

FARÁ A EDUCAÇÃO BEM À SAÚDE?

Jorge Bonito¹

Universidade de Évora

Resumo

Este texto é resultado da nossa intervenção na Mesa Redonda, de 15 de Março de 2008, sob o tema «Novas Aprendizagens de Educação e Saúde» no ICLBSERS. Num primeiro ângulo reflexivo, faremos uma tangente pelo saber educação. Fundamenta-se o acto educativo como encontro desejado entre educador e educando. A segunda análise parte dos estudos de Tom Schuller, percebendo-se a educação como um potencial gerador de saúde. A escola é vista, num terceiro momento, como espaço seguro e saudável, facilitando a adopção de comportamentos mais saudáveis, encontrando-se numa posição ideal para promover e manter a saúde da comunidade educativa e da comunidade envolvente. Para o fim, revelam-se as primeiras impressões recolhidas dos enfermeiros em formação e dos futuros enfermeiros sobre estas questões.

Ângulos de afastamento

Conta o Professor John Durant, Director-Assistente do Museu de Ciências de Londres, no *Prefácio* que fez à obra *The Encyclopedia of Science in Action* (Ruppel, 1997), uma interessante história:

Em tempos ouvi uma história sobre um antropólogo que estava a estudar uma das comunidades índias das florestas tropicais da América do Sul. Como costumam fazer os antropólogos, este viveu durante muitos meses na comunidade por si escolhida e, obviamente, ficou a conhecer bastante bem as pessoas. Um dia explicou aos seus novos amigos que tinha de regressar à sua própria tribo durante algumas semanas; entre outras coisas, precisava de mais papel e lápis para poder trabalhar. Esta explicação provocou alguma perplexidade nos amigos do antropólogo. Perguntaram-lhe de que eram feitos o papel e os lápis e, ao descobrirem que a resposta era madeira, disseram: ‘Mas aqui há muitas árvores; porque é que não faz você próprio o papel e os lápis?’ (p. 5)

Na verdade, vivemos actualmente num mundo caracterizado, à escala quase global, por uma quantidade de conhecimentos científicos e técnicos geradores de profundas mudanças a nível social, político, económico, cultural e, portanto, também a nível pessoal. O grande vínculo deste novo mundo é, precisamente, a retro-influência que essas mesmas mudanças exercem sobre os conhecimentos. É uma espécie de dialéctica

¹ O autor deseja manifestar o seu agradecimento ao Doutor Manuel Lopes pelo convite que lhe foi endereçado para participar, como prelector, no ICLBSERS.

entre conhecimento e transformação. A ciência e, de forma mais visível, a tecnologia, transformaram completamente as nossas vidas.

Mas estas transformações não são exactamente como muitas vezes se pensa. Temos actualmente muito mais conhecimentos acumulados, e a detenção de algum poder sobre o mundo natural². Mas isto não quer dizer que os nossos antepassados «pré-modernos» e «pré-científicos» fossem menos dotados do que «nós», ou menos inquietos, na procura da compreensão da realidade. Significa, antes, que vivemos numa época de especializações, antecipadamente prevista por Alvin Tofler (s.d.) no *Choque do Futuro*, dependendo de outras pessoas para podermos ter a maioria dos materiais que necessitamos e usamos na vida quotidiana. As comunidades de pensadores «pré-científicas» eram, por outro lado, altamente auto-suficientes e improvisadoras. Grandes pensadores e estudiosos do Mundo Natural houve-os desde as civilizações mais antigas, como na Mesopotâmia e Egipto, e com as primeiras filosofias naturais gregas. O mundo árabe, claramente omitido e ofuscado pelos actuais historiadores da ciência, distraidamente ou para dar relevo ao mundo ocidental, foi sempre um centro de cultura, de ciência e de tecnologia. Se não fosse a ruptura religiosa entre estes dois pólos, o mundo não seria, certamente, como hoje o conhecemos³.

Modernamente, estamos na posição do antropólogo: procuramos os outros para nos fornecerem papel e lápis. Esta especialização tem várias vantagens, e pelo menos uma grande desvantagem. Durant (1997) pensa que:

Existe um risco real de podermos perder totalmente o contacto com as dimensões científico e tecnológica da nossa vida quotidiana. Com a aceleração da mudança científica e tecnológica, este risco está sempre a aumentar. (p. 5)

A cascata de novas tecnologias que quase diariamente nos assolam na imprensa pouco espaço nos dá para fazer alguma tentativa de previsão daquilo que nos espera. O que pensávamos que era pura ficção, tirada de filmes do *007*, do *Star Trek – The Motion Picture*, ou do *Space 1999*, é hoje uma realidade bem perto de nós: existem redes de computadores que ligam o planeta de um lado ao outro, fazem-se transplantes cardíacos, constroem-se estações espaciais, bombardeiam-se cometas, ...

² São Tomás de Aquino (1225-1274) escreveu *timeo hominem unius libri*, numa clara alusão ao temor que tinha por um homem que conhecesse, a fundo, uma só ciência. Seria um inimigo terrível, considerava este doutor da Igreja. Modernamente, vemos que o poder no mundo se encontra do lado de quem possui conhecimento científico e alta tecnologia.

³ A ruptura actual entre a cristandade e o mundo árabe é de tal dimensão, que existe uma intensa produção de conhecimento de natureza teológica de suporte e de fundamentação à realização de atentados ao mundo ocidental, inclusivamente a locais onde poderiam estar cidadãos árabes (e.g., Nova Iorque - 11 de Setembro de 2002; Madrid - 11 de Março de 2004; Londres - 7 de Julho de 2005).

Mas existem outros aspectos deste mundo moderno que deveriam ser considerados *primus inter pares*: o respeito à pessoa humana, e a afirmação da sua identidade e dignidade, como um ser globalmente bio-psico-social, único e irrepetível. E quando o povo sente, é porque sente bem. O *Relatório do Desenvolvimento Humano 1999* (PNUD, 1999) revelava que mais de oitenta países têm rendimentos *per capita* inferiores àqueles que tinham há dez anos atrás. Cerca de 86% da Produção Interna Bruta mundial é detida, apenas, por $\frac{1}{5}$ da população do planeta. E como exemplo, os rendimentos dos três primeiros multimilionários do mundo eram superiores ao Produto Nacional Bruto conjunto dos 48 países menos desenvolvidos, e dos seus 600 milhões habitantes. Existem outros problemas, muito graves, como a falta de acesso a água potável para 1,3 mil milhões de pessoas, as 840 milhões de crianças subalimentadas, e as 1,3 mil milhões de pessoas que vivem com menos de um euro por dia.

Este é o mundo em que vivemos. O do telemóvel a alguns quilómetros do da falta de água; o da Internet a pouca distância do da subalimentação; o do computador no meio de uma total pobreza. Um mundo que nos entristece. Um mundo desigual, que é vivido pelos países ricos, e sofrido pelas populações sem recursos. E a isto, assim sentimos, não podemos estar indiferentes. A nossa capacidade de intervenção para resolver estes problemas pode ser muito reduzida, pese embora podermos estar bem informados para saber pensar correctamente acerca destas questões.

A grande sensibilidade moderna é a ciência e, mais particularmente, a técnica. A sensação de poder, por fruir tecnologia, é intensa e expansiva. O cidadão menos provido do «último grito» tecnológico é arcaico. Aquele que menos equipamentos usa é conservador. As pessoas que vivem no mundo actual têm muito mais oportunidades do que as que viviam no pretérito século, uma vez que o conhecimento científico e tecnológico está mais desenvolvido, permitindo uma actuação em diferentes frentes para aumentar a esperança média de vida. Mas, paradoxalmente, foi a própria ciência e tecnologia que facilitaram a geração de algumas destas situações. Por um lado, existem conhecimentos científicos e técnicos para a pesquisa de minerais e de energias fósseis, necessários para o bem-estar do ser humano e, por outro, as guerras, com todo o seu potencial tecnológico (bombas, gases letais), com o objectivo de dominar os recursos, martirizando as populações.

No *The World Health Report 1998*, Hiroshi Nakajima (WHO, 1998) afirma que o facto de se incrementar a longevidade da vida humana sem correspondente aumento da qualidade de vida tem custos muito elevados. *«that health expectancy is more important*

than life expectancy» (p. v). Actualmente muitas pessoas têm a terceira cultura de Morin (citado em Raposo, 1991): vêem televisão, falam ao telefone⁴, comunicam em rede e sabem de coisas que se passam em simultâneo a milhares de quilómetros do local onde estão. Uma dos objectivos mundiais actuais da ONU é, precisamente, a alfabetização do mundo⁵. Nas sociedades actuais ter informação é, claramente, ter poder. Poder para pensar e que condiciona a acção. São as próprias sociedades modernas que segregam os indivíduos não alfabetizados. A alfabetização é, pois, uma necessidade de todo o cidadão e o contexto escolar é aquele apresenta uma maior relevância na transmissão-transformação-criação desta cultura (Román e Díez, 1994).

Actualmente parece ser ainda moderno, paradoxalmente, falar de educação. Fala-se, amiúde, da educação enquanto produto (diz-se boa..., má..., falta de...) e muito menos dos seus processos. A área da educação, por seu lado, é bem menos procurada do que outrora fora. Dá-se a parecer, nos *media* e na sociedade em geral, que saber educação é *demode*. Transporta-se, por outro lado, a crença que a melhoria da qualidade de vida e das relações entre as pessoas, assim como o progresso, na generalidade, se alcança com «mais» ou «melhor» educação. Esta atitude, aparentemente contraditória, não é inócua. Transporta consigo elementos que produzem consequências, no nosso ponto de vista, de mau agouro.

A Educação que Ensina a Viver

O sentir comum continua, pois, a defender a importância da educação para a formação do cidadão, pese embora persistam muitas ideias, em plena convivência que a renegam⁶.

⁴ Outro dos aspectos curiosos da evolução tecnológica, é o desenvolvimento gradual de relações não presenciais, por vezes anónimas, que obrigam a reduzido pensamento, com aparente acomodação crítica dos seus intervenientes. Nos tempos passados, escreviam-se muitas cartas. Era a forma que as pessoas tinham de estarem «próximas» quando estavam separadas. Sabemos bem o sentimento de quem colocava uma carta no marco do correio e o de quem a recebia. A tecnologia veio trazer mensagens *sms*, frases curtas ao telemóvel, salas de *chat*, com prejudicial diminuição, no meu ponto de vista, das relações pessoais proximais. Não estou a fazer uma apologia do passado. Defendo, todavia, que é preciso estar atento e ser crítico a esta aculturação tecnológica, que pode conduzir a estados de menor intensidade afectiva, de apatia e solidão entre as pessoas.

⁵ A Declaração do Milénio definiu o ano de 2015 como a data meta para se alcançarem a maioria dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. O Progresso do objectivo 2 «alcançar o ensino primário universal», em Junho de 2007, era ainda muito preocupante na África subsaariana, não se esperando que se consiga cumprir até 2015 (UN, 2007). Ásia Oeste apresenta um nível de matrícula moderado, assim como na Oceânia, embora nesta não se tenha observado nenhum progresso e, naquela, se considere uma meta inalcançável até 2015.

⁶ Veja-se, por exemplo, a situação do abandono escolar. A taxa portuguesa de abandono, em dados recolhidos até 18 de Março de 2005 (Almeida, Nunes, Pais e Amaro 2006) era, comparativamente com as configurações comunitárias de 15, 25 ou 27 estados, superior ao dobro da média da União Europeia (15,1%, 15,4% e 17%, respectivamente). A

Fernando Namora (1988) escreveu que «o santo e senha do progresso e da cidadania é a educação» (p. 244). Que queremos significar quando falamos de educação?

A educação traduz, necessariamente, uma acção (García Hoz, 1977). A educação corresponde, assim, à acção que decorre no processo e ao conseqüente resultado desse mesmo processo. A educação transforma o sujeito. Uma pessoa humana que se modifica, mas que se sente a mesma pessoa. Mas, em conseqüência da acção, já não é a mesma. É apenas na natureza do ser humano, mas não no conteúdo da pessoa humana, no que diz respeito ao pensamento, ao sentimento e à acção.

Não existe auto-educação. A educação implica uma relação, de natureza educativa. Uma relação que marca um encontro entre a díade educando e educador (Patrício, 1983). É deste encontro que nasce acto educativo. Um acto localizado no tempo e no espaço, propositado e intencional. Não é casual e arbitrário. Em conseqüência deste processo, educando e educador ficam diferentes. As modificações são, em geral, de maior monta no sujeito, na pessoa sobre a qual recai a acção. Mas, em conseqüência da relação, o educador, enquanto agente, não fica couraçado. Se o estivesse não conseguiria construir a relação. Em resultado dessa disponibilidade pessoal, o educador também se transforma.

A forma da educação, assumida ao longo da história humana, nem sempre foi a mesma, fruto de uma antropologia de base. Foi entendida, por um lado, como um «aperfeiçoamento espiritual das faculdades especificamente humanas» (García Hoz, 1977, p. 30), num conceito de origem medieval, que a aproximava, progressivamente, a Deus. Tendo por referenciais, de base, a natureza e a sociedade, a forma da educação assumiu uma adaptação social e/ou uma adaptação natural.

A educação foi, ainda, concebida como uma necessidade social, assegurando a transmissão da herança social entre gerações. Neste processo, Karl Mannheim (1976) considera que ocorre a «extensão do eu», fenómeno contrário à individualização. Num outro ângulo de entendimento, Nassif (1980) entendeu que as funções primárias da educação são a adaptação e a socialização, sendo próprio da educação a realização de uma função de ordem superior, como é a aculturação.

percentagem de jovens que abandonou o sistema escolar em 2005, cujo nível de escolaridade não ultrapassa o ensino básico, foi de 38,6%. Em 2006 esse valor cifrou-se em 39,2%. Os dados relativos de 2007 parecem revelar um abaixamento de cerca de 3% no abandono escolar, situando-se nos 36,3%. A Ministra da Educação, numa entrevista à estação televisiva TVI (JN, 2007, 5 de Setembro), disse acreditar que o abandono escolar se situará em 2010 na ordem dos 30%.

Emmanuel Mounier, considerado o fundador do personalismo comunitário, foi um filósofo que defendeu um modelo de educação como intervenção. Considera que «*una educación personalista es intervencionista, pero en la finalidad constante del desarrollo de la persona*» (1976, p. 95). A sua missão é «*despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas*» (*idem*, p. 93). Neste acepção, a dialéctica intervenção-espontaneidade passa a constituir-se como uma constante em toda a educação personalista, traduzindo-se por exteriorização e interiorização. Aquela remete para uma objectivação, a tal adaptação ao meio. Esta, por seu lado, procura desenvolver e facilitar uma maturação interior, cujo clímax será «encontrar o lugar no mundo».

Ora, esta dialéctica, entre exteriorização e interiorização, o mesmo será dizer entre natureza e liberdade, cliva-se com base nos planos de valores. Assumiremos, neste lugar, um valor como um conjunto de atitudes de uma ordem superior a estas, cujos componentes básicos são cognitivos, afectivos e comportamentais. São, na essência, constelações de atitudes estruturadas e hierarquizadas, sobre um núcleo básico que é o «objecto de valor».

Voltemos à relação educativa: díade educador-educando, o mesmo será dizer agente-sujeito. Tizio (2003) considera que para se ser sujeito da educação são necessárias duas atribuições intrínsecas, supostas ou percebidas pelo agente: capacidade⁷ e vontade. Aqui reside o essencial para o desenvolvimento do processo educativo. Por um lado, a percepção de qualidades do que se pode realizar ou ter, isto é, uma existência potencial; por outro, a representação mental de uma intenção ou desejo e da sua realização de forma racional por intermédio de um acto consciente.

Educação envolve, como se viu, vontade. Daí o educando ser sujeito. Esta é muito importante para o desenvolvimento de todo o processo. Só se é sujeito quando lhe são supostos interesses particulares e disposição ao trabalho. Nestes termos, a educabilidade, enquanto acto potência de virem a ocorrer encontros educativos, decorre a aceitação da pessoa em ser educando (sujeito que participa no processo) e da consideração de um agente de que é possível que essa pessoa seja educada.

Destas considerações decorre que o educador, perante algumas dificuldades de trabalho com educando, deverá perceber a razão de determinado desinteresse ou não aceitação da

⁷ Por vezes, confunde-se capacidade com competência. Este último conceito diz respeito, a um conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos, que um sujeito mobiliza para numa situação complexa. Perrenoud (1999) definiu-a como uma «orquestração de um conjunto de esquemas» (p. 24). Envolve «diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.» (*idem*).

educação que lhe é apresentada, procurando reconhecer os limites educativos para, em consequência, actuar dentro deles. A concretização ou catalogação destes atributos pode gerar, de acordo com Meirieu (1998), o «efeito de expectativa», e funcionar como limite, o que não é desejável em educação.

Só é educado quem quer. O verbo educar, tal como os verbos aprender e amar, não se podem conjugar na forma imperativa: educa-te! Tudo depende do sujeito. A sua recusa não é um fracasso. Deve ser, antes, um desafio, uma aposta educativa no tempo. Tizio (2003) defende que «o consentimento [do sujeito para ser educado] não é prévio mas sim uma consequência». E se não tiver existido acto educativo não há consentimento⁸.

García Hoz (1977) procurou dar resposta a uma outra preocupação, que vem a ser a relação entre voluntariedade e educação infantil. O autor considera que, de alguma maneira, a vontade do educador substitui a vontade do educando («vontade representativa»), encontrando, assim, a voluntariedade também neste processo educativo. Há um outro elemento que consideramos necessário introduzir nesta análise: a confiança. Sabemos a partir dos 10 anos de idade é mais difícil criar ou mudar as atitudes. Torna-se necessário apresentar mensagens mais consistentes, bem fundamentadas e explicativas. As crianças querem, então, aprender com sentido e fazer com compreensão. Até aos 9 anos, pese embora seja mais fácil mudar ou criar atitudes, estas são pouco consistentes. A vontade da criança para a educação é assegurada pela confiança que deposita no educador. Esta garantia, importante em qualquer agente educativo, torna-se, nestas idades, essencial. A criança atribui credibilidade ao educador. Um bom conceito de segurança, garantia que se sente e que permite o consentimento à acção proposta. Um meio afectuoso, onde há uma autoridade que controla e define limites, com a qual se sinta identificado, gera um ambiente no qual o educando se sente emocionalmente seguro.

O grande desafio reside, pois, na comunicação, sendo a qualidade desta decisiva para manter ou mudar atitudes (Snegroff, 1983; Morreale e Pearson, 2008). Beebe, Beebe e Redmond (2004) consideram que, teoricamente, a boa comunicação confere poderes aos outros, e permite às pessoas conhecerem-se melhor e fazerem as suas próprias escolhas. A comunicação depende, por um lado, do educador, como se disse, da sua credibilidade

⁸ Vem aqui a propósito, partilhar o consentimento que surge, amiúde, em cursos breves de socorrismo que realizámos, apenas nas últimas horas da formação, quando a credibilidade, a actuação e a mensagem do formador consegue vencer as barreiras iniciais de resistência de alguns formandos. As formas de consentimento costumam ser, em geral, mais camufladas que as de recusa. Por vezes, o acto educativo decorre, mesmo sem o agente ter ainda a noção clara da sua existência.

e competência, atracção e semelhança (Hoy e Smith, 2007), poder e autoridade. Os processos educativos devem, por isso, estar revestidos de boas e fortes escolhas de comunicação.

A identificação do educando com o modelo que projecta o educador advém do respeito, confiança e reconhecimento de superioridade que o educando nutre pelo educador que, de acordo com Jiménez (2005), é acompanhada de afecto. Afecto e autoridade são dois elementos essenciais à educação, que se devem completar entre si de forma equilibrada. Não concebemos, por isso, educação a distância.

T. Berry Brazelton (citado em Filipe, sd), famoso pediatra, psiquiatra e professor emérito de Pedagogia da Universidade de Harvard, sublinhou no *Encontro Internacional – Mais Criança – As Necessidades Irredutíveis*, que decorreu no Coliseu dos Recreios de Lisboa em 2000, que «uma criança que não é disciplinada não se sente amada. E disciplinar é ensinar uma criança a controlar-se a si própria». Este auto controlo, permite que a criança desenvolva, «três elementos importantes na construção dos alicerces da personalidade: auto-estima, altruísmo e a sede de conhecimento. Uma criança aprende a sentir-se bem com ela própria, a gostar de si. Depois, sentindo-se confiante, é capaz de se preocupar com os outros. Por fim essa estabilidade emocional dá-lhe inteligência e apetência para aprender. A motivação pelo conhecimento é construída do afecto, da interacção com os pais».

A autoridade, de acordo com Nassif (1980), pertence ao educador, como signo distintivo da sua pessoa, ou como um prestígio conseguido pelos seus conhecimentos, os seus méritos e experiência. Autoridade e liberdade não são conceitos antagónicos, aquela é precisamente a reguladora desta. A educação deve desenvolver-se em prol destes dois aspectos. Talvez o maior desafio, contemporâneo, seja o da educação para a liberdade, para a responsabilidade e para a autodisciplina.

A capacidade afectiva do educador para envolver o educando na acção educativa é essencial⁹. O estabelecimento da confiança com o educador depende, basicamente, dos seguintes elementos: (a) do conteúdo do que este diz e de conhecer o sujeito a quem o diz; (b) de sentir-se bem com o que se diz, tendo para si sentido, e de querer afectivamente a quem o diz; e (c) de constituir-se, enquanto pessoa, como um exemplo prático dos valores que procura veicular.

⁹ Hoy e Smith (2007) examinaram e condensaram os princípios básicos da influência, suportados por estudos empíricos, que vêm a ser: (a) princípio da atracção; (b) princípio da reciprocidade; (c) princípio do compromisso; (d) princípio da especialização; (e) princípio da escassez; (f) princípio da confiança; (g) princípio da equidade; (h) princípio da auto-eficácia; (i) princípio do optimismo;

Miguel Santos Guerra (2005) defende a importância primordial da educação, e a necessidade de incluir os sentimentos e o mundo no coração da escola. Educar será, segundo defende, a tarefa mais difícil desempenhada pelo ser humano na história: trabalhar com a mente e com o coração das pessoas. Boavida (1999) e Guerra (2005) consideram que é preciso construir uma escola de valores, que tem de assumir-se como tal¹⁰. O primeiro passo a tomar é transformar os obstáculos em estímulos, ou seja, viver a dificuldade como um desafio, em vez de uma maldição. Em segundo lugar, para Guerra (2005), é importante trabalhar em equipa, e sentir-se membro de um grande colectivo. E, em terceiro lugar, reavivar a esperança e o optimismo. «A educação é uma tarefa radicalmente optimista porque parte do pressuposto de que as pessoas podem aprender, de que são capazes de melhorar» (*idem*, p. 2).

Aliás, Tizio (2003) exclui a possibilidade da acção educativa se não existir consentimento do sujeito e, em simultâneo, o desejo do educador de transmitir um saber e provocar um interesse de aprender no sujeito. Um dos limites da acção educativa é a subjectividade do sujeito, ou seja, a interpretação que este já fez do mundo. Neste aspecto reside muita da ausência de transformação educativa do sujeito por ser desconsiderada pelo educador.

A comunicação educativa deve ser persuasiva, enquanto envolve o educando no comprometimento voluntário no seu processo de crescimento e na procura constante do seu lugar no mundo. É atractiva¹¹, porquanto mensagens pouco atraentes, ainda que recheadas de valores, podem perder-se por desinteresse imediato de quem o diz e da forma como se faz. Será preciso, por isso, uma aposta muito forte e séria na formação dos educadores no que diz respeito às técnicas de comunicação e de expressão educativas. Do seu desenvolvimento vão depender a motivação para aprender, a predisposição para tomar atenção, o gosto, a necessidade e vontade participar na acção educativa.

No famoso artigo *Marketing myopia*, da edição de Julho/Agosto de 1960 da *Harvard Business Review*, Theodore Levitt apontava claramente para a diferenciação básica entre eficiência, enquanto medida de optimização de recursos para gerar *outputs* de um

¹⁰ Segundo Boavida (1999), «o cientismo e o racionalismo, em geral, e o positivismo, em particular, criaram as condições para o pressuposto de uma educação objectiva, científica e neutra, e levaram a um certo esquecimento desta vertente essencial da tarefa educativa» (p. 201). O autor reclama a «procura da reserva moral que se encolhe, assustada, no fundo das consciências» (p. 203).

¹¹ Serrano (2007) debruçou-se sobre as relações entre comunicação e sedução. Segundo o autor, só comunica quem sabe seduzir. «A comunicação está cheia de armadilhas» (p. 14). Pode ser instrumento para a construção de uma boa relação, mas também pode conduzir a causas para a sua destruição.

sistema, e eficácia, como realização dos objectivos desse mesmo sistema. Modernamente, o trabalho de *marketing* é procurar, mediante um esforço de prospecção, de imaginação e de inovação, os procedimentos adequados para se descobrirem as necessidades dos consumidores e satisfazer os seus desejos e preferências (Furrier, 2003). Ter um bom plano de *marketing* não implica diminuir a atenção sobre a qualidade do produto. É precisamente o contrário. Desenvolver maior sensibilidade às necessidades dos consumidores, exige uma dedicação superior ao seu elevado de qualidade de produto, melhorando aquilo que a empresa produz.

Que fique claro que não estamos a identificar educação com *marketing*. O que consideramos é que a comunicação no acto educativo está a necessitar de uma «operação de *marketing*». Uma acção que vá ao encontro das necessidades dos sujeitos, que saiba envolvê-los e sentir necessidade por continuar essa relação durante a sua vida. Desse patamar, segundo nos parece, ainda está a educação afastada, quando olhando para si própria, numa auto-estima pela suposta excelência dos seus «produtos» deixam os «clientes» se interessarem por outras «empresas» que, sem fabricarem o mesmo produto, desenvolveram uma capacidade inovadora de atracção e sedução que lhes retira público.

O educador deve, por isso, procurar provocar no sujeito o desejo e o consentimento por aprender, o que nem sempre é fácil. Há com frequência resistência, sinal de que o sujeito é livre. Por vezes, como assinala Tizio (2003), o educador introduz a relação individual (*e.g.*, ensino individual), procurando modificar o contexto onde surge a resistência. Mas esta estratégia coloca o educador numa posição paradoxal, enquanto, por um lado, deve escutar a especificidade da problemática de cada sujeito e, por outro, representa a ordem social através de uma oferta normativizada da educação. Em consequência, o autor destaca a proposta do educador manter a aposta educativa no tempo e de não se render às dificuldades nem se sentir responsabilizado por ela. É importante que os meios sejam facultados aos sujeitos para que estes avancem as suas procuras.

Uma procura que assume aquele sentido agostiniano de procurar para encontrar e de encontrar para continuar ainda a procurar. Porque a mudança que o acto educativo gera, vai sendo plástica até que, em determinado momento, atingido o *yield point* pessoal, dá-se a ruptura com o estado anterior. E, tal como em toda a ruptura, também em educação há uma imprevisibilidade do que a pessoa irá construir. Esta construção pessoal, não programável, jamais pode ser científica. É resultado do confronto pessoal entre o que se

pensa e sente e se quer. Às vezes, uma força interior que nos impulsiona para uma determinada direcção, de subconsciências que vamos nutrindo nesse processo.

Tal como Savater (1997), não concebemos uma neutralidade em educação, mas também não projectamos um Estado que imponha uma doutrina a seu gosto. Cada pessoa tem o seu próprio sistema ordenado e hierarquizado de valores. Uma educação personalista permite que cada um interprete os valores, mediante a dialéctica da exterioridade-interioridade. Nesta perspectiva, a escola terá como missão ensinar a viver (e não puramente acumular conhecimento e competências), embora favorecendo um tipo de pessoa humana relativamente a outro.

A educação converte-se num instrumento da classe dominante para perpetuar uma sociedade que convém a essa classe, mantendo as estruturas económicas e políticas através da difusão da ideologia dessa classe dominante» (Nassif, 1980). Trata-se, no fundo, de mais um paradoxo, uma vez que a educação acaba por ser um mecanismo de controlo e de exclusão para a regulação social.

Mas a educação actua, também, como mecanismo de promoção. Paulo Freire (1976) destacou a educação como instrumento de libertação contra a opressão e a alienação. Afirmou, na sua obra *A Educação como Prática da Liberdade*, que o quando o homem renuncia à sua capacidade de decidir, acomoda-se, passando de sujeito a objecto, provocando-lhe um sentimento de impotência. Freire propõe a todos uma atitude crítica em permanência para evitar a acomodação, mediante a tomada de consciência, reflexão e acção.

Da educação à saúde

Tom Schuller, actualmente, o Director do Centro de Investigação e Inovação Educacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, estudou recentemente os benefícios sociais da educação. Na sua obra conjunta *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, Schuller concluiu que indivíduos com elevados níveis de instrução podem viver mais anos do que os menos qualificados. Os estudos desenvolvidos revelaram à equipa de investigadores que «a educação influencia o bem-estar físico e mental das pessoas». Ainda que este facto não ofereça garantias de que ter níveis elevados de formação torne a vida mais longa, Schuller, Preston, Hammond, Brassett-Grundy e Bynner (2003) consideram que aumenta as probabilidades, argumentando que as pessoas que estudam mais tempo conseguem, em princípio, um emprego melhor e bem pago,

dando-lhes mais condições de ter uma vida saudável. O acesso a comida mais saudável é facilitado, assim como a realização de fazer férias mais saudáveis.

Mas não há garantias. Schuller *et al.* (2003) advertem a ausência de certezas, uma vez que as pessoas com mais qualificações, na posse de mais dinheiro, podem aplicá-lo mal, como, por exemplo, em álcool, drogas, prostituição, etc. Ter mais conhecimento nem sempre leva a que seja o usado da melhor maneira.

As pessoas com maiores níveis de educação entenderão melhor os perigos de certos produtos ou comportamentos para a sua saúde. Para além disso, estão inseridas em grupos sociais bem informados, similares, que acabam por exercer alguma pressão quando alguém actua de forma contrária à preservação da sua saúde. É a designada pressão dos pares.

Muitos dos benefícios da educação atribuídos à educação estão relacionados com melhor emprego e maiores salários. Há cerca de 20 anos, Cherkaoui (1994) revelava que, de entre um grande número de variáveis, sem contar a idade, nenhuma delas determinava mais fortemente o salário do que o nível de instrução. A equipa de Schuller tem percebido o alargamento dos efeitos positivos que a educação pode trazer.

A educação faz, indiscutivelmente, bem à saúde¹². Partindo do conceito dinâmico de saúde, elaborado por Salleras (1990), como «*el logro del más alto nivel de bienestar físico mental y social y de capacidad de funcionamiento que permitan los factores sociales en los que vive inmerso el individuo y la colectividad*» (p. 17), percebe-se que maiores níveis de educação abrem outras possibilidades, o que, em princípio, oferece mais garantias de se viver mais tempo.

Schuller *et al.* (2003) ilustra a tese com um exemplo estudado na Índia. Foi analisado o percurso de uma mulher de uma minoria indiana, que voltou a estudar, já em adulta e com dois filhos. Dedicava-se ao estudo duas horas por semana numa escola. Passado algum tempo, esta mulher conseguiu um emprego em *part-time* e passou a ter uma relação mais igual com o seu esposo, função do salário que recebia, não dependendo dele, financeiramente, na totalidade. Esta mulher passou do sentimento

¹² Esta ideia começa, aliás, a difundir-se em outros circuitos. A Sociedade Portuguesa de Pediatria (SPP) recomenda que a partir dos seis meses de idade, se devam introduzir os primeiros livros. O facto da criança se concentrar em desenhos, permite ajudá-la a lidar com emoções e medos, transmitindo regras e sistemas de valores. Adianta-se, ainda que o livro constitui uma ponte emocional entre as crianças e os adultos, ajuda-os a interagir e a estar juntos, contribuindo para a vivência do livro como algo emocionalmente compensador, sobretudo para o mais jovem membro da família. Conclui, a SPP, que a «educação faz bem à saúde».

único de mãe e dona-de-casa para alcançar um outro de produtividade, com um bem-estar psicológico assinalável, ganhando auto-estima.

A educação ajuda, também, a solidificar a democracia e a tornar o mundo um lugar mais seguro. Schuller *et al.* (2003) encontraram uma relação estreita entre educação e democracia. Em paralelo com a saúde individual, os investigadores advogam que mais habilitações conduzem as pessoas a compreenderem melhor as instituições democráticas e os procedimentos da sociedade. Os cidadãos mais instruídos são os que menos se acomodam, os que mais votam e os que mais se envolvem em partidos políticos ou associações de natureza cívica. A equipa de Schuller adianta que o aumento dos níveis de educação ajuda a solidificar a democracia. E são precisamente as democracias não educadas que fazem guerras umas com as outras.

Existem, como vimos atrás, alguns efeitos perversos, como é a capacidade da educação potenciar desigualdades, quando coexistem pessoas com níveis elevados de educação e outras com níveis muito baixos. O antídoto para esta segregação passará pela educação ao longo da vida, sendo necessário que os países encorajem os seus cidadãos a prosseguirem estudos de nível superior e que apoiem os estudantes mais desfavorecidos para também lá poderem chegar. As ajudas passam pelo apoio financeiro e pela promoção das oportunidades, de forma que as pessoas possam usufruir delas, mesmo em momentos em que a maioria não o faz. É por isso fundamental que o sistema educativo esteja adaptado às suas necessidades, na perspectiva que anteriormente defendemos. Schuller *et al.* (2003) consideram que é, igualmente, necessário que os países e as instituições tenham consciência de que têm de fornecer formação mais flexível, às vezes até em *part-time*, com educadores que os considerem como adultos e não como jovens estudantes, que têm outras necessidades diferentes destes¹³.

Da Educação para a Saúde

García Hoz (1977) defendeu que poderiam aceitar-se diversos tipos de educação, em função das faculdades que o ser humano possui.

Vimos, anteriormente, que há uma estreita relação entre a saúde e o desenvolvimento económico-social com a qualidade de vida da sociedade. Mais modernamente, tem-se acrescentado ao conceito de saúde comunitária e política a tónica da sustentabilidade. Uma preocupação recente, que se articula com os efeitos da industrialização massiva

¹³ Por exemplo, estudar, no máximo 1-2 anos em vez de 3-4 anos ainda propostos pelas Universidades.

dos últimos 50 anos, ao nível da poluição ambiental (da poluição do ar, da terra e da água) que, conjuntamente com o esgotamento dos recursos e a exploração demográfica, põem em causa a vida do planeta.

No último quartel do pretérito século começou a delinear-se o campo autónomo de estudo da Educação para a Saúde (EpS). Surgiu, contudo, sobre bases escassamente definidas e incorrendo em alguns extremos. Na EpS há lugar para dois tipos de discursos sérios e rigorosos. Um, primeiro, que se fundamenta no saber educação que, no nosso ponto de vista, se constrói sobre o quadro que anteriormente defendemos. Segue-se um discurso subalterno, fundamentado em bases empíricas, que estabelece o estado da arte ao nível das determinantes da saúde e, em articulação com o primeiro discurso, desenvolve um nível de análise e de intervenção específico e sólido, tanto do ponto de vista do conhecimento como dos métodos e procedimentos utilizados.

Costa e López (1998) definiram a EpS como «*um proceso planificado y sistemático de comunicación y de enseñanza-aprendizaje orientado a hacer fácil la adquisición, elección y mantenimiento de las prácticas saludables y hacer difíciles las prácticas de riesgo*» (p. 29), cujo objectivo é influenciar positivamente na saúde.

Radizando esta influência na acção educativa, entendemos que a EpS é um encontro educativo que informa, motiva e ajuda o sujeito a adoptar e a manter práticas e estilos de vida saudáveis, e que defende as mudanças ambientais necessárias para facilitar esses objectivos. Será pois, a educação, a acção que dirige a formação profissional e a investigação desses mesmos objectivos.

Em 1999, a Organização Mundial de Saúde, em *Health for All*, definiu metas de saúde para os próximos anos, tendo destacado a promoção da saúde e os estilos de vida saudáveis numa abordagem privilegiada em ambiente escolar. A escola, por seu lado, representa uma das melhores instituições jamais inventadas pelo ser humano, para promover a educação.

Também, neste âmbito, a escola é igualmente vista como um contexto idóneo para a EpS, uma vez que: (a) garante a acessibilidade e a continuidade das acções de saúde durante muito tempo; (b) garante a receptividade ou a vulnerabilidade perante as actividades educativas ao aceder a crianças desde idades muito precoces; (c) permite a confluência simultânea e ordenada de cenários e influências relevantes na vida das crianças; (d) assegura o apoio social dos valores e práticas da saúde; (e) permite relacionar a EpS numa perspectiva de desenvolvimento integral das crianças.

Estes novos desafios, assumidos como compromisso ético, colocam à escola a missão de promover a saúde no que faz e proclama.

Educação para a Saúde e a Formação de Enfermeiros

A Saúde Escolar em Portugal é da competência do Ministério da Saúde da República Portuguesa desde 2002. Em 2006 foi aprovado o Plano Nacional de Saúde Escolar (2004-2010), considerando que a «escola, ao constituir-se como um espaço seguro e saudável, está a facilitar a adopção de comportamentos mais saudáveis, encontrando-se por isso numa posição para promover e manter a saúde da comunidade educativa e da comunidade envolvente» (p. 5). Nesse documento são definidas prioridades de saúde baseadas na evidência científica, assentes em dois eixos: a vigilância e protecção da saúde e a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências em promoção da saúde.

O Plano Nacional de Saúde Escolar requer técnicos profissionais, em equipas de saúde escolar, preparados para «apoiar o desenvolvimento do processo de promoção da saúde em meio escolar, que sabem partilhar saberes e encontrar pontos de convergência, no desafio da saúde positiva para todos». No que diz respeito à profissão de enfermeiro, a institucionalização de um único nível de formação, no final da década de 1980, conduziu a que fossem alterados os modos de pensar os processos de trabalho e as próprias competências essenciais às práticas clínicas de cuidados de enfermagem. O exercício da enfermagem passou a ser visto como uma profissão claramente definida, com padrões de exigência que ultrapassam as anteriores visões mais restritivas da actividade. Existe, actualmente, uma exigência social de missão social, uma intervenção co-participada, de natureza educativa, para a qual os enfermeiros são solicitados de forma ímpar. Quer uma, quer outra dimensão, segundo Gandara, Rebelo e Mégre (2005), constituem dimensões indissociáveis do mesmo fenómeno: a construção da enfermagem como profissão e como disciplina do conhecimento.

A reflexão acerca destas novas ideias permitiu-nos identificar um conjunto de pressupostos que devem estar na base de um currículo de formação dos enfermeiros: (a) a centralidade da pessoa como actor e cidadão é incontornável qualquer que seja a sua condição, nomeadamente a de saúde; (b) o estudante é sujeito e objecto da sua própria formação; (c) a formação inscreve-se numa actividade comunicacional mediadora do processo da construção de si como pessoa; (d) o desenvolvimento pessoal e profissional

é um processo colectivo e partilhado; (e) todos os espaços são potencialmente formativos, nomeadamente o do contexto de cuidados; e (f) os saberes teóricos e práticos coexistem tanto no espaço escola como nos terrenos das práticas (Gandara *et al.*, *idem*).

Foi partindo destas ideias que o Programa das Unidades Curriculares de Pedagogia (curso de Licenciatura em Enfermagem) e de Intervenção Pedagógica I e Intervenção Pedagógica II (ambas do Curso de Complemento de Formação em Enfermagem) da Escola Superior de Enfermagem de São João de Deus da Universidade de Évora se organizaram. Considerou-se que as práticas clínicas são estruturantes da formação, pese embora a sua relação com o saber teórico, que como sabemos não é directa nem de aplicação imediata. É a teoria, contudo, que permite pensar a prática, questioná-la, formular problemas e construir um quadro de hipóteses que procuram resolvê-los.

Os programas de formação foram pensados para que os estudantes, ao longo da sua frequência, desenvolvessem as seguintes competências: (a) planear, executar e avaliar estratégias técnico-pedagógicas e comunicacionais como formadores; (b) identificar problemas na área da saúde, em função dos distintos tipos de populações com que trabalham; (c) seleccionar e desenvolver estratégias de intervenção educativa e de aconselhamento para a promoção de estilos de vida saudáveis. No final de um ciclo de formação, do ano lectivo 2006-2007, procurámos averiguar junto dos estudantes quais teriam sido o(s) tema(s) em estudo que mais lhes havia suscitado agrado e que consideravam mais importante.

Entre os estudantes da formação inicial, a EpS (conceitos, teorias, modelos, práticas) foi o tema que congregou mais interesse, com 61,9% de preferências (N=21), seguido do estudo das atitudes e dos valores (com 19% de escolhas) e das políticas de saúde em Portugal (14,3%). A EpS foi, igualmente, considerado o tema mais importante na formação dos estudantes (71,4%). Relativamente aos enfermeiros já em exercício, a EpS foi, também, o assunto de estudo preferido, registando 77,8% de respostas, sendo considerado o de maior importância para 85,2% dos estudantes (N=27).

Em Jeito de Conclusão

Ao longo deste percurso procurámos caracterizar o acto educativo, na sua essência e estrutura, percebendo-se que a educação existe para a realização potencial daquilo que é o ser humano. Níveis elevados de educação aumentam a probabilidade de se viver mais

anos com maior qualidade, para além de serem geradores de sociedades mais democráticas e saudáveis. Com base nesta concepção, a acção educativa dispõe de processos adequados para a promoção da saúde, através da EpS, na prevenção de doenças e capacitando, potenciando e desenvolvendo os sujeitos na adopção de estilos de vida saudáveis, de forma livre e informada, assegurando um ambiente saudável mediante os actos que desenvolvam. Nesta perspectiva, e segundo Costa e López (1998), a EpS orienta-se para que os sujeitos definam os seus próprios problemas e necessidades, compreendam como podem envolver-se na resolução desses mesmos problemas com os seus próprios recursos e apoios externos e, se integrem em acções indicadas para desenvolver uma vida com mais saúde e um bem-estar da comunidade. Em educação nada está perdido. Não nos revemos na posição de Lamas e Cardeano (2003), de que «os profissionais de educação não podem permitir-se errar» (p. 389). Acrescentaríamos: se os profissionais da educação deixam transpirar a essa ideia, então é que a educação fica em descrédito. O erro faz parte da vida. O mais importante em educação, no nosso ponto de vista, é a preocupação com a vida afectiva. Dizia o cantor que *L'importante c'est la rose, croi moi*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. A., NUNES, S., PAIS, S e AMARO, S. N. (2006) – *Aspectos Estruturais do Mercado de Trabalho*, Lisboa, Observatório do Emprego e Formação Profissional. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de http://oefp.iefp.pt/Default.aspx?Tag=PUBLICATION_D&Id=1
- BEEBE, S. A., BEEBE, S. J. e REDMOND, M. V. (2004) – *Interpersonal communication : relating to others*, 4th ed., Boston, Allyn & Bacon.
- BOAVIDA, J. (1999) – Educação por Valores: Que Vias e Perspectivas?, *Investigar e Formar em Educação*, Vol. 1, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 201-204
- CHERKAOUI, M. (1994) – *Sociologia da Educação*, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- CORMARY, H. (1980) – *Dicionário de Pedagogia*, Lisboa, Edições Verbo.
- COSTA, M. e LÓPEZ, E. (1998) – *Educación para la Salud*, Madrid, Ediciones Perámide.
- GANDARA, M. M., REBELO, M. T. e P. MÈGRE (2005) – Educação em Enfermagem: Um Percurso entre a Racionalidade Técnica e a Construção do Conhecimento Profissional, *Pensar Enfermagem*, 1 (9), 36-41.
- GUERRA, M. (2005) – É Precisa uma Tribo Inteira para Educar uma Criança, *Correio da Educação*, 222, 1-3.
- FILIPE, I. M. (sd) – *Intervenção Precoce na Infância: Práticas Centradas na Família e nos Locais de Vida da Criança*. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/716/intervencao_precoce_infancia.pdf.
- FREIRE, P. (1976) – *A Educação como Prática da Liberdade*, Lisboa, Dinalivro.
- FURRIER, M. T. (2003) – Miopia em Marketing, 4 Décadas Depois, *Portal do Marketing*. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de <http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Miopia%20em%20MKT%204%20decadas%20depois.htm>
- GARCÍA HOZ, V. (1977) – *Questões Fundamentais da Educação*, Porto, Livraria Civilização Editora.
- HOY, W. K. e SMITH, P. A. (2007) – Influence: a Key to Successful Leadership, *International Journal of Educational Management*, 21(2), 158-167.

- JIMÉNEZ, N. (2005) – Una Perspectiva de la Educación, *Educació Física. Recursos Didàctics d'Educació Física*. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de <http://www.educaciofísica.com/filosofiaeducacio.htm>.
- JN – JORNAL DE NOTÍCIAS (2007, 5 de Setembro) – Abandono Escolar Precave diminuiu 3%, *Jornal de Notícias*. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de http://jn.sapo.pt/2007/09/05/ultimas/Abandono_escolar_diminuiu_3_em_.html
- LAMAS, E. e CARDEANO, N. (2003) – A Didáctica no Ensino Superior – Que Identidade? Qual o Papel Desempenhado?, in A. Neto et al.(orgs.), *Didácticas e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios*, Évora, Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, pp. 383-389.
- MANNHEIM, K. (1976) – *Ideologia e Utopia*, 3.^a ed., Rio de Janeiro, Zahar Editora.
- MEIRIEU, P. (1998) – *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes
- MORREALE, S. P. e PEARSON, J. C. (2008) – Why Communication Is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century, *Communication Education*, 57(2), 224-240.
- MOUNIER, E. (1962) – *Oeuvres*, vol. II, Paris, Éditions Seuil.
- MOUNIER, E. (1976) – *Manifiesto al Servicio del Personalismo*, Madrid, Ediciones Taurus.
- NAMORA, F. (1988) – *Adoradores do Sol*, Mem Martins, Publicações Europa-América.
- NASSIF, R. (1980) – *Teoría de la Educación*, Madrid, Cíncel-Kpelusz.
- PATRÍCIO, M. (1983) – *Notas sobre as Correntes Actuais da Pedagogia*, Évora, Universidade de Évora.
- PERRENOUD, P. (1999) – *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (1999) – *Relatório do Desenvolvimento Humano 1999*, Lisboa, Trinova Editores. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de <http://www.undp.org.br/HDR/Hdr99/HDR99.htm>
- RAPOSO, N. V. (1991) – Educação, Cultura, Escola e Comunidade, in M. F. Patrício et al. (orgs.), *Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, s.l., Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, pp. 51-63.
- ROMÁN, M. e Díez, E. (1994) – *Curriculum y Enseñanza. Una Didáctica Centrada en Procesos*, Madrid, Editorial EOS.
- RUPPEL, T. (1997) – *A Nova Enciclopédia das Ciências. Ciência em Movimento*, s.l., Círculo de Leitores.
- SALLERAS, L. (1990) – *Educación Sanitaria*, 2.^a reimp., Madrid, Ediciones Díaz de Santos.
- SAVATER, F. (1997) – *El Valor de Educar*, Barcelona, Ariel.
- SCHULLER, T. (sd) – *Thinking about Social Capital*. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/393B8E05-0008-65B9-0000015700000157.html>
- SCHULLER, T., PRESTON, J., HAMMOND, C., BRASSETT-GRUNDY, A. e BYNNER, J. (2003) – *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, London, Routledge Falmer
- SERRANO, S. (2007) – *O Instinto da Sedução*, Porto, Edições ASA.
- SNEGROFF, S. (1983) – Health Education and Mass Communications, *Health Education*, 14(3), 8-11.
- TIZIO H. (2003) – *Reinventar el Vínculo Educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.
- TOFLER, A. (sd) – *O Choque do Futuro*, Lisboa, Livros do Brasil.
- UN – UNITED NATIONS (2007) – *Objetivos del Desarrollo del Milenio: Tabla de Progreso 2007*. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/report2007/mdgreport2007progresschartes.pdf>
- WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION (1998) – Message from the Director-General in *The World Health Report 1998 – Life in 21st century: a vision for all*. Acedido em 20 de Maio, 2008, a partir de http://www.who.int/whr/1998/en/whr98_dgmessage.pdf pp. V-VI.