. Preferia sentir-me sozinha do que estar a ouvir os meus amigos a falar de problemas que para mim eram banais. "</p>	<p>"quando chegava a casa da escola, geralmente fechava-me no meu quarto, fechava as janelas e permanecia deitada na cama até que alguém fosse lá."</p> <p>"Sentia-me era com pessoas a mais. Porque eu queria estar um bocadinho mais sozinha, evitava sítios com muita gente, ficava mais pelo meu cantinho, estar com muita gente, as próprias pessoas metiam-me (hesitação) parece que era medo, assim uma coisa esquisita, não sei, era estranho, parece (hesitação), não sei, não sei explicar, isso não consigo mesmo explicar."</p>	<p>"perco a paciência muito facilmente, não consigo estar muito tempo a ouvir a mesma coisa, depois as pessoas falam para mim e se eu estiver mal disposta falo mal com toda a gente"</p> <p>"Uma semana não consegui sair de casa, estive uma semana em casa, no quarto, vinha comer mas sair não, mas depois comecei a sair, a ir até ao café um bocadinho, fui saindo aos poucos."</p>
	4d Reacções cognitivas	<p>"eu estudava, eu fartava-me de estudar e não conseguia assimilar nada, o meu cérebro não apanhava nada mesmo, então eu ia para os testes e baralhava tudo, tudo, parecia que eu nunca tinha pegado num livro para ir para o teste, e eu estudava muito"</p> <p>" qualquer informação que eu gravasse ou, sei lá, que eu tentasse decorar ou aprender não entrava nada, nada "</p> <p>"Fiquei sem memória, basicamente. Não conseguia decorar nada, eu fazia as coisas mais estapafúrdias (...) eu não me conseguia concentrar só numa coisa, a minha cabeça parece que tinha de estar sempre a funcionar, mas nunca funcionava certo, nunca era naquilo que eu queria, não me conseguia concentrar em nada. Nas aulas, alguns dias conseguia concentrar-me, noutros olhava para os</p>	<p>"tinha algumas dificuldades de concentração, era capaz de estar uma aula inteira a olhar para o professor, sem ter algo em mente, e chegar ao fim da aula sem saber nada do que o professor dissera e sem ter registado uma única palavra."</p> <p>"estava sempre muito dispersa, não sei, era esquisito, eu estava nas aulas e era como se não estivesse."</p> <p>"eu era capaz de estar uma tarde inteira a estudar mas eu não sabia nada, estudava, estudava, mas não sabia absolutamente nada. Eu lia aquilo, era capaz de ler uma frase 10 vezes e voltava, se alguma coisa me distraía, voltava a ler outra vez mas nada, não retinha nada, algumas coisinhas."</p>	<p>"Eu até conseguia adormecer mas depois acordava com pesadelos, só tinha a imagem dele na minha cabeça, até ia à casa de banho e parecia que o estava a ver à minha frente, pareciam alucinações."</p> <p>"Tinha mais dificuldade em fixar as coisas, e ainda agora ficou isso."</p> <p>"Não conseguia estar concentrada nas aulas"</p>



		professores mas não estava a ouvir nada do que eles diziam”		
	4e variações dessas reacções no tempo	<p>"Depois comecei a sentir-me menos revoltada, comecei a sentir-me mais triste propriamente do que revoltada. Porque eu estava tão revoltada que eu acho que a tristeza nem sequer tinha lugar, eu andava era, sei lá, eu parecia um furacão, onde quer que eu passasse tudo tinha culpa do que me tinha acontecido"</p> <p>"No 9º ano eu ainda conseguia estudar (...) eu ainda não me tinha apercebido completamente da realidade, e então conseguia ir estudando ao ponto de conseguir passar de ano, não me deixar ir abaixo para reprovar. A partir do 10º ano, aí é que eu não consegui mesmo."</p> <p>"Afastei-me de toda a gente, mesmo.</p>	<p>"Durante mais ou menos os primeiros 6 meses, tive mais dificuldade em concentrar-me"</p> <p>" no início senti-me em choque, desorientada e confusa, depois foi mais a tristeza e depressão" "agora acho que já enfrento um bocadinho mais mas há dias em que, não sei, é como se caísse em mim e penso "eu não vou mais poder vê-lo e ele já não está aqui", há dias que isso ainda me acontece e choro bastante. É sempre ao sábado, que é quando a minha mãe vai ao cemitério enfeitar. Ela diz "vou ao cemitério" e eu, pronto, fico um bocadinho triste."</p> <p>"há dias em que ainda sinto muita tristeza, e saudades."</p>	<p>"Acho que já começa a acalmar um bocado, com o passar do tempo uma pessoa vai tendo mais a noção das coisas, embora não se compreenda porque é que aconteceu, não é? porque tem de acontecer, mas acho que vai tudo acalmando um bocadinho."</p> <p>"A saudade e a tristeza é que demoram mais a passar, a revolta deu lugar à saudade"</p> <p>"O tempo passa e a saudade vai aumentando."</p>

		<p>Estive assim 1 ano, depois senti necessidade de interagir com eles outra vez" "Mais ou menos há meio ano, que foi quando eu comecei a ser seguida pela psicóloga, voltei a sentir-me como era, extrovertida, basicamente quando estou com os meus amigos já não me lembro dos meus problemas, os meus problemas ficam em casa e vou para a rua e não tenho problemas."</p> <p>"No 10º ano foi quando parece que acordei para a realidade que o meu pai não ia mesmo aparecer, porque no 9º ano ainda estava em estado de choque"</p>	<p>"Eu era capaz de dormir dias seguidos, sem comer, eu não precisava de comer... era um estado vegetal. Estive assim mais ou menos 2 meses, depois comecei a querer muito sair, e arrastava a minha mãe também"</p>	
--	--	---	--	--

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
5 O adolescente	5a Género	feminino	feminino	feminino
	5b Idade (no momento da entrevista e no momento da perda)	momento da entrevista: 17; momento da perda: 14	momento da entrevista: 18; momento da perda: 16	momento da entrevista: 19; momento da perda: 17
	5c Percurso escolar até ao momento	Na primária eu era uma das melhores alunas da turma, o meu pai era um pai babado por causa das minhas notas, nunca tive problemas de adaptação, sempre adorei a escola, depois no 5º e 6º ano estive numa turma muito complicada, mas continuei a tirar muito boas notas, cinco e quatro, depois no 7º baixei um bocadinho mas continuei a ser boa aluna, quatro e cinco, por aí, até ao 9º ano que foi quando perdi o meu pai. Aí baixou tudo para 3, mas mesmo assim a minha mãe ficou super orgulhosa de mim porque eu não reprovei de ano mesmo tendo perdido o meu pai. Depois fui para Humanidades, no 10º ano. No 5º e no 6º estive na Travagem, depois fui para Águas Santas. No 10º ano desisti a meio, porque não era o que eu queria. Eu fui para Humanidades mais para ir atrás dos meus amigos, no início do ano lectivo seguinte fui para Ciências, só que não me adaptava à escola acabei o 1º período em Águas Santas e depois fui para o externato Camões. Acabei lá o 10º ano, eu odiei o colégio, e vim outra vez para Águas Santas, iniciar o 11º ano mas, no início do 2º período, anulei a matrícula. "	"Estou no 12º ano de Línguas e Humanidades. Até aqui foi sempre um percurso muito certinho, nunca reprovei ou mudei de área. "	"Estou a terminar o 12º ano da área de Turismo. (...) Estava no 11º em Científico-Natural, vi que não me ia safar no 12º e no final do ano mudei de curso. Fiz o 10º do curso profissional de Turismo."
	5d Características de personalidade	"sempre fui uma pessoa extrovertida, nunca tive problemas em me relacionar com as outras	" acho que sou uma pessoa desinibida e nunca tive qualquer problema em expressar qualquer	"eu não sou uma pessoa de falar muito com as pessoas, o que é mau porque guardo tudo

		<p>peças e em exprimir o que sinto”</p> <p>“Gosto de namorar (risos) (...) ir ao cinema, gosto de ler, adoro ler, escrever, e estar com os meus amigos”</p>	<p>tipo de sentimentos.”</p> <p>Adoro ler, estar com os amigos, passear na praia, assim, coisas normais...</p>	<p>para mim, guardo tudo cá dentro e não falo com ninguém, se tiver algum problema está cá dentro”</p> <p>“Os meus problemas são para mim, não gosto de dividir com as pessoas, não gosto, embora fale, quando as pessoas me perguntam se estou com algum problema às vezes até falo, às vezes até tenho disposição para falar mas não quer dizer que eu goste, sou mais reservada em relação a esse tipo de coisas”</p>
	<p>5e Estratégias de enfrentamento</p>	<p>"Eu lia muito, porque eu adoro ler e então quando eu estou a ler parece que entro no mundo que está escrito no livro e não na realidade"</p> <p>"quando comecei a namorar, que foi mais ou menos meio ano depois do meu pai falecer, comecei a sair muito com o meu namorado, ele começou logo a apoiar-me muito, mesmo. Foi mais nele que eu me refugiei"</p> <p>"Escrever, escrevi muito, aliás tenho imensos diários que comecei mas nunca acabei, escrevi imenso como se estivesse a falar directamente com o meu pai"</p>	<p>"eu tentava não estar em casa, ou seja, sair com os amigos, ter sempre coisas para fazer, não ter tempo para pensar, uma coisa que eu queria era, por exemplo, tirámos as fotografias de casa, coisas que me fizessem lembrar dele, eu era incapaz de abrir o guarda-fatos do lado do meu pai porque sei que me ia lembrar das coisas dele, e então tirámos as coisas"</p> <p>"tentava não estar muito tempo sozinha para pensar, queria estar mais com os amigos, ir até à praia, e estudar, por exemplo." "Tentei não viver o luto, enganar-me a mim mesma que era apenas um pesadelo que mais cedo ou mais tarde iria acabar por passar. Lia muito mesmo, durante um ano devo ter lido o mesmo livro umas três ou quatro vezes, estudava muito também, embora não soubesse praticamente nada do que estava a estudar, tentava sempre estar com aquele grupo restrito de amigos e ocupar o meu tempo com eles e com os problemas deles"</p> <p>“ Havia momentos em que eu desejava mesmo esquecer aquilo, não queria mesmo lembrar-me sequer, só queria era divertir-me, e lugares com pouca gente. Não me sentia bem dentro de</p>	<p>"Deixar correr, completamente. Não tive assim nada que me abstraisse, muito pelo contrário, perdi aquela vontade de fazer as coisas, se estiver em casa estou na cama, nunca estou a fazer nada"</p> <p>"Eu tenho uma fotografia dele na minha mesinha de cabeceira, e vou continuar a ter, eu sei que não o vai trazer de volta mas gosto de a ter ali, faz-me bem entrar no quarto e olhar para a fotografia, embora às vezes olhe e comece a chorar, mas está lá e não a tiro." "Eu acho que fazer a tatuagem me ajudou porque olhava ao espelho e sentia que tinha feito alguma coisa por ele, uma homenagem, e nunca mais sai, e é uma coisa que a gente não se arrepende."</p> <p>"Não tenho grandes refúgios, é um dia de cada vez, não tenho assim uma coisa específica, vou andando, às vezes não falo outras vezes falo, outras vezes olho para a fotografia, depende."</p>

			<p>casa, não sei, parece que era tudo tão apertadinho, não chegava, queria respirar ar puro, era tudo tão apertadinho, não sei, era um sentimento esquisito."</p> <p>"eu queria era fazer qualquer coisa para me distrair, nem que fosse um trabalho chato, tinha sempre que manter a cabeça ocupada"</p> <p>"Eu tinha que dormir, dormir era a minha prioridade, e ainda por cima tinha o privilégio de não sonhar com o meu pai, eu caía na cama e dormia, e não tomava nada, eu dormia, dormia"</p> <p>"tenho um texto sobre a perda de um pai que foi escrito para a escola e no meu diário escrevi imenso sobre o meu pai. Não escrevi muitas vezes mas houve uma vez que me senti muito triste e peguei numa foto dele e escrevi tudo que me ia na cabeça, tudo, tudo, e depois senti-me aliviada, é como se estivesse a falar com ele."</p>	
--	--	--	--	--

	<p>5f Mudanças na percepção de si mesmo, do mundo, da vida, do futuro</p>	<p>"parece que cresci à força, os meus colegas e amigos que tinham a minha idade pareciam umas crianças à minha beira, a nível de maturidade (...) crescemos à força, sob pressão, somos obrigados a crescer, e os outros não"</p> <p>"eu basicamente não fui adolescente, eu não fui adolescente mesmo, eu transitei logo de criança para adulta."</p> <p>"para mim não faz sentido nenhum fazer planos a longo prazo, porque os planos que o meu pai fez acabaram por não se realizar, então eu penso que temos de viver mesmo um dia de cada vez, esse foi o lema que eu ganhei quando o meu pai faleceu, foi viver um dia de cada vez, fazer projectos para o futuro mas não a longo prazo, a longo prazo não dá. "</p> <p>"Em relação à morte, por exemplo, eu tinha muito medo, quando era pequenina assustava-me, o que é que acontece?, ninguém sabia e isso assustava-me, agora eu não tenho medo porque para mim eu vou ter com o meu pai, pronto"</p> <p>"Eu dantes tinha noção de que nós só morríamos quando éramos velhinhos. Foi um choque muito grande, porque eu tive uma infância tão perfeita que para mim era tudo perfeito até chegarmos a velhinhos. "</p>	<p>"há pessoas que têm outros problemas e ninguém as ajuda e nem sequer querem saber e outras, por partirem uma unha, choram e fazem um drama. Não percebo isso, pronto, o que me tornou também mais...seleccionar mais as coisas, aquilo que é realmente mais importante e aquilo que é mais acessório."</p> <p>"desde que o meu pai faleceu, a partir daí foi sempre assim, mais agressiva, mais fria também, pronto, e as pessoas notam isso, pessoas que me conheceram antes e que me acompanharam notam mesmo, estou muito menos tolerante, mais fria, já não é qualquer coisa que me sensibiliza."</p> <p>"Não sei, mas eu devo ter crescido para aí uns 10 anos. Foi, não sei, cresci, eu própria me sentia mais responsável",</p> <p>"já tenho uma maneira diferente de enfrentar a morte, já a vejo como algo normal. "</p> <p>O mundo fascina-me mais, as pequenas coisas têm muito mais valor (...), o futuro é incerto, mas tento construí-lo da melhor forma possível, com bons alicerces (...) Algo que passei a esquecer desde que o meu pai faleceu foram os planos a longo prazo, não vale a pena, pois algo pode acontecer e já não os cumprimos."</p> <p>Uma coisa que deixei de fazer foi planos a longo tempo, a longo prazo, é para esquecer. Vamos vivendo o dia, vamos combinar uma coisita para amanhã, ou para depois de amanhã, quando muito para o próximo fim-de-semana"</p> <p>"Nós não vamos andar aqui eternamente, porque toda a gente vai ter que morrer. É uma coisa que me assusta, perder a mãe ou o irmão, são as pessoas mais próximas de mim e que eu tenho muito medo mesmo de as perder. "</p>	<p>"Se eu estiver chateada ninguém pode falar para mim que eu sou mesmo insuportável e sou agressiva com as pessoas, e não era assim (mais choro). Parece que me tornei uma pessoa fria...Estou uma pessoa mais agressiva, sinceramente, acho que sou uma pessoa mais agressiva"</p> <p>"Eu acho que só quando a gente passa por estas situações é que sabe o que é perder alguém, ou seja, o que é que uma pessoa faz, eu acho que começamos a perceber que temos de passar tempo com as pessoas de quem gostamos, e não deixar para depois porque pode ser tarde, temos que aproveitar agora todo o tempo para estar com as pessoas de que gostamos, acho que foi o que mais tirei disto, que não devemos estar à espera do amanhã se podemos fazer hoje."</p> <p>"acho que estou um bocado mais fria e menos tolerante com a maioria das coisas."</p>
--	---	--	--	--

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
O adolescente enlutado e a família	6a Caracterização da dinâmica familiar antes da perda	<p>"apesar de ser filha única os meus pais criavam um ambiente ótimo aqui em casa, os meus pais pareciam um casal de namorados e não casados um com o outro, eu via os meus pais mais como irmãos mais velhos, porque eu contava-lhes tudo, andávamos sempre a brincar os três, do que propriamente como meus pais, aquelas figuras rígidas. Eu sempre disse, mesmo em pequenina eu já dizia que quando eu tivesse filhos queria que eles crescessem no mesmo ambiente familiar que eu cresci."</p> <p>"Nós éramos os três muito unidos, tudo que um sentia sentíamos os três"</p>	<p>"O meu pai era muito ciumento, a minha mãe praticamente não saía, (...) porque ele era mesmo muito, muito, ciumento, e discutiam imenso por causa disso (...) Sempre discutiram muito, ou estavam muito bem, ou estavam mal ou muito mal, era assim uma coisa, era esquisito."</p> <p>"a relação do meu pai com o meu irmão não era muito boa"</p> <p>"Era um bocadinho disfuncional. Todos os casais têm conflitos um com o outro, mas acho que os meus pais eram um bocadinho fora de série, tinham conflitos a mais. O meu pai e o meu irmão não se davam lá muito bem, ele já se dava melhor comigo."</p> <p>"ele era muito tradicional, um pai não podia tomar conta das crianças, era a mãe, o pai ia trabalhar mas a mãe ficava em casa"</p>	<p>"Sempre tivemos todos, os três, porque o meu pai era mais à parte, uma relação ótima." "sempre tivemos uma relação ótima com a minha mãe, com o meu irmão sempre tive uma relação excepcional, para todos os efeitos foi ele que me criou, temos uma relação mesmo fora do normal, eu acho que é fora do normal"</p>
	6b Reajustamentos nos papéis sociais após a perda	<p>"a minha mãe é que começou a fazer as coisas que o meu pai fazia, por exemplo pagar uma simples conta isso para a minha mãe era uma dor de cabeça porque não estava habituada a fazê-lo, depois a minha mãe não tem carta de condução, foi muito complicado (...) por exemplo para a minha mãe meter o IRS a primeira vez foi horrível, porque ela não fazia a mínima ideia do que aquilo era"</p> <p>"O ambiente aqui em casa com a minha mãe foi péssimo porque a minha mãe estava a tentar fazer de mãe e de pai e a minha mãe não tinha</p>	<p>"a minha mãe teve que desempenhar o papel do meu pai, tratar dos papéis relativos à casa, aos carros e aos terrenos"</p> <p>"desde que o meu pai faleceu tornamo-nos mais unidos, preocupamo-nos mais uns com os outros, principalmente eu"</p> <p>"Acho que a minha mãe, depois, passou a ocupar o lugar de pai, em termos sociais, claro. E o irmão também, a mãe liga-se muito ao irmão para a ajudar a resolver problemas, assim mais ligados a questões, sei lá, mais legais, da casa, dos carros. Estes</p>	

		<p>jeito nenhum para fazer de pai"</p> <p>"Eu dizia que gostava do meu pai e da minha mãe da mesma maneira, e gosto, só que o meu pai sabia falar comigo e sabia levar-me pelo caminho certo só a conversar , e depois o meu pai tinha uma coisa, falava muito comigo, tudo que ele tivesse a dizer dizia, e a minha mãe já não é assim, não sabe como é que há-de falar comigo, e ela estava um bocadinho habituada a que fosse o meu pai a lidar com esses aspectos, então quando eu mais precisei que falassem comigo a minha mãe não estava habituada a fazê-lo, faltava ali a presença do pai, que na adolescência é fundamental. "</p> <p>"eu e a minha mãe às vezes não temos tema de conversa porque falta sempre uma pessoa para falar"</p>	<p>assuntos, que eram do pai, passaram para a mãe, com a ajuda do irmão."</p>	
	<p>6c Condições emocionais da família próxima para apoiar o adolescente no seu luto</p>	<p>"a minha mãe não tinha cabeça para me apoiar. Eu ainda hoje sinto que perdi o meu pai e perdi parte da minha mãe porque a minha mãe tornou-se uma pessoa completamente diferente, não é a minha mãe. É uma mulher revoltada, triste, a minha mãe nunca se ri, nunca, e ela não me conseguiu proporcionar nada, desde que o meu pai faleceu que a minha mãe não consegue nem fazer o papel de mãe nem o papel de pai, muitas vezes sou eu a fazer o papel de mãe perante ela (...) eu ainda agora digo que perdi o meu pai e perdi a minha mãe também, a minha mãe como ela era. "</p> <p>"A minha mãe esteve muito tempo sem fazer o papel de mãe porque a</p>	<p>"por opção própria não quis receber apoio psicológico, relativamente ao apoio familiar (mãe e irmão) foi muito pouco, eu entendo-os, eles também estavam/estão a passar uma fase difícil."</p> <p>"No fundo, eu e o meu irmão é que acabamos por a ajudar, porque a minha mãe encontrava-se com uma depressão."</p> <p>"penso que a minha mãe já me consegue apoiar, enquanto que o meu irmão, no meu ponto de vista, ele ainda se encontra um pouco perturbado com o sucedido."</p> <p>"Prefiro ser eu a apoiar-los do que eles a mim. Quero sempre que eles estejam bem, independentemente se</p>	<p>"Embora a minha mãe estivesse separada dele ficou bem mal, foram 30 e tal anos casados, não foram 2 nem 3. Também senti bastante aquela dor, não quer dizer que tenha sido tão forte como nossa, minha e do meu irmão, mas também passou aí um tempinho mau."</p> <p>"A pessoa que menos suportou isso foi o meu irmão, sem dúvida nenhuma, ainda agora ainda não ultrapassou. Ele estava zangado com o meu pai e no dia em que decidiu estar com ele, ele faleceu. Acho que ele tem um bocado de remorso de não ter estado nenhum tempo com ele, e depois quando quis foi tarde demais. Ele foi a pessoa mais difícil,</p>



		<p>minha mãe estava com uma depressão, eu estava com medo que a minha mãe apanhasse um esgotamento (...) foi muito complicado, muito, vemos a nossa mãe mais para lá do que para cá, que era mesmo assim."</p> <p>"A minha mãe começou a ser mãe, e se calhar não a 100%, há pouco mais de um ano, porque ela esteve 2 anos completamente de rastos"</p>	<p>eu estou ou não."</p> <p>"ela (mãe) sempre foi uma mulher de armas, basicamente limpou as lágrimas e "vamos seguir em frente"</p> <p>"eu acho que desde aí o meu irmão ficou um bocadinho... não sei, mudou bastante, ele é completamente insensível, ele é mesmo insensível."</p> <p>"Havia momentos em que eu pensava que eles só se importavam com eles e que se esqueciam de mim. Se calhar eu também fazia o mesmo com eles"</p> <p>"Acho que o pouco apoio que me davam era nenhum, naquele momento eu sentia que era nenhum, se calhar também não lhes dava a eles. E queria sempre mais, sempre mais, mais... "</p> <p>"Eu sabia o que eles (mãe e irmão) também estavam a passar, tinha muito essa consciência, eu queria sempre ajudá-los, primeiro a eles e depois ajudar-me a mim, porque não queria que eles sofressem, não queria mesmo. "</p>	<p>ainda não superou, não consegue ultrapassar (...)Começou a beber. Já bebia um bocadinho, mas depois da morte do meu pai é que foi, foi tudo, já esteve internado, mas pelos vistos não adiantou, tem recaídas. Nós até já nos sentimos um bocado impotentes porque não conseguimos fazer nada, tem que vir dele."</p> <p>"sinto que a minha mãe está lá para me dar o apoio necessário, mas o meu irmão não porque ele nem tem força para ele próprio, temos que ser mais nós a dar-lhe força a ele. Eu acho que ele não tem aquela força para nos ajudar a nós, enquanto que a minha mãe está lá sempre, e pode chorar à nossa beira, mas está lá sempre."</p>
--	--	--	---	--

	<p>6d Expressão emocional no seio da família, antes e depois da perda</p>	<p>"foi muito complicado porque eu tentava falar com a minha mãe mas a minha mãe não queria falar sobre o assunto, porque sentia-se pior a falar, mas eu precisava de falar, então era com o meu namorado que eu falava. Não conseguia chorar ao pé da minha mãe porque sentia que se chorasse ao pé dela ela ficava pior"</p> <p>"Não consigo falar com a minha mãe da mesma maneira que falava com o meu pai, e se calhar é disso que sinto mais falta, é de poder falar com o meu pai sobre tudo e do meu pai saber falar comigo"</p> <p>"houve aí uns tempos em que eu me sentia completamente sozinha, e eu não queria falar com a minha mãe sobre o que eu sentia em relação à perda do meu pai para não a deixar mais em baixo, ela não falava comigo para não me deixar mais em baixo, e se calhar precisávamos as duas de falar mas não falávamos. E ainda hoje, às vezes eu sinto necessidade de falar com a minha mãe sobre isso e a minha mãe não quer falar, diz "Oh Ana, desculpa, mas já sabes, eu não consigo falar"</p>	<p>"Eu sempre tive mais abertura com a minha mãe, e quando perdemos o meu pai essa relação fortaleceu-se, tornamo-nos mais cúmplices"</p> <p>"ele (irmão) é incapaz de chorar em frente a alguém. Só o vi chorar pelo meu pai no dia do funeral (...) eu nunca ouvi o meu irmão dizer ao meu pai que gostava muito dele, nunca, uma coisa horrível, pronto. Mas eu também não conseguia exteriorizar muito os sentimentos, gostava mais de dizer "oh mãe, eu gosto de ti" do que dizer ao pai. Pronto, também ligava-me mais com a mãe... "</p> <p>"a gente não falava, falávamos mais com a mãe, exteriorizávamos mais as emoções com a mãe do que com o pai"</p> <p>"eu desabafava muito com a minha mãe"</p>	<p>"Sempre pudemos falar de tudo com a minha mãe, ela sempre esteve lá para tudo, perguntas que a gente quisesse ela respondia-nos"</p> <p>"eu acho que nem todas as raparigas, ou rapazes, não interessa, têm o à-vontade que eu tenho com a minha mãe. Se for preciso eu falar com a minha mãe eu falo, não tenho problemas disso, e acho que continuou igual depois"</p> <p>"Falo à vontade com a minha mãe mas evitamos um bocado falar à frente do meu irmão, para ele custasse mais, com ela falo, e falamos, e lembrámo-nos e rimos, e choramos, é igual. Com ele é que mudou um bocadinho."</p>
	<p>6e Apoio da família alargada</p>	<p>"nós não tivemos muito apoio da família (...) principalmente os irmãos da minha mãe, eles ajudaram no início, no primeiro meio ano, depois pensam que passa, que já não precisamos"</p>	<p>"Fui bastante criticada foi por não fazer o luto de preto, a sério, foi mais pela família, ah, e porque fui ao funeral do meu pai com as unhas pintadas de preto. (...) Mas a minha família é muito tradicional nessas coisas e criticou-me bastante, bastante mesmo"</p>	

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
7 O adolescente enlutado e a escola	7a O impacto do luto no desempenho escolar	<p>"Atrasei 2 anos, por causa da depressão atrasei 2 anos, e as minhas notas desceram imenso, acho que no ano em que perdi o meu pai só não reprovei porque não calhou mesmo, fui mesmo muito abaixo, o meu rendimento decaiu completamente."</p> <p>"havia dias em que eu começava a chorar porque queria estudar e não conseguia estudar, tem sido muito complicado..."</p>	<p>"Em relação ao desempenho escolar não notei muitas diferenças (...)baixei um pouco as notas, mas nada de muito relevante."</p> <p>"Baixei mais mesmo no ano em que perdi o meu pai: o 1º teste que fiz foi de MACS e tirei 7,6, nunca mais me esqueço, foi a pior nota que tive até agora, era fácil o teste mas eu não estava bem."</p>	<p>"Perdi o interesse, as minhas notas desceram muito, adormecia nas aulas porque estava no meu quarto mas não dormia."</p>
	7b A relação com os colegas	<p>"no 9º ano, quando eu perdi o meu pai, nós éramos uma turma muito unida e apoiaram-me muito, sempre que me viam mais em baixo os meus colegas vinham ter comigo e tentavam animar-me, até me faziam rir, no 9º ano senti-me muito apoiada por eles"</p> <p>"No 10º ano, que foi quando parece que acordei para a realidade que o meu pai não ia mesmo aparecer, porque no 9º ano ainda estava em estado de choque, aí fui-me muito abaixo e comecei a afastar-me muito das pessoas porque olhava para a vida dos meus colegas e tinha inveja, nunca tinha sentido inveja de ninguém e comecei a sentir inveja da vida deles, e não conseguia conviver com eles porque as conversas que eles tinham, para mim eram completamente banais, eram conversas de adolescentes"</p> <p>"sempre que eu tentava falar do meu pai, porque nós parece que temos essa necessidade, de contar tudo a toda a gente, eles mudavam de assunto, e ainda hoje continuam a fazê-lo e isso irrita-me imenso, porque eu quero falar do meu pai e as pessoas mudam de assunto"</p> <p>"só mantive um amigo meu que também já perdeu o pai, e perdeu o ano passado o irmão, a nossa amizade continuou sempre"</p>	<p>"(...) queriam saber sempre porque é que eu estava mal, e eu não queria falar, então chegava a ser um bocadinho agressiva com eles, porque eles eram muito chatos. (...) Não tinha paciência para eles e para as conversas deles, eles falavam-me de carros e aquilo para mim era chinês, não tinha vontade de falar as mesmas coisas que eles, sei lá..."</p>	<p>"continuaram-me a tratar da mesma maneira, se calhar com um bocado mais de afecto, talvez, eu tornei-me uma pessoa mais agressiva, é verdade, agora qualquer coisinha me irrita, mas em relação a amigos e assim, talvez um bocado mais de afecto naquelas alturas."</p> <p>"estavam sempre a tentar tirar-me de casa, "anda ao café um bocadinho", "não quero", "só um bocadinho, 10 minutos, jogamos umas cartas", "não quero".</p> <p>"eu não tinha uma grande ligação com as pessoas da minha turma, só com a minha melhor amiga."</p> <p>"não sabiam como reagir, evitavam, ou porque não passaram pelo mesmo, ou então já passaram mas como as pessoas são diferentes não sabiam como reagir com uma pessoa e com outra, cada pessoa tem a sua maneira de reagir, eu acho que era mais aquele medo "se calhar vou falar disto e ainda vou magoá-la mais", eu penso que era isso, se era ou não também não sei, nunca confirmei, mas eu penso que era isso, mas nunca tive na minha turma colegas que se abrissem para eu falar."</p>

		<p>"um colega de turma, que hoje é o meu melhor amigo, também já tinha perdido o pai, e falava abertamente comigo sobre o assunto, eu podia chorar ao pé dele que ele não me dizia para eu não chorar"</p> <p>"No início eles são muito tolerantes, e se choramos eles apoiam-nos e levam-nos a sair, e vêm ter connosco e perguntam, mas passado um certo tempo começam a ficar muito intolerantes connosco, parece que nós é que somos os maus da fita porque não nos alegramos, eles querem gente alegre ao pé deles e nós andamos tristes e pronto, começam a pôr-nos um bocado de parte por causa disso, eles querem pessoas bem dispostas ao pé deles e nós, quando estamos nesse processo, andamos tudo menos bem dispostos"</p> <p>"Eu lembro-me de uma colega minha de turma, ela foi minha colega no 9º e no 10º, a meio do 10º ano ela disse-me que eu já tinha obrigação de andar bem porque já tinha passado mais de um ano, já tinha obrigação de andar bem, as pessoas não têm noção que não é assim, às vezes parece que custa mais passado um tempo do que propriamente no início"</p>		
	<p>7c A relação com os professores</p>	<p>"acho que os professores acabam por ignorar, eu acho que eles não sabem como é que nos hão-de apoiar, então ignoram, tratam-nos, sei lá, como se fossemos alunos iguais, quer dizer, nós somos alunos iguais mas naquele momento estamos a atravessar uma fase difícil, mas muitos parece que fazem de conta que não sabem"</p> <p>"Nunca me disseram "se precisares de alguma coisa vem falar comigo", isso foi mais no colégio, mas tinha professoras que ficavam no intervalo a falar comigo, a perguntar como é que eu estava, se precisava de alguma coisa, de</p>	<p>"Eles perguntavam-me se estava tudo bem... Eu sempre me dei bem com os professores, eram simpáticos"</p> <p>"Acho que tive sorte com os professores, sem dúvida alguma."</p> <p>"E mesmo em relação aos professores, nunca os procurei, nem a DT. Comecei a gerir as coisas mais para mim"</p>	<p>"facilitavam-me imenso as coisas, facilitavam um bocado nos trabalhos e assim"</p> <p>"Evitavam o assunto (...) havia uma professora que às vezes chamava-me no fim da aula " eu sei que é muito difícil perderes o teu pai mas a vida tem que correr", era assim coisas no género, mas a generalidade dos professores, falar mesmo abertamente sobre isso não."</p> <p>"Agiam como se não se tivesse passado nada"</p>

algum apoio a nível da disciplina, mas era sempre assim um bocado à distância, parecia que não conseguiam lidar com o problema." "tinha uma professora que era muito querida e ela dizia-me "Oh Ana, não sei o que é que te hei-de dizer, mas se quiseres dizer-me tu alguma coisa diz, está à vontade", ela não sabia o que me havia de dizer mas dispunha-se a ouvir-me, era completamente diferente." "não sentia assim um grande afecto dos professores em relação ao que me tinha acontecido, claro que me diziam que se eu não conseguisse entregar o trabalho a tempo para entregar noutra altura, mas, não sei, não senti afecto. Acho que a maior parte dos professores ignoravam-me, viam-me entrar na sala e não diziam nada, viam-me a sair da sala e não diziam nada, ignoravam-me, não sabiam lidar com a situação e ignoravam-me." "Eu tive um professor que me disse que eu usava a desculpa de ter perdido o meu pai para faltar às aulas, e isso magoou-me imenso." "quando precisamos de uma palavra, se calhar de uma pessoa adulta, de um professor, acho que eles não sabem o que nos hão-de dizer, salvo raras excepções, a maioria ignora, faz de conta"

<p>7d A relação com o (a) Director(a) de Turma</p>	<p>"A DT do 9º ano não fez nada, nada."  (Ele (Dt do 10º ano) nunca ligou para a minha mãe, a minha mãe nunca falou com ele, a minha mãe não o conhecia"  "No colégio o director de turma pelo menos de 15 em 15 dias ligava à minha mãe, e sempre que eu faltava às aulas ligava à minha mãe a perguntar o que é que se tinha passado, depois no 11º ano, quando estive outra vez aqui na escola, a directora de turma nunca ligava à minha mãe, e sabia que eu estava com uma depressão grave, este ano, eu tinha ficado pior e ela sabia disso, aliás ela virou-se para mim e disse-me que eu não estava no curso certo e ligou para a minha mãe a dizer para eu desistir, foi o único contacto que ela teve com a minha mãe foi a sugerir que eu desistisse da escola."  "supostamente os DTs deviam ser os professores que falam mais connosco, não tive grande apoio. "  "eu sinceramente sinto que quando eu desisti da escola, principalmente para os DTs que me acompanhavam na altura, para eles foi um alívio (...) eles sentem-se completamente aliviados por eu ter saído, e eu chego à conclusão que eles não estão minimamente preparados para lidar com alunos que passam pelo que eu passei e, pronto, tentam despachar e ficar com a turma outra vez normal porque quando tem um aluno que está a passar por um processo de luto parece que a turma não é a mesma, fica modificada."</p>	<p>"a Directora de Turma estava sempre pronta, se eu precisasse de alguma coisa para dizer e tudo. Nunca disse porque também acho que nunca senti necessidade de pedir alguma coisa."  "a Directora de Turma disponibilizou-se a ajudar-me em tudo o que fosse preciso"  "A professora Silvina (10º e 11º) importava-se bastante comigo, se eu estava bem, se eu necessitava de alguma coisa, como é que estava a minha mãe e o meu irmão, ajudou bastante, saber que temos um professor ao nosso lado quando precisamos é bom (...) se eu faltasse ela ligava logo a saber se estava tudo bem. E nas reuniões da escola, no final, ela falava sempre com a minha mãe"  "Ela (Directora de turma actual) já sabia, deve ter falado com a DT dos anos anteriores, mas perguntou se eu estava bem, se eu precisasse de alguma coisa para dizer..."</p>	<p>"falei muitas vezes com a Directora de Turma (actual) sobre o problema do meu irmão, porque faltei muitas vezes para o ir ver à clínica, e ela dizia "ah mas não podes faltar", e eu "mas eu vou faltar, vou ver o meu irmão e acabou", mas sobre o meu pai nunca falámos"</p>
<p>7e Expectativas sobre a actuação da comunidade escolar relativamente ao seu luto</p>	<p>"Eu gostava que os professores me tivessem apoiado muito mais, durante o ano que tivessem vindo falar comigo (...) nem que fosse preciso ficar na sala o intervalo inteiro a falar connosco, a perguntar-nos se precisamos de alguma coisa"</p>	<p>"Gostava que os amigos se intrometessem um bocadinho menos, tanto excesso de preocupação não, um bocadinho mais de liberdade, mas os professores está ótimo. Acho que estiveram no ponto certo, pelo menos para mim. Nunca os procurei mas sabia que</p>	<p>"a atitude geral dos professores foi de evitar tocar no assunto, mas se calhar foi melhor para mim porque eu não gosto de falar e de exteriorizar, se calhar foi melhor para mim"</p>

	<p>"Em relação aos Directores de Turma, eu acho que eles têm de ser muito presentes mesmo, não só connosco mas também com os pais"</p> <p>"Em relação aos colegas, mas isso é um bocadinho típico das idades, acho que deviam aprender a ser um bocadinho mais tolerantes, aliás toda a gente, eu acho que ninguém é demasiado tolerante connosco, é toda a gente muito intolerante"</p> <p>"fiquei muito desiludida com a reacção da escola, pensei que fosse completamente diferente, porque quando estamos de fora, e não nos aconteceu nada, temos a sensação que os professores apoiam aquele aluno, que falam e ligam, e na verdade não é nada disso, nós somos tratados como alunos como os outros"</p>	<p>estavam disponíveis"</p>	
<p>7f Críticas à actuação da comunidade escolar</p>	<p>"Eles no início até vêm ter connosco e dão-nos apoio, perguntam, naquela primeira semana parece que está tudo em cima de nós, e aí nós queremos espaço e não nos dão, mas depois, a partir da primeira semana ignoram completamente, somos um aluno, pronto não tem o pai ou a mãe, mas somos um aluno como os outros, sofre em casa, na escola é como os outros."</p> <p>"são pessoas da minha idade, eu se calhar também não saberia reagir com uma pessoa que tivesse passado por isso se não tivesse passado também, por isso, em relação aos colegas eu nem guardo nenhum tipo de ressentimento, nem acho que podiam ter feito melhor ou pior, mas em relação aos professores aí sim, acho mesmo, porque são pessoas adultas, e ignoraram completamente aquilo que eu sentia, aquilo que a minha mãe sentia"</p> <p>"o que magoa mais é quando nos tentam pôr prazos de validade, já passaram 2 anos tens que estar bem, se já passaram 3 anos então aí é que</p>	<p>"Os colegas eram chatos, horrivelmente chatos. Apetecia-me é que eles estivessem calados, que não falassem do assunto, porque eu queria manter-me sempre ocupada mas a fazer coisas que não me fizessem lembrar, por isso eles estarem sempre a perguntar era chato. Chateava-me que estivessem sempre a perguntar: "vamos sair? Onde vamos?"</p>	<p>"Acho que não tive nenhum, (os professores) facilitavam-me um bocado mais as coisas, mas apoio, apoio, acho que não tive. Facilitavam, eu estava mais calada, não participava, eles até compreendiam mas assim apoio, falarem comigo, não."</p> <p>" A atitude dos meus colegas e professores para mim foi a melhor, não quer dizer que para outras pessoas seja porque, pronto, eu sou assim, mas uma pessoa que goste mais de ter atenção ou carinho, ou que goste de falar, seria mau, no meu caso não."</p> <p>"Oferecerem-me alguma coisa nunca me ofereceram nada, mas eu também nunca me mostrei disposta a isso, se calhar se uma pessoa se mostrasse mais disposta a isso já teria mais um bocadinho, comigo não, mas também nunca ninguém veio ter comigo "precisas de falar, precisas de alguma coisa?", não, isso nunca me fizeram, mas eu também nunca me dei muito a isso, estive sempre mais para o meu canto e nem sequer tentava tocar</p>

		<p>tens que estar mesmo bem..."</p> <p>"O que eu acho inadmissível é a escola não ter disponibilizado apoio psicológico, eu tive oportunidade de procurar ajuda fora, mas um aluno que tenha mais dificuldades financeiras não tem apoio psicológico dentro da escola"</p> <p>"o sítio em que nós passamos mais tempo, sem ser em casa, é a escola, supostamente deveria ser a nossa segunda casa para tudo, mas não, para alguns professores é só a nossa segunda casa porque passamos lá muito tempo, mais nada."</p>		<p>no assunto e evitava falar à frente de muita gente, como é óbvio. Falo com as pessoas que me interessam neste caso. "</p>
	<p>7g A escola como espaço hostil ou agradável durante o processo do luto</p>	<p>"No 9º ano tinha vontade de ir à escola, porque era a maneira de sair de casa. Depois, porque eu adiei um bocadinho o processo de luto, não acreditava que o meu pai tinha falecido, tanto que na rua eu andava sempre à procura dele, e cheguei a correr para montes de pessoas porque via o meu pai, depois quando percebi a realidade não tinha vontade de ir à escola, tinha vontade de ficar em casa, só queria dormir, eu dormia muito, passava o dia a dormir, depois às vezes fazia de conta que ia para a escola, a minha mãe saía de casa e eu fingia que ia para a escola mas ficava em casa."</p> <p>"No início eu lembro-me que a única coisa que eu queria era sair de casa, do ambiente em que eu vivia com o meu pai, e a minha mãe depois também ficou muito tempo em casa e estava sempre a chorar, e o que eu queria era sair de casa, mas chegava à escola e não me sentia lá bem, no fundo sentia-me um bocado posta de parte, porque chegamos à escola e vemos montes de pessoas da nossa idade a rirem-se, e a vida para eles está normal, está bem"</p> <p>"nas aulas o tempo parece que nunca mais passava, aquilo para mim era um martírio</p>	<p>"ir para a escola era um sacrifício diário enorme. "</p> <p>"onde estivesse muita gente eu tinha medo, por causa das pessoas, era muita gente e sufocava-me, por isso eu tinha medo de ir à escola, sentia-me mal. Não queria ir, chorava de manhã, mas a minha mãe obrigava-me a ir, era essencial que eu fosse"</p> <p>"Estava na escola porque tinha de estar, mas não tinha vontade, era muita gente mesmo, aquela gente toda a entrar para o pavilhão fazia-me impressão. O barulho era horrível, eu chegava a casa, lanchava qualquer coisa e depois ia para o quarto até que alguém me chamasse, se ninguém me chamasse ficava lá, sempre... precisava de estar sozinha, no escuro, ou então a jogar no computador, mas nada muito violento, tinha de ser calminho..."</p> <p>"não era nada fácil estar na escola, não era um espaço agradável para estar. "</p> <p>Podiam ter lá uma salinha sem ninguém onde a gente pudesse chorar""</p>	<p>"Já não me interessava a escola, desinteressei-me completamente, já não queria fazer nada, nem sequer me apetecia ir à escola. "</p> <p>"nem levava nada para a escola, ia só com a carteira e com o telemóvel e mais nada, não levava livros, não levava caneta, não levava nadinha, (...) perdi completamente o interesse pela escola."</p> <p>"Preferia estar sozinha no meu canto do que estar a ouvir gente, saber que tinha que estar concentrada, saber que tinha que escrever, tinha que responder se me perguntassem, preferia estar sozinha, calada, no meu canto, e ali sabia que não podia. Fazia-me confusão muita gente, e o barulho"</p> <p>"preferia estar no meu canto, não me sentia bem na escola. Eu sentia que as pessoas iam olhar para mim de forma estranha. Porquê? Porque eu sempre fui uma pessoa de estar a falar muito nas aulas, estou-me sempre a rir, participo imenso, fazem-me perguntas e eu gosto de falar, de responder, e não ia ser a mesma coisa, eu sabia que não ia ser a mesma pessoa, não ia fazer metade do que fazia antes de isso ter acontecido, não ia, e como não</p>



porque eu tão depressa queria sair de casa como estava mortinha que as aulas acabassem para ir para casa, era muito confuso."  
"para mim era confuso ver muita alegria à minha volta, como é que as outras pessoas podiam estar alegres se a mim me tinha acontecido aquilo, era muito confuso. Então, eu chegava a casa e parecia que me tinham posto um tijolo na cabeça, eu chegava a casa muito confusa mesmo, e baralhada, e depois no dia a seguir já não sabia se queria ir ou se não queria"  
"na escola eu acho que falta muito um espaço nosso, nós não temos onde ficar um bocado sozinhos se quisermos ficar sozinhos, não temos com quem ir ter, por exemplo num intervalo se precisarmos muito de falar com alguém não temos com quem ir ter, é assim, é muito complicado. "  
"nós na escola não temos espaços para estar sozinhos"

gosto que as pessoas "ah ela está diferente", esse género de coisas, preferia não ir."  
"Eu estava na escola sempre ansiosa para vir para casa, eu estava sentada ao lado da minha melhor amiga e nem para ela falava, estava lá a marcar presença, não estava lá a fazer nada."

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
<p>8 O adolescente enlutado e a expressão emocional em contexto escolar</p>	<p>8a Factores intrínsecos que dificultaram a expressão emocional do luto</p>	<p>"Não chorava, fazia um esforço enorme e depois, no intervalo, ia para a casa de banho chorar. Nas aulas nunca chorei, não gostava de chorar à frente das outras pessoas, porque depois tinha a sensação que só estavam comigo por pena, mesmo à frente da minha mãe, ou dos colegas, tentei sempre não chorar à frente de ninguém só mesmo com o meu amigo que já tinha passado pelo mesmo, porque eu sentia-me muito à vontade com ele, era a única pessoa"</p>	<p>"eu ainda considero que disfarço muito bem, se eu estou triste rio-me na mesma mas não é aquele sorriso verdadeiro, caramba, as pessoas que me conhecem bem sabem, poucas pessoas viam quando eu estava triste (...).sei lá, acho que as pessoas tinham pena de mim, as que sabiam tinham pena de mim "oh coitadinha" "acho que engoli tanto que quando cheguei a casa já não podia mais, mal entrei no espaço de casa desatei a chorar, e chorei, chorei, chorei, porque não aguentei mesmo (...).e eu senti-me tão mal, só me apetecia chorar e não sabia para onde ir, mas eu apetecia-me tanto chorar, apetecia-me chorar litros e litros, e pronto, engoli em seco (...).eu sabia que se começasse a chorar ia ter muita gente à minha volta e iam ter pena de mim e a coisa que eu mais odeio é que tenham pena de mim, eu não preciso que tenham pena de mim" "eu não queria muito expor aos colegas o que sentia, era mais àquele grupo restrito de amigos, mas como estava com todos era complicado"</p>	<p>"As únicas pessoas com que eu me abria um bocado, porque como é óbvio às vezes lembrava-me, mesmo na escola e tudo, era com a minha melhor amiga e com a minha mãe, o resto não me interessava"  "Eu prefiro estar sozinha, e lembrar-me sozinha (...) evitava sempre chorar à frente dos meus colegas.  "já vem de mim, nunca fui de falar muito dos meus problemas com ninguém (...)falo com certas pessoas, como já disse a minha mãe é a minha melhor amiga, e o meu namorado neste momento, são aquelas com quem falo, se tiver algum problema falo, mas não gosto muito de me exprimir."  "Eu agora acho que falo muito melhor do meu pai, mas era nos meus sítios e com as pessoas que me interessava, o resto era evitar e nem sequer queria que tocassem no assunto, nada."</p>

	<p>8b Factores extrínsecos que dificultaram a expressão emocional do luto</p>	<p>"eu encontrei pessoas que tinham passado pelo mesmo que eu, um colega de turma, que hoje é o meu melhor amigo, também já tinha perdido o pai, e falava abertamente comigo sobre o assunto, eu podia chorar ao pé dele que ele não me dizia para eu não chorar, porque ele sabia aquilo que eu estava a passar. Agora, os meus outros colegas, sempre que eu tentava falar do meu pai, porque nós parece que temos essa necessidade, de contar tudo a toda a gente, eles mudavam de assunto, e ainda hoje continuam a fazê-lo e isso irrita-me imenso, porque eu quero falar do meu pai e as pessoas mudam de assunto."</p> <p>"eu não podia falar "Oh Ana, estás triste mas não podes falar disso, não podes, não podes", e não podia mesmo, não me deixavam falar sobre isso" "magoava-me muito porque eu sentia uma vontade imensa de falar sobre o meu pai, e eles não me deixavam mesmo, em casa eu não queria falar por causa da minha mãe, então chegava à rua e queria falar do meu pai e ninguém me deixava, isso magoava-me muito."</p> <p>"Para as pessoas o melhor é nós não falarmos do assunto, é como se não falar nos fizesse esquecer, e muitas vezes é o contrário, quando falamos até nos faz bem, até nos tira um peso de cima, mas as pessoas não entendem isso, e eu lembro-me de imensas alturas em que eu queria falar e não me deixavam "Ana, não vais chorar agora..."</p>	<p>"E também acho que se chorasse como chorava em casa eles ficariam atrapalhados, até a minha mãe ficava atrapalhada, e eles têm a minha idade... ou iam reagir mal ou iam ter bastante pena de mim, e era isso que eu não queria, e também queria poupá-los a essa situação. "</p> <p>"Eu não tinha muita abertura com as pessoas da turma, só com algumas, e essas falavam-me abertamente da minha perda, e eu falava, falava, e elas ouviam, as outras era só. "então, está tudo bem?" e eu "vai indo...", não falava propriamente com eles do que sentia."</p> <p>"Mas eu não chorava, reprimia ali, e quando chegava a casa chorava, chorava... Eu na escola fingia, sorria quando me apetecia chorar, eu apetecia-me chorar de manhã à noite mas, claro, na escola não podia, e então sorria, mas não era um sorriso verdadeiro, quem me conhece sabe (...)</p>	<p>"os que nunca passaram por isto dão aquele tipo de respostas "não te preocupes, isto passa, com o tempo isto muda, vais-te habituar", mas dizem sem saber o que é, dizem "deixa o tempo vir que isso passa" mas não sabem o que isso é, não sabem a dor que se sente"</p> <p>"Quem nunca passou por isto não entende o sentimento que a pessoa sente."</p>
--	---	--	--	---

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	caso 1	caso 2	caso 3
9 O adolescente e a participação neste estudo	9a Expectativas e motivação para ter participado	<p>"Com isto eu espero, sinceramente, que se faça alguma coisa para melhorar a relação da escola com os alunos que passam por aquilo que eu passei, porque o apoio que eu tive pode-se dizer que foi praticamente nulo"</p> <p>"eu estou a partilhar aquilo que vivi se calhar para ajudar outras pessoas"</p>	<p>"porque não só estou a ajudar-me a mim como posso depois ajudar outras pessoas, e é isso que me faz também responder a estas questões, porque isto também me causa tristeza, é lógico, porque tenho de recordar tudo mas só de saber que posso ajudar alguém isso para mim é muito significativo mesmo, e então faz-me sentir feliz."</p>	<p>"Quando a Directora de Turma me falou eu disse-lhe logo "pode-lhe mandar já um mail a dizer que eu aceito" porque achei que me fazia bem falar com uma pessoa que também passou por uma perda, embora não seja a mesma, mas passou por uma perda também. Achei também que podia ajudar outras pessoas que passem pelo mesmo e não tive duvida alguma em participar nisto. Acho que me fazia bem a mim, se calhar a si, e aos outros que podem vir."</p>
	9b Balanço da participação	<p>"se calhar eu também estava preparada mais ou menos para responder às perguntas, porque eu falo muito, todas as semanas, com a minha psicóloga, e já estou habituada a pôr cá fora aquilo que eu sinto, agora para uma pessoa que não o faça se calhar é um bocadinho mais complicado porque as perguntas levam-nos até memórias que nós no dia a dia não pensamos nelas, mas eu até acho isso um bocado saudável porque é da maneira que nós recordamos aquilo que passou e vemos as coisas que se calhar poderíamos ter feito e não fizemos"</p>	<p>"Foi fácil e fez-me bem, e depois também foi por ser consigo porque já a conhecia, é mais fácil, acho que se fosse com uma pessoa desconhecida não o fazia"</p> <p>"porque não é uma pessoa que desconhece aquilo de que estamos a falar, e então se eu chorar vai compreender-me, agora uma pessoa que nunca perdeu ninguém não vai compreender. Há pessoas que acham que 2 anos é muito tempo e eu acho que foi ontem, por isso já entende aquilo que eu sinto e é mais fácil."</p>	<p>"acho que me fez bem, contava coisas, contava como me sentia, acho que em tudo me fez bem, não tenho nada a apontar, acho que só foi bom para mim"</p>

# **GUIÃO DA ENTREVISTA A ALUNOS ADOLESCENTES A VIVENCIAR UM PROCESSO DE LUTO POR PERDA DE FIGURA PARENTAL**

## **TEMA:**

PROCESSOS DE LUTO EM ADOLESCENTES: O PAPEL DE SUPORTE DA ESCOLA

## **METODOLOGIA**

Entrevista semi-estruturada, orientada por algumas categorias prévias. Os blocos temáticos poderão ser aumentados e/ou reconceptualizados em função das respostas obtidas.

## **OBSERVAÇÕES**

A realização das entrevistas estará dependente da autorização expressa dos alunos e respectivos encarregados de educação, após lhes terem sido comunicados os objectivos gerais da entrevista .

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

## **DURAÇÃO PREVISTA**

Três sessões de aproximadamente 60 minutos cada, podendo o entrevistado optar por não continuar, a qualquer momento.

## GUIÃO DA ENTREVISTA A ALUNOS A VIVENCIAR UM PROCESSO DE LUTO

### LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo;</li><li>▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Avaliar o estado psicológico do entrevistado, de modo a garantir que não seja exposto a riscos superiores aos ganhos que possam advir para a investigação;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.</li></ul>

## BLOCO TEMÁTICO A – PERCURSO PESSOAL E ACADÉMICO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conhecer o percurso pessoal e académico do adolescente até ao momento actual.</li></ul>	<p><b>Q1</b> – Que idade tens? Em que ano de escolaridade te encontras, e em que área?</p> <p><b>Q2</b> – Falas-me um pouco sobre o teu percurso escolar até ao momento? (reprovações, mudanças de escola, de área...)</p> <p><b>Q3</b> – Para além da escola, tens outras actividades?</p> <p><b>Q4</b> – Quais são os teus passatempos preferidos?</p> <p><b>Q5</b> – Como recordas a tua infância e a transição para a adolescência?</p> <p><b>Q6</b> – Tens namorado(a)? Há quanto tempo? Como se chama e como se conheceram?</p> <p><b>Q7</b> – Com quem moras actualmente? E com quem vivias antes da morte do teu pai?</p>

## BLOCO TEMÁTICO B – CIRCUNSTÂNCIAS DA PERDA E TIPO DE RELACIONAMENTO COM A PESSOA FALECIDA

OBJECTIVOS	QUESTÕES
▪ Saber há quanto tempo ocorreu a perda.	<b>Q1</b> – Em que data faleceu o teu pai? Que idade tinha? Qual o seu grau de escolaridade e actividade profissional?
▪ Recolher informação sobre o modo como foi informado da morte e o seu envolvimento nas cerimónias fúnebres.	<b>Q2</b> – Como soubeste da morte do teu pai? Soubeste imediatamente ou mais tarde? Participaste das cerimónias fúnebres? O que significou para ti ter participado (ou não ter participado)?
▪ Recolher informações sobre a causa e circunstâncias da morte.	<b>Q3</b> – Partilha comigo as circunstâncias da morte do teu pai...
▪ Averiguar se subsistem dúvidas sobre as circunstâncias da morte.	<b>Q4</b> – As tuas dúvidas e curiosidades sobre a morte do teu pai foram esclarecidas?
▪ Auscultar sobre o tipo de relacionamento que mantinha com a pessoa falecida.	<b>Q5</b> – Fala-me um pouco sobre o tipo de relacionamento que tinhas com o teu pai.



### BLOCO TEMÁTICO C – REACÇÕES DOS ADOLESCENTES À PERDA E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar reacções do entrevistado à perda, nas dimensões física, emocional, cognitiva/intelectual, social e comportamental.</li> </ul>	<p><b>Q1</b> – Após a morte do teu pai como te sentiste? Tenta descrever as alterações que sentiste ao nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- físico</li> <li>- cognitivo</li> <li>- emocional</li> <li>- da interacção com os outros</li> <li>- dos teus comportamentos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar as reacções à perda com a variável tempo.</li> </ul>	<p><b>Q2</b> – As alterações que referiste persistiram? E ocorriam com que frequência? Até quando elas duraram?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar estratégias usadas para lidar com o luto.</li> </ul>	<p><b>Q3</b> – Que estratégias usaste para enfrentar a situação, para recuperar da perda?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar e caracterizar o tipo de apoio recebido.</li> </ul>	<p><b>Q4</b> – Recebeste algum tipo de apoio? De quem (mãe, outros familiares, amigos, professores, colegas, psicólogo, padre...)?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolher informação sobre experiências anteriores de perda e luto.</li> </ul>	<p><b>Q5</b> – Já tiveste outras perdas significativas por morte? De quem? Quando? Como reagiste?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar eventuais implicações da perda da figura parental nas percepções do adolescente.</li> </ul>	<p><b>Q6</b> – Como ficou a tua percepção do mundo/da vida/da morte/ e do teu futuro, depois da morte do teu pai? Houve mudanças? Quais?</p>

## BLOCO TEMÁTICO D – O ADOLESCENTE ENLUTADO E A FAMÍLIA

OBJECTIVOS	QUESTÕES
▪ Conhecer as reacções dos familiares à perda.	<b>Q1</b> – Como reagiu a tua família à morte do teu pai?
▪ Auscultar o entrevistado sobre as suas vivências no sistema familiar.	<b>Q2</b> – Como caracterizas a dinâmica da tua família antes da morte do teu pai? Essa dinâmica alterou-se após a perda?
▪ Reconhecer eventuais mudanças no sistema familiar em função da perda e do luto.	<b>Q3</b> – A morte do teu pai implicou mudanças na interacção familiar, nomeadamente ao nível de ajustes no desempenho do papel social desempenhado por cada um dos seus elementos? Apresenta exemplos.
▪ Auscultar o entrevistado sobre o apoio prestado pela família.	<b>Q4</b> – Sentes que a tua família se encontra em condições emocionais de te apoiar no teu próprio luto?
▪ Auscultar o entrevistado sobre a expressão emocional no seio familiar.	<b>Q5</b> – Antes da perda, na tua família as emoções eram expressas de forma desinibida? Essa situação alterou-se após a perda? Tiveste oportunidade (e facilidade) de expressar e partilhar sentimentos e emoções ligados à perda?

## BLOCO TEMÁTICO E – O ADOLESCENTE ENLUTADO E A ESCOLA

OBJECTIVOS	QUESTÕES
▪ Conhecer o impacto do luto nas actividades escolares do entrevistado.	<b>Q1</b> – O luto teve consequências no teu desempenho escolar? Se sim, especifica.
▪ Averiguar as alterações que, na percepção do entrevistado, o luto provocou no seu relacionamento com os colegas de turma/escola.	<b>Q2</b> – O teu relacionamento com os colegas da turma/escola foi alterado em consequência do teu luto? Apresenta exemplos.
▪ Averiguar as alterações que, na percepção do entrevistado, o luto provocou no seu relacionamento com os professores.	<b>Q3</b> – O teu relacionamento com os professores foi alterado em consequência do teu luto? Apresenta exemplos.

<p>▪ Analisar o comportamento da comunidade escolar em resposta ao adolescente enlutado.</p>	<p><b>Q4</b> – Alguém da escola esteve presente nas cerimónias fúnebres? Se sim, especifica quem.</p> <p><b>Q5</b> – Quando iniciaste o teu processo de luto, recebeste apoio especializado de alguém na tua escola? Se sim, por favor especifica.</p> <p><b>Q6</b> – Como caracterizas o apoio recebido pelos professores em geral? Tratou-se de um apoio meramente logístico (ex: adiamento de testes e/ ou entrega de trabalhos) ou também emocional? Apresenta exemplos.</p> <p><b>Q7</b> – Como caracterizas o apoio que recebeste do (a) Director(a) de Turma? (dos vários anos lectivos, se for o caso). Como o(a) actual Director(a) de Turma soube da tua perda? Por ti ou pelo(a) anterior Director(a) de Turma?</p> <p><b>Q8</b> – O (a) Director(a) de Turma intensificou os contactos com a tua família durante o processo de luto?</p> <p><b>Q9</b> – O (a) Director(a) de Turma ajudou os teus colegas e professores a apoiar-te no teu luto?</p> <p><b>Q10</b> – Tens críticas a fazer em termos de actuação dos professores e do (a) Director(a) de Turma em relação ao teu luto?</p> <p><b>Q11</b> – Como caracterizas o apoio recebido pelos colegas de turma/escola? Tens críticas a fazer em termos de actuação dos colegas em relação ao teu luto?</p> <p><b>Q12</b> – Alguém utilizou alguma expressão/frase que tenhas considerado ofensiva? Se sim, especifica.</p> <p><b>Q13</b>- A partir da tua experiência, como gostarias que os teus colegas, professores em geral, e Director de turma em particular, tivessem lidado com o teu luto?</p>
--	---

## BLOCO TEMÁTICO F – O ADOLESCENTE ENLUTADO E A EXPRESSÃO EMOCIONAL NA ESCOLA

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Averiguar se houve factores, e quais, que dificultaram a expressão emocional do luto em contexto escolar.</li></ul>	<p><b>Q1</b> – Durante o processo de luto tinhas vontade de ir à escola? Justifica.</p> <p><b>Q2</b> - Sentiste a escola como um espaço hostil ou favorável à expressão emocional do teu luto? Justifica e apresenta exemplos.</p> <p><b>Q3</b> – A escola dispunha de um espaço privado onde te pudesses isolar quando sentias necessidade?</p> <p><b>Q4</b> – Os teus colegas, professores em geral e Director(a) de Turma em particular, deixavam que exprimisses abertamente as tuas emoções ou evitavam que tal acontecesse?</p> <p><b>Q5</b> – Alguma vez sentiste ser evitado por alguém na tua escola em consequência do teu luto? Se sim, por favor especifica.</p> <p><b>Q6</b> – Recebeste algum carinho especial em dias significativos, como por exemplo no dia do pai?</p> <p><b>Q7</b> – Na tua opinião, houve factores que dificultaram a expressão emocional do teu luto em contexto escolar? Se sim, quais?</p> <p><b>Q8</b> – Possuis alguns materiais, como textos, músicas ou desenhos, que te tenham ajudado a exteriorizar as tuas emoções durante o processo de luto e que queiras partilhar comigo?</p>

## QUESTÕES FINAIS

OBJECTIVOS	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Conhecer a impressão do adolescente sobre a sua participação nesta entrevista e criar oportunidade de focar algum aspecto que não tenha sido contemplado.</li></ul>	<p><b>Q1</b> – O que te levou a aceitar o convite para participar desta pesquisa? O que esperavas desta entrevista? Como foi para ti responder a estas questões?</p> <p><b>Q2</b> – Gostarias de acrescentar mais alguma informação que consideres importante? Ou falar mais alguma coisa?</p>



**Universidade de Aveiro**

**Departamento de Educação**

**Título do projecto:** *“Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística”*

**Responsáveis pela pesquisa:**

- Investigadora: Ana Maria Andeiro Granja, licenciada em Filosofia e doutoranda do Curso de Didáctica e Formação da Universidade de Aveiro. Professora do quadro do Agrupamento de Escolas de Águas Santas.
- Orientadores: Professora Doutora Nilza Costa, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro; Professor Doutor José Eduardo Rebelo, Departamento de Biologia da Universidade de Aveiro.

De acordo com a finalidade deste projecto de investigação, a promoção de práticas de suporte afectivo a alunos adolescentes em processo de luto, definimos os seguintes objectivos:

1. Caracterizar os efeitos do processo de luto, por morte de figura significativa, em adolescentes;
2. Compreender as implicações do processo de luto no desempenho escolar;
3. Analisar o tipo de apoio que a comunidade educativa escolar presta a alunos adolescentes a vivenciar um processo de luto;
4. Avaliar necessidades formativas de professores, em geral, e de directores de turma, em particular, sobre formas de lidar com o luto dos seus alunos;
5. Conceber e validar propostas de intervenção, a implementar nas escolas, potenciadoras de uma educação para o luto e, concomitantemente, promotoras de um lidar inclusivo.

Para tal, pretendemos entrevistar alunos em luto por figura parental, os respectivos Encarregados de Educação e Directores de Turma.

Mais se informa que:

- As entrevistas serão gravadas mas os dados recolhidos serão sigilosos e mantidos sob a responsabilidade da investigadora.
- A identidade do participante será preservada e será mantido o carácter confidencial das informações relacionadas com a sua privacidade.
- Os resultados obtidos na pesquisa serão apenas divulgados na tese de doutoramento e em artigos científicos.
- O participante tem o direito de, em qualquer momento, deixar de participar na pesquisa.
- Ainda que o processo de recolha de dados não deva representar qualquer risco ou desconforto para o participante, a investigadora compromete-se, caso o aluno(a) assim o deseje, a encaminhá-lo para um apoio especializado, sem custo algum.



Termo de consentimento e autorização:

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_, do \_\_\_\_ ano, nº \_\_\_\_, do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, após ter sido convenientemente esclarecido pela investigadora, declaro que autorizo o meu educando a participar no processo de recolha de dados, no âmbito do projecto de doutoramento subordinado ao tema: **“Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística”**.

Data:

O Encarregado de Educação:

Termo de consentimento e autorização:

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) da turma \_\_\_\_, do \_\_\_\_ ano, nº \_\_\_\_, do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, após ter sido convenientemente esclarecido pela investigadora, declaro a minha disponibilidade e consentimento para participar no processo de recolha de dados, no âmbito do projecto de doutoramento subordinado ao tema: **“Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística”**.

Data:

O(a) aluno(a):

Termo de consentimento e autorização:

Eu, \_\_\_\_\_, Director(a) de Turma do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, da turma \_\_, do \_\_\_\_\_ ano, nº \_\_\_\_\_, do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, após ter sido convenientemente esclarecido pela investigadora, declaro a minha disponibilidade para participar no processo de recolha de dados, no âmbito do projecto de doutoramento subordinado ao tema: **“Processos de luto em adolescentes: o papel de suporte da escola no âmbito de uma educação holística”**.

Data:

O(a) Director(a) de Turma:

**CATEGORIA 1: A ESCOLA: DIMENSÃO ORGANIZACIONAL DO APOIO A ALUNOS EM LUTO**

<b>Sub-categoria: Responsabilidade da escola no apoio a alunos em luto</b>	
<b>Director</b>	“Acho que não é um problema só da escola, mas é na escola que se deve começar a pensar no assunto.” “A escola poder ser uma estrutura de acolhimento torna-se importante, é pertinente.”
<b>Coord. DT</b>	
<b>Psicóloga</b>	“A escola precisa de ser alertada para os efeitos do luto, nomeadamente na aprendizagem, porque na escola as pessoas não se conseguem dissociar disso, é um espaço educativo, um espaço para ensinar e aprender, mas uma pessoa que está emocionalmente desestruturada, que está destroçada, não está em condições de aprender seja o que for, pode ouvir mas não assimila nem acomoda, não há acomodação”
<b>DT1</b>	
<b>DT2</b>	
<b>DT3</b>	“Eles passam tantas horas na escola e se o aluno está mal, e se nós o pudermos ajudar nesses momentos em que ele aqui está seria o ideal.”
<b>DT4</b>	
<b>DT5</b>	“A verdade é que eles passam aqui cerca de 8 a 10 horas. Um terço do luto é passado aqui (risos). A escola também se vai alhear disto tudo?” “Isto (o luto) tem reflexos, eu já nem digo no aproveitamento, não, tem reflexos na sua própria felicidade, e nós queremos vê-los felizes e contentes”
<b>DT6</b>	

<b>Sub-categoria: Factores que dificultam esse apoio</b>		
	A um nível humano/pessoal	A um nível logístico/organizacional
<b>Director</b>	<p>“Eu próprio tenho dificuldade, e como eu há muita gente, é um tema desconfortável (...) eu não sei muitas vezes o que é que hei-de dizer, tenho essa dificuldade”</p> <p>“Acho que as pessoas não estão preparadas para ajudar as outras, não estão, têm alguma dificuldade em lidar com as situações... eu não queria aplicar esta expressão mas é quase como se as pessoas tivessem pena e se calhar a pessoa não precisa que se tenha pena, se calhar precisa é de ouvir as palavras certas, ouvir... e a dificuldade está aí”</p>	
<b>Coord. DT</b>		
<b>Psicóloga</b>	<p>“Toda a comunidade tem muita dificuldade em lidar com este assunto, eu acho que é porque a morte é um tabu para muita gente (...) então não sabem como é que hão-de lidar com a situação, não sabem se hão-de ignorar, se o aluno se vai sentir bem se derem demasiada atenção”</p> <p>“Se um professor tiver um luto mal resolvido, ou se não conseguir encarar a morte, apesar de ser adulto, isto tudo influencia imenso”</p>	<p>“A dificuldade também pode vir da inexistência de um psicólogo ou conselheiro de luto na escola”</p>
<b>DT1</b>		<p>“As escolas são lugares de ruído, tanto ruído, tanto ruído, que nós somos uma classe em risco, o barulho é constante, precisas de sossego e não tens, não vale a pena, só tens quando a escola parar, e quando é que a escola pára? No final dos tempos lectivos, aí tens sossego, ou no final de semana, mas aí as pessoas precisam de descansar.”</p>
<b>DT2</b>		
<b>DT3</b>		

<b>DT4</b>		<p>“Não é fácil ter uma turma de 28 alunos e gerir aquele espaço, não é uma questão de atenção, é uma questão também de oportunidade”</p>
<b>DT5</b>	<p>“Realmente a escola não responde, não responde, não sabe, tem medo, entrega à família”</p> <p>“E não é só a perda por morte: é a perda do namorado, são os problemas em casa, o divórcio dos pais, nós passamos completamente ao lado, nem queremos saber.”</p> <p>“A escola dá muito pouco e eu também me pergunto “ às vezes uma frase, às vezes um carinho, ou um beijinho, às vezes também não faz tão bem?”</p>	<p>“O problema é só um: tu estás com os alunos em espaço de sala de aula e aí não podes falar, este assunto requer privacidade, é um assunto quase obscuro, e os espaços exteriores são muito pouco convidativos (...) não há contextos, nem em sala de aula, é muito complicado, é muito complicado”</p> <p>“Faltam espaços e momentos próprios. Não consegues estar com alguém, a falar com alguém, sem um espaço apropriado. Independentemente da empatia, tem que haver um espaço e um momento próprio.”</p> <p>“Tem de haver um espaço próprio, não é num contexto de sala de aula, ou num corredor, fica assim tudo tão superficial, os colegas a ouvirem, não dá. A morte é, para mim, demasiado obscuro para se estar a falar disso em público. Depois a campanha toca, a conversa fica a meio, o que não se diz porque não houve tempo, porque não foi fluído. Sem um tempo e um espaço próprio é muito difícil, e isso a escola não tem, nem tempos nem espaços, nem para nós próprios”</p>
<b>DT6</b>	<p>“O que acontece quase sempre é que as pessoas calam-se porque não sabem, e acham que é melhor nem tocar no assunto, porque assim é tudo mais fácil, tudo vai decorrer, e aquela criança o que mais precisa é “por favor ajudem-me, eu estou aqui e estou a passar por um processo que não consigo lidar, alguém me ajude”</p>	

<b>Sub-categoria: A intervenção do Psicólogo escolar</b>	
<b>Director</b>	<p>“Os psicólogos são sempre em número muito reduzido para as necessidades, e nós professores quando temos um problema qualquer aquilo que nos vem à cabeça logo é fazer encaminhamento para o psicólogo, ora 1 psicólogo para 3000 alunos, coitado do psicólogo, não tem hipótese. Nós também temos de ser um pouco psicólogos, nós profissionais do ensino, e não estou a falar só de professores, estou a falar também dos nossos assistentes operacionais, que lidam também muito com os alunos”</p> <p>“O psicólogo tem o seu papel, é importante, mas para situações dessas não basta.”</p>
<b>Coord. DT</b>	
<b>Psicóloga</b>	<p>“Este ano estou sozinha, para 2901 alunos (...) eu acho que é esperado o impossível, ainda ontem me auto-intitulei como “já chegou a bombeira”, porque acontece qualquer coisa ninguém sabe o que é que há-de fazer”</p> <p>“Já atendi vários alunos em luto, foram sempre encaminhados, normalmente pelo Director de Turma, mas também já tive alunos encaminhados pelo Encarregado de Educação, por outros professores ou funcionários”</p> <p>“Nestes casos normalmente dou apoio semanalmente e, se for necessário, faço encaminhamento porque temos a parte sintomática, muitos têm dificuldades em adormecer, em comer, ficam deprimidos, e eu faço questão de os encaminhar para, se necessário, terem algum tipo de medicação que os ajude a encontrar o equilíbrio, eu não faço tudo sozinha, só terapia psicológica por vezes não é suficiente”</p> <p>“ (Os professores) procuram-me imenso para saber lidar com a situação”</p>
<b>DT1</b>	
<b>DT2</b>	“Muitas vezes é essencial os professores vestirem a pele do psicólogo”
<b>DT3</b>	
<b>DT4</b>	
<b>DT5</b>	“À boa maneira dos senhores professores “não há psicólogo”, como se o psicólogo fosse uma alma fabulosa capaz de resolver em 2 clics, mas não resolvem porque não têm o contacto nem a empatia que nós todos os dias temos. Todos nós temos de ser um bocadinho psicólogos no sentido de estar atentos se há ali alguma necessidade”
<b>DT6</b>	

<b>Sub-categoria:</b> A necessidade de colaboração de organismos exteriores à escola	
<b>Director</b>	“Penso que seria muito positiva uma colaboração com associações de apoio ao luto, quer em termos de formação quer de intervenção”
<b>Coord. DT</b>	
<b>Psicóloga</b>	“Em Portugal há pouco acerca do luto principalmente em contexto escolar, há muito na saúde, nos cuidados paliativos há muita coisa, mas em contexto escolar acho que não há nada (...)se tivéssemos um protocolo com uma associação de apoio ao luto já conseguíamos integrar um aluno da escola num grupo de entreajuda que estivesse em funcionamento, isso em contexto escolar é difícil, porque estas coisas não acontecem ao mesmo tempo”
<b>DT1</b>	
<b>DT2</b>	
<b>DT3</b>	“era uma mais-valia enorme se existisse uma articulação entre as escolas e associações de apoio ao luto (...)”
<b>DT4</b>	
<b>DT5</b>	
<b>DT6</b>	



<b>Sub-categoria: O papel dos Directores de Turma na constituição de um <i>ethos</i> de suporte</b>	
<b>Director</b>	“O Director de Turma deve ser uma pessoa que consiga estabelecer uma boa relação com alunos, com os pais e com os colegas (...)o seu papel é muito importante na ligação escola-família”
<b>Coord. DT</b>	Fazer a ponte
<b>Psicóloga</b>	“No conselho de turma é a pessoa que supostamente reúne mais informação acerca do aluno e que pode transmitir aos outros colegas, (...) é muito importante esta articulação com os colegas que muitas vezes não sabem, não foram alertados, não se aperceberam, portanto deve fazer a ponte com os restantes colegas, e com os colegas do aluno, e com os funcionários e com a família, é o elo de ligação.”
<b>DT1</b>	“Os Directores (de turma) têm sempre o papel de fazer a ponte”
<b>DT2</b>	
<b>DT3</b>	“O Director de Turma tem uma posição privilegiada de contacto mais directo com a família”
<b>DT4</b>	
<b>DT5</b>	“ O director de turma é o interlocutor privilegiado com a própria família, tem de dar algum apoio e fazer a ponte, e apoiar, e comunicar aos colegas”
<b>DT6</b>	“ O director de turma tem um papel muito importante, quer com o aluno em causa, quer com os alunos da turma, quer com a equipa de professores. No fundo, ele funciona aqui como um pivô de ligação entre vários contextos”

<b>Sub-categoria: Propostas de intervenção</b>	
<b>Director</b>	“Ter alguém da comunidade educativa, por exemplo um professor, que se preparou e especializou sobre a temática do luto, a quem recorrer para falar sobre o assunto seria extremamente importante, e porque não ele próprio promover acções junto da comunidade educativa sobre o tema?” (...) Se nós temos uma nutricionista para..., se nós temos uma psicóloga para..., porque não um conselheiro do luto? Era uma forma de aproveitar bem a componente não lectiva de alguém que estivesse preparado para ajudar a comunidade educativa a tratar melhor estas questões.”
<b>Coord. DT</b>	
<b>Psicóloga</b>	“Estou a lembrar-me de uma situação que existe, a tutoria. É uma hora semanal e se calhar poderiam estar professores que trabalhassem com alunos que tivessem perdido alguém, se tivessem formação para isso” “Acho que seria muito interessante se as escolas pudessem dispor de um conselheiro do luto (...) se em cada escola existisse uma pessoa motivada e com formação isso seria fantástico (...) acho que um curso de Conselheiro de luto, que podia ser frequentado por pessoas de várias áreas, seria interessantíssimo.”
<b>DT1</b>	“O professor tutor existe, e a lei foi até muito clara nisso, exactamente para existir uma figura disponível para lidar com necessidades emocionais dos alunos”
<b>DT2</b>	
<b>DT3</b>	
<b>DT4</b>	
<b>DT5</b>	“Se calhar mais do que uma formação, que seria sempre uma sensibilização, era se calhar criar um sítio onde eles se pudessem dirigir se quisessem conversar, não é com o psicólogo, a palavra “psicólogo” está muito carregada de tudo e mais alguma coisa, falar com alguém, falar com um adulto, nós somos sempre uma figura adulta, minimamente parental”  “As escolas deveriam ter um núcleo que desse resposta a algumas destas situações, olha, até aqueles professores mais velhos, com perfil, que se calhar já passaram por tanto... Por que não, por que não? Andamos aí a fazer substituições sem sentido, falar com os miúdos, estar com eles, sem aquela formalização da sala de aula: aulas de sexo, aulas de prevenção, mais uma aula, dá logo vontade de faltar”
<b>DT6</b>	

## CATEGORIA 2: O DIRECTOR DE TURMA

<b>Sub-categoria:</b> Características/ competências no desempenho do cargo: o “perfil” adequado	
<b>Director</b>	<p>“No Director de Turma a parte administrativa também é importante (...) e aí tem de ser uma pessoa organizada, cumprir prazos, mas não será o mais importante porque nós somos uma instituição, somos uma escola, e a parte pedagógica é mais importante”</p> <p>“O Director de Turma deve ser uma pessoa sensível, acima de tudo sensível, e que mantenha uma relação de proximidade e de atenção com cada um, porque todos os alunos têm problemas, uns têm problemas de aprendizagem e outros problemas de outra natureza, todos os alunos têm problemas, todos nós temos problemas, e o problema está na identificação do problema, e isso exige atenção e exige preparação também”</p> <p>“O Director de Turma deve ser um humanista, não quer dizer que deve ser um professor de Humanidades, atenção, pode ser um professor das Ciências, mas tem que ser um humanista”</p>
<b>Coord. DT</b>	<p>“É claro que o Director de Turma tem que ser um pouco burocrata (...) mas tem uma função também muito importante na relação que tem com o aluno, nos afectos que lhe dá, na preocupação que tem com eles”</p>
<b>Psicóloga</b>	<p>“(...)deve ser uma pessoa que consiga estabelecer normas e limites, mas nunca esquecendo a parte afectiva (...) deve personalizar a relação, muitas vezes vêm a turma como um todo, e esquecem-se que um todo é constituído por partes e que cada ser humano é único.”</p> <p>“tem de ser um bom ouvinte, isso nem se põe em questão, é obrigatório.”</p>
<b>DT1</b>	<p>“A parte afectiva é muito importante”</p>
<b>DT2</b>	<p>“Um Director de Turma tem de ter muita sensibilidade e intuição, para perceber o que se passa com cada aluno”</p>
<b>DT3</b>	<p>“O Director de Turma deve ser uma pessoa de boas relações, uma pessoa que tenha capacidade para ouvir”</p>
<b>DT4</b>	
<b>DT5</b>	<p>“O Director de Turma não pode ser um burocrata, tem de ser um tutor: falar com eles, umas boas conversas, individualmente, o que querem fazer da vida, os problemas disciplinares. A figura do Director de Turma devia ser mais tutorial no sentido afectivo, menos técnico”</p>
<b>DT6</b>	

<b>Sub-categoria: O papel do Director de Turma no apoio a alunos em luto</b>	
<b>Director</b>	“Penso que pode ter um papel muito importante porque a relação do Director de Turma tem de ser de proximidade, de muita proximidade mesmo, e estar atento aos seus utentes, no fundo aos seus alunos, àquilo que se passa com cada um”
<b>Coord. DT</b>	“Acho que o papel do Director de Turma é muito importante, acho muito importante o apoio que poderá dar ao aluno, muitas vezes o miúdo precisa de conversar e eu acho que nós os Directores de Turma temos uma função extremamente importante, é por nós que eles se sentem mais acarinhados, somos os professores que os apoiam mais facilmente”
<b>Psicóloga</b>	“Eu acho que o Director de Turma tem sempre uma responsabilidade acrescida, porque se foi escolhido para ser o Director de Turma daquela turma então tem uma responsabilidade acrescida perante aquela turma, na minha óptica. Naquela lógica de que cada ser é um ser, o Director de Turma deve conhecer individualmente cada um dos seus alunos” “Claro que um Director de Turma tem um papel importantíssimo, se não tem competências para lidar deve encaminhar o aluno, tem é de fazer alguma coisa, tudo menos ignorar, tem de ser activo, não pode ter uma postura passiva”
<b>DT1</b>	“Eu penso que não é só o Director de Turma que tem um papel importante, todos os professores têm”.
<b>DT2</b>	“Eu acho que os Directores de Turma têm um papel muito importante no apoio aos alunos”
<b>DT3</b>	“ Eu acho que o Director de Turma tem um papel muito importante mas não excluo os outros professores, por exemplo estou a lembrar-me do professor de Português que através da análise de certo tipo de textos pode dar azo a uma conversa mais pessoal, mais íntima, não acho que seja só o Director de Turma, outro professor também pode falar, pode telefonar, nós temos digamos a obrigação, mas o aluno até pode ter mais empatia por outro professor.”
<b>DT4</b>	“Eu acho que o director de turma tem um papel importante, agora acho é que se calhar não estamos preparados para isso”
<b>DT5</b>	“ O director de turma deve criar uma empatia que permita dar resposta a alguma solicitação do próprio aluno que está a fazer um processo de luto e quer falar com alguém”
<b>DT6</b>	“ (O DT) tem um papel importante na relação com qualquer aluno, o que não significa que seja no Director de Turma que o aluno acabe por encontrar o suporte adequado ou aquele que ele efectivamente procura, porque às vezes o perfil pessoal dos vários professores acaba por ser mais importante e criar mais espontaneamente uma relação de aproximação e de suporte do que uma relação formal”  “O Director de Turma deveria estar preparado para lidar com isso, sim, o que não significa que estando formalmente preparado para o fazer, e tendo formalmente a responsabilidade de o fazer, acabe por ser, apesar de tudo isso, a figura mais importante na escola para apoiar o aluno, seria bom que assim fosse”  “Quando os Directores de Turma forem escolhidos em função do seu perfil humano e profissional, e portanto possam desempenhar na íntegra o papel que ele deve ter efectivamente, se calhar quase naturalmente também será a figura de destaque nessa ligação ao aluno que está em luto”

<b>Sub-categoria: Constrangimentos à actuação do Director de Turma</b>		
	A um nível humano/pessoal	A um nível logístico/organizacional
<b>Director</b>		<p>“Tudo começa com a distribuição de serviço, nós quando distribuímos o serviço e as direcções de turma, muitas das vezes o que acontece (...) em períodos em que há muitos professores a sair e a entrar, nós nem conhecemos as pessoas, sabemos que é profissionalizado portanto tem condições de ser Director de Turma, mas poderá não ser um bom Director de Turma”</p> <p>“As condições que se dão ao Director de Turma não são as melhores, não é naquelas 2 horas em que ele tem de fazer tudo e ainda se vai pedir “olha está lá atento àquele aluno...”</p>
<b>Coord. DT</b>	<p>“Eu de facto lido muito mal com a morte, tenho muitas questões sobre se hei-de falar directamente, isto é uma questão muito pessoal (...), choramingo logo, portanto como é que eu vou lidar com os miúdos? Acho que no fundo tenho essa dificuldade, reconheço isso, e se calhar muitos Directores de Turma sentirão o mesmo problema que eu”</p> <p>“Acredito que muitos Directores de Turma têm uma perspectiva muito formal da sua função, essa questão dos afectos para eles se calhar não é muito importante”</p>	<p>“Nós sabemos que a escolha dos Directores de Turma é para completar o horário do professor, o que é muito mau (...) neste momento está-se a dar as Direcções de Turma só mesmo para se completar horários”</p> <p>“A preocupação actual do Ministério da Educação é limitar os custos, e muitas vezes aqueles que seriam bons Directores de Turma não podem ser porque já têm o horário completo, e mais uma Direcção de Turma seriam horas extraordinárias, tudo isto não ajuda.”</p>
<b>Psicóloga</b>		

<p><b>DT1</b></p>	<p>“Realmente senti-me muito impotente, porque como é que eu vou intervir em caso de solidão? (...)eu sentia-me completamente impotente porque às 7 horas eu tenho que ir para a minha casa, eu não posso ir para a casa delas fazer-lhes companhia”</p> <p>“É muito mais difícil tratar de casos que picam do que de casos fáceis. Eu gosto muito mais, no primeiro dia de aulas, de lhes perguntar como foram as férias, porque se fala de coisas agradáveis, do que falar de temas que picam, temas que doem, e por isso eu nunca procuro falar de temas que doem”</p>	<p>“Claro que o horário de atendimento não chega”</p> <p>“Eu acho que agora já há mais a preocupação de entregar as Direcções de Turma a pessoas que tenham perfil para isso, mas obviamente ainda se continua a entregar as Direcções de Turma a colegas que a gente não conhece, fruto dos horários, nós nunca temos a perfeição, temos de trabalhar para o ideal”</p>
<p><b>DT2</b></p>	<p>“não sei se ajudei muito não é?, porque também não estou preparada para isso”</p> <p>“a minha grande dificuldade é na abordagem do problema, como abordar, saber se ainda está a ferida muito aberta ou meia sarada, ou se falar no assunto ainda vai magoar a pessoa, se o assunto já está bem arrumado, pode a dor ainda não estar bem arrumada, digamos, e no caso de não estar pode ainda ferir muito estar a falar.”</p>	

<p><b>DT3</b></p>	<p>“Eu por temperamento não sou muito do género de tentar desenvolver a conversa, porque também para mim é um assunto muito delicado, pronto, não sei explicar mas é um assunto muito delicado (...) tenho receio de me intrometer, de forçar”</p> <p>“É por uma questão mesmo minha, porque é um assunto muito complicado (...) é um assunto que não tenho palavras, e as palavras que tenho são sempre palavras de muita dor, e não é essa a imagem que eu devo transmitir, porque eu sou uma adulta e uma professora, não é?”</p> <p>“O que nós ouvimos, e eu também o digo, são frases feitas. E nem sei se essas frases feitas às vezes não magoam mais, por exemplo “E a vida continua...” Não sei, tenho muita dificuldade nesse sentido”</p>	<p>“Não há reuniões para tratar desses casos, talvez devesse haver (pausa), nós vamos trocando impressões de modo informal.”</p>
<p><b>DT4</b></p>	<p>“Não sabemos muitas vezes como reagir da melhor maneira, principalmente quando somos assim confrontados com um caso que não acompanhámos, não sabemos como é que foi a evolução, portanto isso inibe-nos um bocadinho como abordar, não sabemos se estamos a fazer bem se não estamos, essa foi a grande dificuldade que eu senti.”</p> <p>“Como abordar, o que digo ou não digo, quando o aluno não se abre nós temos esse receio, “será que devo ou não devo?”, “estarei a beneficiar ou a prejudicar?”</p>	
<p><b>DT5</b></p>	<p>“ (...) eu e morte temos uma relação complicada”</p>	

<b>DT6</b>	<p>“Tive muitas vezes dúvidas em relação à minha actuação, se não estaria a ser demasiado dura, se não estaria a ser demasiado agressiva”</p>	<p>“O Director de Turma deveria ser escolhido pelas suas características pessoais e profissionais e não apenas para “despachar” um cargo, para preencher horário”</p> <p>“O Director de Turma, e esta é uma conversa velha e batida, é hoje tão assoberbado quer de tarefas burocráticas, quer de outro tipo de actividades (...) que realmente não há tempo útil e tempo de reflexão suficiente para nos permitir parar e pensar “esta miúda está a sofrer muito, tenho que parar e dar-lhe um bocado de atenção”</p> <p>“Acho que um director de turma devia ter realmente muito mais tempo do que aquele que tem para fazer a gestão cuidada, criteriosa dos problemas dos seus alunos”</p> <p>“Quem lê a literatura sobre a escola e organização de escola sabe que o Director de Turma aparece sempre como figura nuclear, no entanto ele não tem condições para fazer o trabalho que lhe é pedido”</p> <p>“É importante que as instituições de ensino superior tragam para a lista de prioridades estas questões, que se batam pela defesa do papel do director de turma e pela criação de condições de trabalho mais efectivas e eficientes, porque senão o director de turma acaba por ser um arrumador de papéis, que é no fundo aquilo que nós andamos a fazer nesta altura, a fazer relatórios e a arquivar, a arquivar em 3 ou 4 sítios, e quando estamos a arrumar papeis não temos depois tempo para tratar das pessoas, e é de pessoas que estamos a tratar, não é de papeis. Há aqui um desvio, a certa altura começamos a ter as coisas subvertidas, o professor já não trata de pessoas, trata de papéis”</p>
------------	---	---



<b>Sub-categoria: Necessidades formativas sobre a temática em análise</b>	
<b>Director</b>	<p>“Alguns até poderão ser uma grande mais-valia para ajudar na resolução desses problemas, poderão estar atentos e fazer acompanhamento, mas não têm preparação”</p> <p>“Não são só os Directores de Turma que lidam com os alunos, somos todos nós, somos todos nós, e até há casos em que um aluno está mais próximo de um determinado professor do que do próprio Director de Turma, portanto todos nós deveríamos ter alguma formação nisso”</p> <p>“É necessário, absolutamente necessário, que os profissionais do ensino, os professores e os operacionais, tenham alguma formação nessa área”</p>
<b>Coord. DT</b>	<p>“Seria muito interessante que houvesse formação para os Directores de Turma, nem que fosse uma sessãozita de curta duração, para nós sabermos como é que havemos de lidar com estas situações”</p>
<b>Psicóloga</b>	<p>“Os professores em geral e os Directores de Turma em particular deveriam ter formação nessa área, não só os profissionais de saúde, outras pessoas têm perfeita competência, só falta dar-lhes um bocadinho de formação para poder lidar com essas situações.”</p>
<b>DT1</b>	<p>“Era essencial que houvesse formação nessa área, sobretudo para Directores de Turma, porque um Director de Turma, e quem vai à legislação e confronta com o professor tutor vê que é completamente diferente, um professor tutor tem que ter certas características humanas e o DT pode ter ou não ter.”</p>
<b>DT2</b>	<p>“ Os Directores de Turma deviam estar mais bem preparados, é mais pela vivência que têm, se calhar já tiveram na família um caso parecido que também ajudou, que também os ajudou a superar, e então é mais pela experiência própria que tiveram. Agora formação (pausa), o que é preciso é mais a experiência e a intuição, a sensibilidade, conhecer mais ou menos o aluno.”</p> <p>“Alguns conhecimentos teóricos seriam importantes, é mais o senso comum, a intuição, a sensibilidade da própria pessoa, mas esses conhecimentos teóricos, básicos, também seriam importantes.”</p>
<b>DT3</b>	<p>“ Eu acho que devia haver formação para directores de turma (...)o meu conhecimento é a minha vida, é da minha experiência, de leituras que faço, mas não ao nível científico (...)um apoio mais substancial para mim era útil, como Directora de Turma e até como pessoa”</p>

<b>DT4</b>	<p>“Às vezes até podemos achar que estamos a agir correctamente e estamos a agudizar uma situação, acho que era muito bom termos umas directrizes, apesar de nós sabermos que cada caso é um caso, a forma de sentir varia muito de pessoa para pessoa.”</p> <p>“ (...) como não temos grandes fundamentos teóricos para saber como agir, isso também nos dificulta um bocadinho esse papel. Vamos apenas pelo bom senso, pela sensibilidade”</p>
<b>DT5</b>	<p>“É tudo muito empírico, é tudo muito na base do bom senso, parece um jogo, quase uma dança “onde é que eu posso ir? Dou um passo à frente, dou um passo atrás?”</p>
<b>DT6</b>	<p>“Era essencial que os Directores de Turma tivessem formação nessa área, não tenho qualquer dúvida disso”</p> <p>“ Nestas coisas o que nos dita o modo de actuar é o bom senso, não há outro conhecimento que pelo menos a mim me permita dirigir ou orientar a minha actuação (...)é a sensibilidade e o bom senso, só”</p>

<b>Sub-categoria: Tipo de formação</b>	
<b>Director</b>	<p>“Defendo um tipo de formação prática, de partilha, claramente e sem preconceitos, sem problemas, pôr as pessoas a pensar em conjunto, porque formações muito teóricas não me parece (...) porque é que uma situação ocorrida na comunidade educativa não há-de servir de reflexão a todos?”</p> <p>“Temos de reflectir em conjunto”</p>
<b>Coord. DT</b>	<p>“Penso que funcionaria bem sessões pequenas, de curta duração, para motivar os Directores de Turma. Se bem que o Ministério da Educação, e o PRODEP, não estão a financiar esse tipo de acções de formação, nem sequer estão preocupados com isso, neste momento é as TIC para cima e as TIC para baixo. Agora, pode haver formação proposta pelas escolas, as escolas podem propor formação.”</p> <p>“ Proponho um tipo de formação mais na base da partilha, os colegas falarem das suas experiências, como é que enfrentaram a situação, como é que resolveram a situação, acho que era muito engraçado isso, e as sessões curtinhas resultam muito bem, porque as pessoas agora também estão muito desgastadas, não querem formação não querem nada, portanto seria assim uma sessão de motivação onde as pessoas pudessem partilhar as suas experiências”.</p>
<b>Psicóloga</b>	<p>“Há uma coisa essencial que é competência social, eu acho que era isto que era necessário trabalhar nos professores porque as pessoas são todas diferentes, têm características diferentes e, especialmente nestes casos, era essencial trabalhar a questão de personalizar a relação com aquele aluno que está a passar uma fase complicada da sua vida, e ter as competências sociais para lidar com estas situações.”</p> <p>“Incomoda-me que a formação seja só para leitura e para escrita, ou para otimizar o francês, ou o inglês, ou a matemática, e que esqueçam que estão a lidar com seres humanos e que não é só a aprendizagem, e que para haver aprendizagem não podemos esquecer as outras dimensões do ser humano, e isso entristece-me, ver que não há formação ou oportunidade de formação noutras áreas (...) como lidam diariamente com pessoas, porque não haver oferta formativa para questões emocionais? Acho que era fundamental.”</p>
<b>DT1</b>	

<b>DT2</b>	<p>“ (...) não uma coisa assim muito exaustiva mas que ajudasse, uns tópicos e umas dicas são importantes. Porque depois, lá está, a Directora de Turma também tem que saber com que tipo de aluno é que está a lidar, isso só mesmo do contacto diário, cada caso é um caso, e não há uma fórmula “é assim, é assim”, cada caso é um caso e o Director de Turma tem que ter essa sensibilidade e essa intuição, não há uma fórmula onde encaixem todos.</p>
<b>DT3</b>	
<b>DT4</b>	
<b>DT5</b>	<p>“Não há sensibilização para agir nestas situações, isso não há. Com tanta formação aí sem interesse nenhum nunca se deu atenção a essas questões, e há outras coisas, a perda do namorado porque se zangaram, e outras perdas”</p> <p>“Não me parece que seja um fato de medida única, acho que depende muito, e portanto é tão intuitivo, é tão do bom senso, que eu acho que estereotipar determinado tipo de coisas, tipo protocolo atitudinal, eu acho que não faz sentido. Agora, a formação no sentido da sensibilização, ai isso eu acho que sim”</p> <p>“E a formação sobre este tema não devia ser profundamente escolástica, devia ser uma formação com pessoas, (...) com os professores a contar as suas experiências, o que é que fizemos, o que é que não devíamos ter feito, fazer muito a autoformação com a experiência de cada um, e a moderação de alguém com formação (...) e deixar de ser aquela formação tão “para crédito”, tão a pacote, que tecnicamente pode funcionar, mas humanamente ou emocionalmente não funciona. Os professores partilham muito pouco (...) não há realmente espaços para a autoformação, em conjunto.”</p> <p>“Se calhar, depois de uma introdução de uma base teórica, partilharmos um bocado as nossa experiências, o que é que se fez bem, o que é que se fez mal, e aí tem que ser um processo de formação porque tem que haver um moderador e o moderador é o formador, essa formação não me choca, porque acho que essa formação pode ser importante para as escolas, para as pessoas que o queiram fazer, e não que queiram ir buscar créditos”</p>
<b>DT6</b>	<p>“Não sei se a formação a fazer nesta área terá de ser pesada em termos de conteúdos, em termos de horas de trabalho, mas que essa formação deve ser oferecida, o termo “imposta” é muito forte, mas que devia fazer parte dum conjunto de saberes e competências que o Director de Turma deve ter, sim, quanto mais não seja no sentido de o sensibilizar e de lhe dar uma orientação fundamentada cientificamente para ter a actuação mais adequada”</p>

## **GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRECTORES DE TURMA**

### **TEMA:**

PROCESSOS DE LUTO EM ADOLESCENTES: O PAPEL DE SUPORTE DA ESCOLA

### **METODOLOGIA**

Entrevista semi-estruturada, orientada por algumas categorias prévias. As questões poderão ser aumentadas e/ou reconceptualizadas em função das respostas obtidas.

### **OBSERVAÇÕES**

Previamente, será estabelecido um contacto com o entrevistado para lhe comunicar os objectivos gerais da entrevista.

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

### **DURAÇÃO PREVISTA**

Uma sessão de aproximadamente 60 minutos.

## GUIÃO DA ENTREVISTA AOS DIRECTORES DE TURMA

### LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo;</li><li>▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.</li></ul>

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar o papel da escola/comunidade educativa no suporte emocional a alunos a vivenciar processos de luto</li> </ul>	<p><b>Q1-</b> Na sua opinião, qual a responsabilidade da escola no apoio a alunos em luto?</p> <p><b>Q2-</b> Existem constrangimentos à atuação da comunidade educativa junto desses alunos? Se sim, especifique</p> <p><b>Q3-</b> Fale-me um pouco sobre a realidade desta escola relativamente à temática em análise (dinâmicas desenvolvidas, dificuldades sentidas, o que precisa mudar...)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar responsabilidades no apoio a alunos em luto e equacionar propostas colaborativas</li> </ul>	<p><b>Q4-</b> Considera que apenas os profissionais da área da saúde mental têm competência para apoiar alunos em luto? Justifique.</p> <p><b>Q5-</b> Na sua opinião, as escolas deveriam criar protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva? Justifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as características/competências que um Director de Turma deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo</li> <li>▪ Analisar o papel do Director de Turma no suporte emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto</li> </ul>	<p><b>Q6-</b> Que características e competências o Director de Turma deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo?</p> <p><b>Q7-</b> Nesta escola, a atribuição do cargo de Director de Turma tem em conta o perfil que acabou de definir?</p> <p><b>Q8-</b> Considera que os Directores de Turma têm uma responsabilidade acrescida no apoio a alunos enlutados? Justifique</p> <p><b>Q9-</b> Que características e competências os Professores e Directores de Turma devem possuir, e revelar, no apoio a alunos em luto?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar necessidades formativas dos Professores e Directores de Turma sobre a temática em questão</li> </ul>	<p><b>Q10-</b> A partir da sua experiência, quais as maiores dificuldades sentidas no apoio a alunos enlutados?</p> <p><b>Q11-</b> Considera que os professores em geral, e os Directores de Turma em particular, deveriam receber formação sobre como apoiar alunos em processo de luto? Justifique.</p> <p><b>Q12-</b> Em caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que modalidade de formação acha que seria mais eficaz? Justifique.</p> <p><b>Q13-</b> Na sua opinião, seria mais eficaz que essa formação fosse oferecida a todos ou apenas a um Professor, que assumiria a figura de Conselheiro do Luto?</p>

## **GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRECTORES DE TURMA**

### **TEMA:**

PROCESSOS DE LUTO EM ADOLESCENTES: O PAPEL DE SUPORTE DA ESCOLA

### **METODOLOGIA**

Entrevista semi-estruturada, orientada por algumas categorias prévias. As questões poderão ser aumentadas e/ou reconceptualizadas em função das respostas obtidas.

### **OBSERVAÇÕES**

Previamente, será estabelecido um contacto com o entrevistado para lhe comunicar os objectivos gerais da entrevista.

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

### **DURAÇÃO PREVISTA**

Uma sessão de aproximadamente 60 minutos.



## GUIÃO DA ENTREVISTA À COORDENADORA DOS DIRECTORES DE TURMA

### LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo;</li><li>▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.</li></ul>

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar o posicionamento da escola face ao tema da perda e do luto</li> </ul>	<p><b>Q1-</b> Como descreve o procedimento desta escola no suporte a alunos enlutados?</p> <p><b>Q2-</b> Fale-me um pouco sobre a realidade desta escola relativamente à temática em análise (dinâmicas desenvolvidas, dificuldades sentidas, o que precisa mudar...)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as características e competências que um Director de Turma deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo</li> </ul>	<p><b>Q3-</b> Que características e competências um Director de Turma deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo?</p> <p><b>Q4-</b> Nesta escola, a atribuição do cargo de Director de Turma tem em conta o perfil que acabou de definir?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar o papel do Director de Turma no suporte emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto</li> </ul>	<p><b>Q5-</b> Acha que o Director de Turma tem um papel importante no apoio emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto? Justifique.</p> <p><b>Q6-</b> Considera que os Directores de Turma têm uma responsabilidade acrescida no apoio a alunos enlutados? Justifique</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar necessidades formativas dos Directores de Turma sobre a temática em questão</li> </ul>	<p><b>Q7-</b> Na sua opinião, os professores em geral, e os Directores de Turma em particular, deveriam receber formação sobre como apoiar alunos em processo de luto? Justifique.</p> <p><b>Q8-</b> Em caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que modalidade de formação acha que seria mais eficaz? Justifique.</p> <p><b>Q9-</b> Na sua opinião, seria mais eficaz que essa formação fosse oferecida a todos ou apenas a um Professor, que assumiria a figura de Conselheiro do Luto?</p>

## **GUIÃO DA ENTREVISTA À PSICÓLOGA DO AGRUPAMENTO**

### **TEMA:**

PROCESSOS DE LUTO EM ADOLESCENTES: O PAPEL DE SUPORTE DA ESCOLA

### **METODOLOGIA**

Entrevista semi-estruturada, orientada por algumas categorias prévias. As questões poderão ser aumentadas e/ou reconceptualizadas em função das respostas obtidas.

### **OBSERVAÇÕES**

Previamente, será estabelecido um contacto com o entrevistado para lhe comunicar os objectivos gerais da entrevista.

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

### **DURAÇÃO PREVISTA**

Uma sessão de aproximadamente 60 minutos.

## GUIÃO DA ENTREVISTA À PSICÓLOGA DO AGRUPAMENTO

### LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJECTIVOS	
▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo;</li><li>▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.</li></ul>

OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar o percurso profissional dentro da instituição</li> </ul>	<p><b>Q1-</b> Há quanto tempo exerce a função de Psicóloga neste Agrupamento?</p> <p><b>Q2-</b> É a única Psicóloga em exercício de funções?</p> <p><b>Q3-</b> Pode falar-me um pouco das suas funções?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar e caracterizar o tipo de apoio que os Serviços de Psicologia e a restante comunidade educativa prestam a alunos em luto</li> </ul>	<p><b>Q4-</b> Alguma vez solicitaram os seus serviços para apoiar alunos a vivenciar um processo de luto? Se sim, como os alunos chegaram até si? Por iniciativa própria ou por encaminhamento de terceiros? (Encarregado de Educação, Professor, Director de Turma, colega (s)...) </p> <p><b>Q5-</b> Pode falar-me um pouco das necessidades que os alunos em luto evidenciam e do tipo de apoio que, enquanto Psicóloga, lhes proporciona?</p> <p><b>Q6-</b> Na sua opinião, a comunidade educativa (colegas, professores, DT, auxiliares de acção educativa) tem dificuldade em lidar com alunos em luto? Justifique.</p> <p><b>Q7-</b> Fale-me um pouco sobre a realidade desta escola relativamente à temática em análise (dinâmicas desenvolvidas, dificuldades sentidas, o que precisa mudar...)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar responsabilidades no apoio a alunos em luto e equacionar propostas colaborativas</li> </ul>	<p><b>Q8-</b> Considera que apenas os profissionais da área da saúde mental têm competência para apoiar alunos em luto? Justifique.</p> <p><b>Q9-</b> Na sua opinião, as escolas deveriam criar protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva? Justifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as características e competências que os Professores e Directores de Turma devem possuir, e revelar, no apoio a alunos em luto</li> </ul>	<p><b>Q10-</b> Que características e competências os Professores e Directores de Turma devem possuir, e revelar, no apoio a alunos em luto?</p> <p><b>Q11-</b> Considera que os Directores de Turma têm uma responsabilidade acrescida no apoio a alunos enlutados? Justifique</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar necessidades formativas dos Professores e Directores de Turma sobre a temática em questão</li> </ul>	<p><b>Q12-</b> Considera que os professores em geral, e os Directores de Turma em particular, deveriam receber formação sobre como apoiar alunos em processo de luto? Justifique.</p> <p><b>Q13-</b> Em caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que modalidade de formação acha que seria mais eficaz? Justifique.</p> <p><b>Q14-</b> Na sua opinião, seria mais eficaz que essa formação fosse oferecida a todos ou apenas a um Professor, que assumiria a figura de Conselheiro do Luto?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perceber a escola como um espaço favorável ou desfavorável ao desenrolar do processo de luto dos alunos.</li> </ul>	<p><b>Q15-</b> Na sua opinião os alunos em luto sentem a escola como um espaço hostil ou agradável durante o seu processo de luto? Justifique.</p> <p><b>Q16-</b> Que factores podem dificultar a expressão emocional de alunos em luto em contexto escolar?</p>

## **GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO**

### **TEMA:**

PROCESSOS DE LUTO EM ADOLESCENTES: O PAPEL DE SUPORTE DA ESCOLA

### **METODOLOGIA**

Entrevista semi-estruturada, orientada por algumas categorias prévias. As questões poderão ser aumentadas e/ou reconceptualizadas em função das respostas obtidas.

### **OBSERVAÇÕES**

Previamente, será estabelecido um contacto com o entrevistado para lhe comunicar os objectivos gerais da entrevista.

O investigador encontrar-se-á disponível para responder às questões levantadas pelo entrevistado.

### **DURAÇÃO PREVISTA**

Uma sessão de aproximadamente 60 minutos.

## GUIÃO DA ENTREVISTA AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO

### LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

OBJETIVOS	
▪ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Informar o entrevistado, em termos gerais, sobre o nosso trabalho de investigação: tema e objectivos do mesmo;</li><li>▪ Solicitar a ajuda do entrevistado, uma vez que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</li><li>▪ Assegurar o carácter confidencial das informações fornecidas pelo entrevistado;</li><li>▪ Solicitar autorização para a gravação em áudio da entrevista;</li><li>▪ Agradecer a colaboração e a disponibilidade.</li></ul>



OBJECTIVOS	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Analisar o posicionamento da escola face ao tema da perda e do luto</li> </ul>	<p><b>Q1-</b> Na sua opinião, qual a responsabilidade da escola no apoio a alunos em luto?</p> <p><b>Q2-</b> Existem constrangimentos à atuação da comunidade educativa junto desses alunos? Se sim, especifique</p> <p><b>Q3-</b> Como descreve o procedimento da sua escola no suporte a alunos enlutados?</p> <p><b>Q4-</b> Alguém desta escola recebeu formação no tema do luto e perda?</p> <p><b>Q5-</b> Alguém nesta escola tem uma responsabilidade específica nesta área?</p> <p><b>Q6-</b> O tema da perda e luto está contemplado em algum documento da escola?</p> <p><b>Q7-</b> Considera que a sua escola precisa de formação nesta área?</p> <p><b>Q8-</b> Fale-me um pouco sobre a realidade desta escola relativamente à temática em análise (dinâmicas desenvolvidas, dificuldades sentidas, o que precisa mudar...)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar responsabilidades no apoio a alunos em luto e equacionar propostas colaborativas</li> </ul>	<p><b>Q9-</b> Considera que apenas os profissionais da área da saúde mental têm competência para apoiar alunos em luto? Justifique.</p> <p><b>Q10-</b> Na sua opinião, as escolas deveriam criar protocolos de colaboração com associações de apoio ao luto, numa vertente formativa e interventiva? Justifique.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar as características e competências que um Director de Turma deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo</li> <li>▪ Analisar o papel do Director de Turma no suporte emocional ao aluno a vivenciar um processo de luto</li> </ul>	<p><b>Q11-</b> Que características e competências um Director de Turma deve possuir, e revelar, no exercício do seu cargo?</p> <p><b>Q12-</b> Nesta escola, a atribuição do cargo de Director de Turma tem em conta o perfil que acabou de definir?</p> <p><b>Q13-</b> Que características e competências os Professores e Directores de Turma devem possuir, e revelar, no apoio a alunos em luto?</p> <p><b>Q14-</b> Considera que os Directores de Turma têm uma responsabilidade acrescida no apoio a alunos enlutados? Justifique</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detectar necessidades formativas dos Professores e Directores de Turma sobre a temática em questão</li> </ul>	<p><b>Q15-</b> Considera que os professores em geral, e os Directores de Turma em particular, deveriam receber formação sobre como apoiar alunos em processo de luto? Justifique.</p> <p><b>Q16-</b> Em caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, que modalidade de formação acha que seria mais eficaz? Justifique.</p>

	<p><b>Q17-</b> Na sua opinião, seria mais eficaz que essa formação fosse oferecida a todos ou apenas a um Professor, que assumiria a figura de Conselheiro do Luto?</p>
--	---

## ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b>	<b>1</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>3</b>
<b>I. INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
<b>II. CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO GERAL</b>	<b>6</b>
<b>1 - Contexto Físico e Social</b>	<b>6</b>
<b>2 - Dimensão e condições físicas das Escolas do Agrupamento</b>	<b>7</b>
<b>3 - Caracterização da População Escolar</b>	<b>11</b>
Discente	11
Expectativas dos Alunos	14
Docente	14
Não Docente	15
<b>4 - Ligação à comunidade</b>	<b>17</b>
Articulação e participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida do Agrupamento	17
Articulação e Participação da Autarquia	18
Articulação e Participação das Instituições/Associações	20
Parcerias com outras Instituições	20
<b>5 - Oferta Pedagógica</b>	<b>21</b>
A. Curricular	21
B. Extracurricular	25
<b>6 - Serviços de Apoio Educativo</b>	<b>26</b>
Núcleo de Apoios Educativos	26
Núcleo de Projectos	29
<b>III. PROBLEMAS</b>	<b>33</b>
<b>1. Identificação</b>	<b>33</b>
Pré-escolar e 1.º Ciclo	33
3.º Ciclo e Ensino Secundário	35
<b>2. Estratégias</b>	<b>35</b>
Pedagógicas	36
<b>a) 1º Ciclo</b>	<b>36</b>
<b>b) 3º Ciclo e Secundário</b>	<b>36</b>

---

<b>Organizacionais</b>	<b>37</b>
1º Ciclo	37
3.º Ciclo e Ensino Secundário	38
<b>IV. OBJECTIVOS</b>	<b>39</b>
<b>V. Sucesso Escolar</b>	<b>41</b>
Ensino Básico - 3.º Ciclo	41
<b>1. Estratégias de sucesso</b>	<b>42</b>
2. Metas de sucesso	43
<b>VI. FORMAÇÃO</b>	<b>48</b>
<b>VII. AVALIAÇÃO</b>	<b>49</b>
<b>1. Interna</b>	<b>49</b>
<b>2. Projecto Educativo</b>	<b>49</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição do Jardim de Infância e das Escolas do 1º Ciclo do AEAS	9
Tabela 2 - Descrição da Escola Secundária de Águas Santas	10
Tabela 3 - Distribuição por sexo dos alunos do Pré-Escolar e 1º Ciclo	12
Tabela 4 - Expectativas dos alunos	14
Tabela 5 - Caracterização do Corpo Docente do Agrupamento	15
Tabela 6 - Caracterização do Corpo Não Docente do Agrupamento	16
Tabela 7 - Resultados a atingir pelo CNO	25
Tabela 8 - Número de alunos Subsidiados em 2008/2009	33
Tabela 9 - Taxas de Sucesso no Ensino Básico na ESÁS nos anos lectivos 2003 a 2007	41
Tabela 10 - Taxas de Sucesso no Ensino Secundário na ESÁS nos anos lectivos 2003 a 2007	41
Tabela 11 - Metas de Sucesso para o grupo Educação Moral Religiosa	44
Tabela 12 - Metas de Sucesso para o grupo de Português	45
Tabela 13 - Metas de Sucesso para o grupo de Francês	45
Tabela 14 - Metas de Sucesso para o grupo de Inglês	45
Tabela 15 - Metas de Sucesso para o grupo de História	45
Tabela 16 - Metas de Sucesso para o grupo de Filosofia	45
Tabela 17 - Metas de Sucesso para o grupo de Geografia	45
Tabela 18 - Metas de Sucesso para o grupo de Matemática	46
Tabela 19 - Metas de Sucesso para o grupo de Física e Química	46
Tabela 20 - Metas de Sucesso para o grupo de Biologia e Geologia	46
Tabela 21 - Metas de Sucesso para o grupo de Educação Tecnológica	46
Tabela 22 - Metas de Sucesso para o grupo de Informática	47
Tabela 23 - Metas de Sucesso para o grupo de Artes Visuais	47
Tabela 24 - Metas de Sucesso para o grupo de Educação Física	47

## **I. INTRODUÇÃO**

No início do século XXI, a Educação assume-se como um processo cada vez mais complexo, dinâmico e multidimensional que exige de todos uma atenção e uma reflexão permanentes. Na era da informação e da comunicação, das tecnologias, do desenvolvimento sustentável e da cultura científica para todos, estamos mais conscientes que, enquanto seres sociais, necessitamos de conviver, de cooperar e comunicar com o nosso semelhante, para aprendermos e para nos realizarmos como pessoas e como cidadãos. É na sua interacção com o mundo e com os outros, que o homem se faz a si mesmo numa contínua construção/desconstrução de sentimentos, valores, ideias, conhecimento e saberes.

A Escola de hoje é a Escola de amanhã, uma Escola sempre actualizada que tem uma visão ecológica, cultural e identitária da Educação; que traz a si as diferentes e complexas realidades em que se insere; que contextualiza, que antecipa, que projecta os saberes; que tem em conta os novos paradigmas Sociais e Educacionais e é capaz de integrar e articular os diferentes conhecimentos, consubstanciando e tornando eficaz o processo de ensino/aprendizagem. Assim, cientes da complexidade e da imprevisibilidade dos fenómenos sociais e humanos e da premência de uma visão holística e dinâmica, quantificamos o sucesso e preconizamos uma Escola em permanente reflexão, individual e colectiva, técnica, (meta)prática e (meta)crítica, conjugada com flexibilidade cognitiva, inteligência emocional e humildade, rumo à melhoria e à mudança. Queremos uma Escola de cidadania e de personalidade, onde a disciplina é encarada como uma forma de aprendizagem de si com o outro; onde a participação activa e a auto-implicação dos sujeitos é facto comum e natural; onde a responsabilidade é compromisso assumido por todos e por cada um. Promovemos e defendemos a colaboração e o trabalho em equipa entre todos os actores para uma compreensão dos contextos e dos processos (intra e interpessoais) de construção de conhecimento e de concretização da comunicação, nas suas dimensões cognitivas, afectivas e psico-motoras, de forma a ir construindo o eu pessoal e profissional, numa permanente (re)elaboração identitária na ordem do saber,

do saber-fazer, do saber-tornar-se, gerando transformações e mudanças efectivas e produtivas no saber e na acção que tornem a Escola um lugar de verdadeira inclusão e aprendizagem.

## II. CONTEXTO E CARACTERIZAÇÃO GERAL

### 1 -Contexto Físico e Social

O Agrupamento de Escolas de Águas Santas (AEAS) é um agrupamento vertical constituído por: Jardim de Infância de Moutidos, Escola EB1 do Corim, Escola EB1 da Granja, Escola EB1 de Moutidos, Escola EB1 da Pícua e a Escola Secundária/2,3 de Águas Santas, onde fica a Sede da Unidade Orgânica do Agrupamento.

Situa-se na periferia urbana do Porto, freguesia de Águas Santas, a 4 km da cidade do Porto e a 8 km da cidade da Maia, na proximidade do importante nó rodoviário de Águas Santas, constituído pela intercepção das estradas A3/A4 e IP4. As vias de comunicação e a rede de transportes são boas, uma vez que é atravessada no sentido Sul Norte por uma importante via de comunicação, a estrada nacional 105 que liga o Porto a Guimarães. No sentido Nascente Poente pela EN 208 que cruza com a anteriormente citada 105 no Alto da Maia ligando também o Porto de Leixões à EN 15. É igualmente o principal elo de ligação entre O Alto Douro e Trás-os-Montes.

É de relevar o facto de a freguesia ser atravessada pelo Rio Leça que ao longo dos tempos tem contribuído para a sua projecção com preponderância para a moagem de cereais. Era nele que se localizavam moinhos de grandes dimensões, um dos quais conhecido por “Moinhos de Laje” que deu origem à actual empresa Cerealis, importante unidade fabril.

A freguesia de Águas Santas, devido à sua privilegiada localização e a uma boa rede de transportes públicos, (a Escola Secundária encontra-se algo estrangulada em termos de acessibilidades), tem conhecido, nas últimas décadas, uma contínua expansão urbanística e populacional, tendo-se mesmo tornado na mais populosa freguesia do concelho da Maia. Terra próspera, de economia rural à partida, foi desenvolvendo o seu comércio e viu criadas algumas estruturas industriais mantendo, no entanto, o seu estatuto de freguesia dormitório da cidade do Porto.

Anualmente a freguesia de Águas Santas recebe, aproximadamente, um milhar de novas pessoas, facto que *per si*, revela muito sobre a diversidade



sociológica da sua população e sobre as implicações que daí decorrem – desenraizamento cultural, heterogeneidade sócio-económica, díspares níveis de escolarização e formação. É evidente o impacto desta diversificação na população discente que acolhemos, repercutindo-se este sobre a necessidade de adaptação a uma realidade educativa diferente. Temos mais alunos (oriundos também de outras freguesias, concelhos, dada a sua localização limítrofe, e ainda de outros países), maior diversidade, mais e maiores desafios, maior necessidade de dar respostas a outras realidades.

Considerar a diversidade para garantir a equidade tem sido um dos nossos motes. Esforçamo-nos por diversificar a nossa oferta educativa/formativa, por proporcionar um leque variado de actividades de enriquecimento/complemento curricular (projectos, clubes, desporto...) que funcionam mesmo para além do horário laboral, e por criar estruturas de apoio ao estudo (aulas de reforço, apoio pedagógico). À comunidade escolar é dada a oportunidade de participar activamente em todas as actividades contribuindo para o desenvolvimento integral, afectivo/cognitivo dos educandos.

## **2 - Dimensão e condições físicas das Escolas do Agrupamento**

### **Particularidades de cada um dos edifícios escolares**

**Jardim de Infância** – O edifício do Jardim de Infância, de construção recente, compreende três salas de aulas, um polivalente, um WC para crianças e um outro para adultos, uma despensa e um gabinete para reuniões. Existe também uma área de recreio em calçada portuguesa e relva e ainda um parque infantil.

**EB1 do Corim** – Edifício escolar de tipologia P3, cuja construção remonta a finais dos anos setenta. O polivalente é um espaço que tem servido até à data, para a realização de inúmeras actividades. Tem sido utilizado, simultaneamente, como cantina e espaço de lazer (é aqui que os alunos vêem televisão, visionam vídeos). É ainda um local onde se prestam as variadas sessões informativas e se realizam as festas escolares. Serve também de recreio nos dias de chuva.

---

**EB1 da Granja** – Edifício escolar construído em 1950 seguindo a tipologia de Plano Centenário. Por estar localizado muito próximo da A4, continua a apresentar elevados níveis de poluição sonora que prejudicam a prática pedagógica. Devido às obras de alargamento da auto-estrada são reduzidos os espaços exteriores que os alunos têm para brincar.

**EB1 de Moutidos** – Esta escola abrange dois edifícios tipo Plano Centenário, definidos há cerca de cinquenta e cinco anos, tendo recebido ao longo do tempo obras de beneficiação. Nesta escola, é notória a falta de espaços cobertos onde os alunos possam brincar em segurança, sobretudo quando as condições climatéricas não permitem brincadeiras ao ar livre, e que possa ser também utilizado para a prática da actividade física. A Biblioteca funciona num espaço pouco adequado (sala de professores/reprografia).

**EB1 da Pícuca** - É uma escola nova, tendo entrado em funcionamento com o início das actividades escolares em Novembro de 2006. É uma escola de construção moderna, com espaços amplos, com excepção do refeitório. Apresenta alguns problemas ao nível da concepção e construção, sendo de referir a falta de um espaço coberto e fechado, com dimensões adequadas para a prática da actividade física, e ainda a má drenagem das águas pluviais, que inundam o campo polidesportivo.

**Escola Sec/2,3 de Águas Santas** - Ocupa as actuais instalações desde 1986 e alguns espaços do edifício começam a acusar a degradação natural decorrente da passagem do tempo e alguma desactualização a nível da estrutura espacial e dos materiais utilizados. Ao longo dos anos, a Escola foi apenas alvo de uma intervenção de fundo, mas tem sido política da gestão executiva a manutenção constante das instalações e criação de condições para aqueles que apresentam mobilidade condicionada, tendo-se procedido há já alguns anos à construção de rampas de acesso e no ano lectivo 2007/2008, a instalações sanitárias adaptadas. Por opção assumida, e mercê da oferta formativa diversificada, a ocupação real das instalações é plena em muitas horas. Existe falta de espaços para reuniões, gabinetes de trabalho para docentes, salas para aulas de apoio e reforço. O órgão de gestão tem, por isso,

tentado rentabilizar ao máximo os espaços existentes, concebendo soluções para tornar possível, por exemplo, o funcionamento da sala de matemática e garantir espaços para o trabalho individual dos docentes (gabinetes de departamento).

Para uma breve análise das condições e dimensões dos edifícios escolares que formam este Agrupamento, apresentamos as seguintes tabelas de consulta:

**Tabela 1 - Descrição do Jardim de Infância e das Escolas do 1º Ciclo do AEAS**

<b>Escolas</b>	<b>Jardim de Infância</b>	<b>EB1 Corim</b>	<b>EB1 Granja</b>	<b>EB1 Moutidos</b>	<b>EB1 Pícuca</b>
Pátio de recreio	1		1	2	2
Salas de aula	3	6	3	12	6
Salão Polivalente	1	1 (funcionamento da cantina)			
Cozinha		1	1	1	1
Despensa	1	1		2	1
Gabinete	1			4	2
WC	2	5	4	5	4
Balneário		1			2
Campo desportivo		1		1	1
Cantina			1	1	1
Sala de professores				1	1
Sala de informática		1			1
Sala de recepção					1
Arrecadação					2

**Tabela 2 - Descrição da Escola Secundária de Águas Santas**

Pavilhão A		Pavilhão B		Pavilhão Polivalente	Pavilhão Gimnodesportivo
Salas Normais	Nº 15	Salas Normais	Nº 16	Polivalente; palco; rádio	4 Balneários femininos
Salas Específicas	5	Salas Específicas	6	Papelaria	4 Balneários masculinos
Gab. Orient. Voc.	1	Gab. Física Gab. Química	1 1	Secretaria	1 Arrecadação de material
Gab. Depart.	4	Gab. Matemática	1		2 Balneários/Gabinetes para professores
Gab. DT	1	Gabinete Biologia	1	Conselho Executivo	1 Gabinete p/ funcionários
Sala de estudo	1	Centro Formação	1	Sala Professores	1 Gabinete de vídeo
Arrecadação Elect.	1	WC (fem.+masc)	2	Biblioteca	1 Arrecadação material pessoal não docente
Laboratório Fotog.	1	Arrecadações	2	WC	
Arrecadação Material audio	1	Auditório	1	Cantina	Oficinas
Arrecadação E.V.	1	-	-	Vestiário Funcionários	
Anexo S19 (oficina)	1	-	-	Bufete alunos	Arrecadação do material
WC (fem.+masc).	2	-	2	Reprografia	-
-		-	-	S.A.S.E. WC p/deficientes	-
Total salas aula	20	Total salas aula	22	Gabinete Centro de Formação	-

### **3 - Caracterização da População Escolar**

#### **Discente**

##### **a) Pré-escolar e 1.º Ciclo**

Para melhor intervir na educação dos alunos, é fundamental conhecer e respeitar a diversidade de contextos familiares que se encontram numa turma e na escola em geral. Isto é basilar quando se pretende atingir um novo modelo de Educação que coloca os alunos no centro das suas preocupações.

O conhecimento dos contextos familiares tomam uma importância diferente em todo o processo educativo na medida em que não sendo utilizados como factores fatalistas e indutores de fracasso, são registos imprescindíveis a considerar na elaboração das estratégias e metodologias de ensino a adoptar.

Uma consulta aos processos individuais dos alunos, permite-nos concluir que é elevado o número de Encarregados de Educação com baixo grau de escolaridade, e com profissões que resultam, na sua maioria de baixos rendimentos financeiros, sendo ainda de destacar o elevado número de Encarregados de Educação desempregados. Estamos cientes que estas situações condicionam o rendimento escolar e em particular o comportamento dos alunos.

Temos ainda como dado importante a registar o facto de a nossa população discente apresentar um elevado número de crianças de etnia cigana bem como um número crescente de crianças de culturas muito diferentes, oriundas de outros países o que implica metodologias de intervenção distintas.

Estes aspectos são da máxima importância para toda a população escolar (docente e não docente) que, no sentido de contribuir para o sucesso educativo de cada aluno das nossas escolas, procurará definir em função das características de cada aluno, as melhores metodologias e estratégias a seguir, adaptando-as às vivências e valores adquiridos durante o processo de socialização primária, por cada aluno em particular.

**Tabela 3 - Distribuição por sexo dos alunos do Pré-Escolar e 1º Ciclo**

			1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Jardim de Infância	39	36									804
EB1 Moutidos			37	32	36	33	47	58	51	49	
EB1 Granja			15	9	6	19					
EB1 Picua			10	16	14	8	28	25	12	11	
EB1 Corim			24	26	32	18	17	30	31	37	
Total	39	36	84	83	88	78	92	113	94	97	

### **b) 3.º Ciclo e Ensino Secundário**

Ao longo dos anos, a Escola tem mantido sensivelmente o mesmo número de alunos. No ano lectivo 2007/2008 foi frequentada por 1279, sendo 593 (46%) do 3º ciclo do Ensino Básico (EB) e 686 (54%) do Ensino Secundário (ES). Ao nível do EB, para além das turmas do Ensino Regular, a Escola ofereceu um curso de Educação e Formação “Electricista de Instalações” – Curso do tipo 2 com a duração de 2 anos conferindo o 9º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2, que foi frequentado por 2,7% da população estudantil do EB. Em 2008/2009 oferece dois cursos CEF nível 2 de qualificação – um do tipo 2 e outro de tipo 3 (duração de um ano, conferindo equivalência ao 9º ano). No Ensino Secundário, 72,5% dos alunos frequentaram em 2007/2008, os Cursos Científico-Humanísticos; 15,8% os Profissionais (Técnico de Informática de Gestão; Técnico de Gestão; Técnico de Turismo e Técnico de Animação Sócio-Cultural) e 11,5% os Tecnológicos (de Informática; Administração; Marketing; Acção Social e Desporto).

Considerando os dados recolhidos pelos directores de turma (DT), em inquérito próprio, (2007/2008):

- Mais de metade dos nossos alunos são oriundos da freguesia de Águas Santas (57%), sendo que os restantes provêm das freguesias limítrofes (Rio Tinto-19%; Pedrouços-8%; Ermesinde-3%; Alfena-2% e de outras-11%);
- No que concerne às profissões dos encarregados de educação (EE), a maior parte está incluída no sector terciário - 63% de homens e 65% de

mulheres. O sector secundário inclui 15% de homens e 6% de mulheres. Já o sector primário é muito pouco significativo, apresentando 1% de actividade nos homens e 0,3% nas mulheres. Verifica-se que, ao longo dos últimos anos, os sectores primário e secundário têm vindo a decrescer, tendo actualmente o primeiro uma função de subsistência/mercado local enquanto que o segundo se resume, praticamente, à Cerealis, empresa de maior projecção económica na Freguesia, e a um pequeno número de microempresas;

- No que respeita à taxa de desemprego dos EE, verificou-se que 4% são homens e 10% mulheres;
- O grupo em que se incluem reformados, domésticas, emigrantes e falecidos é representado por 16% para os homens e de 17% para as mulheres;
- Quanto às habilitações académicas dos EE, 20% de homens e 22% de mulheres frequentaram até ao 4º ano; até ao 6º ano, 15% de homens e 18% de mulheres; até ao 9º ano, 21% de homens e 17% de mulheres; até ao 12º ano, 18% de homens e 17% de mulheres; concluíram formação superior 8% de homens e 11% de mulheres;
- Da análise dos inquéritos realizados, fica a percepção que os nossos alunos a nível socio-económico e cultural se situam na classe média/média baixa, facto que certamente se reflecte nos resultados académicos;
- A participação dos pais/EE no acompanhamento dos seus educandos, vai diminuindo à medida que o nível etário dos alunos sobe.

Os dados referentes aos apoios socioeconómicos prestados no triénio 2004/2007, revelam-nos de imediato um aumento significativo do número de alunos beneficiários de apoios socioeconómicos nos anos lectivos 2005/2006 e 2006/2007. O número de alunos a quem foram atribuídas bolsas de mérito tem-se mantido estável, rondando os vinte alunos.

Considerando o absentismo escolar como a ausência às aulas de forma reiterada e prolongada no tempo, colocando em risco o percurso escolar, sublinhamos que, no ano lectivo 2006/2007, essa taxa se cifrou em 0,2% no 3º

Ciclo, enquanto que no ensino secundário resultou numa taxa de 1,9% de alunos excluídos por excesso de faltas.

### **Expectativas dos Alunos**

Com base na caracterização das turmas elaboradas pelos directores de turma em 2007/2008 de todos os anos de escolaridade, realizou-se um levantamento das expectativas dos alunos da nossa Escola, que se encontram expressas no quadro seguinte:

**Tabela 4 - Expectativas dos alunos**

<b>Ano</b>	<b>Curso Superior (%)</b>	<b>Não Respondeu (%)</b>	<b>Outras</b>
7º	52	30	18
8º	45	38	17
9º	50	35	15
10º	68	22	10
11º	54	38	8
12º	64	26	10

É manifesta a vontade que os alunos têm de prosseguir estudos no sentido de ingressarem no ensino superior.

### **Docente**

A comunidade docente constituída por 195 professores, encontra-se distribuída por seis departamentos curriculares. Um total de 122 professores pertence já há alguns anos ao Quadro de Agrupamento, o que revela um vínculo sério, continuado e comprometido. A estabilidade do corpo docente tem facilitado o cumprimento dos critérios de distribuição de serviço definidos em Conselho Pedagógico (CP), nomeadamente a continuidade e a manutenção de equipas pedagógicas. Tem, também, favorecido o incremento do trabalho em equipa e a criação de estratégias de trabalho cooperativo.



**Tabela 5 - Caracterização do Corpo Docente do Agrupamento**

		Dep. Pré Escolar	Dep. 1º Ciclo	Dep.de Ciências Mat. e Exp	Dep de C.Sociais e Humanas	Dep. de Línguas	Dep. das Expressões	Total
Categoria	Titulares	1	12	22	13	13	6	67
	QE	1	10	17	11	15	11	65
	QZP		18	8	1	5	3	35
	Contratados	1	4	14	17	5	2	43
	Ed. Especial		4				1	5
	Estagiários						3	3
Habilitações	Mestres		3	5	4	3	5	20
	Licenciados	2	45	52	37	35	14	185
	Bacharéis	1		4	1		2	8
	Outros						2	2
Sexo	Masculino		3	9	7	1	15	35
	Feminino	3	45	35	35	37	8	163
Idade	<30		5	1	1		1	8
	Entre 30 e 40		9	12	17	9	8	55
	Entre 40 e 50	3	22	13	11	16	8	128
	Entre 50 e 60		14	17	12	11	7	61
	>60			1	1	2	0	4
		<b>3</b>	<b>48</b>	<b>61</b>	<b>42</b>	<b>38</b>	<b>26</b>	<b>218</b>

## Não Docente

### a) Pré-escolar e 1.º Ciclo

De acordo com dados recentes, podemos constatar que o número de funcionários do Quadro é diminuto o que não contribui para um elevado grau de satisfação pessoal dos funcionários que, se vêem na sua maioria em situação de precariedade profissional.

O facto de estarem sujeitos a uma grande instabilidade profissional, condiciona em muito toda a estrutura escolar na medida em que coloca, anualmente, estes profissionais em situação constante de adaptação a novos contextos, novas aprendizagens, conhecimento de alunos e de regras de funcionamento da própria organização escolar. É do conhecimento geral que estes factores intrínsecos à própria organização escolar, são sempre geradores de alguma

instabilidade organizacional, profissional e até mesmo de índole pessoal e podem contribuir fortemente para o insucesso dos alunos.

Salientamos ainda que algum do pessoal não docente não apresenta qualificação especializada para tarefas específicas (apoio a alunos com N.E.E.; primeiros socorros; atendimento ao público em geral), o que na presença do novo paradigma educativo se pode apresentar como um aspecto negativo para o clima e para a cultura escolares

### **b) 3.º Ciclo e Ensino Secundário**

A maioria dos Auxiliares de Acção Educativa pertence ao quadro da Escola. Contudo, a aposentação recente de funcionários, aliada ao absentismo por motivo de doença prolongada, levantou e levanta alguns problemas para garantir o normal funcionamento das actividades lectivas e dos diversos serviços.

**Tabela 6 - Caracterização do Corpo Não Docente do Agrupamento**

<b>Categoria/Vinculo</b>	<b>Nº Funcionários do Pré-Escolar</b>	<b>Nº Funcionários do 1º Ciclo</b>	<b>Nº Funcionários da ESÁS</b>
Assistente Administrativo do Quadro			4
Assistente Ad. C.I. Trabalho			5
Assistente Ad. C.I. Termo Certo			4
Técnico Profissional Principal			1
Aux. Acção Educativa do QA	1	1	15
Cozinheira do Quadro			1
Aux. Acção Educativa C.I. Trabalho		5	8
Aux. Acção Educativa C.I. Termo Certo		7	2
Aux. Acção Educativa do Quadro da C.M.Maia	3	2	
Cozinheira C. Termo Certo			1
Animadoras da Componente de Apoio à Família (CAF)	2		
Programas Ocupacionais		22	8
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>37</b>	<b>49</b>

## **4 - Ligação à comunidade**

### **Articulação e participação dos Pais e Encarregados de Educação na vida do Agrupamento**

#### **A. Pré-escolar e 1.º Ciclo**

A participação e envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação, nestes dois níveis de ensino, é considerado crucial para a construção de respostas positivas aos problemas que se evidenciam no quotidiano escolar.

O Pré-Escolar e o 1º Ciclo, sempre mostraram a preocupação, desde a primeira hora, em envolver activamente os Pais e Encarregados de Educação, fazendo-o através de metodologias adequadas. Por isso, no início do percurso escolar continuaremos a acolher numa reunião geral com o Conselho Executivo e os docentes titulares de turma, os Pais e Encarregados de Educação, criando-se assim, as condições para um relacionamento frutífero que ajuda a vencer as dificuldades que sempre surgem. Atendendo à especificidade da faixa etária do Pré-Escolar, os docentes deste nível de ensino mantêm uma relação diária com os Encarregados de Educação.

De destacar neste contexto, o papel relevante que têm desempenhado as Associações de Pais. Estas, têm-se mostrado parceiros importantes na dinamização de múltiplas actividades e iniciativas facilitando a interacção com a própria comunidade.

#### **B. 3.º Ciclo e Ensino Secundário**

A participação dos pais/EE no acompanhamento dos seus educandos vai diminuindo à medida que o nível etário dos alunos sobe, conforme já referido anteriormente. Para estimular a participação de maior número de Encarregados de Educação (EE) na vida escolar, continuar-se-ão a realizar as seguintes acções:

- Reuniões do Presidente do Conselho Executivo/Director de Escola com os representantes dos EE de todas as turmas (2 a 3 vezes/ano) e sua

participação, a título de convidado, nas reuniões promovidas pela Associação de Pais e EE;

- Dinamização e aprofundamento do diálogo com/entre os restantes pais e EE por parte da Associação de Pais;
- Participação assídua e activa dos elementos da Associação de Pais que integram quer a AE (Assembleia de Escola)/CG (Conselho Geral) quer o CP;
- Participação significativa dos representantes dos E.E. nos CT em que têm assento, como se tem verificado até ao momento;
- Reuniões periódicas entre os DT, canal privilegiado de comunicação e articulação Escola/família, com os EE para partilha de dados de acompanhamento dos alunos e incentivo à participação dos pais/EE em diversas actividades desenvolvidas ao longo do ano;
- Convite dos professores aos pais, EE e família para momentos de mostra de trabalhos dos alunos.

## **Articulação e Participação da Autarquia**

### **Parcerias**

A partilha de responsabilidades na política educativa local quer através da Carta Educativa quer através do Conselho Municipal de Educação, obriga a que a Administração Autárquica, com base na legitimidade democrática da sua constituição e competências, garanta uma parceria dinâmica e criativa de forma a responder adequadamente, às novas exigências educativas, fomentando o estímulo ao desenvolvimento e à mudança. No desejo de se construir uma escola para todos, ou seja, para um público heterogéneo (do ponto de vista cultural, social, económico e geográfico), é importante que a Autarquia proporcione o apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico e desportivo, bem como a preservação do ambiente e da educação para a cidadania.

Na perspectiva de que as escolas e as realidades em que se inserem funcionam como ecossistemas, mantendo entre si relações de interdependência e interacção, este Agrupamento de escolas tem-se esforçado

por estabelecer laços, parcerias e intercâmbios com os diferentes órgãos autárquicos, tendo mantido ao longo dos anos, relações de proximidade, cordialidade e cooperação. São múltiplos, frequentes e de natureza diversificada os exemplos de participação das estruturas autárquicas na vida das Escolas deste Agrupamento e vice-versa, abrangendo esta participação aspectos de índole sócio-económica, recreativo-cultural, desportiva, ambiental entre outras.

De cariz bilateral, estas actividades tanto dão respostas às necessidades das Escolas, como às solicitações dos próprios órgãos de poder local.

Neste contexto, pretendemos manter a cedência de espaços e de equipamentos para a realização de eventos, palestras/conferências, espectáculos, assim como a organização de encontros variados nas instalações da ESÁS por solicitação da Câmara Municipal da Maia (CMM). Manteremos a regular utilização da Quinta da Caverneira localizada nas imediações da Escola. De salientar a sã convivência entre esta organização escolar e a CMM na partilha do Pavilhão Gimnodesportivo (municipal) de que a ESÁS usufrui para as aulas de Educação Física e actividades do Desporto Escolar.

Sendo que a temática da sensibilização ambiental constitui uma aposta forte da CMM, tem esta autarquia vindo a desenvolver um importante programa de educação ambiental, promovendo e propondo às Escolas um Plano Anual de Actividades nesta área e prestando-lhe apoio sempre que o solicita.

Destaca-se também a parceria que é mantida há vários anos com a Casa do Alto, no que diz respeito ao apoio prestado pelo GAAPP no domínio da formação.

Com a Junta de Freguesia de Águas Santas manteremos a parceria que há muitos anos foi estabelecida. A presença do Presidente da Junta de Freguesia em reuniões de trabalho, seminários, encontros, apresentação de trabalhos de alunos, festas, é constante, bem como a sua disponibilidade na atribuição de patrocínios para a realização de visitas de estudo, publicações, projectos de alunos de 12º ano, aquisição de livros, manutenção e preservação dos espaços exteriores e jardins. Também contribui para o Prémio de Mérito instituído pela AE da ESÁS em 2007/2008 e na cedência de instalações para o funcionamento do Centro de Novas Oportunidades.

## **Articulação e Participação das Instituições/Associações**

Agrupamento Sede do Centro de Formação de Associação das Escolas maiatrofa, desenvolvemos trabalho colaborativo com todos os agrupamentos escolares e escolas não agrupadas dos concelhos da Maia e da Trofa, no que concerne à formação contínua do seu pessoal docente e não docente.

Neste campo é justo realçar o papel das associações locais, tais como a Associação Atlética de Águas Santas, Associação dos Bairristas do Formigueiro, Associação Fontineiros da Maia, Associação dos Moradores da Granja, Associação Recreativa dos Restauradores do Brás-Oleiro, Associação Casa do Alto e Fundação Lar Evangélico Português. As instituições e organismos têm-se revelado importantes estruturas não só no estabelecimento de redes de parceria em termos de intervenção social, como base para a realização de actividades e iniciativas de índole cultural, lúdico e desportivo.

As nossas escolas têm também conseguido manter uma interacção permanente com as instituições de solidariedade social (IPSS), tais como Associação de Solidariedade Social “O Amanhã da Criança” e Misericórdia da Maia.

Fruto desse processo de ajuda permanente tem sido possível construir respostas positivas, sobretudo para alunos mais carenciados.

Com o objectivo de promover a saúde em meio escolar, importa também trabalhar em articulação com o Centro de Saúde que deve também constituir-se como um parceiro privilegiado.

A comunidade educativa reconhece os benefícios da participação das Associações na vida do Agrupamento, pelo exemplo vivo do exercício de cidadania. Deste modo, é possível desenvolver acções de carácter cultural, artístico e desportivo em parceria, de forma transparente e aberta, de modo a beneficiarem todos os intervenientes.

### **Parcerias com outras Instituições**

As escolas do 1.º Ciclo estão desde o ano lectivo 2007-2008, a desenvolver com a Direcção Regional de Educação e com a Escola Superior de Educação do Porto, um projecto de investigação-acção sobre as unidades de apoio à

multideficiência. Este projecto está suportado por um protocolo assinado entre o agrupamento, a DREN e a ESE do Porto

A Escola Sec. 2/3 de Águas Santas mantém o protocolo com o ISMAI (Instituto Superior da Maia), o que possibilita aos seus estudantes a realização, de estágios profissionais de Educação Física. Também as EB1 deste Agrupamento irão beneficiar da colaboração de estagiárias do Curso de Psicologia do ISMAI já no decorrer deste ano lectivo-

Com a Escola Superior de Educação as escolas do 1º Ciclo mantêm o protocolo que possibilita estágios para formandos do 1.º Ciclo assim como na área de Educação Social.

O GAMD mantém uma parceria com o Departamento de Ciências do Comportamento do Instituto de Saúde Pública da Universidade do Porto, no âmbito de um projecto de investigação/acção sobre mediação disciplinar.

A participação das instituições locais na vida das escolas do Agrupamento é significativa, abarcando um leque variado de áreas de cooperação: formação, saúde, cultura e recreação, história e etnografia, ambiente, área social, segurança. Esta participação será mantida. Assim, com empresas locais, concelhias e da região, continuaremos a fazer protocolos no sentido de proporcionar estágios aos alunos dos Cursos Profissionais. É e será frequente a Escola solicitar a presença, participação e colaboração das instituições já referidas e outras como Associações de Solidariedade Social, Centro de Saúde, Polícia de Segurança Pública de Águas Santas, Bombeiros Voluntários de Moreira da Maia, Empresa Cerealis, Lipor em actividades/projectos por nós promovidos.

## **5 - Oferta Pedagógica**

### **A. Curricular**

A oferta curricular é balizada pelas orientações determinadas pelo número de turmas, pelos espaços existentes, pelo quadro de professores, pelo número de alunos e, no caso específico dos alunos do 3.º Ciclo e Ensino Secundário, pelas suas escolhas/opções.

No ano lectivo 2008/2009 a oferta curricular é:

### **Ensino Pré-Escolar**

<b>Pré- Escolar</b>	Prioritariamente crianças com 5 anos
-------------------------	--------------------------------------

### **Ensino Básico**

#### **1º Ciclo**

<b>1º ciclo</b>	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
-----------------	--------------------------------------

### **ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - AEC**

*“...Considerando a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola, às necessidades das famílias e simultaneamente garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”, surgem as Actividades de Enriquecimento Curricular, conforme despacho nº 14460/2008.*

Sendo de carácter obrigatório, o Apoio ao Estudo e o ensino do Inglês para todo o 1º ciclo, coube ao Agrupamento sugerir outras Actividades de Enriquecimento Curricular que se ajustassem às necessidades pedagógicas e apresentassem um carácter pertinente.

Todas as actividades devem ser ajustadas aos espaços existentes no conjunto de escolas do Agrupamento, e sempre que possível, são desenvolvidas dentro



do edifício escolar, tendo em conta os seus recursos humanos, físicos e técnico-pedagógicos, assim como os recursos existentes na comunidade.

Deste modo, o Agrupamento usufrui de TIC (Tecnologias de Informação Comunicação), AFD (Actividade Física e Desportiva) e Expressões; neste caso, Expressão Musical. Pretende-se rentabilizar as salas apetrechadas com equipamento informático em cada um dos Estabelecimentos de Ensino, atendendo a todos os objectivos a que estas actividades se propõem alcançar e que estão expostos no programa de informática disponibilizado pelas AEC. Ao nível da Actividade Física para o 1º e 2º anos, e Actividade Desportiva para o 3º e 4º anos, é feita a alternância entre o espaço polidesportivo de cada EB1 e as piscinas municipais pertencentes à freguesia de Águas Santas.

As expressões abrangem essencialmente os alunos do 1º e 2º anos, desenvolvendo as competências explícitas no programa específico desta área. Os tempos a atribuir a cada actividade são distribuídos conforme despacho, não devendo, cada aluno, ter mais do que quatro actividades diferentes, na sua totalidade.

### 3º Ciclo

<b>3º ciclo</b>	7º ano
	8º ano
	9º ano

O segmento de 45 minutos semanais a gerir pela ESÁS é atribuído, no 7º ano de escolaridade, a um Atelier de Leitura, da responsabilidade do Grupo de Português e no 8º ano de escolaridade, a um Atelier de Promoção da Saúde, da responsabilidade do grupo de Biologia e Geologia.

<b>CEF<sup>1</sup></b>	Tipo 3 – Técnico de Práticas Técnico-Comerciais Tipo 2 – Técnico de Instalações Eléctricas
------------------------	---

---

<sup>1</sup> Curso de Educação Formação

## Ensino Secundário

<b>Cursos Científico Humanísticos</b>	Ciências e Tecnologias Ciências Sócio-Económicas* Línguas e Humanidades Artes Visuais*
---------------------------------------	---

\*Não se verificou a inscrição de alunos em número suficiente que justificasse a abertura de turma nestes cursos.

<b>Cursos Profissionais</b>	Técnico de Gestão (NOVO) Técnico de Informática de Gestão Técnico de Turismo Técnico de Gestão do Ambiente (NOVO)*
-----------------------------	---

\*Não se verificou a inscrição de alunos em número suficiente que justificasse a abertura de turma nestes cursos.

<b>EFA<sup>2</sup></b>	Nível Básico Nível Secundário
------------------------	----------------------------------

## Centro Novas Oportunidades (CNO)

Reconhecendo que, muitas vezes, o que existe não é uma falta de qualificação, mas sim uma lacuna no reconhecimento formal dessa mesma qualificação, pretendemos, com a criação do Centro Novas Oportunidades (CNO), contribuir para o processo de reconhecimento das competências que advêm da experiência profissional ao longo da vida. Para além disso, esta nossa proposta permite dar uma oportunidade àqueles a quem as vicissitudes da vida não permitiu ou pelo menos encurtou a realização do percurso escolar desejado.

---

<sup>2</sup> Educação e Formação de Adultos

Como decorre da própria realidade institucional de um CNO e tendo em conta o nosso contexto específico, definimos, pois, como objectivos fundamentais:

- Assegurar uma oportunidade de qualificação e certificação de nível básico e secundário;
- Assumir o papel de “estação de serviços”, respondendo à diversidade de desafios de qualificação da comunidade envolvente e não ficando fechados no formalismo dos muros da Escola;
- Articular com outras escolas, entidades formadoras e agentes económicos, sociais e culturais na procura de respostas diferenciadas em função do perfil e necessidades do adulto;
- Rentabilizar os recursos humanos e patrimoniais de que dispomos.

Os resultados anuais que nos propomos atingir são:

**Tabela 7 - Resultados a atingir pelo CNO**

		Inscritos	Com diagnóstico e encaminhamento definido	Em processo RVCC	Certificados RVCC (parcial e total)
2008	Básico	333	300	210	200
	Secundário	333	300	135	128
2009	Básico	500	450	315	300
	Secundário	500	450	203	193

## **B. Extracurricular**

O Agrupamento organiza uma série de actividades educativas não disciplinares que, em larga medida, têm contribuído para a manutenção de uma dinâmica colectiva que favorece a participação e o envolvimento da comunidade escolar. Estimulam-se as relações interpessoais e o trabalho cooperativo, o intercâmbio entre turmas e/ou escolas assim como o contacto escola/meio. Não está alheio a toda esta dinâmica o objectivo de evitar o abandono escolar, motivando e chamando os alunos para a escola, realizando actividades extracurriculares no 1º Ciclo que consigam satisfazer os seus interesses e capacidades pessoais. No Pré-escolar de acordo com o quadro legal, a Componente de Apoio à Família (CAF) que foi criada para dar resposta às necessidades da maioria das

famílias que integram o universo do Jardim de Infância de Moutidos. Esta engloba todos os períodos que estejam para além das 25 horas lectivas, sendo as actividades desenvolvidas no espaço polivalente e dinamizadas por duas animadoras. Este tempo de prolongamento é pensado em função das crianças que nos fins de tarde já se encontram cansadas e a necessitar do “aconchego” familiar. É numa cultura de afectos que se tenta suprir algumas carências por vezes evidentes. É um tempo de prazer, de escolhas, de brincadeiras e de actividades de carácter muito lúdico não esquecendo, no entanto, a natureza social, cultural e formativa.

## **6 - Serviços de Apoio Educativo**

Os Serviços de Apoio Educativo têm, como objectivo geral, promover condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos em articulação com as estruturas de orientação educativa. Agrupam-se essencialmente em dois núcleos:

1. O núcleo de Apoios Educativos;
2. O núcleo de Projectos/Actividades de Desenvolvimento Educativo.

### **Núcleo de Apoios Educativos**

O Núcleo de Apoio Educativos é constituído pelo Serviços de Psicologia, de Orientação Vocacional, de Acção Social Escolar, pela Biblioteca Escolar, pelo Gabinete de Acompanhamento e Mediação Disciplinar, Ensino Especial e por todos os docentes que asseguram as actividades de apoio e complemento educativos e que leccionam na Unidade de Apoio à Multideficiência.

O Agrupamento procura proporcionar aos seus alunos, apoios e complementos educativos em diferentes vertentes:

#### **a) Orientação Vocacional**

As actividades do Gabinete de Orientação Escolar e Profissional integram-se no objectivo geral das Estruturas de Orientação Educativa do Agrupamento, de promoção do desenvolvimento integral dos alunos, dos seus

processos de aprendizagem e optimização dos seus percursos escolares. Assim, a responsável pelo Serviço de Orientação do Agrupamento, no âmbito das atribuições dos professores conselheiros de orientação, apoia os alunos no processo de tomada de decisão vocacional, promovendo actividades de desenvolvimento pessoal e vocacional e, em colaboração com os Directores de Turma, actividades de informação sobre percursos formativos e profissões. Intervém, sobretudo, nos anos de transição, a nível de turma, de pequenos grupos ou individualmente, mas responde às solicitações de alunos de todos os anos de escolaridade e dos seus EE.

#### **b) Serviços de Acção Social Escolar**

De acordo com o previsto na lei, são concedidos, através do SASE, apoios económicos para a alimentação, transportes escolares, livros e material escolar, visitas de estudo e bolsas de mérito.

#### **c) Apoio Pedagógico Acrescido no Ensino Básico**

As aulas são sempre proporcionadas, quer aos alunos do Ensino Básico que no início do ano apresentam um Plano de Acompanhamento, quer àqueles que, ao longo do ano, vão revelando dificuldades e para quem são desenhados planos de recuperação.

#### **d) Apoio Educativo**

O Agrupamento preocupa-se com a inclusão, proporcionando apoio educativo aos alunos com dificuldades de aprendizagem, e possibilitando o reforço da Língua Portuguesa para alunos imigrantes ou estrangeiros.

#### **e) Gabinete de Acompanhamento e Mediação Disciplinar (GAMD)**

Foi criado na ESAS no ano lectivo 2007/2008 o Gabinete de Acompanhamento e Mediação Disciplinar (GAMD) que pretende intervir não apenas ao nível das situações de indisciplina (grupo/turma e sala de aula), mas também ter um papel activo e interventivo a nível pedagógico e formativo. Ao mesmo tempo que se monitorizam os incidentes do dia-a-dia pretende-se levar os

intervenientes a reflectirem sobre a situação e a desenvolverem, entre outras, atitudes de responsabilidade e respeito para com os outros.

**f) Biblioteca Escolar (BE) (3º Ciclo e secundário)**

Reveste-se actualmente de uma importância fundamental, na medida em que tem como missão a criação de hábitos de leitura e de competências relacionadas com as TIC e com o uso da Internet, ou seja, o desenvolvimento de competências de pesquisa, de tratamento e produção de informação. O papel da BE prende-se ainda com a promoção de actividades de cariz cultural e com a ocupação de tempos livres dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento integral dos mesmos. A leitura é uma competência transversal a todo o conhecimento e, nesse sentido, a BE assume-se como uma plataforma de aprendizagem para formar os seus utilizadores para as literacias do séc. XXI e para a cidadania.

**g) Educação Especial**

A Educação Especial (Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro de 2008) tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego, dos jovens com necessidades especiais (art. Nº1).

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.

Os apoios especializados implicam não só a adaptação de estratégias, de recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos; mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Os serviços de Apoio Especializado integram:

1. Os docentes do grupo da Educação Especial;
2. Os docentes que leccionam na Unidade de Apoio à Multideficiência;
3. Psicólogas;
4. Outros técnicos que trabalham nesta área.

A Unidade Especializada constitui uma resposta educativa especializada que pressupõe o acompanhamento e organização do percurso escolar dos alunos, que deverá atender aos processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino. As unidades especializadas não são, em situação alguma, mais uma turma da escola. Todos os alunos têm uma turma de referência que frequentam. Esta unidade deverá ser considerada um recurso especializado do Agrupamento de escolas já que se destina a desenvolver actividades específicas diferenciadas.

Aos alunos com Necessidades Educativas Especiais será elaborado o Programa Educativo Individual, em harmonia com o Decreto Lei 3/2008 de 7 de Janeiro; conjunta e obrigatoriamente pelo Docente Titular da Turma (pré-escolar e primeiro ciclo), Directores de Turma, docente de Educação Especial e Encarregados de Educação, podendo ser disponibilizadas as seguintes medidas educativas:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio;
- Plano individual de transição.

## **Núcleo de Projectos**

### **A. Projectos do Agrupamento**

O Núcleo dos Projectos é constituído pelos professores responsáveis pelo desenvolvimento de projectos em curso no Agrupamento. Referenciam-se alguns projectos existentes no Agrupamento.

### **“O livro uma janela aberta” (Pré-Escolar)**

Tem como objectivo incentivar o gosto pelo livro, envolvendo as crianças, os pais e famílias.

### **“Ler +” (Pré-Escolar e 1º Ciclo)**

O sentimento de prazer pela leitura e pela escrita, abrem um longo caminho para o sucesso escolar; reconhecer que o livro é uma fonte de prazer, investigação e informação, constitui o objectivo primordial deste Projecto.

### **“Matematicando” (1º Ciclo)**

Visa a compreensão dos conteúdos da Matemática de uma forma lúdica e prática, atravessando os quatro anos de escolaridade. Reveste-se de um conjunto de situações problemáticas relacionadas com questões do dia-a-dia e são de grau de dificuldade adaptado a cada um dos níveis de escolaridade.

### **“Por Outros Caminhos” (1º Ciclo)**

Pretende proporcionar aos alunos uma progressiva autonomia na construção das suas próprias aprendizagens, através da aquisição de competências no domínio dos métodos de estudo e de trabalho. Este sub-projecto operacionaliza-se em todos os anos de escolaridade, embora em moldes diferenciados de acordo com o ano de escolaridade dos alunos. Assim sendo, assume a forma de Hora do Conto no 1.º e 2.º anos; no 3.º ano este sub-projecto visa a aquisição de técnicas de estudo em todas as áreas curriculares; no 4.º ano os alunos têm a oportunidade de colocar as mesmas em prática, numa estreita relação com a metodologia de projecto.

### **“Jornal escolar” (Pré-escolar, 1º Ciclo – “Pequenos Jornalistas”, 3º Ciclo e Secundário – “Crescer”)**

Muitos dos hábitos de leitura adquirem-se a partir do contacto feito com qualquer tipo de registo (escrito ou não), sobretudo na fase da socialização primária, início da secundária.

Participar na elaboração de registos para um Jornal que fala de uma Escola que é a sua, pode constituir um processo de motivação para a aquisição de hábitos de leitura e de escrita e um alicerce para a formação de uma visão crítica, consciente e participativa na sociedade.



### **“Projecto de Dança/Ginástica”**

Trata-se de um espaço onde se desenvolvem Actividades de Complemento Curricular de carácter facultativo de natureza lúdica, cultural e artística, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos educandos.

Neste Projecto tenta criar-se um espaço para o desenvolvimento da Ginástica e Dança estando em conformidade com as técnicas de ginástica Rítmica, Artística, Acrobática e Aeróbica, e técnicas de dança: Moderna, Jazz, Hip-hop e Folclore nacional e internacional.

### **B. Projectos de parceria com a Câmara Municipal da Maia e com Centro de Saúde de Águas Santas na área da saúde:**

#### **“Pequeno Grande almoço”**

Este projecto tem como grandes objectivos a sensibilização para a importância do pequeno-almoço em idade escolar e de uma alimentação equilibrada e saudável. Numa primeira fase faz-se uma avaliação de comportamentos alimentares dos alunos, seguindo-se uma avaliação de conhecimentos e terminando numa terceira fase de intervenção que conta com a interacção com as famílias (este projecto desenvolve-se apenas no pré-escolar).

### **C. Projectos Nacionais:**

É de referir que estes Projectos de âmbito Nacional são de cariz transversal na medida em que para a sua operacionalização e concretização são necessários conhecimentos de várias Áreas.

#### **Ciência Viva**

O projecto Ciência Viva constituiu-se como um programa aberto, promotor de alianças e estimulador de autonomia na acção, definindo instrumentos fundamentais de acção que passam por um programa de apoio ao ensino experimental das ciências e á promoção da educação científica na escola.

De facto, a Ciência Viva elegeu as escolas como a sua prioridade de intervenção, orientando a sua actuação para o reforço do ensino experimental das ciências e para a mobilização da comunidade científica e das suas instituições para a melhoria da educação científica.

As EB1 do Agrupamento para corresponder a esse desafio, têm dinamizado ao longo dos dois últimos anos lectivos, o sub- projecto « A Ciência e a Terra».

A ESÁS tem participado de forma continuada, desde o primeiro ano de funcionamento deste Projecto (1996/1997); nesse sentido, foram desenvolvidos até o ano de 2008, um total de treze projectos.

### **Promoção de Saúde (3ºCiclo e Secundário)**

Em 1992/1993 a nossa Escola aderiu ao Projecto Nacional “Viva a Escola”, tendo mais tarde o referido projecto dado origem às “ Escolas Promotoras de Saúde. Apesar da Rede Nacional das Escolas Promotoras de Saúde se ter extinguido, a nossa Escola continuou a trabalhar sempre na promoção da saúde, tendo definido como grande prioridade de intervenção a formação pessoal. Nesse sentido, os principais objectivos estruturantes da acção são: garantir um ambiente saudável na Escola, criar condições para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e continuar a estabelecer parcerias com instituições locais.

### **Desporto Escolar**

Apresenta várias modalidades desportivas, inclusivamente para os alunos portadores de mobilidade condicionada.

### **Educação Ambiental**

Visa a realização de actividades no âmbito do Projecto “Agenda 21 na Escola”.

### III. PROBLEMAS

#### 1. Identificação

Apesar de se tratar de um Agrupamento de escolas dinâmico, e atento às especificidades da emergência de um novo paradigma educativo, apresenta alguns problemas que merecem referência:

#### Pré-escolar e 1.º Ciclo

As nossas escolas apresentam, como já referimos, um número significativo de alunos cujas famílias revelam dificuldades económicas graves e um nível cultural baixo.

Este dado pode, facilmente, ser constatado pelo número crescente de alunos subsidiados:

**Tabela 8 - Número de alunos Subsidiados em 2008/2009**

Alunos	EB1 Moutidos	EB1 Corim	EB1 Granja	EB1 Pícuá
	97	30	12	25

A estes dados somam-se outros resultantes de situações de conflito e de ruptura familiar (algumas famílias disfuncionais: divórcio, abandono dos filhos, etc.), os quais são geradores de alguma violência psicológica que afecta a criança.

Muitas crianças das nossas escolas apresentam, essencialmente, problemas de comportamento e, à medida que aumenta o ano de escolaridade, intensificam-se, nestas crianças, as dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto surge como um problema cada vez mais acentuado nas nossas escolas, a elevada imaturidade psicossocial dos alunos, essencialmente nos alunos do 1.º ano de escolaridade.

Um outro problema com o qual nos temos vindo a confrontar está relacionado com o funcionamento das Actividades de Enriquecimento Curricular – (AEC). Se por um lado a actual sobrecarga horária dos alunos se manifesta como um factor negativo quer sobre o rendimento/ aproveitamento escolar dos alunos,

quer sobre o seu próprio comportamento, por outro, o funcionamento normal de todas as turmas de cada escola é afectado pelo movimento constante dos alunos inscritos nas AEC, nos espaços circundantes das salas de aula.

Um outro aspecto que constitui um problema nas escolas do 1.º Ciclo deste Agrupamento Escolar, prende-se com a dificuldade que se sente em manter nos alunos uma atitude cívica, ética e coerente com o exercício de valores de uma plena cidadania, pela ausência de recursos físicos e humanos em número suficiente, em cada uma das escolas.

A falta de espaços cobertos onde as crianças possam brincar livremente nas horas de recreio, sobretudo em dias de chuva, condiciona fortemente o cumprimento das regras de convivência e de respeito entre todos os alunos. Regras estas transmitidas no dia-a-dia, por todos os docentes e pessoal auxiliar.

Os espaços existentes são mínimos para o elevado número de alunos que durante os recreios aí se concentram, o que conduz a interações de cariz conflituoso e ao emergir de inúmeras situações de indisciplina e de violência física e verbal, sobretudo entre os alunos mais velhos.

As cantinas, por sua vez, pelo elevado número de alunos que concentram em simultâneo, nas horas de refeição, e uma vez mais pelo número insuficiente de recursos (sobretudo humanos), também não apresentam as condições necessárias para garantir o mínimo cumprimento das regras e valores a respeitar por quem está sentado à mesa, tornando este momento desagradável para todos os que têm de o vivenciar.

É de referir ainda a necessidade de Formação do pessoal Auxiliar de Educação, no sentido de melhor os preparar nas áreas da Segurança, Primeiros Socorros e relação com comportamentos disruptivos e/ou violentos (Indisciplina).

A falta de espaços físicos para as reuniões e trabalhos de equipa, atendimento aos Encarregados de Educação, momentos de reflexão com os colegas (entre outras situações), constitui também um problema comum a todos os edifícios escolares.

O facto de a grande maioria das salas de aula não apresentarem os recursos informáticos operacionais, condiciona sobremaneira a qualidade do ensino na

medida em que limita as estratégias a implementar pelos docentes, nas suas práticas pedagógicas.

### **3.º Ciclo e Ensino Secundário**

Em termos pedagógicos assinalam-se alguns problemas de indisciplina, modalidade de funcionamento das aulas de substituição e elevado número de alunos por turma.

Em termos organizacionais referenciam-se alguns problemas de segurança, alguma deficiência nos circuitos de informação internos e externos e falta de espaço físico.

## **2. Estratégias**

Enquanto Agrupamento de escolas públicas assumimo-nos como uma Escola para todos, não confessional e respeitadora de todas as crenças, um Agrupamento que pugna pelo pluralismo ideológico e renuncia a qualquer forma de endoutrinação. Consideramos, ainda, que a educação se rege por princípios de igualdade, justiça e solidariedade e defendemos uma gestão democrática e participativa em que todos os actores da comunidade são chamados a dar o seu contributo na vida da Escola. Concebemos a educação como o desenvolvimento integral, harmonioso e pleno da pessoa, visando as múltiplas dimensões da pessoa humana, a educação para a liberdade, para a democracia e a cidadania. Empenhamo-nos, também, em desenvolver a capacidade para o trabalho, facilitar a aquisição e desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho individual e em grupo e em assegurar o acompanhamento e educação dos alunos durante a sua permanência na Escola.

Não são esquecidos os alunos oriundos de países estrangeiros. Para esses alunos continuará a ser feito o diagnóstico das dificuldades de integração ao nível da língua e cultura e sempre que se justifique elaborar-se-á um plano individual de integração/recuperação e/ou desenvolvimento em cooperação com a respectiva família.

Conscientes das nossas virtudes, mas também dos nossos problemas, apresentamos as estratégias a desenvolver para combater os problemas identificados:

## **Pedagógicas**

### **a) 1º Ciclo**

Para assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem e ainda a alunos que apresentem outros desafios colocados no processo Ensino/Aprendizagem, ofertas pedagógicas que se adequem às suas especificidades e que sejam potenciadoras de sucesso educativo, continuaremos a implementar e de acordo com o Despacho normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro, os Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento.

Apoio individualizado, estratégias diferenciadas/distintas, reforço educativo e acompanhamento por técnicos especializados, são também estratégias pedagógicas às quais recorreremos, sempre que se justifique.

Implementar-se-ão também Assembleias de Turma para tentar resolver os problemas de comportamento que intensificam as dificuldades de aprendizagem.

### **b) 3º Ciclo e Secundário**

Para atacar problemas a nível comportamental, na ESÁS foi criado no ano lectivo 2007/2008 um Gabinete de Acompanhamento e Mediação Disciplinar (GAMD), ofereceu-se a possibilidade de recorrer a horas de tutoria atribuídas aos DT com grupos ou alunos mais problemáticos e diversificou-se a oferta de actividades de complemento educativo (clubes, projectos, desporto Escolar) com o intuito de fidelizar a nossa população escolar, levando-a a gostar da Escola e com ela criar laços de afecto. Estas estratégias são para manter no próximo triénio. Pretende-se também envolver a Associação de Estudantes na

identificação e resolução de alguns problemas de ordem comportamental, em articulação com os órgãos de gestão e pedagógicos.

## **Organizacionais**

### **1º Ciclo**

Para superar os problemas identificados, propomos as seguintes estratégias:

- Cumprir as regras definidas no Regulamento Interno;
- Implementar Acções de Formação para Pais e Encarregados de Educação, por técnicos especializados, no sentido de contribuir para um melhor desenvolvimento psicossocial dos nossos alunos;
- Continuar a motivar as Associações de Pais para que envolvam mais os Pais e Encarregados de Educação na formação integral dos seus educandos;
- Incentivar as crianças à prática de jogos tradicionais no sentido de criar recreios organizados, enriquecedores e proporcionadores de um bom relacionamento entre todos;
- Alterar a disposição das mesas nas cantinas;
- Implementar Acções de Formação para todos os intervenientes educativos com intervenção da Câmara Municipal, Junta de Freguesia e Centro de Saúde, para sensibilizar e prevenir problemas diferenciados como a Higiene no Trabalho, o Tabaco, Álcool e Violência.
- Impõe-se a necessidade de intervenção nas instalações das escolas de forma a criar espaços físicos proporcionadores de melhores condições de trabalho para toda a comunidade educativa: ampliar as áreas de recreio cobertas; equipar devidamente todas as salas de aula (computadores, impressoras, Internet e rentabilização plena dos Quadros Interactivos) e criar salas específicas quer para o Pessoal Docente, como Não Docente.

Refira-se que algumas das estratégias mencionadas também integram o pensamento dos docentes do Pré-escolar.

### **3.º Ciclo e Ensino Secundário**

De acordo com o problema elencado – repensar circuitos de comunicação que possibilitem a sistematização, integração e fluidez da informação entre todos os órgãos e estruturas da comunidade escolar - a estratégia a seguir será combater alguma resistência que ainda existe relativamente à utilização da Plataforma MaiaDigital onde se encontra o site da ESÁS e utilização da Plataforma Moodle. É desejável que todos os docentes, não docentes e discentes criem o seu próprio email para que todos os documentos, informação oficial e não oficial se passe a fazer via internet e/ou intranet.

A existência de um Plano TIC foi e é um factor decisivo para a evolução tecnológica da Escola, sendo inquestionável a sua continuação para os próximos anos.

Relativamente ao número de alunos por turma considera-se fundamental quer para uma boa aquisição de aprendizagens quer para minimizar algumas situações de indisciplina, que este número não ultrapassasse os vinte e quatro. Para que a nossa Escola seja efectivamente segura será obrigatório o uso de cartão magnético para toda a população escolar em todos os serviços. Será necessária também uma vigilância mais apertada nos espaços exteriores. Os alunos em tempos não lectivos e sem acompanhamento de professores, só poderão estar na Biblioteca, Polivalente e Bufete.

A Formação de Professores é uma área onde se vai investir para tentar combater e minimizar os problemas do Agrupamento.



## **IV. OBJECTIVOS**

Definir os objectivos que se pretendem alcançar não só identifica a Escola que queremos ser mas também nos distingue dos outros. Assim, pretende-se:

### **Pré-escolar e 1º Ciclo**

- Facilitar o desenvolvimento sócio-afectivo/cognitivo dos alunos, contribuindo para que o seu processo de socialização ocorra num contexto de desenvolvimento de atitudes, de valores e de comportamentos sociais ajustados;
- Promover o relacionamento entre todos os intervenientes no processo educativo, através de um diálogo aberto e tolerante;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma cultura científica;
- Envolver toda a comunidade educativa na criação de Projectos/Actividades de complemento curricular e extracurricular, de forma cooperativa e reflexiva.

### **3º Ciclo e Ensino Secundário**

- Manter os 4 cursos Científico-Humanísticos;
- Manter/Criar os cursos Profissionais de acordo com as condições físicas da Escola, sendo que o número destes cursos não deverá ultrapassar 40% da oferta do Ensino Secundário da Escola;
- Manter/Criar os CEF's de acordo com as condições físicas da Escola;
- Manter em regime de vigência por pelo menos dois anos os cursos profissionais;
- Apostar na qualidade dos cursos profissionais/CEF;
- Apostar na qualidade dos cursos via ensino;
- Manter o Estágio Integrado do Curso de Educação Física e Desporto do ISMAI;
- Promover a formação integral dos alunos, nomeadamente a educação para a cidadania e para a promoção da saúde;

- Promover a orientação vocacional, relacionando-a com o projecto pessoal e profissional de modo a preparar o aluno para fazer as suas próprias escolhas;
- Apostar numa Escola mais limpa.

## V. Sucesso Escolar

### Ensino Básico - 3.º Ciclo

Nos quadros que se seguem, estão registados os valores brutos respeitantes às taxas de transição e conclusão provenientes de todas as turmas do ensino básico desde o ano lectivo de 2003/2004. As percentagens representam o valor médio das taxas de sucesso das diferentes turmas.

**Tabela 9 - Taxas de Sucesso no Ensino Básico na ESÁS nos anos lectivos 2003 a 2007**

	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
TAXA DE TRANSIÇÃO DO 7º	79%	82%	85%	82%
TAXA DE TRANSIÇÃO DO 8º	88%	91%	86%	72%
TAXA DE TRANSIÇÃO DO 9º	95%	87%	80%	78%

**Tabela 10 - Taxas de Sucesso no Ensino Secundário na ESÁS nos anos lectivos 2003 a 2007**

	2004/2005	2005/2006	2006/2007
TAXA DE TRANSIÇÃO DO 10º	71%	73%	80%
TAXA DE TRANSIÇÃO DO 11º	84%	87%	83%

A fim de combater o insucesso escolar, sentimos necessidade de proceder a uma análise e a uma reflexão cuidada dos resultados sendo a definição de metas quantificadas de sucesso a atingir uma das estratégias a utilizar. A implementação de uma pedagogia compensatória aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês e o proporcionar aos alunos outras estruturas de apoio ao estudo (sala de estudo, sala de matemática, biblioteca, aulas de reforço) e oferta formativa mais diversificada, são também estratégias de combate ao insucesso escolar por nós utilizadas.

Dado o carácter específico e a valorização assumida a nível nacional, faz-se uma referência ao Plano da Acção da Matemática da ESÁS, que continuará a

ser um projecto que proporcionará aos alunos um ambiente de trabalho que permite o aprofundamento e consolidação dos seus conhecimentos.

Visando premiar o melhor aluno da Escola e no âmbito do Dec. Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro (Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior) no seu artigo 13º, alínea c) que estipula como direitos do aluno: “ Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço no trabalho e no desempenho e ser estimulado nesse sentido”, a Assembleia de Escola com o apoio da Associação de Pais e da Junta de Freguesia de Águas Santas instituiu um prémio pecuniário de mérito em cada ano de escolaridade e em cada ano lectivo.

## **1. Estratégias de sucesso**

- Estabelecer protocolos com diversas entidades (Escola Superior de Educação, Autarquia, Junta de Freguesia, Serviços de Saúde e Segurança Social, Centro de Emprego, Tribunal de Menores, Polícia de Segurança Pública), ISMAI, Liga Portuguesa contra o Cancro, no sentido de contribuir para o sucesso educativo dos alunos;
- Incrementar o diálogo com as Associações/Agremiações e outras forças vivas da comunidade envolvente, tendo em vista a realização de projectos de interesse comum;
- Promover a articulação das Ciências Experimentais, da Língua Portuguesa e da Matemática, transversalmente, com formas de Expressão Artística;
- Continuar com o Plano de Acção da Matemática e com o Plano Nacional de Leitura;
- Ampliar a oferta pedagógica e reduzir os tempos livres dos alunos, no sentido de melhorar as taxas de sucesso educativo e de abandono escolares;
- Implementar uma boa articulação entre os agentes educativos (Professores titulares de turma, serviços de Psicologia e Educadoras Sociais) e assegurar com outras parcerias as condições adequadas ao desenvolvimento e aproveitamento das capacidades de todos os alunos;

- Criar as condições necessárias para uma boa integração dos docentes recém-chegados às nossas escolas.

## 2. Metas de sucesso

No **1º Ciclo**, pretendemos não só manter a taxa de sucesso educativo de 98% no 1º Ciclo alcançada já no ano lectivo de 2007/2008, mas também a percentagem de 0% de abandono escolar.

Ressalvamos a este propósito que a avaliação dos alunos do 1º Ciclo é exclusivamente descritiva e que desta avaliação constam as crianças com NEE e as da Unidade de Apoio à Multidificiência.

No **3º Ciclo e no Ensino Secundário**, a taxa de abandono escolar verificada em 2006/2007 foi de 3% e 7%, respectivamente. Continuaremos a trabalhar no sentido de manter os baixos níveis de abandono escolar registados. Interessa fazer referência que no cálculo da taxa de abandono escolar estão incluídos os alunos que efectivamente abandonaram a escola e os alunos que pediram transferência para outros estabelecimentos de ensino. Esta taxa de abandono é sinónima de “saída da escola”.

Nos **Cursos de Educação e Formação**, CEF's, a avaliação é contínua e deve expressar mais os Processos do que os Produtos. Segundo o Despacho conjunto nº 453/2004, Artigo 13º, Avaliação das aprendizagens, ponto1: “A avaliação é contínua e reveste um carácter regulador, proporcionando um reajustamento do processo ensino-aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação pelos alunos/formandos de métodos de estudo e de trabalho e proporcione o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens. Ainda no mesmo Despacho, artigo 14º, Progressão, ponto 1, “Nos cursos de tipo 1 e tipo 2, a avaliação processa-se em momentos sequenciais predefinidos, ao longo do curso, não havendo lugar a retenção no caso de um percurso de dois anos”. Sendo assim, não se podem quantificar metas de sucesso neste tipo de Cursos, até porque o sucesso destes alunos só pode ser aferido no final do respectivo curso e podem surgir situações não imputáveis à escola que determinem ou não a conclusão, por parte dos formandos, dos respectivos cursos.

Os **Cursos Profissionais** apresentam uma estrutura modular/flexível e consequentemente o sucesso dos alunos só poderá ser aferido no final do respectivo curso. Segundo o Artigo 28º da Portaria 550C de 2004, ponto 2- “ No âmbito da sua autonomia pedagógica, a escola define as modalidades especiais de progressão modular, nomeadamente quando, por motivos não imputáveis à escola, o aluno não cumpriu, nos prazos previamente definidos, os objectivos de aprendizagem previstos.” Apesar de se aplicarem todas as situações previstas na lei e que determinam a progressão modular, esta poderá estar condicionada por motivos imprevisíveis e não imputáveis à escola, não se podendo com rigor e objectividade definir metas quantificadas de sucesso neste tipo de cursos. Acresce ainda que na ESÁS ainda não existe nenhuma análise/tratamento de resultados escolares anteriores, pois o primeiro curso ficará concluído apenas no final do ano lectivo 2008/2009.

Para o 3º Ciclo do ensino básico e ensino Secundário, Cursos Científico-Humanísticos, as metas de sucesso a atingir foram definidas tendo como base a análise dos resultados obtidos nos anos lectivos anteriores e foram considerados apenas os alunos efectivamente avaliados, o que significa que não foram tidos em conta os eventuais casos de anulação de matrícula, exclusão por excesso de faltas ou transferência. Estes casos serão objecto de análise e reflexão por parte do grupo disciplinar, de modo a apurar se as situações de anulação de matrícula e exclusão de faltas se prendem especificamente com a disciplina ou se são generalizáveis a todo o currículo dos alunos.

As metas de sucesso foram quantificadas e constam dos quadros que se seguem:

**Tabela 11 - Metas de Sucesso para o grupo Educação Moral Religiosa**

**Grupo Educação Moral Religiosa - Código 290**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
EMRC	100%	100%	100%	100%	100%	100%
EMRE	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**Tabela 12 - Metas de Sucesso para o grupo de Português**

**Grupo Português - Código 300**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Português	78%	76%	76%	88%	83%	95%

**Tabela 13 - Metas de Sucesso para o grupo de Francês**

**Grupo Francês – Código 320**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Francês	75%	70%	75%	85%	85%	

**Tabela 14 - Metas de Sucesso para o grupo de Inglês**

**Grupo Inglês – Código 330**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Inglês	75%	75%	72%	85%	97%	

**Tabela 15 - Metas de Sucesso para o grupo de História**

**Grupo História – Código 400**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
História	76%	70%	71%			
História A				74%	79%	78%
História da Cultura e das Artes					72%	

**Tabela 16 -Metas de Sucesso para o grupo de Filosofia**

**Grupo Filosofia – Código 410**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Filosofia				85%	90%	
Psicologia						95%

**Tabela 17 - Metas de Sucesso para o grupo de Geografia**

**Grupo Geografia – Código 420**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Geografia	80%	75%	80%	75%	75%	

**Metas de Sucesso para o grupo de Economia e Contabilidade**

As disciplinas leccionadas por este grupo disciplinar pertencem exclusivamente ao CEF de Técnico de Práticas Técnico-Comerciais e aos Cursos Profissionais de Técnico de Gestão e Técnico de Informática de Gestão. Conforme justificação apresentada anteriormente, não se quantificam metas de sucesso neste tipo de Curso

**Tabela 18 - Metas de Sucesso para o grupo de Matemática**

**Grupo Matemática – Código 500**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Matemática	65%	60%	55%	50%	66%	87%
MACS					85%	

**Tabela 19 - Metas de Sucesso para o grupo de Física e Química**

**Grupo Física e Química – Código 510**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
C. Física e Química	80%	60%	85%			
Física e Química A				65%	70%	
Física						80%

**Tabela 20 - Metas de Sucesso para o grupo de Biologia e Geologia**

**Grupo Biologia e Geologia – Código 520**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Ciências Naturais	80%	80%	90%			
Biologia e Geologia				70%	75%	
Biologia						95%

**Tabela 21 - Metas de Sucesso para o grupo de Educação Tecnológica**

**Grupo Educação Tecnológica – Código 530**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Educação Tecnológica	100%	100%	100%			



**Tabela 22 - Metas de Sucesso para o grupo de Informática**

**Grupo Informática – Código 550**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Área de Projecto		94%				
I. T. Informação e Comunicação			96%			

**Tabela 23 - Metas de Sucesso para o grupo de Artes Visuais**

**Grupo Artes Visuais – Código 600**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Educação Visual	96%	96%	96%			
Oficina de Artes	96%	96%	96%			
Geometria Descritiva A - Iniciação				75%		
Desenho					95%	
Geometria Descritiva A - Continuação					80%	80%

**Tabela 24 - Metas de Sucesso para o grupo de Educação Física**

**Grupo Educação Física – Código 620**

	7º Ano	8º Ano	9º Ano	10º Ano	11º Ano	12º Ano
Educação Física	98%	97%	96%	98%	98%	100%

## **VI. FORMAÇÃO**

O presente Projecto Educativo define como objectivos da Formação a melhoria dos resultados dos alunos e da qualidade das aprendizagens, o desenvolvimento científico e profissional de docentes e não docentes e o apoio à participação dos Encarregados de Educação nas necessidades educativas dos filhos.

Tentando responder às necessidades do Agrupamento, para o ano lectivo 2008/09 foram definidas as seguintes áreas Prioritárias de Formação Contínua para professores: Indisciplina, Integração das Tecnologias de Informação (Optimização das Plataformas Moodle, no trabalho com os alunos, e MaiaDigital na organização escolar) e Necessidades decorrentes do sistema educativo: Avaliação de Desempenho. Destaca-se que a necessidade de formação na Área Científico-Didáctica é definida em sede de Departamento curricular.

Quanto ao Plano de Formação para a equipa técnico-pedagógica do Centro Novas Oportunidades estão previstas realizar duas acções de formação:

- Utilização pedagógica da Plataforma Moodle. Pretende-se aumentar a literacia tecnológica dos formandos/adultos (por impacto) e fomentar, ainda que incipientes, processos de e-learning;
- Portefólio, - Portefólio Reflexivo de Aprendizagem um papel central e estruturante (a equipa técnica reflecta conjunta e solidariamente de modo a falar uma linguagem comum);
- Para além destas formações, vislumbramos curtas (mas importantes) dinâmicas formativas que passam nomeadamente por dinâmicas de grupo e educação de adultos.

## **VII. AVALIAÇÃO**

### **1. Interna**

As diversas estruturas e órgãos pedagógicos e de gestão sempre estiveram empenhados e envolvidos de forma notória e persistente no combate a hábitos de cultura individualista, fomentando o trabalho cooperativo e criando uma cultura de análise, reflexão e avaliação, nomeadamente através do desenvolvimento de um plano de melhoria e da implementação da auto-avaliação. Têm sido e continuarão a ser dados passos firmes e consistentes nesta direcção.

Assim, e tendo em conta que deve haver uma avaliação do presente Projecto, no sentido de permitir uma mais eficaz operacionalização dos objectivos definidos e de modo a direccionar eventuais desvios e adaptações, este deve ser avaliado pelo Conselho Executivo, pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral Transitório, anualmente, no que diz respeito à consecução dos objectivos delineados.

### **2. Projecto Educativo**

O acompanhamento e a avaliação deste Projecto Educativo será da responsabilidade do Conselho Geral Transitório.

A avaliação do PE terá como referências nucleares a questão do sucesso escolar e as metas/objectivos propostos.

Relativamente ao sucesso escolar, cada grupo disciplinar/departamento deve, no final de cada ano lectivo:

- Analisar os resultados de avaliação das disciplinas/ anos de escolaridade leccionadas pelo grupo;
- Compará-los com as metas/objectivos a que se propuseram;
- Encontrar explicação para os possíveis desfasamentos;
- Propor acções de melhoria que permitam concretizar as metas/objectivos definidas/os
- Este processo deve ser acompanhado por uma monitorização a realizar no final dos 1º e 2º períodos, e reportada ao Conselho

Pedagógico, de modo a que, atempadamente, se encontrem possíveis respostas para a melhoria do desempenho dos alunos.

Quanto às metas/objectivos, ter-se-á como referência o modelo P (Plan) D (Do) C (Check) A (Act). Com recurso a equipas de trabalho ou outras estratégias a conceber, todas as metas propostas devem ser objecto de um acompanhamento constante que se concretiza:

- No inventário de evidências (indicadores) que “traduzam” de modo significativo cada meta proposta;
- Na verificação do grau de realização de cada uma das metas.

Para a verificação da consecução de cada meta proposta, utilizar-se-á o modelo PDCA:

- a) Está planeada (Plan) alguma acção?
- b) (Se está planeada) já se fez/realizou (Do) alguma coisa?
- c) (Se planeada e realizada) já se verificou/avaliou (Check) o grau de concretização da meta em comparação com os objectivos e se reportou (CP? CE? Assembleia?) os seus resultados?
- d) (se planeada, realizada e avaliada) foram propostas acções (Act) de melhoria?

1. Identificação da Escola/Agrupamento: \_\_\_\_\_

2. Numa escala de 1 a 4 como classifica o luto dos alunos em termos de prioridade da sua escola?

(1 = sem importância; 2 = alguma importância; 3 = importante; 4 = muito importante)

3. Como descreve o procedimento da sua escola no apoio a alunos enlutados?

Um suporte formal

Um suporte informal

4. Alguém na sua escola tem uma responsabilidade específica nesta área?

Sim

Não

Se sim, por favor especifique quem \_\_\_\_\_

5. Alguém na sua escola recebeu formação no tema do luto e perda?

Sim

Não

Se sim, por favor especifique quem \_\_\_\_\_

6. Quando um(a) aluno(a) da escola sofre a perda de alguém significativo a quem recorre para procurar ajuda? \_\_\_\_\_

7. O tema da perda e luto é abordado no currículo de alguma disciplina?

Sim

Não

Se sim, por favor especifique \_\_\_\_\_

8. O tema da perda e luto está contemplado em algum documento da escola?  
(Ex: Projecto Educativo, Regulamento Interno, Projecto Curricular de Turma...)

Sim

Não

Se sim, por favor especifique \_\_\_\_\_

9. Considera que a sua escola precisa de apoio nesta área?

Sim

Não

Se sim, por favor especifique \_\_\_\_\_

10. Existe na escola bibliografia especializada na temática da morte e do luto?

Sim

Não

Se sim, por favor especifique \_\_\_\_\_





## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NumQuest	Gênero	Idade	GrauAcad	NEAtprof1	NEAtprof2
1	1.00	2.00	7.00	4.00	2.00	2.00
2	2.00	1.00	7.00	1.00	1.00	1.00
3	3.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00
4	4.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00
5	5.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
6	6.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
7	7.00	1.00	8.00	1.00	2.00	2.00
8	8.00	1.00	8.00	1.00	2.00	2.00
9	9.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
10	10.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
11	11.00	1.00	8.00	2.00	2.00	1.00
12	12.00	1.00	5.00	2.00	2.00	1.00
13	13.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
14	14.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
15	15.00	2.00	4.00	1.00	2.00	1.00
16	16.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
17	17.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
18	18.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
19	19.00	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00
20	20.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
21	21.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
22	22.00	1.00	3.00	2.00	2.00	1.00
23	23.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
24	24.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
25	25.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
26	26.00	1.00	8.00	1.00	2.00	2.00
27	27.00	1.00	6.00	3.00	2.00	1.00
28	28.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
29	29.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
30	30.00	1.00	8.00	1.00	2.00	1.00
31	31.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00
32	32.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
33	33.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
34	34.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
35	35.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
36	36.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
37	37.00	1.00	8.00	1.00	2.00	2.00
38	38.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
39	39.00	1.00	7.00	1.00	1.00	2.00



## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NEAtprof3	AnoExPrf	FunDT	DifAlLut	ForLuto1	ForLuto2
1	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
2	2.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
3	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
4	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
5	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00	2.00
6	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
7	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
8	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00	2.00
9	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
10	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00	2.00
11	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
12	2.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00
13	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
14	1.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
15	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
16	2.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
17	1.00	3.00	1.00	2.00	2.00	2.00
18	2.00	3.00	1.00	2.00	2.00	2.00
19	1.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00
20	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
21	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
22	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
23	1.00	3.00	1.00	2.00	2.00	2.00
24	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00
25	1.00	5.00	1.00	1.00	2.00	2.00
26	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
27	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
28	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
29	1.00	5.00	2.00	1.00	2.00	2.00
30	1.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
31	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00	2.00
32	2.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
33	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00
34	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00
35	2.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
36	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
37	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
38	2.00	6.00	1.00	2.00	2.00	2.00
39	2.00	5.00	2.00	1.00	2.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	InscForm	Justif	ConPEsc1	ConPEsc2	ConPEsc3	ConPEsc4
1	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	3.00
2	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	1.00
3	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	1.00
4	2.00	2.00	3.00	2.00	4.00	3.00
5	2.00	9.00	4.00	4.00	4.00	2.00
6	1.00	1.00	1.00	5.00	4.00	3.00
7	1.00	1.00	1.00	4.00	2.00	2.00
8	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	3.00
9	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	2.00
10	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	4.00
11	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	4.00
12	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	4.00
13	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	3.00
14	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	4.00
15	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	3.00
16	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	4.00
17	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00
18	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	4.00
19	1.00	9.00	3.00	2.00	2.00	2.00
20	1.00	3.00	1.00	4.00	1.00	1.00
21	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	3.00
22	3.00	9.00	1.00	5.00	1.00	3.00
23	1.00	9.00	2.00	5.00	2.00	3.00
24	1.00	1.00	2.00	5.00	2.00	2.00
25	1.00	9.00	1.00	4.00	2.00	2.00
26	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	4.00
27	1.00	1.00	2.00	4.00	1.00	5.00
28	1.00	1.00	2.00	3.00	2.00	4.00
29	1.00	1.00	1.00	4.00	1.00	4.00
30	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00
31	1.00	9.00	2.00	3.00	3.00	4.00
32	1.00	9.00	2.00	4.00	3.00	3.00
33	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	4.00
34	1.00	9.00	1.00	4.00	1.00	4.00
35	1.00	9.00	1.00	5.00	2.00	1.00
36	2.00	9.00	2.00	5.00	2.00	2.00
37	1.00	9.00	2.00	5.00	1.00	1.00
38	2.00	9.00	2.00	4.00	2.00	2.00
39	1.00	1.00	3.00	3.00	3.00	3.00

ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ConPEsc5	ConPEsc6	ConPEsc7	ConPEsc8	Propesc1	Propesc2
1	1.00	4.00	1.00	3.00	4.00	4.00
2	1.00	2.00	2.00	3.00	4.00	3.00
3	1.00	2.00	2.00	2.00	4.00	3.00
4	4.00	4.00	3.00	3.00	2.00	3.00
5	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00	2.00
6	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00	3.00
7	2.00	3.00	1.00	4.00	4.00	3.00
8	2.00	1.00	1.00	2.00	5.00	3.00
9	2.00	2.00	2.00	4.00	4.00	3.00
10	1.00	4.00	1.00	3.00	4.00	3.00
11	2.00	4.00	2.00	2.00	4.00	4.00
12	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00
13	1.00	3.00	2.00	4.00	4.00	4.00
14	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00
15	2.00	3.00	2.00	4.00	4.00	4.00
16	2.00	4.00	2.00	4.00	5.00	4.00
17	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	2.00
18	2.00	3.00	2.00	4.00	4.00	4.00
19	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00	3.00
20	1.00	4.00	1.00	4.00	4.00	3.00
21	2.00	2.00	1.00	4.00	4.00	4.00
22	4.00	5.00	1.00	4.00	5.00	3.00
23	1.00	1.00	1.00	2.00	4.00	4.00
24	2.00	3.00	2.00	2.00	5.00	2.00
25	1.00	4.00	2.00	5.00	4.00	3.00
26	2.00	4.00	2.00	2.00	4.00	3.00
27	2.00	4.00	1.00	5.00	4.00	4.00
28	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
29	2.00	4.00	2.00	2.00	4.00	3.00
30	1.00	6.00	3.00	3.00	6.00	5.00
31	2.00	2.00	3.00	4.00	4.00	5.00
32	2.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00
33	2.00	5.00	2.00	2.00	4.00	5.00
34	2.00	1.00	1.00	4.00	3.00	2.00
35	2.00	4.00	1.00	2.00	4.00	2.00
36	3.00	4.00	1.00	5.00	4.00	4.00
37	2.00	4.00	1.00	2.00	4.00	5.00
38	3.00	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00
39	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	Propesc3	Propesc4	Propesc5	Propesc6	Conpesc9	Propesc7
1	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00
2	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
3	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
4	3.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00
5	4.00	3.00	4.00	2.00	2.00	3.00
6	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00
7	4.00	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00
8	2.00	4.00	2.00	4.00	5.00	4.00
9	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00	3.00
10	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
11	4.00	4.00	2.00	2.00	4.00	4.00
12	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00	4.00
13	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00
14	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
15	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
16	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
17	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00
18	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
19	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00
20	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
21	2.00	5.00	4.00	5.00	5.00	4.00
22	1.00	5.00	5.00	3.00	3.00	3.00
23	1.00	5.00	4.00	3.00	4.00	3.00
24	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00
25	4.00	4.00	4.00	1.00	3.00	4.00
26	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
27	3.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00
28	2.00	4.00	2.00	2.00	4.00	3.00
29	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
30	3.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00
31	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
32	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
33	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00
34	4.00	3.00	5.00	4.00	4.00	4.00
35	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
36	3.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00
37	2.00	5.00	4.00	5.00	5.00	1.00
38	3.00	4.00	2.00	1.00	1.00	1.00
39	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc8	ProPesc9	ProPesc10	Conpesc10	Conpesc11	Conpesc12
1	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00
2	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00
3	4.00	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00
4	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00
5	2.00	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00
6	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00
7	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
8	4.00	4.00	5.00	4.00	5.00	2.00
9	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	2.00
10	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00
11	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00	2.00
12	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00
13	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
14	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
15	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
16	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	2.00
17	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00
18	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00
19	3.00	4.00	2.00	2.00	4.00	5.00
20	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	2.00
21	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	2.00
22	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	2.00
23	3.00	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00
24	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00
25	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	5.00
26	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	2.00
27	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00
28	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00	3.00
29	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00
30	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00
31	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	2.00
32	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00
33	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	3.00
34	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00
35	5.00	2.00	4.00	5.00	5.00	1.00
36	3.00	4.00	3.00	3.00	5.00	5.00
37	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	2.00
38	1.00	1.00	2.00	3.00	3.00	2.00
39	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc11	Conpesc13	Conpesc14	ProPesc12
1	4.00	2.00	4.00	3.00
2	4.00	2.00	4.00	4.00
3	4.00	2.00	5.00	3.00
4	3.00	2.00	3.00	2.00
5	2.00	2.00	3.00	2.00
6	3.00	4.00	4.00	3.00
7	4.00	2.00	4.00	3.00
8	5.00	4.00	4.00	4.00
9	3.00	3.00	3.00	3.00
10	4.00	2.00	4.00	4.00
11	4.00	4.00	4.00	4.00
12	4.00	4.00	4.00	4.00
13	4.00	3.00	4.00	4.00
14	4.00	3.00	4.00	4.00
15	4.00	4.00	4.00	4.00
16	4.00	4.00	4.00	4.00
17	4.00	2.00	4.00	2.00
18	5.00	4.00	2.00	4.00
19	3.00	2.00	4.00	3.00
20	4.00	2.00	4.00	3.00
21	5.00	5.00	5.00	5.00
22	5.00	3.00	3.00	3.00
23	4.00	3.00	4.00	3.00
24	5.00	2.00	5.00	4.00
25	5.00	5.00	4.00	4.00
26	4.00	4.00	3.00	4.00
27	4.00	2.00	5.00	4.00
28	3.00	3.00	4.00	3.00
29	3.00	3.00	4.00	3.00
30	4.00	6.00	2.00	2.00
31	4.00	5.00	5.00	4.00
32	4.00	3.00	4.00	4.00
33	4.00	4.00	5.00	5.00
34	4.00	4.00	4.00	4.00
35	5.00	5.00	5.00	3.00
36	3.00	1.00	3.00	3.00
37	4.00	4.00	5.00	4.00
38	2.00	2.00	2.00	2.00
39	3.00	3.00	3.00	3.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NumQuest	Género	Idade	GrauAcad	NEAtprof1	NEAtprof2
40	40.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
41	41.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
42	42.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
43	43.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
44	44.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
45	45.00	1.00	3.00	4.00	1.00	2.00
46	46.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
47	47.00	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00
48	48.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
49	49.00	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00
50	50.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
51	51.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
52	52.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
53	53.00	1.00	8.00	1.00	2.00	1.00
54	54.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
55	55.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
56	56.00	1.00	3.00	2.00	3.00	3.00
57	57.00	1.00	5.00	1.00	3.00	3.00
58	58.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00
59	59.00	1.00	5.00	2.00	2.00	1.00
60	60.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
61	61.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
62	62.00	1.00	5.00	2.00	2.00	1.00
63	63.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00
64	64.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
65	65.00	2.00	5.00	2.00	2.00	1.00
66	66.00	2.00	4.00	1.00	1.00	2.00
67	67.00	2.00	7.00	2.00	2.00	2.00
68	68.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
69	69.00	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00
70	70.00	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00
71	71.00	2.00	7.00	1.00	2.00	1.00
72	72.00	2.00	7.00	1.00	2.00	1.00
73	73.00	1.00	2.00	2.00	2.00	1.00
74	74.00	2.00	5.00	1.00	2.00	1.00
75	75.00	2.00	6.00	2.00	2.00	1.00
76	76.00	1.00	6.00	2.00	2.00	1.00
77	77.00	1.00	6.00	5.00	2.00	1.00
78	78.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NEAtprof3	AnoExPrf	FunDT	DifAlLut	ForLuto1	ForLuto2
40	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
41	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00	2.00
42	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00	2.00
43	1.00	5.00	1.00	1.00	2.00	2.00
44	1.00	3.00	2.00	1.00	2.00	2.00
45	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
46	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
47	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
48	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
49	1.00	5.00	2.00	1.00	2.00	2.00
50	2.00	3.00	1.00	2.00	2.00	2.00
51	2.00	4.00	1.00	2.00	2.00	2.00
52	2.00	4.00	1.00	2.00	2.00	2.00
53	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00	2.00
54	2.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
55	1.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00
56	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
57	3.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
58	2.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00
59	2.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
60	2.00	3.00	1.00	1.00	2.00	2.00
61	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00	2.00
62	1.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
63	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
64	2.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00
65	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
66	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
67	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00	2.00
68	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
69	2.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
70	2.00	4.00	2.00	1.00	2.00	2.00
71	1.00	6.00	1.00	1.00	2.00	2.00
72	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
73	1.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00
74	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
75	1.00	4.00	1.00	3.00	2.00	2.00
76	1.00	5.00	2.00	1.00	2.00	2.00
77	2.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
78	2.00	3.00	1.00	2.00	2.00	2.00



## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	InscForm	Justif	ConPEsc1	ConPEsc2	ConPEsc3	ConPEsc4
40	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	3.00
41	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	4.00
42	1.00	9.00	1.00	5.00	1.00	5.00
43	2.00	9.00	2.00	3.00	3.00	2.00
44	1.00	9.00	1.00	4.00	4.00	2.00
45	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	1.00
46	1.00	9.00	5.00	5.00	1.00	5.00
47	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	2.00
48	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	2.00
49	2.00	2.00	3.00	3.00	2.00	1.00
50	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	2.00
51	1.00	9.00	1.00	4.00	1.00	4.00
52	1.00	9.00	1.00	4.00	5.00	4.00
53	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	2.00
54	1.00	4.00	5.00	1.00	2.00	4.00
55	1.00	4.00	1.00	5.00	2.00	2.00
56	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	3.00
57	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00
58	1.00	9.00	4.00	6.00	5.00	1.00
59	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00
60	1.00	1.00	1.00	4.00	2.00	2.00
61	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	1.00
62	1.00	1.00	2.00	4.00	1.00	4.00
63	1.00	9.00	1.00	1.00	1.00	1.00
64	1.00	9.00	1.00	4.00	1.00	2.00
65	3.00	9.00	3.00	3.00	3.00	4.00
66	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	4.00
67	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	2.00
68	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00
69	1.00	9.00	1.00	5.00	2.00	2.00
70	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	2.00
71	2.00	9.00	4.00	4.00	2.00	3.00
72	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00
73	1.00	9.00	1.00	4.00	3.00	2.00
74	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	1.00
75	1.00	1.00	2.00	4.00	1.00	2.00
76	1.00	1.00	2.00	4.00	5.00	1.00
77	1.00	9.00	1.00	5.00	1.00	1.00
78	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ConPEsc5	ConPEsc6	ConPEsc7	ConPEsc8	Propesc1	Propesc2
40	1.00	2.00	2.00	2.00	4.00	3.00
41	2.00	4.00	1.00	4.00	4.00	4.00
42	3.00	4.00	1.00	5.00	5.00	5.00
43	4.00	5.00	1.00	3.00	2.00	1.00
44	2.00	4.00	2.00	5.00	4.00	3.00
45	2.00	2.00	1.00	3.00	4.00	3.00
46	1.00	3.00	1.00	1.00	3.00	3.00
47	3.00	2.00	3.00	4.00	3.00	2.00
48	2.00	3.00	2.00	4.00	4.00	3.00
49	5.00	4.00	3.00	5.00	2.00	3.00
50	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00
51	2.00	4.00	1.00	4.00	5.00	4.00
52	2.00	4.00	1.00	5.00	5.00	4.00
53	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	4.00
54	2.00	4.00	1.00	4.00	4.00	4.00
55	1.00	3.00	1.00	4.00	4.00	4.00
56	1.00	4.00	1.00	2.00	5.00	3.00
57	2.00	4.00	1.00	4.00	4.00	3.00
58	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00
59	2.00	2.00	1.00	4.00	2.00	2.00
60	2.00	1.00	1.00	4.00	4.00	3.00
61	2.00	3.00	2.00	3.00	4.00	4.00
62	1.00	4.00	1.00	3.00	4.00	2.00
63	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
64	2.00	2.00	1.00	2.00	4.00	3.00
65	3.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00
66	3.00	5.00	1.00	2.00	4.00	4.00
67	4.00	2.00	2.00	5.00	4.00	4.00
68	1.00	5.00	1.00	5.00	5.00	2.00
69	1.00	3.00	1.00	2.00	4.00	3.00
70	2.00	4.00	2.00	2.00	4.00	2.00
71	2.00	2.00	2.00	5.00	4.00	3.00
72	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	3.00
73	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	2.00
74	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00
75	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00
76	2.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00
77	1.00	1.00	1.00	3.00	4.00	4.00
78	2.00	4.00	2.00	2.00	4.00	3.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	Propesc3	Propesc4	Propesc5	Propesc6	Conpesc9	Propesc7
40	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
41	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00
42	3.00	3.00	3.00	5.00	5.00	3.00
43	3.00	3.00	4.00	1.00	1.00	2.00
44	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
45	2.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
46	2.00	2.00	4.00	3.00	3.00	3.00
47	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	3.00
48	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
49	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00
50	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00
51	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	5.00
52	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
53	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
54	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
55	2.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
56	3.00	4.00	5.00	2.00	3.00	3.00
57	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
58	4.00	6.00	4.00	6.00	4.00	4.00
59	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00
60	5.00	4.00	5.00	4.00	4.00	3.00
61	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	3.00
62	3.00	2.00	4.00	3.00	4.00	3.00
63	1.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
64	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
65	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00
66	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
67	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
68	3.00	3.00	5.00	5.00	4.00	3.00
69	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
70	2.00	4.00	4.00	1.00	2.00	4.00
71	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00
72	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00
73	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
74	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
75	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
76	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00
77	1.00	4.00	3.00	5.00	4.00	4.00
78	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc8	ProPesc9	ProPesc10	Conpesc10	Conpesc11	Conpesc12
40	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00
41	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00
42	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00
43	3.00	3.00	2.00	4.00	5.00	3.00
44	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
45	5.00	5.00	4.00	5.00	5.00	2.00
46	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	2.00
47	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	4.00
48	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	2.00
49	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	5.00
50	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
51	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	2.00
52	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	2.00
53	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00
54	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	2.00
55	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00
56	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	3.00
57	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00
58	6.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00
59	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	2.00
60	4.00	5.00	4.00	4.00	2.00	5.00
61	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00
62	5.00	5.00	3.00	4.00	2.00	6.00
63	3.00	2.00	4.00	4.00	2.00	2.00
64	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00
65	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00
66	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	2.00
67	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
68	5.00	4.00	4.00	3.00	4.00	5.00
69	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
70	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	4.00
71	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	2.00
72	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
73	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00
74	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00
75	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00
76	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00
77	4.00	3.00	4.00	4.00	5.00	2.00
78	4.00	4.00	3.00	2.00	4.00	4.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc11	Conpesc13	Conpesc14	ProPesc12
40	3.00	2.00	4.00	3.00
41	4.00	2.00	5.00	4.00
42	5.00	4.00	5.00	4.00
43	2.00	1.00	3.00	1.00
44	4.00	4.00	4.00	4.00
45	5.00	4.00	5.00	4.00
46	4.00	1.00	4.00	4.00
47	3.00	2.00	4.00	3.00
48	4.00	2.00	5.00	5.00
49	3.00	1.00	5.00	3.00
50	4.00	4.00	4.00	4.00
51	5.00	4.00	4.00	5.00
52	5.00	4.00	4.00	5.00
53	5.00	4.00	4.00	5.00
54	5.00	4.00	4.00	4.00
55	5.00	3.00	5.00	5.00
56	3.00	2.00	5.00	4.00
57	4.00	2.00	5.00	4.00
58	3.00	6.00	4.00	4.00
59	4.00	2.00	5.00	4.00
60	4.00	2.00	5.00	4.00
61	4.00	2.00	5.00	4.00
62	4.00	4.00	4.00	4.00
63	3.00	1.00	4.00	4.00
64	4.00	2.00	4.00	4.00
65	3.00	2.00	4.00	3.00
66	4.00	3.00	4.00	4.00
67	4.00	4.00	2.00	4.00
68	5.00	1.00	5.00	5.00
69	4.00	2.00	5.00	3.00
70	3.00	4.00	4.00	3.00
71	4.00	4.00	3.00	4.00
72	4.00	3.00	4.00	4.00
73	3.00	3.00	4.00	3.00
74	4.00	1.00	5.00	4.00
75	4.00	2.00	4.00	4.00
76	3.00	3.00	4.00	3.00
77	4.00	2.00	5.00	4.00
78	4.00	4.00	4.00	4.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NumQuest	Género	Idade	GrauAcad	NEAtprof1	NEAtprof2
79	79.00	2.00	3.00	1.00	1.00	2.00
80	80.00	1.00	3.00	2.00	2.00	1.00
81	81.00	2.00	5.00	2.00	2.00	1.00
82	82.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00
83	83.00	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00
84	84.00	2.00	3.00	1.00	1.00	2.00
85	85.00	2.00	5.00	1.00	2.00	1.00
86	86.00	1.00	7.00	1.00	1.00	1.00
87	87.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
88	88.00	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00
89	89.00	1.00	2.00	1.00	1.00	2.00
90	90.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
91	91.00	1.00	3.00	1.00	2.00	1.00
92	92.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
93	93.00	2.00	2.00	1.00	2.00	1.00
94	94.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
95	95.00	2.00	3.00	1.00	1.00	1.00
96	96.00	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00
97	97.00	1.00	4.00	1.00	2.00	1.00
98	98.00	1.00	6.00	1.00	1.00	2.00
99	99.00	1.00	8.00	1.00	2.00	2.00
100	100.00	2.00	6.00	1.00	2.00	1.00
101	101.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
102	102.00	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00
103	103.00	1.00	7.00	1.00	2.00	2.00
104	104.00	2.00	7.00	1.00	2.00	2.00
105	105.00	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00
106	106.00	1.00	6.00	1.00	1.00	2.00
107	107.00	1.00	6.00	3.00	1.00	2.00
108	108.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
109	109.00	1.00	3.00	2.00	1.00	2.00
110	110.00	1.00	3.00	1.00	2.00	1.00
111	111.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00
112	112.00	1.00	8.00	1.00	2.00	2.00
113	113.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
114	114.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00
115	115.00	2.00	7.00	1.00	2.00	2.00
116	116.00	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00
117	117.00	2.00	4.00	3.00	1.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NEAtprof3	AnoExPrf	FunDT	DifAlLut	ForLuto1	ForLuto2
79	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00
80	1.00	3.00	1.00	2.00	2.00	2.00
81	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00	2.00
82	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
83	2.00	3.00	1.00	1.00	2.00	2.00
84	2.00	3.00	1.00	1.00	2.00	2.00
85	1.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
86	2.00	4.00	2.00	2.00	1.00	1.00
87	1.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
88	2.00	3.00	1.00	1.00	1.00	2.00
89	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
90	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
91	1.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
92	2.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
93	1.00	2.00	2.00	1.00	2.00	2.00
94	2.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
95	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
96	1.00	4.00	1.00	2.00	2.00	2.00
97	1.00	3.00	1.00	1.00	2.00	2.00
98	2.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
99	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
100	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
101	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
102	1.00	4.00	1.00	1.00	2.00	2.00
103	1.00	6.00	2.00	1.00	2.00	2.00
104	1.00	3.00	2.00	1.00	2.00	2.00
105	2.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00
106	2.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00
107	2.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00
108	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
109	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
110	2.00	3.00	1.00	3.00	2.00	2.00
111	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
112	1.00	6.00	1.00	1.00	2.00	2.00
113	2.00	4.00	1.00	1.00	2.00	2.00
114	2.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
115	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
116	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
117	2.00	4.00	2.00	3.00	2.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	InscForm	Justif	ConPEsc1	ConPEsc2	ConPEsc3	ConPEsc4
79	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	2.00
80	2.00	9.00	1.00	4.00	2.00	3.00
81	2.00	5.00	2.00	4.00	3.00	4.00
82	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	3.00
83	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
84	1.00	9.00	2.00	3.00	2.00	1.00
85	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	1.00
86	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	1.00
87	1.00	1.00	1.00	3.00	1.00	1.00
88	1.00	9.00	2.00	4.00	2.00	2.00
89	1.00	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00
90	1.00	9.00	1.00	5.00	3.00	1.00
91	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	3.00
92	1.00	9.00	1.00	4.00	2.00	3.00
93	2.00	9.00	2.00	3.00	2.00	3.00
94	1.00	9.00	3.00	4.00	3.00	2.00
95	1.00	1.00	2.00	5.00	1.00	3.00
96	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	3.00
97	1.00	1.00	1.00	4.00	2.00	2.00
98	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00
99	1.00	4.00	2.00	4.00	2.00	2.00
100	1.00	1.00	4.00	4.00	2.00	5.00
101	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	3.00
102	1.00	1.00	1.00	4.00	2.00	2.00
103	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	1.00
104	2.00	9.00	5.00	1.00	5.00	1.00
105	1.00	1.00	2.00	3.00	3.00	2.00
106	1.00	9.00	1.00	4.00	2.00	3.00
107	1.00	4.00	1.00	5.00	1.00	3.00
108	1.00	9.00	1.00	5.00	1.00	1.00
109	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	3.00
110	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	4.00
111	2.00	9.00	3.00	3.00	2.00	3.00
112	2.00	6.00	1.00	5.00	2.00	2.00
113	2.00	9.00	3.00	3.00	4.00	3.00
114	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	2.00
115	1.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00
116	1.00	1.00	2.00	1.00	3.00	2.00
117	2.00	7.00	5.00	1.00	4.00	3.00



## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ConPEsc5	ConPEsc6	ConPEsc7	ConPEsc8	Propesc1	Propesc2
79	1.00	4.00	1.00	4.00	5.00	3.00
80	4.00	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00
81	2.00	4.00	1.00	4.00	4.00	5.00
82	2.00	4.00	1.00	1.00	4.00	2.00
83	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00
84	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00
85	2.00	3.00	1.00	1.00	4.00	4.00
86	1.00	1.00	1.00	1.00	5.00	5.00
87	1.00	1.00	1.00	1.00	4.00	5.00
88	2.00	3.00	2.00	2.00	4.00	3.00
89	2.00	2.00	2.00	3.00	4.00	3.00
90	1.00	2.00	1.00	2.00	4.00	3.00
91	2.00	4.00	2.00	4.00	4.00	3.00
92	2.00	3.00	2.00	3.00	4.00	3.00
93	4.00	4.00	2.00	5.00	4.00	2.00
94	2.00	3.00	2.00	3.00	4.00	2.00
95	1.00	4.00	1.00	2.00	4.00	3.00
96	2.00	3.00	1.00	4.00	5.00	4.00
97	1.00	2.00	2.00	4.00	4.00	4.00
98	2.00	2.00	2.00	4.00	5.00	5.00
99	2.00	4.00	2.00	3.00	4.00	2.00
100	4.00	2.00	2.00	5.00	2.00	3.00
101	1.00	4.00	1.00	4.00	4.00	2.00
102	2.00	4.00	2.00	3.00	4.00	2.00
103	2.00	4.00	1.00	3.00	2.00	1.00
104	5.00	5.00	5.00	5.00	1.00	1.00
105	3.00	2.00	2.00	3.00	4.00	2.00
106	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00	4.00
107	1.00	5.00	1.00	1.00	5.00	4.00
108	1.00	2.00	1.00	2.00	5.00	4.00
109	2.00	5.00	1.00	4.00	4.00	3.00
110	2.00	4.00	1.00	5.00	5.00	4.00
111	1.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00
112	2.00	3.00	1.00	3.00	3.00	2.00
113	4.00	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00
114	1.00	3.00	2.00	4.00	4.00	2.00
115	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	1.00
116	2.00	2.00	2.00	4.00	5.00	2.00
117	4.00	2.00	5.00	3.00	1.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	Propesc3	Propesc4	Propesc5	Propesc6	Conpesc9	Propesc7
79	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
80	3.00	3.00	2.00	3.00	4.00	3.00
81	2.00	3.00	4.00	2.00	3.00	4.00
82	1.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
83	2.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00
84	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.00
85	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00
86	2.00	2.00	5.00	2.00	6.00	6.00
87	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00
88	3.00	4.00	6.00	3.00	4.00	3.00
89	4.00	4.00	4.00	2.00	3.00	4.00
90	3.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00
91	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	4.00
92	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
93	4.00	2.00	3.00	2.00	3.00	2.00
94	4.00	3.00	3.00	1.00	1.00	3.00
95	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
96	3.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00
97	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00
98	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00
99	3.00	2.00	3.00	2.00	3.00	3.00
100	1.00	3.00	3.00	1.00	1.00	1.00
101	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
102	3.00	2.00	3.00	1.00	3.00	3.00
103	3.00	2.00	1.00	1.00	3.00	3.00
104	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00	1.00
105	3.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00
106	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00
107	5.00	4.00	4.00	5.00	4.00	3.00
108	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
109	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00
110	4.00	4.00	3.00	2.00	3.00	4.00
111	2.00	2.00	2.00	2.00	3.00	3.00
112	4.00	4.00	3.00	1.00	1.00	4.00
113	3.00	3.00	2.00	1.00	3.00	3.00
114	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	2.00
115	1.00	2.00	2.00	1.00	2.00	1.00
116	4.00	2.00	4.00	3.00	3.00	3.00
117	1.00	1.00	1.00	1.00	2.00	1.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc8	ProPesc9	ProPesc10	Conpesc10	Conpesc11	Conpesc12
79	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00
80	4.00	2.00	3.00	4.00	3.00	3.00
81	3.00	3.00	3.00	4.00	4.00	2.00
82	5.00	5.00	3.00	3.00	5.00	2.00
83	3.00	3.00	3.00	2.00	1.00	3.00
84	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	3.00
85	4.00	5.00	5.00	3.00	5.00	4.00
86	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00
87	4.00	4.00	4.00	2.00	5.00	3.00
88	4.00	3.00	4.00	4.00	2.00	4.00
89	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00
90	4.00	3.00	4.00	6.00	4.00	5.00
91	4.00	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00
92	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00
93	2.00	3.00	4.00	4.00	4.00	3.00
94	3.00	1.00	3.00	2.00	4.00	4.00
95	4.00	3.00	3.00	5.00	5.00	5.00
96	5.00	5.00	4.00	4.00	5.00	3.00
97	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	2.00
98	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	5.00
99	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00
100	3.00	3.00	3.00	4.00	5.00	1.00
101	5.00	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00
102	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.00
103	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00
104	1.00	1.00	1.00	5.00	5.00	5.00
105	4.00	3.00	3.00	4.00	5.00	4.00
106	4.00	3.00	3.00	5.00	4.00	4.00
107	5.00	5.00	5.00	3.00	3.00	4.00
108	5.00	4.00	5.00	5.00	3.00	3.00
109	4.00	4.00	4.00	3.00	3.00	5.00
110	5.00	4.00	5.00	4.00	1.00	5.00
111	2.00	1.00	1.00	3.00	4.00	4.00
112	2.00	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00
113	3.00	2.00	3.00	3.00	4.00	3.00
114	4.00	1.00	2.00	4.00	4.00	2.00
115	2.00	1.00	2.00	1.00	2.00	2.00
116	3.00	3.00	4.00	3.00	2.00	4.00
117	1.00	3.00	1.00	2.00	2.00	3.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc11	Conpesc13	Conpesc14	ProPesc12
79	4.00	1.00	5.00	4.00
80	2.00	1.00	5.00	3.00
81	4.00	3.00	3.00	3.00
82	5.00	3.00	5.00	5.00
83	1.00	6.00	3.00	2.00
84	4.00	3.00	4.00	3.00
85	4.00	1.00	5.00	4.00
86	6.00	6.00	6.00	6.00
87	3.00	2.00	2.00	4.00
88	4.00	2.00	5.00	4.00
89	4.00	3.00	4.00	4.00
90	3.00	1.00	5.00	3.00
91	4.00	3.00	4.00	4.00
92	4.00	4.00	3.00	4.00
93	4.00	3.00	4.00	3.00
94	3.00	3.00	3.00	2.00
95	3.00	3.00	4.00	4.00
96	4.00	4.00	5.00	4.00
97	5.00	5.00	4.00	5.00
98	4.00	1.00	5.00	5.00
99	3.00	4.00	3.00	3.00
100	3.00	4.00	4.00	1.00
101	3.00	2.00	4.00	4.00
102	3.00	3.00	4.00	3.00
103	3.00	3.00	4.00	4.00
104	1.00	5.00	1.00	1.00
105	3.00	2.00	4.00	3.00
106	3.00	2.00	4.00	4.00
107	3.00	2.00	5.00	3.00
108	3.00	2.00	5.00	4.00
109	6.00	1.00	4.00	4.00
110	2.00	2.00	6.00	3.00
111	3.00	3.00	2.00	1.00
112	1.00	1.00	4.00	2.00
113	3.00	3.00	3.00	2.00
114	3.00	1.00	4.00	4.00
115	2.00	2.00	3.00	2.00
116	2.00	1.00	4.00	4.00
117	1.00	1.00	1.00	1.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NumQuest	Género	Idade	GrauAcad	NEAtprof1	NEAtprof2
118	118.00	2.00	5.00	1.00	2.00	1.00
119	119.00	1.00	5.00	1.00	1.00	2.00
120	120.00	1.00	5.00	2.00	2.00	1.00
121	121.00	1.00	6.00	1.00	2.00	2.00
122	122.00	1.00	8.00	1.00	2.00	2.00
123	123.00	1.00	6.00	1.00	2.00	1.00
124	124.00	1.00	5.00	5.00	2.00	1.00
125	125.00	2.00	4.00	1.00	1.00	1.00
126	126.00	1.00	4.00	1.00	1.00	1.00
127	127.00	2.00	5.00	1.00	1.00	1.00
128	128.00	1.00	4.00	1.00	2.00	2.00
129	129.00	1.00	7.00	1.00	2.00	1.00
130	130.00	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	NEAtprof3	AnoExPrf	FunDT	DifAlLut	ForLuto1	ForLuto2
118	1.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
119	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
120	1.00	5.00	2.00	2.00	2.00	2.00
121	1.00	5.00	1.00	2.00	1.00	2.00
122	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
123	1.00	4.00	2.00	2.00	2.00	2.00
124	1.00	5.00	1.00	2.00	2.00	2.00
125	1.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
126	1.00	3.00	2.00	3.00	2.00	2.00
127	2.00	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00
128	1.00	4.00	1.00	2.00	2.00	2.00
129	1.00	6.00	2.00	2.00	2.00	2.00
130	1.00	4.00	1.00	2.00	2.00	2.00

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	InscForm	Justif	ConPEsc1	ConPEsc2	ConPEsc3	ConPEsc4
118	2.00	8.00	3.00	3.00	3.00	1.00
119	1.00	4.00	1.00	5.00	1.00	1.00
120	1.00	9.00	1.00	5.00	2.00	1.00
121	1.00	1.00	1.00	5.00	5.00	4.00
122	1.00	1.00	1.00	4.00	2.00	2.00
123	1.00	1.00	2.00	4.00	1.00	4.00
124	1.00	9.00	2.00	4.00	1.00	1.00
125	1.00	1.00	1.00	4.00	4.00	2.00
126	1.00	1.00	1.00	5.00	1.00	4.00
127	1.00	1.00	2.00	4.00	2.00	3.00
128	1.00	1.00	1.00	5.00	2.00	4.00
129	1.00	1.00	2.00	4.00	1.00	4.00
130	1.00	4.00	1.00	4.00	2.00	2.00

ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ConPEsc5	ConPEsc6	ConPEsc7	ConPEsc8	Propesc1	Propesc2
118	5.00	3.00	3.00	1.00	3.00	3.00
119	1.00	4.00	1.00	4.00	5.00	5.00
120	5.00	5.00	2.00	5.00	5.00	3.00
121	2.00	4.00	?	?	?	?
122	2.00	4.00	?	?	?	?
123	2.00	4.00	?	?	?	?
124	2.00	5.00	?	?	?	?
125	2.00	2.00	?	?	?	?
126	1.00	3.00	?	?	?	?
127	2.00	3.00	?	?	?	?
128	2.00	4.00	?	?	?	?
129	2.00	5.00	?	?	?	?
130	2.00	4.00	?	?	?	?



ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	Propesc3	Propesc4	Propesc5	Propesc6	Conpesc9	Propesc7
118	3.00	3.00	5.00	5.00	3.00	5.00
119	5.00	5.00	5.00	3.00	4.00	5.00
120	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	3.00
121	?	?	?	?	?	?
122	?	?	?	?	?	?
123	?	?	?	?	?	?
124	?	?	?	?	?	?
125	?	?	?	?	?	?
126	?	?	?	?	?	?
127	?	?	?	?	?	?
128	?	?	?	?	?	?
129	?	?	?	?	?	?
130	?	?	?	?	?	?

## ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc8	ProPesc9	ProPesc10	Conpesc10	Conpesc11	Conpesc12
118	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
119	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
120	4.00	4.00	5.00	6.00	4.00	5.00
121	?	?	?	?	?	?
122	?	?	?	?	?	?
123	?	?	?	?	?	?
124	?	?	?	?	?	?
125	?	?	?	?	?	?
126	?	?	?	?	?	?
127	?	?	?	?	?	?
128	?	?	?	?	?	?
129	?	?	?	?	?	?
130	?	?	?	?	?	?

ANEXO 19 Tratamento dos dados do questionário da Fase III SPSS.sav

	ProPesc11	Conpesc13	Conpesc14	ProPesc12
118	3.00	3.00	3.00	3.00
119	5.00	5.00	5.00	5.00
120	4.00	3.00	5.00	3.00
121	?	?	?	?
122	?	?	?	?
123	?	?	?	?
124	?	?	?	?
125	?	?	?	?
126	?	?	?	?
127	?	?	?	?
128	?	?	?	?
129	?	?	?	?
130	?	?	?	?