

### 1.1. Empowerment: Contributos Teóricos para o seu entendimento

O conceito de empowerment<sup>1</sup>, tem conquistado espaço e oportunidade de discussão e reflexão em diversas áreas do conhecimento, havendo consenso relativamente à complexidade deste construto que, de acordo com Zimmerman (1995) “liga forças e competências individuais, sistemas naturais de ajuda e comportamentos proactivos com políticas e mudanças sociais” (p.1). O termo, que é *polissémico*, umas vezes associa-se, e confunde-se, com *autonomia, liderança, decisão, poder, participação, etc.*, outras vezes afirma-se como uma acção - *ter poder, decidir, participar*, admitindo-se que, o empowerment, possa ser, para além de um conceito, também *um processo*, segundo a interpretação que fazemos dos autores referenciados.

Neste Capítulo, procederemos a uma recolha bibliográfica do conceito – ou do processo – procurando, desta forma, fazer-se o respectivo *estado da arte*, apesar da dispersão deste mesmo conceito em diferentes áreas do saber. Assim, e de acordo com a nossa pesquisa, o empowerment, tal como na actualidade se entende, e em função do que já foi constatado, apresenta-se com expressiva frequência em quatro categorias, ou universos, que passamos a explorar:

(1) Empowerment e desenvolvimento comunitário, especialmente associado aos conceitos de *desenvolvimento alternativo* de Friedmann<sup>2</sup> (1996), e ao de desenvolvimento local, através de acções e práticas participativas dos cidadãos; ou desenvolvimento das

---

<sup>1</sup> Na língua portuguesa tem havido dificuldade em encontrar uma palavra que traduza com fidedignidade o significado do termo em inglês, facto que levou alguns investigadores brasileiros a utilizarem a palavra “empoderamento”, descodificando-a como “dar posse”, “conquistar”, “assenhorear-se”. Presentemente, no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001) aparece já o termo “empoderamento” com a definição de “obtenção, alargamento ou reforço de poder”, segundo Carvalho (2004).

<sup>2</sup> A abordagem de Friedmann relativamente ao desenvolvimento alternativo, é centrada na autonomia das pessoas e a importância da sua participação na tomada de decisão das comunidades territorialmente organizadas. Os princípios básicos desta abordagem são o .self-reliance local, a democracia/ participativa directa e a aprendizagem social baseada na experiência.

comunidades pela intervenção *libertadora e emancipada* dos sujeitos, ou abordagem freiriana, entre outras dimensões;

(2) empowerment e promoção da saúde, associado à ideia de igualdade de oportunidades, de autonomia, e de não discriminação do doente e da sua inclusão, ou *recovery*, na comunidade, na família, nas empresas, entre outros contextos, abordando também a importância de comportamentos solidários na saúde e na doença, como princípios essenciais para a promoção do empowerment pessoal;

(3) empowerment pessoal/desenvolvimento organizacional, tendo em conta que, as organizações (sociais, políticas, religiosas, etc.), em particular e, as organizações empresariais/laborais, em especial, constituem ambientes privilegiados para o entendimento e desenvolvimento do empowerment pessoal. Esta categoria, centrar-se-á, especialmente, nos modelos organizacionais associados ao mundo do trabalho, genericamente representados por modelos binários – organização/ambiente interno e organização/ambiente externo – já que as organizações são unidades vivas que sobrevivem num determinado meio, em articulação com as pessoas. Incluiremos, também, nesta categoria, a subcategoria *empowerment, ética e responsabilidade social*, dada a pertinência e actualidade desta matéria, especialmente no que diz respeito ao compromisso colectivo com práticas solidárias e sustentáveis – sem as quais o empowerment se esvaziará de sentido, e, finalmente;

(4) empowerment e desenvolvimento psicológico, centrado nos conceitos de desenvolvimento pessoal e social, promoção de competências, habilidades, inteligência(s), capacidade para tomar decisões, autonomia, responsabilidade e excelência, entre outros. Esta categoria, será analisada desagregadamente, através das seguintes subcategorias: empowerment e promoção de competências; empowerment e inteligência (s); empowerment e excelência humana e empowerment e desenvolvimento humano.

O presente Capítulo focalizar-se-á, especialmente, em duas destas categorias; a) empowerment pessoal/desenvolvimento organizacional e b) empowerment e desenvolvimento psicológico, por admitirmos que são as mais pertinentes e contributivas para o presente Trabalho, tendo em conta os objectivos a que nos propusemos. Quanto ao empowerment e desenvolvimento comunitário, este assume, de acordo <com a nossa perspectiva, um carácter transversal a todas as orientações do conceito, já que a maioria das expressões do fenómeno, ou do processo, têm efeitos directos ou indirectos na comunidade. A este respeito, Pereira (2006) referiu que o empowerment “significa, em geral, a acção colectiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam em espaços de decisões e consciência social e dos direitos sociais (...)” (s/nº. página) e cívicos, nos diversos contextos, com especial importância nas comunidades. Ora, como poderemos constatar, esta categoria assume um papel centralizador no nosso Trabalho.

Será abordada depois, no tema: **Empowerment e des(envolvimentos)**, de acordo com os autores referenciados, as ligações conceptuais que entendemos úteis para a compreensão desta matéria

### 1.1.1. Empowerment e Desenvolvimento Comunitário

*“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”.*

*(Paulo Freire)*

Num quadro conceptual inspirado nas Teorias de Libertação de Paulo Freire e na sua visão emancipadora e *empoderada* de pessoas e grupos socialmente desfavorecidos, Rappaport (1992) referiu que, o empowerment comunitário, “consiste em identificar, facilitar ou criar contextos onde as pessoas silenciadas possam ter voz, poder e influência sobre as decisões que lhes dizem directamente respeito ou que, de algum modo, afectam a sua vida” (p.2), ou seja, conforme referido pelo Nobel da Paz de 1998, que possam conquistar

a sua “liberdade substantiva”<sup>3</sup>, entendida como a que garante aos indivíduos a “capacidade de participar efectivamente nos destinos da comunidade, sendo *agentes* em vez de *pacientes*” (Amartya Sen, 2000). Neste processo, o autor implica os sujeitos no processo de participação e desenvolvimento dos locais, através da identificação e alcance dos recursos necessários à sua independência, face aos diversos poderes (nacionais, regionais, locais...), factores que contribuem para o seu empowerment.

Segundo Ornelas (1997), o desenvolvimento comunitário “ permite criar as condições para o progresso económico e social através da participação dos cidadãos na sua comunidade” (p. 384). Esta abordagem é coincidente com a linha de pensamento de Friedmann (1996), autor do conceito de *desenvolvimento alternativo*, que defende, na sua essência, a importância da participação das pessoas no processo de desenvolvimento das comunidades e espaços de vida da sociedade civil, alertando para o perigo do poder localizado, como agente regulador na base da sociedade, “ a partir do local onde as pessoas vivem, na linha do que chamou de “*participatory governance*”, citando-se:

O objectivo do processo é reequilibrar a estrutura de poder na sociedade, tornando a acção do Estado mais sujeita à prestação de contas, aumentando os poderes da sociedade civil na gestão dos seus próprios assuntos e tornando o negócio empresarial socialmente mais responsável. Um desenvolvimento alternativo consiste na primazia da política para proteger os interesses do povo, especialmente dos sectores *disempowered* (sic), das mulheres e das gerações futuras, assentes no espaço da vida da localidade, região e nação (Friedmann, 1996, pp. 32-33).

De acordo com os estudos realizados por Zimmerman (1995), citado em Ornelas (1997) o empowerment comunitário constitui-se como uma “experiência, ou oportunidade

---

<sup>3</sup> De acordo com o autor, as liberdades substantivas implicam direitos que garantam a qualidade de vida, como a educação, saúde, segurança, e protecção em quaisquer formas de discriminação.

onde as pessoas participam ou participaram em processos de decisão, de natureza cívica, política, social, religiosa, entre outras, podendo compreender, essas pessoas, de forma responsável e crítica, o valor do seu envolvimento na vida democrática dessa ou dessas comunidades”, e conseqüentemente, na nossa perspectiva podendo, esse envolvimento, ser transformador e potenciador da mudança nos territórios locais e de proximidade. Adiantou também o autor que, neste contexto, “os fenómenos do empowerment são definidos, essencialmente, por aqueles que o experienciam num dado momento” identificando, ainda, na sequência da ideia, quatro fundamentos a ter em conta nesta categoria de empowerment, que passamos a citar:

(1) Preservação de um sistema de valores que inspire o crescimento pessoal; (2) um sistema que proporcione de forma continuada e sistemática o acesso a papéis sociais multifuncionais; (3) um sistema de suporte baseado nos cidadãos como pares que proporcione um forte sentimento de comunidade e sentido de pertença; (4) uma liderança inspiradora compartilhada e comprometida” (Zimmerman, 1995, pp.561-580).

Continuando a fazer alusão ao mesmo autor, torna-se mais clara a sua conceptualização do empowerment comunitário, ao qual atribui três características que sintetizamos: **(a)** capacidade de influenciar o sistema social e político; **(b)** conhecimento e competências interactivas para dominar esses sistemas e **(c)** conhecimento das acções individuais que os influenciam.

De acordo com Cohn, (2004), o empowerment comunitário constitui também, na actualidade, uma ferramenta com que os governos e as organizações da sociedade civil procuram transformar a vida das pessoas e comunidades, de forma a “ gerar processos de

desenvolvimento sustentável...”<sup>4</sup> (p. 23). Pode assumir, ainda, de acordo com a natureza dos actores, visões diferenciadas: uma inspirada em Tocqueville e, portanto, mais independentista e liberta do Estado, segundo (Narayan & Krishna, 2003) citados em (Cohn, 2004) e outra, fortemente inspirada em Paulo Freire e Habermas, onde a sociedade civil se assume como espaço público de transformação de pensamento e espaço de emancipação de grupos dominados e excluídos, de acordo, também, com o pensamento de Lüchmann (2003), entre outros.

Assim, o empowerment comunitário apresenta-se vinculado a relações de poder, do estado ou da sociedade civil, afirmando-se, em si próprio, como um processo *regulador* dessas relações em favor dos que têm menos recursos, promovendo a equidade, de acordo com a interpretação que fazemos de Sen (2000), contribuindo para a coesão social.

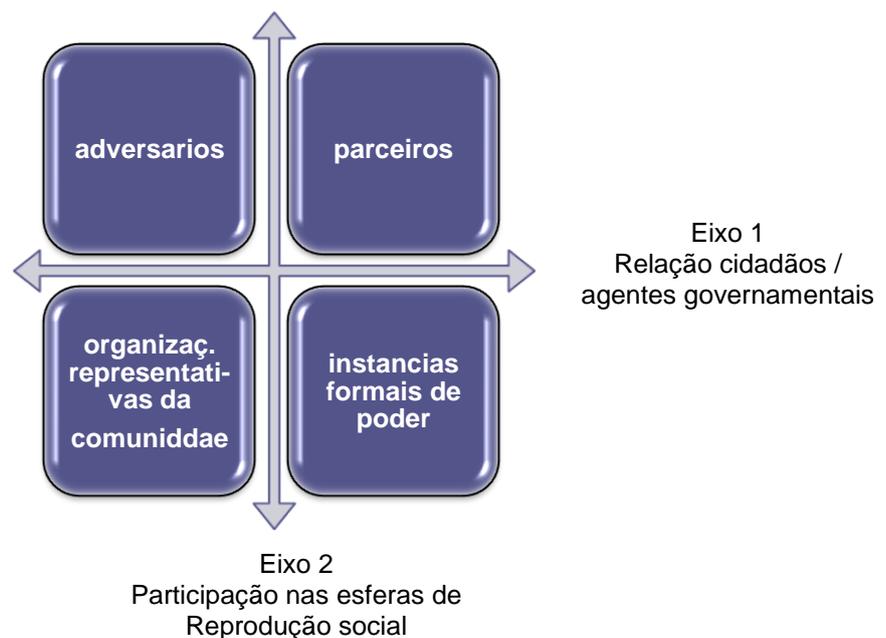
Este processo configura-se, também, numa perspectiva política, com expressão no aprofundamento da democracia, mediante a ampliação da cultura de participação cívica, significando, o empowerment comunitário, uma “ *conquista* dos indivíduos, organizações e comunidades que, através das suas escolhas, impulsionam os seus próprios processos de mudança, não sendo algo que possa ser feito a alguém por uma outra pessoa” sendo importantes, contudo, de acordo com o autor, “os agentes de mudança externos como catalisadores iniciais” do processo, (Romano, 2002, p. 6).

Nesta perspectiva, o envolvimento da comunidade, ou dos seus representantes, nos processos de decisão e/ou negociação das políticas locais, representa um avanço no processo democrático e, conseqüentemente, atribui valor ao processo de empowerment,

---

<sup>4</sup> O conceito de “Desenvolvimento Sustentável”, foi formulado pela primeira vez, em 1987, pela 1.º Ministra Norueguesa, Gro Harlem Brundtland, no livro “O nosso futuro comum”, significando que é aquele que satisfaz as exigências do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações satisfazerem as suas necessidades. A Sustentabilidade, segundo a mesma, tem três vertentes: ambiental, económica e social (algumas pessoas defendem uma quarta: a Governança). in <http://www.solvay.pt/sustainabledevelopment/0,,1210-5-0,00.htm>

significando que, as pessoas e as comunidades, são “protagonistas da sua história”, segundo Macpherson (1982), citado em (Horochovski & Meirelles, 2007, pp.488- 492). Segundo os mesmos autores, inspirados agora em (Rich *et al.*,1995), é possível pensar as estruturas de participação e cidadania segundo uma matriz (Figura 2), que se constrói em função de dois eixos: (eixo 1) - representando a relação entre cidadãos e as instâncias representativas dos poderes governamentais e, o (eixo 2) - representando a localização da participação nas esferas de reprodução social, sendo que em cada um destes eixos, os comportamentos dos actores, face ao empowerment, medido através do seu poder de decisão, é diferenciado, como se explica:



**Figura 2 - Estruturas de participação e cidadania (Rich. et. al.,1995)**

O (eixo 1) comporta os extremos – adversários e os parceiros. Os *stakeholders* representados pelos adversários – que são constituídos por elementos ou organizações representativas da comunidade, não participam, ou participam fracamente nas decisões, sendo por isso uma zona de conflito e tensão, mas fortemente mobilizadora da sociedade civil e potencialmente habilitada, ou com empowerment, para influenciar nas decisões

*accountability social*; o (eixo 2), representando os parceiros que estão em relação com as instancias de poder legitimadas, onde as decisões têm a participação de todos os *stakeholders*, que são proactivos e influentes entre si, apresentando-se, este campo, facilitado em termos de consensos entre as partes. Contudo, segundo os autores, é menos mobilizador do que no campo anterior, sendo, ainda, “mais negligenciado e passível de gerar relações de clientelismo, apatia politica, entre outros” (Rich *et. al.*,1995).

Este modelo, configura, de uma forma muito clara, como o empowerment comunitário é determinante para as instituições e/ou políticos que têm poder de decisão e como a delegação de poderes conferidas às pessoas da comunidade, criam a necessidade de estratégias e de parcerias por parte de quem detém o poder, com os diversos actores da comunidade. Este entendimento apresenta-se potencialmente fecundo para a interpretação do nosso Estudo de Caso – que, sendo uma organização *sedeada* na comunidade, encontra paralelismos conceptuais nesta matriz.

### 1.1.2.) Empowerment e Promoção da Saúde

A relação entre o empowerment e a promoção da saúde, na sociedade actual, reclama uma abordagem abrangente, socialmente responsável e solidária, não só no âmbito das políticas públicas mas também no âmbito da sociedade civil. Esta abordagem situa-se em campos de actuação diferentes – i) inscrita no processo individual da saúde e da doença das pessoas, fortemente associada à Psicologia, concretamente à Psicoterapia e admitindo a intervenção de vários contextos: hospitalares, familiares e comunidade; ii) referenciada no seio da sociedade, implicando estratégias colectivas e participadas na resolução dos problemas/doenças (veja-se o caso das epidemias e pandemias).

No quadro da psicoterapia, Rogers (1986) considerou que, um dos objectivos do processo terapêutico, era o de “ajudar a pessoa/cliente a desenvolver o seu

empowerment”, referindo que o papel do terapeuta “não é o de exercer qualquer efeito sobre o indivíduo, nem induzi-lo a fazer qualquer coisa em relação a si próprio (...) mas, em vez disso, libertá-lo e predispô-lo a um desenvolvimento e crescimento normal” (p.16).

Não utilizando o termo empowerment, mas sim, a *emergência do poder pessoal*, o autor enfatizou a aquisição de autonomia por parte dos doentes, como meios de poderem desenvolver as suas capacidades e responsabilização pelas suas decisões; de ganhar segurança na realização de tarefas e, conseqüentemente, “sentir-se dono, ou dona do seu projecto existencial” (p.16).

Em termos gerais, a noção de empowerment, associada à promoção da saúde, pode ser entendida com um duplo sentido, isto é, como meio de capacitar as pessoas a desempenhar determinada tarefa (*uma postura mais externa que atribui poder*) ou como a faculdade que as pessoas têm ao seu dispor para potencializar os recursos internos no caminho da auto-realização (*uma postura mais interna que conquista o poder*). Neste último caso, pressupõe a existência, nas pessoas, de uma atitude de apropriação dos seus recursos, competências ou habilidades que lhe permitam assumir o seu poder pessoal, proporcionando-lhe maior segurança e confiança no desenvolvimento e/ou reorganização do seu projecto de vida.

Outros autores, como ( Rappaport, 1987; Zimmerman, 1985 e Corrigan *et al.*, 2001) citados em Ornelas (2005), dedicaram também a sua atenção à importância do empowerment na promoção da saúde, destacando-se uma vasta literatura sobre a necessidade de o promover nas pessoas portadoras de doenças de qualquer etiologia, desde as ditas comportamentais (SIDA, Hepatites e outras), centrando-se, particularmente, nas doenças mentais, consideradas como as mais sensíveis, na actualidade. Esta sensibilidade não advém unicamente da doença mental em si, mas dos quadros relacionais a ela associados, quer ao nível da comunidade quer das famílias que, dificilmente, aceitam

o *estigma* da perigosidade e *risco* destes doentes que ficam, assim, sob um apertado isolamento, dependência e controle sociais.

Defendem-se, então, mudanças de estratégias, através de uma abordagem de empowerment e de participação, focalizada no “fortalecimento das pessoas por via de organizações de inter-ajuda, nas quais o papel dos profissionais é colaborar com os doentes em vez de os controlar.” (Rappaport, 1990, p.144).

Neste contexto, emerge o conceito de *recovery* como estratégia inclusiva e promotora de uma “ cultura de esperança e de empowerment”, conforme Duarte (2007, p. 133), que pressupõe o desenvolvimento de exercícios e de práticas promotoras da auto-estima e a motivação das pessoas, tendo em vista a sua autonomia e independência. Neste processo, é imprescindível o envolvimento da família e da comunidade, em geral, para além da articulação de parceiros institucionais que, integradamente, ponham em prática a inclusão dos doentes.

Numa perspectiva mais universalista, considerando a importância da promoção da saúde dos cidadãos, como variável a ter em conta na qualidade de vida dos diversos países, em primeira instância, e depois ao nível mundial, a Organização Mundial da Saúde (OMS), tem vindo a tutelar um conjunto de práticas e de políticas no âmbito da promoção da saúde, a nível mundial. Estas políticas são determinadas de acordo com os contextos sócio económicos dos países onde se inscrevem, independentemente dos movimentos civis e de grupos específicos que reivindicam uma saúde pública para todos e um ambiente e qualidade de vida saudáveis. Igualmente, a Carta de Ottawa<sup>5</sup>, elenca um conjunto de objectivos para a promoção da saúde, destacando a importância de contextos ambientais saudáveis e da responsabilidade individual e colectiva na defesa da promoção da saúde, entendida de uma forma holística.

---

<sup>5</sup> “A Carta de Ottawa é um documento apresentado na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizado em Ottawa, Canadá, em Novembro de 1986. Trata-se de uma Carta de Intenções que busca contribuir com as políticas de saúde em todos os países, de forma exânime e universal.” (Idem)

Assim, os comportamentos humanos associam-se intrinsecamente a este processo onde, de acordo com (Labonte & Penfold, 1981) citados em Carvalho (2004), a promoção da saúde é inspirada no princípio behaviorista, “ centrando-se no comportamento e adopção de estilos de vida mais saudáveis, e de medidas preventivas mais adequadas às doenças da sociedade actual”, (p.2). Esta perspectiva viria a ser questionada por ser potencialmente discriminatória, de acordo com a ideia expressa por (Carvalho, 2004), já que nem todas as pessoas têm os mesmos recursos e acesso às políticas de saúde (*disempowerment*), defendendo este a necessidade de “uma visão sócio-ambiental mais orientada para a promoção da saúde em sentido lato, passando por uma maior justiça social, redistribuição dos recursos, para possibilitar aos indivíduos colectivos aumentarem o controlo sobre as determinantes da sua saúde” (pp. 669-678) e, conseqüentemente, terem maior autonomia e poder de decisão e empowerment relativamente à mesma.

### 1.1.3.) Empowerment pessoal/Desenvolvimento organizacional

“...Vivemos, em todos os domínios da esfera sócio-económica, uma época de transição, a qual tem provocado transformações profundas nas formas e nas práticas organizacionais”  
(Gomes *et al.*, 2000)

A esta época de” transformações profundas”, Bauman, (2001), chamou de sociedade *líquida*, tendo como permissas as constantes transformações que ocorrem no seio desta, ao nível das relações sociais, dos valores, das relações de produção e de trabalho, entre outras. Esta *fluidez* é, interpretando o autor, uma das consequência do fenómeno de globalização, e da vida humana em rede, mediatizada pelas novas tecnologias, sociedade de informação e comunicação.

A modernidade *líquida*<sup>6</sup>, como se depreende, reclama para si novas temporalidades, tendencialmente mais curtas, mais intensas e reguladoras, *alinhando* todos em desafios

---

<sup>6</sup> Este conceito deu o nome ao livro *Modernidade Líquida*, de Bauman (2001) que analisa cinco conceitos que organizam a vida humana: emancipação, individualidade, tempo/espaço, trabalho e comunidade.

permanentes e em rotas de competitividade sem paralelo. Uma das respostas humanas a este fenómeno é, ainda, a busca incessante das pessoas pela sua afirmação, referenciação e reconhecimento social, quer através de redes de sociabilidade propriamente ditas – quer das que se estabelecem através das organizações onde (as pessoas) se incluem<sup>7</sup>.

Porém, as organizações (culturais, religiosas, políticas, laborais/empresariais), entendidas por associações coordenadas e articuladas de pessoas “ especializadas na produção de um determinado bem ou serviço, combinando agentes sociais e recursos”, segundo Srour (1998, p.107) são, naturalmente, influenciadas por esta dinâmica e complexidade – quer das mudanças sociais *globalizadas* quer das respostas e atitudes das pessoas face a estas. Conquistar autonomia ou poder – ou empowerment – actualmente, através destas organizações, constitui um desafio constante – com expressão no sujeito e expressão na organização e na sociedade em geral..

Das tipologias de organizações que citámos, vamos centrar a nossa atenção nas organizações empresariais/laborais e do trabalho – por entendermos que, nestas, os processos de mudança decorrentes da globalização, introduziram alterações profundas nos respectivos sistemas produtivos e, conseqüentemente, alterações ao nível dos sistemas relacionais internos (recursos humanos) e externos (mercados), com impactos, posteriores, no empowerment das pessoas, cuja importância ou *valor* no seio destas organizações foi, substancialmente alterada.

A propósito desta nova atitude empresarial – centrada no valor da pessoa, enquanto tal, é importante determo-nos em Chiavenato (1999), que citamos:

---

<sup>7</sup> não devendo excluir as “redes sociais” permitidas pelo recurso à internet, cuja reflexão seria interessante – mas não enquadrável neste Trabalho.

(...) Agora, as pessoas passam a formar a base da instituição, pois é através dos seus conhecimentos e habilidades que a empresa atinge o sucesso. A Administração de Recursos Humanos cede lugar à Gestão de Pessoas, onde os trabalhadores passam a ser abordados “[...] como seres dotados de inteligência, personalidade, conhecimentos, habilidades, destrezas, aspirações e percepções singulares. São os novos parceiros da organização. (Chiavenato, 1999, p.31).

Por outro lado, o mesmo autor, adiantou que “o capital financeiro deixou de ser o recurso mais importante nas organizações, cedendo lugar ao conhecimento. Os factores tradicionais de produção, deixaram de ser o diferencial competitivo para dar lugar ao capital humano e ao capital intelectual. As pessoas e os seus conhecimentos e habilidades mentais passam a ser a principal base da nova organização” (Chiavenato, 1999, p.34).

Segundo esta abordagem, centrada na importância do conhecimento e das pessoas entendidas como suportes das organizações, representando valor ou o seu capital, a administração destas exige, “habilidades, competências, visão estratégica e, principalmente, métodos que possibilitem o suporte desta *organização nova*, à qual estão associadas novas formas de tomada de decisão... devendo ser (as organizações), ágeis e flexíveis, propiciando uma gestão participativa e, a essa cultura, dá-se o nome de *empowerment*”, segundo Radunz (2002).

Com efeito, o empowerment organizacional, tem sido objecto (e sujeito) de um aturada produção científica, que aparece associada a diversos autores como Randolph (1995), Flord e Fottler (1996), Mintzeberg (1996) Wilkinson (1997), citados em Wilkinson (1998), ou não estivessem, como verificamos, tão intimamente implicadas as pessoas - e os seus quadros valorativos – e, também, variáveis económicas, culturais e políticas – que fazem parte da geografia dos diversos interesses públicos e privados.

Procurando fazer-se uma retrospectiva conceptual e diacrónica, através dos apontamentos de (Wilkinson et.al, 1998), que nos possibilite uma exploração mais vasta do

conceito de empowerment organizacional, este autor refere que, nos anos 20 (do séc. passado), preponderava uma influência taylorista nas organizações, “onde havia uma separação entre a decisão dos administradores e a execução dos trabalhadores, caracterizada por uma total submissão destes face aos decisores - sendo um sucesso em termos produtivos, mas gerador de alienação, conflito e absentismo” (Wilkinson *et al.*, 1998, p.41).

Para entendermos melhor as condicionantes da relação existente no desenvolvimento do empowerment das pessoas/desenvolvimento organizacional, a partir desta época, é importante que revisitemos algumas das dimensões ontológicas do *envolvimento* do e no trabalho, concretamente no período taylorista/fordista e, depois no período toyotista.

De acordo com (Gramsci, 1985), citado em (Antunes & Alves, 2004), o envolvimento das pessoas no processo produtivo, de acordo com a perspectiva capitalista, “pressupõe formas de captura da subjectividade operária”, constituindo-se, o trabalho, como “uma relação social que aprisiona e submete”, ao ponto de negar a própria relação social, e, por isso, existindo uma *subordinação* (da força de trabalho) que “precisa ser reiteradamente afirmada”. Neste modelo, foi incorporada, segundo os autores, uma perspectiva *racionalizada* do trabalho, que reflectia, de alguma forma, a *sociedade racionalizada* da altura, através de uma subordinação aparentemente *formal*, dominada por uma visão científica do trabalho, regulada pela produção quantificada e centrada *na linha de montagem*, “expropriando e transferindo o *savoir-faire* do operário da esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração” (Antunes & Alves, 2004, pp. 345- 346).

Em termos de desenvolvimento do empowerment pessoal, este modelo, que vigorou desde o início do século XX até final da 2ª. Guerra Mundial, não foi propiciadora do envolvimento dos colaboradores, já que a racionalidade produtiva e alienante, não deixava espaço para a tomada de decisão e autonomia dos mesmos.

Relativamente ao modelo toyotismo (desde o final da 2ª.Guerra Mundial até finais dos anos 70, sensivelmente), em oposição à sociedade *racionalizada* do modelo fordista, concebeu o conceito de *fábrica racionalizada*, através do *envolvimento ou inserção implicada/ou estimulada* dos colaboradores, emergindo os conceitos de *circulos de controlo* e da *qualidade*, ao mesmo tempo que crescia a subjectividade “com relação ao que se produzia e para quem se produzia - ou uma nova forma de alienação”, segundo Tertulian, (1996), citado em (Antunes & Alves, 2004, p. 346).

Neste modelo, é consubstanciada a ideia crescente de qualificação profissional, sendo o conceito *qualificar-se mais e melhor*, uma condição necessária para conseguir trabalho, onde uma parte importante do “ *tempo livre* dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir *empregabilidade*, palavra - fetiche que o capital usa para transferir aos trabalhadores as necessidades da sua qualificação, que anteriormente eram em grande parte realizadas pelo próprio capital” de acordo com (Bernardo, 2001), citado em (Antunes & Alves, 2004, p. 347)

Retomando a linha de pensamento de Wilkinson (1997) é também neste período (toyotista), que foram introduzidas as técnicas motivacionais nos trabalhadores e nos processos organizacionais, inspiradas na Psicologia Social e das Organizações, embora os resultados tivessem sido criticados por alguns dos pensadores da época.

Dez anos após a emergência destas técnicas, um outro paradigma enfatizava a participação dos trabalhadores nas organizações de uma forma mais responsável, associando-se aos conceitos de *círculos de qualidade e formação/ qualificação*, as ideias de “gestão de equipas, benefícios partilhados e reforma nos ambientes de trabalho”, conforme o mesmo autor (Wilkinson, 1997, p. 7).

Depois, é no final dos anos oitenta que, “o empowerment organizacional emerge na sua forma moderna”, Wilkinson (1997) começando a desenhar-se, também, os seus pressupostos mais controversos e perversos: a ideia desenfreada de produtividade; a

competição sem limites, e o consumismo generalizado, que tiveram impacto no empowerment pessoal e organizacional, impondo-se através de formas de poder e de autoridade quase desenfreados, segundo a interpretação que fazemos do referido autor.

Os novos paradigmas organizacionais que emergiram, assim, nos anos 90, através da racionalização e do *downsizing*<sup>8</sup>, foram pautados por critérios de “ maior exigência, agilidade, rapidez e flexibilidade” alterando as relações de produção e as relações interpessoais no seio das organizações, “tornando-se, o empowerment, inevitável para alocar os sobreviventes da nova organização ”, segundo (Wilkinson, 1997, p.2). A partir de então foram experimentados, nas organizações, vários modelos para implementação do empowerment, admitindo-se que muitas delas tiveram, “resultados desastrosos” (Cunningham & Hyman, 1999, p.192). É neste contexto que é experimentado o modelo de aplicação do empowerment nas organizações, de acordo com Quinn e Spreitzer (1999, p. 24), onde se consideram as etapas representadas na Figura 3:

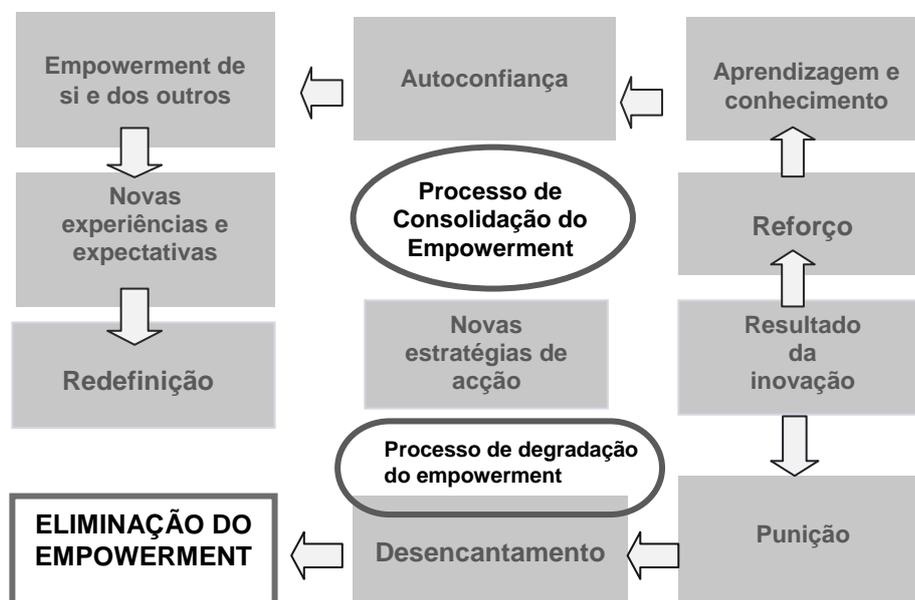


Figura 3 - Adaptação do ciclo do empowerment, Quinn e Spreitzer, (1999)

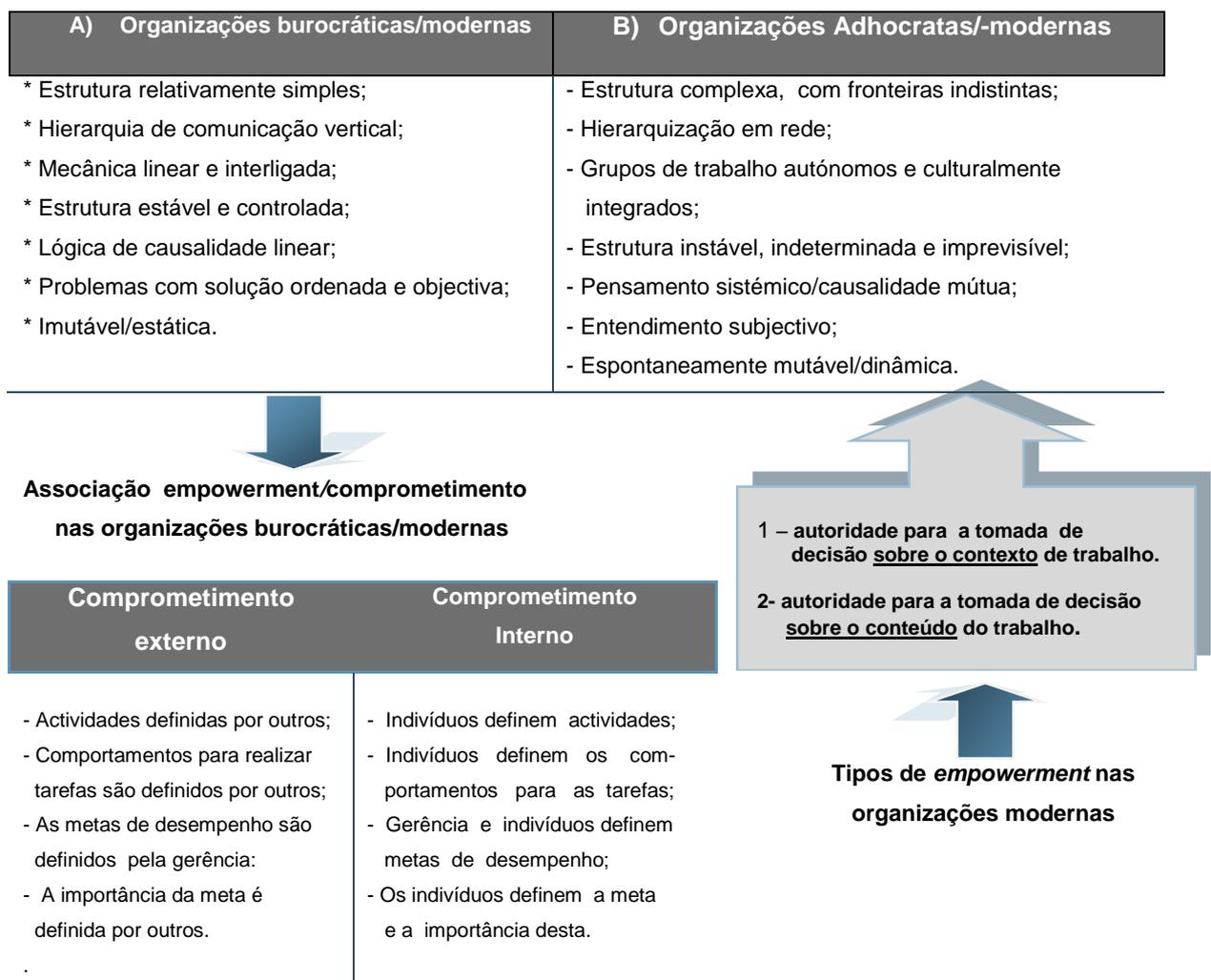
<sup>8</sup> Segundo Wilkinson, o downsizing surgiu como uma necessidade de solucionar o excesso de burocracia que se verificava em muitas organizações o que dificultava a tomada de decisões e a adaptação às novas realidades ambientais. O downsizing resulta na redução dos níveis da gestão e na redução da dimensão da organização através da anulação de áreas produtivas não essenciais, centrando-se no que melhor sabem fazer (core competence).

Na perspectiva destes autores, o modelo organizacional referido assume uma forma de comunicação circular com um ponto sensível e determinante do sucesso ou do insucesso do empowerment. Esse ponto crítico é o resultado da inovação: se o resultado é favorável, o ciclo do empowerment desenvolve-se e consolida-se, se o resultado é desfavorável, o empowerment é eliminado, através de um processo de degradação, com reflexos ao nível do desempenho profissional, motivação, autonomia e inibição da inovação e criatividade. Assim, e ainda na linha de pensamento destes autores, a forma de sustentar o empowerment passa por uma definição clara e objectiva dos níveis de responsabilidade, que deve começar pela cúpula, explicitação e apropriação dos objectivos/missão organizacionais e na responsabilização colectiva pelos resultados.

Contudo, devemos salvaguardas, apesar das virtualidades intrínsecas a estes modelos que, os mesmos, são dinâmicos, estando sujeitos às diferentes culturas e configurações organizacionais, quer às dinâmicas dos contextos externos onde estas se situam, pois os impactos serão diferenciados no que respeita ao empowerment, e à forma como este se manifesta, depois, nas pessoas e nas organizações. Esta interpretação advém dos contributos de Mintzberg (1995) que referiu a existência de diversas tipologias de empowerment, de acordo com os desenhos dos diversos modelos organizacionais.

Segundo o autor, estes podem ser burocraticamente mecanizados predominando o formalismo, “ a impessoalidade e o *modelo comando-e-controle* dos funcionários ou, em oposição a este, a adhocracia que admite um modelo de distribuição de poder para a tomada de decisão pelos colaboradores, independentemente dos seus níveis hierárquicos” (Mintzberg, 1995, pp.164-187). Neste último modelo, o autor referiu que é possível a promoção do empowerment dos funcionários e criar estímulos motivacionais propícios ao desenvolvimento profissional e pessoal destes, com impactos directos no resultado do desempenho e/ou na produção. Por outro lado, Argyris (1996), manifestou algum cepticismo em relação ao modelo adhocrata, não pela sua filosofia essencial mas no

campo da prática, sendo opinião deste que, “os gerentes *amam o empowerment* em teoria, mas o modelo de comando-e-controle é no que eles confiam e o que conhecem melhor...” (p.98). Neste pressuposto estabeleceu, como estratégia sobre o modelo burocrático, um empowerment centrado no comprometimento externo e no comprometimento interno dos colaboradores, face à sua organização. Em complemento a estas abordagens, registamos a visão de (Ford & Fottler, 1996), que usaram dois parâmetros para se proporem diferentes tipos de empowerment “a autoridade para tomada de decisão sobre o contexto do trabalho e a autoridade para tomada de decisão sobre o conteúdo do trabalho” (p. 21), processo que exploramos na Figura 4:



**Figura 4 - Características organizacionais/associação e tipos de empowerment, Mintzberg, (1995), Ford e Fottler, (1996) e Quinn e Spreitzer, (1999)**

Ainda relativamente ao pensamento de Ford e Fottler (1996), na tomada de decisão sobre conteúdos de trabalho e sobre os contextos de trabalho, pode ser dada autoridade aos colaboradores, quando há confiança na capacidade destes usarem o empowerment, no sentido de contribuir para a eficácia interna da organização e também para o melhor desempenho da responsabilidade *social* das organizações.

### 1.1.3.1) Empowerment, Responsabilidade Social e Ética

*“Sê a mudança que queres ver no Mundo”*

*(Ghandi)*

O conceito de *responsabilidade social das organizações (RSO) e ética* tem uma base filosófica inspirada em Aristóteles, “em que se associa, de uma forma muito estreita, a moralidade e a virtude”, com expressão prática, essencialmente, “no processo de liderança das organizações e na procura da verdade”, segundo (Jorge, 2005, p.77).

De acordo com a nossa interpretação, o desenvolvimento e a assimilação deste conceito por parte das organizações, reflectem as mudanças destas, em função dos novos paradigmas sócio-económicos centrados, essencialmente, nas pessoas *como valor*, conforme já foi referido no ponto anterior. Esta visão é corroborada por Jorge (2007, p.26) para quem, o conceito, vai “para além dos sinais do mercado e do estrito cumprimento da lei” reportando-se aos “objectivos e valores da sociedade e que são: a) o contrato social, - que vincula a organização aos objectivos da sociedade ; e b) a agência moral - que outorga o direito e a capacidade das organizações para controlar a moral dentro da sociedade...”, de acordo com Garriga e Melé (2004), por outro lado, exploraram o conceito situando-o em quatro categorias que enunciamos:

- (1) instrumentais, visando a obtenção de lucro das empresas;

(2) políticas, as que resultam da interacção com a sociedade que legitima a importância política e social das empresas;

(3) integrativas, procurando estabelecer pontos de *convergência* entre o crescimento da sociedade e o impactos nas empresas e/ou organizações (perspectiva ecológica);

(4) éticas, que correspondem aos compromissos e obrigações morais para com a sociedade.

Estas três últimas categorias inscrevem-se, genericamente, numa visão menos centrada nos lucros e mais nas pessoas, segundo (Zwetsloot, 2003) para quem, a responsabilidade social das organizações deve ter em conta as seguintes dimensões: *People, Planet, Profit*, modelo dos 3 pés, ou ainda *triple bottom line*, modelo que configura o conceito de *desenvolvimento sustentável*, que assenta, por sua vez, na harmonização e simultaneidade de três dimensões: prosperidade económica, justiça social, e qualidade ambiental”, segundo (Deloitte, 2003, p.2) citado em Jorge (2005, p.24).

É nesta perspectiva holística que, o conceito de responsabilidade social das organizações, se afirma e encontra ligações pertinentes - e críticas - ao conceito de empowerment. Pertinentes porque é, especialmente, no contexto das organizações que se manifestam com mais visibilidades e mensurabilidade as atitudes e comportamentos participativos, de liderança, autonomia e de capacidade/incapacidades para a tomada de decisão; e críticas porque, este mesmo processo, desenvolve no sujeito o seu próprio *sentido crítico*, libertador e potencialmente transformador, com impactos nas organizações, processo sobre o qual os decisores podem perder o controle (Argyris, 1996).

Apesar de tudo, as organizações modernas, de uma forma mais ou menos explícita, têm vindo a render-se ao *modelo dos 3 pés*, pelo potencial criativo e de *mais-valias* decorrentes da sua relação/comunicação ambiente externo/ambiente interno, o que implica, concomitantemente, um “ investimento contínuo no *capital humano*”, e “na

promoção das suas competências, capacidade criadora e empreendedora”, citando (Jorge, 2005), tornando-se necessário que se desenvolvam ferramentas apropriadas para um modelo de gestão “ focado no poder para as pessoas, ou seja, focadas no empowerment”, segundo Araújo (2001), citado em Rodrigues (2008).

Na nossa opinião, o desenvolvimento do empowerment pessoal em relação com o desenvolvimento organizacional, apresenta nalgumas matérias pontos criticos, já que nem sempre os objectivos pessoais e organizacionais são convergentes, apresentando, esta relação, alguma conflitualidade e reivindicação biunivocas. Neste contexto, o conceito de contratualização e parceria, já anteriormente desenvolvidos, parece-nos fazer sentido no que respeita a uma estratégia de harmonização pessoas/organizações. A responsabilidade social e ética, constituem, igualmente, um elemento *pacificador* nesta relação, uma vez que reclama um sentido ético e responsável em termos colectivos e em nome da *sustentabilidade*, e por isso, também, em nome da solidariedade e compromisso com o futuro das gerações vindouras.

#### 1.1.4) Empowerment e Desenvolvimento Psicológico

*“...É, pois, falso dizer que na vida «decidem as circunstâncias».  
Pelo contrário: as circunstâncias são o dilema, sempre novo, ante o qual temos de nos decidir. Mas quem decide é o nosso carácter”.  
(Ortega y Gasset)*

Para Rogers (1986), o empowerment psicológico é definido como “a emergência do poder pessoal” enfatizado na aquisição de autonomias e competências como meios que permitem à pessoa “ desenvolver a capacidade de se responsabilizar pelas suas decisões, de adquirir segurança na realização de tarefas e, conseqüentemente, sentir-se ser a autora do seu projecto existencial” (p.16). Este entendimento é próximo do de (Rich *et al.*, 1995) que defendeu a existência de uma base teórica e empírica que associa o empowerment

psicológico à capacidade para decidir, identificando-se, de acordo com este autor, quatro categorias de empowerment associados a processos de decisão, conforme Tabela 1:

**Tabela 1 - Categorias de empowerment, (Rich et al., 1995)**

- 1) **Empowerment formal:** associado aos mecanismos que influenciam decisões que estejam relacionadas com a oportunidade de os cidadãos participarem em processos;
- 2) **Empowerment interpessoal:** que se refere ao auto-sentimento de competência numa determinada situação e contexto;
- 3) **Empowerment instrumental:** centrada na capacidade individual para participar e influenciar um processo de tomada de decisão, tendo em conta a existência de recursos, capacidade de argumentação e legitimidade de participação;
- 4) **Empowernt substantivo:** que se refere à habilidade para tomar decisões que resolvam problemas e produzam os resultados desejados.

Zimmerman (1995,pp.581-600) referindo-se, também, ao empowerment psicológico, configurado num modelo conceptual muito próximo do referido por (Rich, 1995) desenha três dimensões do mesmo, que referimos na Tabela 2:

**Tabela 2 - Dimensões do empowerment, (Zimmerman, 1995)**

- (i) **intrapessoal:** centrada na percepção dos indivíduos sobre a sua capacidade de influenciar;
- (ii) **interaccionista:** com expressão no seio da comunidade, pressupondo a capacitação para a resolução de problemas concretos desta e, portanto, ser conhecedor dos recursos disponíveis, dos factores de conflitualidade ou/e de harmonização existentes nas comunidades;
- (iii) **comportamental:** centrada na avaliação e processo de legitimação das acções e decisões decorrentes dos processos participativos em diversos contextos.

Esta tipologia de *empowerment* pode ser entendida, na nossa perspectiva, de forma ambivalente: isto é, como forma de capacitar as pessoas a desempenhar tarefas, inscritas numa postura externa que atribuem poder; e como uma faculdade intrínseca que reforçam as suas competências e habilidades, conduzindo-as a um caminho de auto-realização,

assumindo-se como posturas internas que conquistam o poder, conforme interpretação que fazemos de Riger (1993). Este autor, definiu o indivíduo com *empowerment* “como sendo aquele que é comedido, independente e autoconfiante, capaz de comportar-se de uma determinada maneira e de influenciar o seu meio e actuar de acordo com abstractos princípios de justiça e de equilíbrio”, (p.280).

Perante estas abordagens conceptuais, e a já assumida complexidade desta matéria, procurámos, encontrar explicação complementar ao empowerment psicológico, ou pessoal, através dos conceitos de competências, inteligências e excelência humanas, que passamos a desenvolver.

#### 1.1.4.1) Empowerment e Promoção de Competências

Segundo (Bronckart & Dolz, 2004) o conceito de competência<sup>9</sup> foi utilizado no fim do século XV (em língua francesa), e referia-se ao “poder outorgado a uma determinada instituição para tratar de certos assuntos e desempenhar tarefas específicas”, (p.33). Posteriormente, o conceito, foi ganhando significados mais complexos, associando-se à “capacidade individual oriunda do saber e da experiência” segundo os mesmos. Depois, esteve associado a questões de natureza congénitas e biológicas, até à primeira metade do século XX. Outros autores referem que, o termo competência, ainda imbricado no termo “capacidade” foi trazido para o campo da aprendizagem social, sendo que, “a sua emergência requer mediação social e aprendizagem” (Dols & Bronckart, 2004, p.35).

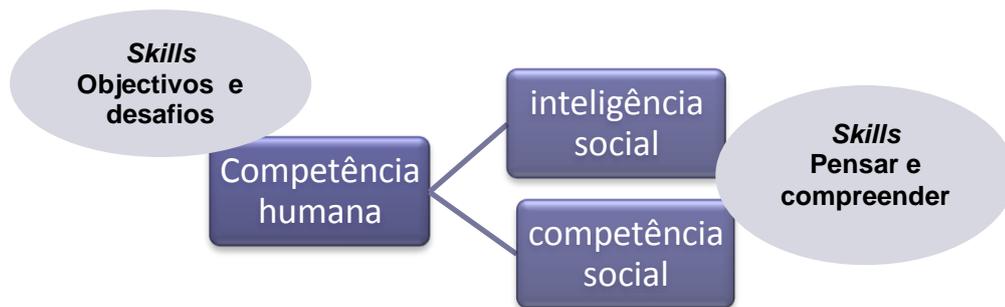
Candeias e Almeida, (2005), defendem que, no que se refere ao conceito de competência humana, as “abordagens dominantes durante grande parte do século XX, desempenharam um papel importante na identificação e caracterização dos diversos

---

<sup>9</sup> No grego antigo existe um equivalente para o termo “competência”, que é *ikanotis*. Traduz-se por “qualidade de ser *ikanos* ( ser capaz)”, ou ter a capacidade de fazer qualquer coisa. Em latim, encontramos o termo *competens*, significando “ ser capaz e autorizado por lei/regulamento”.

[www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information\\_resources/Bookshop/468/40\\_pt\\_mulder.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_pt_mulder.pdf) (22/07/10)

elementos inerentes a este conceito”. Geenspan e Driscoll (1997) citados em (Candeias & Almeida, 2005), desenvolveram um modelo da competência humana a partir de três dimensões, que reproduzimos:



**Figura 5 - Modelo de competência humana, Greenspan e Driscoll ( 1997, p.133)**

Como poderemos verificar, e interpretando o modelo à luz de (Candeias & Almeida, 2005), o conceito de competência humana comporta todos os *skills* para a resolução de tarefas e desafios e, a inteligência e a competência sociais, comportam os *skills* de pensar e de compreender. Ainda de acordo com os mesmos autores, o conceito de competência é “estruturante para a capacidade de realizar os objectivos valorizados pelo individuo (...)”, abrangendo processos: (1) **inerentes ao sujeito** (incluindo a aprendizagem, motivação, pensamento e conhecimento) e (2) **inerentes ao contexto** (através da capacidade/relação do sujeito com os recursos de contexto).

Para Almeida (2002), o conceito de competência encontra ainda a sua explicação em campos/áreas do saber diversificados. Para além do campo social, da História e da Economia, é no campo da Psicologia que, segundo o autor, este construto adquire maior sentido e se posiciona em centralidade relativamente aos outros. Defende ainda que, o conceito, abarca duas visões principais e diferenciadas, mas que se tocam no essencial: (a) perspectiva associada ao desenvolvimento do sujeito, estudada especialmente pela

Psicologia e pela Pedagogia e (b) perspectiva que desenvolve o sujeito em relação com o mundo laboral, profissional empresarial, estudada pela Sociologia, pela Psicologia das Organizações, pela Ecologia, etc..

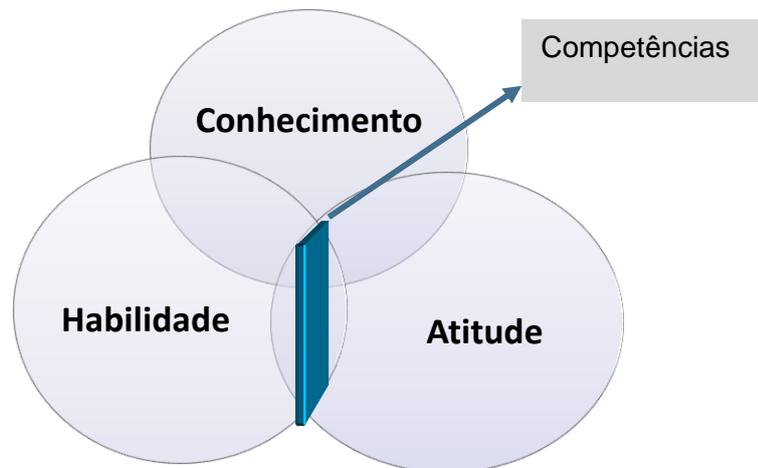
Estas perspectivas encontram suporte teórico, segundo o autor, em duas correntes: a corrente anglo-saxónica e a corrente francesa, que desenvolvemos:

- 1) **A corrente anglo-saxónica**, segundo o autor, identifica as características dos indivíduos (personalidade, comportamentos, motivações) – que o diferenciam e individualizam, classificando estas competências de *soft*; classificando de competências *hard*, as que têm correspondência com os conhecimentos específicos e saberes-fazeres concretos.
- 2) **A abordagem francesa** distingue as competências em dois campos: o *saber - fazer*, associado aos saberes práticos; o *saber-ser*, onde se exprimem as competências pessoais e sociais; o *saber - estar*, dimensão que aloca as atitudes e os comportamentos e, finalmente, o *saber-saber* reservado ao sentido crítico, discursivo e criativo dos sujeitos.

A necessidade de circunscrever campos de análise e de compreensão para este conceito, não se encontra apenas neste autor. Outros, como (McClelland, 1973, Spencer e Spencer, 1993 & Mirabile, 1993), citados em Candeias e Almeida (2005) já o tinham antes associado a diversos níveis de compreensão: as competências individuais, ou das pessoas; as *score competences*, no campo das organizações e, finalmente, ao nível dos países e das suas políticas, tendo como áreas referenciais, a educação e a formação.

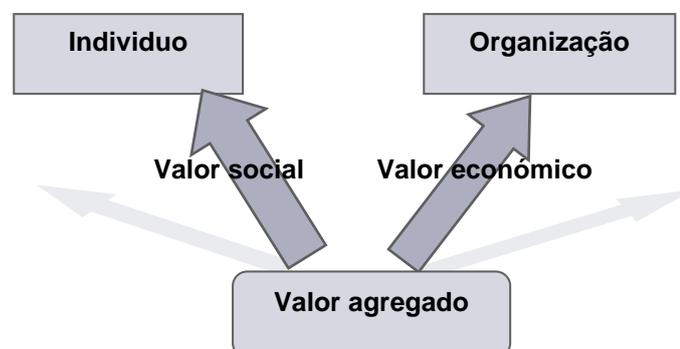
Genericamente, para estes autores, as competências são habilidades, conhecimentos, atitudes, recursos, e inteligência dos sujeitos para desempenhar cargos e tarefas nas diversas organizações em que se posicionam.

Interpretando Le Boterf (1995), citado em (Fleury & Fleury, 2000), a competência ou competências humanas não se reduzem, liminarmente, aos conhecimentos adquiridos e formas de fazer baseados na experiência, ou *know how*, mas ganham contexto na intercepção dos conhecimentos adquiridos através dos processos de socialização, operados no seio da família, escola e meio, num modelo que adaptamos na Figura 6:



**Figura 6 - Posicionamento das competências, Le Boterf (1995), citado em (Fleury & Fleury, 2000),**

Ainda de acordo com Le Boterf (1995), citado em Fleury e Fleury (2000) as competências são sempre contextualizadas, ou seja, não têm *valor* se não forem utilizadas, comunicadas, verificadas, aferidas e legitimadas externamente. Consoante o mesmo autor, a noção de competência(s) aparece associada aos verbos *saber, agir, aprender, assumir* (responsabilidades), *participar e decidir*, entre outros. O *valor* das competências bifurca-se em duas direcções – se o valor é de natureza social, este tem efeito directo nas competências individuais; se o valor é de natureza económica, tem impacto nas organizações, conforme se exemplifica na Figura 7:



**Figura 7 - O valor das competências no indivíduo e na organização, Le Boterf (1995), citado em (Fleury & Fleury, 2000, pp. 187-188)**

Em suma, a competência, tem um *valor económico* se contextualizado na organização e tem, simultaneamente, um *valor social* para o indivíduo. Este valor social do indivíduo, segundo, Zarifian (2001), referido em Almeida (2002), envolve elementos de uma inteligência prática sendo, “*a inteligência prática a chave para o sucesso em qualquer campo*”, (Sternberg, 2000, p. 211).

De acordo com a matéria que será abordada no ponto seguinte, iremos pesquisar que outras tipologias de inteligência estão associadas ao sucesso, à promoção de competências e à excelência humanas, atributos sem os quais começamos a acreditar que o empowerment pessoal não será possível.

#### 1.1.4.2) Empowerment e Inteligência (s)

Se ao longo da pesquisa bibliográfica sobre o empowerment, este apresenta uma ligação frequente ao conceito de competência humana, também esta se associa directa e/ou indirectamente ao conceito de inteligência. Faremos, assim, uma breve incursão a este conceito com o objectivo de o situar face ao empowerment através de autores, cujas abordagens possam ser contributivas para o presente Trabalho.

As primeiras referências à inteligência humana estão imbricadas no pensamento filosófico de Sócrates, associada aos raciocínios abstractos da linguagem e da matemática. Para Platão e Aristóteles, a inteligência associava-se a habilidades na lógica, na geometria e na argumentação. A designação latina de inteligência é *intelligere*, que significa *inteligir, entender, compreender*.

Este significado parece aproximar-se das abordagens psicológicas que passaram a ter desenvolvimentos mais consistentes e mais independentes face a outras ciências, havendo registos bibliográficos que assinalam a inteligência, concretamente a medição da

inteligência, em finais do séc. XIX, com Galton e Binet, designando-se, este último, como o precursor da medição da inteligência, através de testes, em 1905.

Desde então, o conceito de inteligência tem sido objecto de estudo e de actualizações permanentes, assumindo-se a sua complexidade no contexto da Psicologia, ao mesmo tempo que é permeabilizado por correntes de pensamento diferentes – e em concordância com as mudanças que se operaram e operam na sociedade. É, assim, um conceito dinâmico que se libertou da singularidade da sua etimologia para se afirmar um conceito plural, segundo os estudos de Gardner (1983).

Para este autor, a inteligência humana passa, efectivamente, de uma dimensão singular para uma dimensão plural onde “as múltiplas faculdades humanas são independentes em graus e significados”, definindo-a, o autor, como “habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais” (Gardner, 1995, p. 29). De acordo com o autor, é esta habilidade que permite às pessoas traçar o caminho e alcançar os seus objectivos e sucessos e, portanto, ganhar capacidades para decidir e ter poder para expressar opiniões, sentimentos e quaisquer formas criativas. Para este, citamos, “a inteligência assume-se como um sistema de símbolos e de significados codificados e culturalmente criados para transmitir informação”, (Gardner, 1995). Gardner, foi o autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, partindo do pressuposto que é possível articular várias inteligências que, potencialmente, todos os indivíduos possuem, mas que não se manifestam de igual forma, porque os símbolos diferem de indivíduo para indivíduo - e porque são diferentes os contextos em que as inteligências se desenvolvem e estimulam.

Segundo o mesmo, os estímulos da inteligência, são compreendidos num contínuo ao longo da existência humana, tanto nos espaços formais como nos informais. Desta forma “os indivíduos podem diferir nos perfis particulares da inteligência com os quais

nascem, e que certamente eles diferem nos perfis com os quais acabam" (Gardner, 1995, p. 15).

Apresentamos na Tabela 3 as *diversas inteligências* identificadas por Gardner e que representam, segundo o mesmo, uma alternativa ao conceito *monolítico* desta como uma capacidade *inata, geral e única*.

**Tabela 3 - Tipologia das Inteligências Múltiplas, Gardner (1983)**

---

**Inteligência linguística** - é a habilidade para usar a linguagem: para agradar, convencer (aspecto retórico); para lembrar (mnémónico); para explicar a própria língua (metalinguística).

**Inteligência musical** - é a habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para processar a música de forma figurativa (intuitiva) e formal (envolvendo conhecimento e aprendizagem musical).

**Inteligência lógico-matemática** - é a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objectos ou de símbolos;

**Inteligência espacial** - é a habilidade para manipular formas ou objectos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial.

**Inteligência cinestésica** - é a habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo (expressão corporal) ;

**Inteligência interpessoal** - uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas (voltada para o exterior/outros);

**Inteligência intrapessoal** - a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais (voltada para o interior / indivíduo).

---

A Teoria das Inteligências Múltiplas teve impactos positivos, especialmente, no domínio educacional, focalizando-se na importância das diversas formas de pensamento nos diferentes estágios de desenvolvimento humano, em função dos conhecimentos e dos contextos culturais em presença. Quanto aos ambientes educativos e/ou formativos, é proposto, pelo autor, que os mesmos " transmitam conhecimentos multidisciplinares que

sejam *reconhecidos* e *úteis* para a resolução dos problemas e das tarefas práticas do quotidiano, relacionados com a vida das comunidades onde as pessoas estão inseridas” Gardner (1989).

Esta abordagem é, efectivamente, importante nos diversos contextos educativos, especialmente naqueles que formam os jovens para vias profissionalizantes.

Também o conceito de inteligência tem assumido interesse crescente na vasta produção científica de Sternberg (1985)<sup>10</sup>, centrando o estudo da inteligência humana num triângulo analítico, cujos vértices são: as aprendizagens comuns ou processo cognitivo; as experiências individuais e os contextos sociais, conforme se esquematiza:

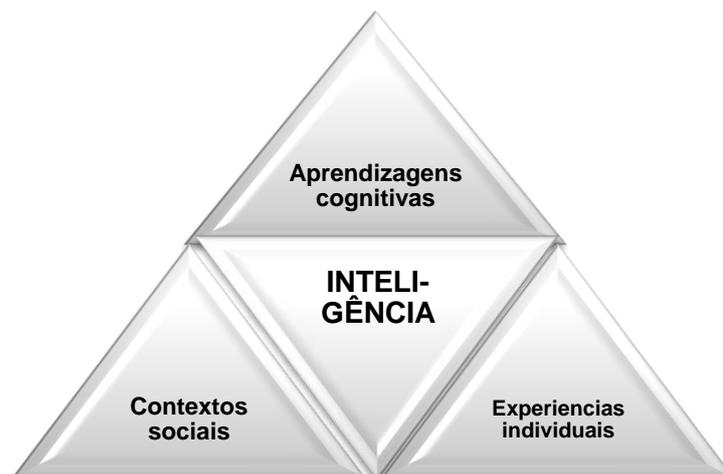


Figura 8 - Adaptação do Modelo Triárquico, Sternberg (1985)

O modelo triárquico da inteligência humana, de Sternberg (1985) faz a articulação entre três sub-teorias:

- (1) Tratamento da informação (mundo interno);
- (2) Interacção com o meio (mundo externo); e

---

<sup>10</sup> Sternberg Robert é Professor de Psicologia e Director do PACE (Centro de Psicologia das Habilidades, Competências e Conhecimentos). Investigador da Inteligência Humana, também considera, de forma analítica, a existência de várias inteligências. A sua investigação científica, centra-se em diversos campos de interesse, como “funções mentais superiores, criatividade, liderança e estilos cognitivos”, entre outros. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Robert\\_Sternberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Robert_Sternberg).

(3) Adaptação da inteligência a ambos (as experiências individuais mediadoras).

É nesta trilogia, desdobrada ainda noutras componentes que, do ponto de vista do autor, se fundamentam as manifestações do pensamento inteligente, que passamos a citar:

Os componentes actuam em diferentes níveis de actividade e em contextos desigualmente significativos para o indivíduo; e a sua valência adaptativa, bem como a da eficácia dos automatismos de processamento da informação e da facilidade de lidar com situações novas, têm carácter universal. O que não significa que regulações idênticas do pensamento e da acção sejam universalmente adaptativas. O meio tipifica o comportamento inteligente; mas as escolhas possíveis são desigualmente acessíveis e limitadas pela compatibilização das alternativas com as aptidões, as motivações, os valores e os afectos do indivíduo. (Sternberg, 1985, 1988b, 1990, pp.204-205 ).

Esta configuração da inteligência, aproxima-se do desenho que, sobre as competências é exercitado por Le Boterf (1995), citado em (Fleury & Fleury, 2000, pp.187-188), segundo o qual, a competência se situa numa encruzilhada com três eixos formados pelo sujeito com a sua carga biográfica e social, pela sua formação e pela sua experiência profissional, traduzindo-se assim “em saber agir responsável, saber mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos, saber decidir e ser reconhecido pelos outros”. Ora, a inteligência, segundo Sternberg (1985) também é central aos contextos, aprendizagens e experiências dos sujeitos, existindo grosso modo, uma *coexistência* entre competências e inteligências humanas o que nos leva a questionar se será, ou não, pertinente e possível construir um modelo onde o empowerment se situe face aos atributos competências e inteligências?

Também o campo da neurociência, tem dado os seus contributos para o entendimento (e multiplicidade) da inteligência humana, defendendo, através de Goleman (2001), novos modelos de inteligência humana, tendo sido introduzidos os conceitos de *inteligência emocional e de inteligência social*.

Quanto à inteligência emocional, é referida como "...capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações, de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuga a faculdade de pensar; de sentir empatia e ter esperança" (Goleman, 2001, p.54)

Segundo o mesmo, é através da inteligência emocional que os sujeitos têm, ou não, sucesso pessoal e profissional, distinguindo 5 habilidades na inteligência emocional (sendo as 3 primeiras de carácter intra-pessoal e as 2 últimas de carácter inter-pessoal):

- (1) Auto-Conhecimento Emocional - reconhecer as próprias emoções e sentimentos;
- (2) Controle Emocional - habilidade de lidar com os próprios sentimentos;
- (3) Auto-Motivação - capacidade de dirigir as emoções em função de um objectivo/realização;
- (4) Reconhecer as emoções noutras pessoas;
- (5) Habilidade em relacionamentos inter-pessoais.

Esta perspectiva foi inspirada em Gardner (2005) citado em Goleman (2006, p.59), que definiu a *inteligência interpessoal* como a capacidade de compreender as emoções dos outros e aprender, através dessa capacidade, a conviver e cooperar com eles e saber responder aos seus anseios; e a *inteligência intrapessoal* a que corresponde ao conjunto dos nossos valores e crenças pessoais e sentimentos e, com eles, conduzirmos a nossa vida e conduta.

Relativamente à inteligência social Goleman (2006) defendeu que, a mesma, "percepciona-se na interação social, organizando-se em duas grandes categorias: a consciência social (o que sentimos em relação aos outros) e facilidade social (o que fazemos com essa consciência)" (Goleman, 2006, pp.130-132), informação que esquematizamos na Figura 9:



**Figura 9 - Para a percepção da Inteligência Social, Goleman ( 2006)**

Ambos os domínios da consciência social e da facilidade social abarcam um espectro que vai das competências básicas às competências mais especializadas, segundo o autor, e que são essenciais para a qualidade do relacionamento interpessoal e profissional, facilitando o processo comunicacional e adaptativo a diversas situações.

Sobre esta matéria, também Candeias (2008), tem vindo a realizar estudos sobre a inteligência humana, particularmente a inteligência social, referindo-se a esta como “um subdomínio de natureza cognitiva que intersecta, simultaneamente, os domínios da competência social, intelectual e quotidiana” (p.2), apresentando-se esta, segundo a autora, como uma das dimensões mais importantes no estudo dos processos de interacção e de comunicação.

Igualmente, (Candeias & Almeida, 2005), numa linha de pensamento próxima dos autores que temos vindo a referenciar, consideraram a inteligência, as competências e habilidades humanas, conceptualmente próximas das competências humanas, acrescentando Candeias *et al.*, (2008):

A inteligência académica, a inteligência prática e a inteligência criativa, embora distintas, são complementares na compreensão do espectro da inteligência e da competência humanas (Sternberg, 2004; Sternberg & Horvath, 1999; Sternberg et al., 2000). A inteligência criativa permite gerar ideias novas, de alta qualidade e adequadas às tarefas a realizar, sendo uma habilidade necessária para pensar de forma flexível e para assumir a vanguarda do conhecimento (Candeias, *et al.*, 2008)

#### 1.1.4.3) Empowerment e Excelência Humana

Os estudos sobre a excelência humana desenvolveram-se, especialmente, sob a influência da Psicologia Humanista, a partir da segunda metade do século XX, relacionados com os estudos da inteligência humana e da criatividade dos sujeitos com características *excepcionais*, “ onde os factores contextuais e pessoais, assentes nas características motivacionais dos sujeitos se identificam como bons preditores da excelência”, conforme (Araújo, Almeida & Cruz, 2007), citados em (Candeias, *et al.*, 2009).

Também a Psicologia Positiva, na década de 90 do século passado, se debruçou sobre o estudo da excelência humana, direccionando o seu campo de análise para a relação entre a personalidade, capacidades, motivações, cognição e qualidades afectivas e o seu impacto na excelência e padrões de felicidade dos sujeitos, segundo (Baltes, 2000; Lubinsky & Benbow, 2000), citados em (Candeias *et al.*, 2009). Na actualidade, as abordagens à excelência humana, “combinam componentes cognitivas, afectivas, motivacionais e contextuais”, segundo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2007; Lubinsky & Benbow, 2000; Sternberg, 2008), também referenciados em (Candeias *et al.*, 2009).

Neste contexto voltamos a enquadrar e a reforçar a pertinência dos contributos e das ideias desenvolvidas pela Psicologia que, relativamente aos contextos educativos e escolares, em concreto, propõem o conceito de “excelência”, *associado* aos objectivos centrados no sujeito, ao desenvolvimento de uma escola participativa e “empoderada”

pelos alunos, mas, essencialmente, “propondo-se uma escola de excelência para todos os alunos (...), de forma a desenvolver a excelência pessoal”, de acordo com o pensamento de (Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg, 2008), citados em Candeias *et al.*, (2009) p. 15). Esta matéria é, especialmente, importante, segundo a nossa visão, para o estudo do empowerment e o seu impacto no desenvolvimento pessoal, partindo da ideia que, a excelência humana, é potenciadora de mecanismos de reforço de competências para a tomada de decisão, liderança e participação cívicas das pessoas e, conseqüentemente, do seu sucesso. Ora, neste processo, é primordial a existência de um sistema educativo, e de escolas, que sejam defensoras e reproduzoras deste ideal de excelência para *todos*, devendo esta ideia incluir também os que são diferentes.

Conforme Candeias *et al.*, (2009) na sociedade actual “...é esperado que cada indivíduo se adapte com sucesso de forma flexível e excelente” (p. 2) devendo, o sistema educativo, incorporar modelos “educacionais que promovam o desenvolvimento potencial dos alunos e a emergência de padrões de excelência através de modelos formativos especializados, adaptáveis e flexíveis, capazes de ter sucesso em contextos desafiantes e complexos (...)” Sant’ Anna (2008) in Candeias *et al.*, (2009, p .2).

A transposição deste paradigma para o campo educacional tem feito um percurso experimental, ainda com resultados pouco estáveis, dada a sua focalização mais nos resultados do que no processo. Neste cenário, o modelo *excelência para todos*, proposto por Sternberg (2008) diferencia-se, positivamente, na nossa opinião, “enfatizando um processo educativo adaptável a todos os alunos de forma flexível e direccionado para o ensino dos alunos que se tornarão cidadãos activos e participativos num mundo em constante mudança (Candeias *et al.*, 2009, p.5).

Este modelo, para além dos pilares tradicionais de conhecimento – a leitura a escrita e a matemática – sustenta-se, complementarmente, em três pilares, conforme se esquematiza, na Figura 10:



**Figura 10 - Indicadores do Modelo Excelência para Todos, Sternberg (2008)**

Interpretando os autores citados, os pilares (raciocínio, resiliência e responsabilidade) associam componentes *cognitivas, afectivas, motivacionais e contextuais*, que passamos a descrever:

\* **Raciocínio:** *confere aos sujeitos capacidade para pensar criativa e criticamente, incluindo o pensamento prático direccionado para o sucesso;*

\* **Resiliência:** *envolve a motivação para aprender, conhecer e superar as dificuldades do dia a dia a dia, ter auto-confiança auto-eficácia para atingir os objectivos;*

\* **Responsabilidade** – *comporta as dimensões ética e moral do desenvolvimento, a saber: (i) ética para distinguir entre o certo e o errado; (ii) sabedoria para seguir o bem comum e equilibrar os interesses próprios e dos outros; (iii) cuidar, ou compreensão genuína e empatia pelo bem-estar dos outros; e (iv) comportamento adequado a essa responsabilidade ética e moral.*

Finalmente e procurando encontrar um fio condutor entre o pensamento, de Gasset (2004) a respeito da relação entre *decidir perante as circunstancias e o carácter*, com que se iniciou o subtema Empowerment e Desenvolvimento Psicológico deste Trabalho, Goleman (2006) referiu:

O carácter (...) é a musculatura psicológica que a conduta moral exige (...) e se o desenvolvimento do carácter é o alicerce das sociedades democráticas, consideramos que a inteligência emocional (e as outras, dizemos nós, também), reforçam esse alicerce (...). Uma das pedras angulares do carácter é a pessoa ser capaz de motivar-se e de guiar-se a si própria (...). As escolas desenvolvem, assim, um papel central na formação do carácter ( ...) (Goleman, 2006, pp.307-308).

É também nossa convicção que, o processo de empowerment pessoal, para além dos seu comprometimento com as dimensões psicológicas que temos vindo a desenvolver ao longo deste item do Trabalho, assenta, igualmente, nesta ideia de carácter, entendida como força impulsionadora de motivação e de vontade próprias.

#### 1.1.4.4.) Empowerment e Desenvolvimento Humano

Das abordagens teóricas do desenvolvimento humano que foram estudadas ao longo do Mestrado que definiu este Trabalho, consideramos de especial interesse para este, os pensamentos construtivistas de Jean Piaget e de Vigotsky – a cujas fontes, Bourdieu recorreu para *construir grande parte* da sua obra.

O desenvolvimento humano, entendido nesta perspectiva, como uma construção em função dos contextos, considera-se, assim, uma matéria a incluir no processo de empowerment pessoal, uma vez que, a *arquitectura* desta construção, define as linhas de carácter e de personalidades das pessoas e, conseqüentemente, está em relação com o processo de empowerment, articulando-o também com os desenvolvimentos que temos vindo a procurar ao longo desta dissertação. Os contributos dos autores referenciados, sumariamente, nos pontos subsequentes serão importantes para a mesma.

#### 1.1.4.4.1) Jean Piaget (1896 – 1980)

Jean Piaget (1978) explicou o desenvolvimento humano, como uma construção contínua, resultante das adaptações recíprocas organismo/meio. A inteligência, ou o desenvolvimento do pensamento, atravessou então várias fases resultantes deste mecanismo de interacção, propondo, o autor os seguintes conceitos:

- **Assimilação** – correspondendo ao processo/mecanismo de internalização e interpretação do objecto e forma à sua incorporação/reconhecimento nas estruturas cognitivas do sujeito;
- **Acomodação** – ou a alteração das estruturas cognitivas do sujeito para compreender o objecto;
- **Equilíbrio** – ou estádios duráveis e situados, de aceitação do objecto pelo sujeito que os constrói e reconstrói.

A teoria construtivista, referenciada como um conhecimento construído através das interacções entre o sujeito e o meio, revolucionou o campo do ensino/aprendizagem e, embora Piaget (1987) tenha sido o precursor deste pensamento, foi contestado por alguns autores, como Fino (2004) que considerou a importância residual que o meio envolvente assumia nas teorias daquele autor.

Piaget (1987) considerou 4 períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados "por aquilo que o indivíduo consegue fazer melhor" no decorrer das diversas faixas etárias ao longo do seu processo de desenvolvimento, que citamos:

1º período: Sensório-motor - (0 a 2 anos) – (referente à inteligência prática e adaptativa);

2º período: Pré-operatório - (2 a 7 anos) – (inteligência representativa e anomia);

3º período: Operações concretas - (7 a 12 anos) – (inteligência operacional e heteronomia);

4º período: Operações formais - (12 anos em diante) – (inteligência dos universos possíveis e abstractos e autonomia).

Detendo-nos neste último estágio de desenvolvimento, o sujeito adquire “capacidade de criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta: discute valores morais e contrói os seus próprios” Piaget (1987), adquirindo, portanto, autonomia. A esta construção da autonomia corresponde também o desenvolvimento da moral numa perspectiva dialéctica, isto, pressupondo a reciprocidade de regras e noção de dever, podendo afirmar-se que, este modelo construtivista também é focalizado numa perspectiva ética.

#### 1.1.4.4.2) Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934)

O pensamento construtivista de Vygotsky (1979) é um valioso contributo para o entendimento do processo de desenvolvimento humano encontrando-se, através deste autor, matéria para a compreensão do processo de empowerment. Para este autor, o Homem, é um produto histórico e social sendo, as suas relações com o meio ambiente, espontâneas ou não conscientes, que se transformam, pela consciência, em relações sociais e actos históricos. A consciência assume para este autor um valor primordial que sustenta a sua teoria da “*Tomada de Consciência*”, onde as questões da aprendizagem, da interacção no processo educativo e na vida da escola e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo são enfatizadas e desenvolvidas. Ainda, para Vygotsky (1979) o sujeito é herdeiro de toda a evolução da espécie e da cultura (visão biológica e visão cultural) sendo, o desenvolvimento humano, reflexo do meio social em que se opera, referindo que o “desenvolvimento cognitivo não é apenas fruto das diversas interacções mas do

*envolvimento* mediado através de actividades intelectuais”, conforme apontamentos de (Luria, Leontiev & Vygotsky,1991).

Trata-se de uma concepção dinâmica da pessoa, que não nasce como tal, mas só o é na medida em que se desenvolve nos diversos contextos “agindo, alterando-o e desenvolvendo-se num processo em que Humanidade e Cultura são também eles processos e fenómenos indissociáveis que se geram mutuamente”, conforme (Cole, 1984), citado em Martins (1993, p.3). Estamos perante um construtivismo marcadamente social, cultural, histórico e dialéctico (Vygotsky, 1979), através do qual os *processos mentais superiores* (elementos da consciência), se explicam. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento humano opera-se:

- no nível social (entre as pessoas ou inter-psicológica);
- no nível individual (no interior do sujeito, ou intra-psicológica).

De acordo com Vygotsky (1979), o desenvolvimento humano e a aprendizagem são construção de um processo da relação indivíduo/ambiente, com o suporte de outros elementos (professores/educadores) mais experientes.

É neste contexto que, o autor, propõe o conceito de *Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)*, ou seja, o que resulta da diferença entre a *Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)* e a *Zona de Desenvolvimento Potencial*, definindo-se a *ZDR* como a capacidade individual de resolução independente de problemas que mede as funções já maduras e as *condutas fossilizadas* e, a *Zona Desenvolvimento Potencial*, como a capacidade de resolução de problemas em colaboração com outros mais capazes, segundo o autor.

Assim, o trabalho ou acção desenvolvidos na **Zona de Desenvolvimento Próximo**, devidamente direccionado e pressupondo um conhecimento preciso deste, “ promoverá a interiorização dos processos inter-psicológicos, afigurando-se como um dispositivo de compreensão da dinâmica do desenvolvimento humano com valor heurístico insuspeito, particularmente para a Educação”, conforme refere (Martins, 1993, pp.6 -7).

Wertsch (1991) é um autor crítico ao pressuposto teórico do desenvolvimento proximal dos sujeitos, reivindicando um amadurecimento natural e não estimulado (higher) o que, na perspectiva vigotskyana, tal preocupação é infundada já que, neste modelo de desenvolvimento, o estímulo (higher) deriva de um processo de construção (e não de imposição), logo não violento, de acordo com os apontamentos de Luria *et al.*, (1991).

Apesar das oposições conceptuais, o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo continua a ser estudado no campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano, com especial enfoque nos contextos escolares, podendo ser um postulado a acrescentar ao entendimento do empowerment, concretamente o que nos propomos encontrar no *interface* desenvolvimento humano, desenvolvimento do lugar/contexto(s).

#### 1.1.4.4.3) Pierre Bourdieu (1930 - 2000)

Pierre Bourdieu, define-se como um autor construtivista, fortemente influenciado por Piaget, Vygotsky, Karl Marx, Emile Durkheim e Weber, entre outros, conhecido pelos trabalhos realizados sobre os mecanismos escolares de reprodução social. Nestes, explica como a sociedade <sup>11</sup> (Birou, 1982), se reproduz e qual a função do sistema de ensino nessa reprodução.

As explicações de Bourdieu (1982) são ancoradas em universos simbólicos específicos partilhados pela classe dominante que “impõem esse mesmo universo simbólico aos grupos que partilham um universo simbólico diferente”, de acordo com Pinto (1995, p. 97).

Os símbolos, configuram-se, nesta perspectiva, como instrumentos de integração social privilegiados e, “ enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, tornam possível o *consensus* sobre o sentido do mundo social (...), papel que a escola representa

---

<sup>11</sup> Entendida como a estrutura global que permite a subsistência de um conjunto de pessoas e de grupos que mantêm relações recíprocas de comunicação, de solidariedade, dependência, e tem uma actividade geral e combinada resultante de tais relações, (Birou, 1982, pp. 380-381)

por excelência, quando impõe a grupos que têm interesses antagónicos uma visão consensual da realidade (...)” Bourdieu, 1977, p. 408), conforme Pinto (1995, p. 98), não sendo a acção pedagógica neutra neste processo.

Para além da ideia das trocas simbólicas associadas à reprodução social, o autor sustenta a abordagem construtivista numa génese social que é constitutiva naquilo que designa de *habitus* (esquemas de percepção, de pensamento, de acção e de estruturas sociais) e *campos* (espaço social e poder simbólico).

*Habitus* é uma noção filosófica que Bourdieu (1982) importou do pensamento de Aristóteles, significando um estado adquirido e estabelecido do carácter que orienta a conduta humana. Tomás de Aquino (séc.XIII), adicionou-lhe a *capacidade para crescer através da actividade*. Depois de outras migrações conceptuais, Husserl (1947), citado em (Elias, 1993), designou o *habitus* “ como a conduta mental entre experiências passadas e acções vindouras”.

Contudo, é com Bourdieu (1982) que o conceito assume uma noção mediadora que rompe o senso comum entre indivíduo e sociedade, ou seja, a forma como a sociedade “se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do meio social existente” (Vacquant, 2000), traduzido por José Madureira Pinto e Virgílio Pereira (2007, pp.3-4). O *habitus*, designa, assim, uma competência prática adquirida na e para a acção, que opera sob o nível da consciência:

- o habitus – resume uma aptidão social;



que é **variável** através do tempo, lugar e da distribuição de poder;

que é **transferível** para vários domínios de prática;

que é **durável** mas não estático ou eterno;

que é **dotada de inércia incorporada**, porque tende a produzir ou modificar práticas, filtrando e sobrepondo experiências; e

que **introduz um desfasamento** entre o passado e o presente, gerando autonomia.

Se analisarmos a construção do desenvolvimento piagetiano, encontramos paralelismos conceptuais interessantes, que referimos:

- 1) os esquemas ou estruturas piagetianos e as disposições de Bourdieu;
- 2) assimilação de Piaget e a transferibilidade do habitus de Bourdieu;
- 3) acomodação de Piaget e a inércia incorporada de Bourdieu;
- 4) equilíbrio de Piaget e a autonomia em Bourdieu.

Inserida no pensamento construtivista, a teoria do *habitus* reconhece que os agentes constroem o mundo através do *envolvimento* de instrumentos incorporados *de construção cognitiva* emergentes do mundo social, admitindo dois princípios, segundo Simmel (2006, p. 18):

- (i) **de sociação**<sup>12</sup> - porque os juízos de valor e de acção, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram expostos a condições sociais semelhantes;
- (ii) **de individualização** - porque cada pessoa tem uma trajectória e um lugar únicos no mundo, internalizando combinações de esquemas diversificados.

Estes dois princípios, aglutinam no conceito de *habitus*, de Bourdieu (1982) as duas linhas essenciais do construtivismo de Vygotsky e de Piaget: a *sociação* é inerente ao construtivismo social vygotsyano e a *individualização*, ao construtivismo individualista de Piaget. Como poderemos verificar, o pensamento construtivista aparece-nos como inspirador para o entendimento do empowerment enquanto processo para os des(envolvimentos), quer ele seja norteado pelos autores da Psicologia, quer da

---

<sup>12</sup> *Sociação*, é um conceito introduzido por Simmel (1858 – 1918), para designar as formas ou modos pelos quais os actores sociais se relacionam. Para este autor, a sociedade significa que os indivíduos estão ligados uns aos outros, influenciando e recebendo influências recíprocas; e, por outro lado é funcional porque os indivíduos fazem e sofrem ao mesmo tempo, por *sociação*. A sociedade constitui, portanto, não uma substância, algo concreto em si mesmo, mas um acontecer, “*que tem uma função pela qual cada um recebe de outrem ou comunica a outrem um destino e uma força*”(Simmel, 2006, p.18).

Sociologia, ou seja – quer do domínio da pessoa quer do domínio da sociedade, quer ainda da relação de ambos.

## 1.2. Empowerment e des(envolvimentos)

Um dos objectivos deste Trabalho é investigar as diversas formas de relação entre o empowerment e os contextos onde este se desenvolve e pode ser apropriado, de forma a contribuir para o desenvolvimento humano e, simultaneamente, constituir-se como elemento potenciador do desenvolvimento do local, ou lugares, onde vivemos.

Mais do que desenvolvermos, neste ponto, as diversas teorias de desenvolvimento local, como inicialmente parecia óbvio, o percurso do Trabalho foi determinando que seria pertinente que, à luz da Psicologia, entendêssemos como se estabelecem as relações dos sujeitos ao lugar ou lugares.

O entendimento da relação pessoa/espço, e como esta determina os processos de identificação, vinculação, apropriação e, finalmente, promovem o *desenvolvimento do lugar* e a transformação do mesmo, deve ser entendida de forma complementar e subsidiária. das existentes, fazendo reforçar a componente afectiva, sem a qual nenhum lugar pode ser *enamorado* de ninguém, de forma a que aí se afecte (*de affectare*), ou seja – se deixe tocar e aí permaneça.

Procurando interpretar esta ideia à luz do que pretendemos saber sobre vinculação ao lugar, (Brown & Perkins, 1992), citados por Speller (2002) in Soczka (2005, p. 143) referem que, “a vinculação ao lugar é constituída pelos laços experimentados como positivos em relação ao lugar - mesmo que se formem sem termos disso consciência - através das ligações comportamentais, afectivas e cognitivas” que ligam as pessoas aos lugares ao longo do tempo. Milligan (1998, p.2), citado em Soczka (2005, p. 143) acrescentando ainda que é, também, “ o laço emocional formado pelo individuo com o espaço físico a que foi dado significado a partir da interacção, composto pelo passado

interaccional, ou memória e, o potencial interaccional de um local, ou expectativas...” de tal forma que “ a experiência de um individuo no interior ou em relação a um local específico dão lugar a um conjunto de expectativas de interacção futuras nesse mesmo local”, (Soczka, 2005, pp.142 -143).

Estas matérias, vamos interpretá-las, reclamando alguns paradigmas com enfoque nos processos cognitivos, afectivos e comportamentais que vinculam as pessoas ao lugar, ou lugares, na perspectiva da Psicologia Ambiental<sup>13</sup>, não excluindo – antes *aconchegando* – a bagagem conceptual que viemos adquirindo neste percurso.

Ora a Psicologia Ambiental, inspirada na Psicologia Social e na Psicologia do Desenvolvimento, consagra autores como (Heidegger, 1947 ) e (Tuan, 1977) citados em Soczka (2005) para os quais “o lugar é uma expressão das condições psicológicas mais profundas da existência de cada pessoa num ponto particular do tempo e do espaço...” (pp.134-135)

Para Relph (1985), “o lugar é um fenómeno total composto por três elementos interligados entre si, tais como: (i) uma paisagem específica; (ii) um padrão de actividades sociais que deveriam ser adaptadas às vantagens ou virtudes de um local particular; e (iii) um conjunto de significados pessoais e partilhados”, citado em (Soczka, 2005, pp.136-138).

Rapaport (1997) questionou a ausência deste conceitos (lugar/espaco), no âmbito das investigações, chamando a atenção para o conceito de *lugar*, “precedido e redescoberto pela atenção prestada à *identidade de lugar* e à *vinculação ao lugar*” e a importância que representa em termos de significado que este tem para os seus utilizadores”, citado em Soczka (2005, p.142)

---

<sup>13</sup> A Psicologia Ambiental desenvolveu-se no final dos anos 50 e durante os anos 60 do século XX, tanto na América como na Europa. O enfoque desta nova área de investigação reside nas características físicas do ambiente, ou contextos físicos que influenciam os processos psicológicos e comportamentos humanos. Soczka et. al, 2005, p.65)

Canter (1977) defendeu a posição da Psicologia ao passar da perspectiva determinista ambiental para a perspectiva transaccional. Esta abordagem implica considerar que o impacto do ambiente físico sobre as pessoas “é mediado pelos significados socialmente partilhados” (Altman & Rogoff, 1987), e pelos significados individuais que lhe são atribuídos, “salientando-se assim, a importância dos processos sócio-cognitivos nas respostas comportamentais” (Nasar, 2000), relativamente aos lugares e às motivações implícitas para a intervenção, apropriação e processos de identificação relativamente aos mesmos, citados em Soczka (2005, pp.135-136).

Esta matéria é susceptível de ser estudada numa perspectiva positivista com escalas numéricas de medida de identidade e de vinculação ao espaço mas, a abordagem fenomenológica, adoptada por muitos psicólogos na actualidade, “vêem o lugar como um fenómeno mais próximo das fronteiras da poesia e da filosofia” (Bachelard (1969) citado em Soczka, (2005, p.136).

Relativamente ao conceito de identidade de lugar, referenciamos dois autores, cujo pensamento é complementar: assim, para (Proshansky, et. al. 1983), “identidade de lugar é uma subestrutura da auto-identidade de uma pessoa (...) integrando memórias, ideias, sentimentos, atitudes, significados, valores, e concepções de comportamento (...) que são instrumentos para a satisfação das suas necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais” (p. 59). Para Graumann (1983), as pessoas são simultaneamente sujeitos e objectos de processos de identificação, referindo que “a unidade da pessoa não é um dom natural mas tem de ser conquistada psicologicamente, através da identificação e mantida, enquanto identidade, num processo de socialização contínuo e frequentemente em conflito”, (p. 315), devendo entender-se, de acordo com esta perspectiva que, a identidade, não é estática mas um produto – um estado final mais do que um processo. Processo este que, de acordo com o mesmo autor, “envolve afectos”, afirmando-se quase indissociável a identidade e a vinculação ao espaço.

Belk (1992), também associou identidade e vinculação ao lugar, referindo que “para estarmos ligados ao ambiente que nos circunda este tem que fazer parte de uma extensão do nosso *self*( ...) sendo que a posse envolve a extensão do self, somente quando a base de vinculação é emocional considerando-se assim *emocional*” (p.38) citado em Soczka (2005, p. 142).

Quanto ao conceito de apropriação, o mesmo foi desenvolvido por Hegel e Marx, defendendo este que, o indivíduo, só se desenvolve “no seio da sociedade quando a apropria e transmite essa apropriação de geração em geração”, esta atitude, implica, essencialmente, a interiorização dos significados definidos socialmente, num processo de humanização” segundo (Gaumann, 1976, p.119), citado em (Soczka, 2005, pp.154-155).

No campo da Psicologia, Vygotsky (1962) foi o primeiro autor a introduzir o conceito de apropriação, acreditando que as pessoas apropriam a cultura da sua sociedade através da linguagem, primeiro, e, depois, pela acção, atribuindo uma função central à acção, que citamos; “ a praxis requer o nível mais elevado de pensamento que é tanto conhecimento da realidade física como consciência da consciência” (p.4), citado em Soczka (2005, pp. 154-155). Esta teoria é completada por Graumann (1976, p.124) referindo que “ a apropriação individual é essencialmente a interiorização dos significados definidos socialmente (...)”, conforme citado por Soczka (2005, pp. 155-156).

Esta incursão aos conceitos de lugar, vinculação ao lugar e apropriação do lugar, é enriquecida, na perspectiva da Psicologia Ambiental, através do desenvolvimento que é dado através da construção dos valores estéticos da paisagem que, segundo (Tuan, 1988), “comportam uma dimensão afectiva, contendo significados associados à estética simbólica, resultantes da experiência dos lugares” e ...conduzindo ao sentimento de bem estar, de pacificação e de redução do *stress*” (Rydberg & Falck, 2000), citados por Saraiva (1999), citado em (Soczka, 2005, p. 386).

Igualmente Sinha (1995), afirmou existir um “arquétipo geral do gosto pela natureza e lugares onde se estabelecem “identificações mediadas” sendo, essas, modificadas pela cultura, vivência e personalidade de cada indivíduo, conferindo-lhe *identidade*” (Soczka, 2005, pp.386-387).

O conceito de identidade, ancorado, especialmente, na Sociologia tem sido configurado e reconfigurado ao longo do desenvolvimento desta disciplina, afirmando-se, um conceito ora dinâmico – porque implica mudança; ou conservador – associado à tradição e costumes.

Voltando a assinalar Bauman (2001) e a sua perspectiva *Líquida* da sociedade, citamos a relação que estabelece entre essa sociedade e identidade:

(...) Essa obra de arte que queremos moldar a partir do estofado quebradiço da vida chama-se “identidade”. Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, de dar forma ao disforme. Lutamos para negar, ou pelo menos encobrir, a terrível fluidez logo abaixo da fina capa da forma (...) Mas as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que por vezes endurecem sobre a lava vulcânica e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se” (Bauman, 2001, p. 97).

Como podemos interpretar, esta dimensão da identidade remete-nos para a sua dimensão mais filosófica e existencialista – aspectos que deveremos ter em conta quando queremos abarcar um determinado fenómeno de forma holística.

Desta forma, o empowerment e a sua relação com o desenvolvimento das pessoas e dos locais é sempre um processo de *envolvimento* – e, a identidade, assume-se neste

campo como um elemento estruturante, quer da pessoa quer do local, quer de ambos, em processo dialogante e ecológico.

De resto, estas abordagens que temos vindo a desenvolver no âmbito da Psicologia Ambiental, com o propósito de encontrarmos os interfaces possíveis com a Psicologia do Desenvolvimento, encontra fontes e/ou contributos conceptuais em autores comuns a ambas, como Stern (1911); Lewin (1938), Wygotsky (1977); e Bronfenbrenner (1979), citados em Soczka (2005).

- Segundo (Stern, 1911), o desenvolvimento humano é resultado das trocas entre as condições internas (do sujeito) e condições externas (ambiente). Estas trocas dão-se no “mundo pessoal da existência individual” sendo, este mundo pessoal, o local de realização onde o sujeito é afectada pelo ambiente e onde, ao mesmo tempo, o sujeito pode moldar esse ambiente, vindo de encontro às ideias anteriormente já formuladas. As trocas entre o sujeito e o ambiente são contínuas e permanentes e é nelas que se situam as dinâmicas do desenvolvimento humano com importância decisiva no ambiente/lugar.

- Para Lewin (1936), assumiu especial importância a ideia de “espaço vital” ou “situação total”, definido como “a pessoa mais o seu ambiente psicológico” num determinado tempo se desenvolvem reciprocamente, introduzindo o conceito de *princípio de contemporaneidade*, defendendo que os efeitos do passado e do futuro, vistos através das “lentes do tempo psicológico” actuam no ambiente, lugares sociais e no desenvolvimento humano.

- Com (Vygotski, 1977), numa perspectiva construtivista, o ambiente e o sujeito são entendidos numa dialéctica constante, inter-relacional e que “mais do que um contexto de desenvolvimento, o ambiente é visto como *fonte* de desenvolvimento”. Esta abordagem

deve ser feita a partir da compreensão da relação da pessoa/ambiente, incluindo a experiência sócio-histórica e emocional do sujeito, segundo o autor. Ainda de acordo com o mesmo, a experiência emocional e a influência do ambiente constituem uma unidade de análise que representa uma “unicidade das características pessoais e ambientais”, sendo que, a riqueza de um ambiente ou lugar que conduz ao desenvolvimento humano “pode ser atribuída à qualidade e quantidade da interacção estabelecida entre a pessoa e esse ambiente ou lugar”.

- Finalmente, Bronfenbrenner (1998) preconizou um desenvolvimento humano centrado numa perspectiva ecológica, cujos fundamentos citamos:

...é uma progressiva e mútua acomodação entre o ser humano em crescimento e as propriedades em mutação dos cenários imediatos nos quais essa. Este processo é afectado por relações entre os cenários e contextos mais amplos em que se inscrevem. O desenvolvimento humano ocorre através de interacções recíprocas progressivamente mais complexas entre seres humanos activos e “biopsicológicos” e os indivíduos, objectos e símbolos do ambiente. O ambiente ecológico (contexto em que ocorre o desenvolvimento) é conceptualizado como um conjunto de estruturas inter-relacionadas, embebidas umas nas outras...(Bronfenbrenner, 1998, pp.993-1028)

O modelo desenvolvido por Bronfenbrenner (1998) é composto por três elementos em interligação, conforme se revela:



**Figura 11 - Componentes do modelo bio-ecológico, Bronfenbrenner (1998)**

Complementarmente, é proposto pelo autor quatro ambientes ou estruturas inter-relacionadas onde ocorre o desenvolvimento: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, conforme se identifica na Figura 12:

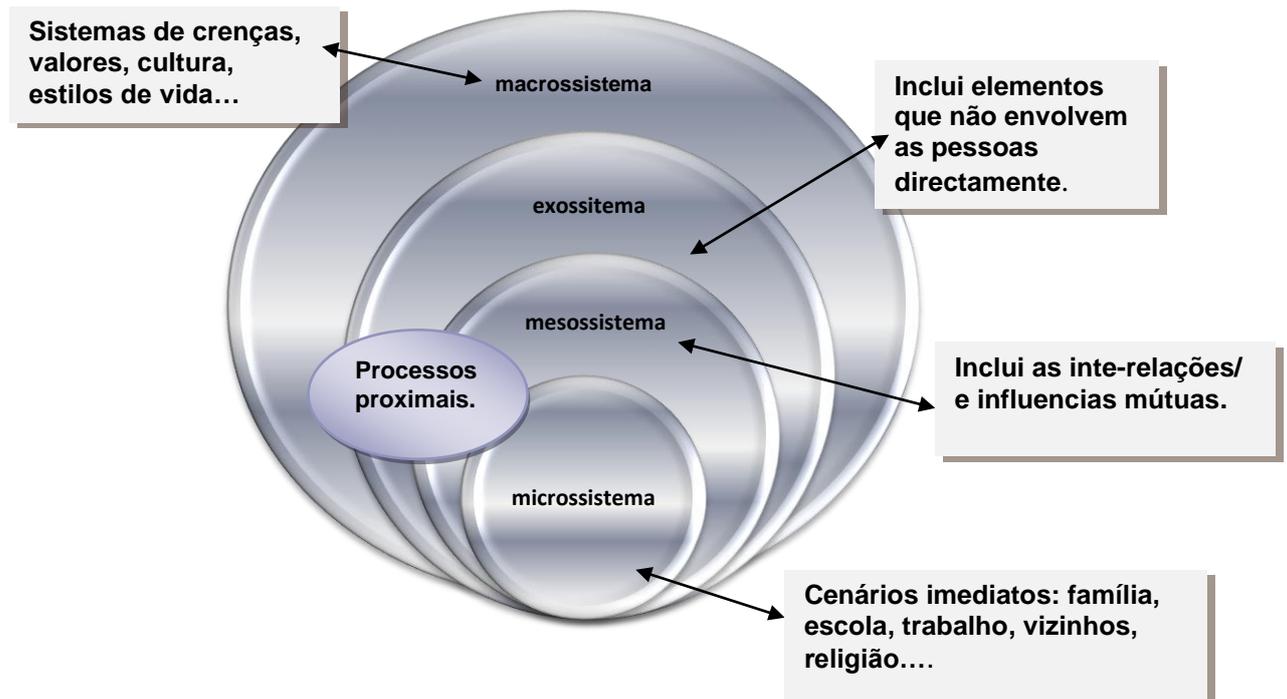


Figura 12 - Modelo Bio-ecológico, Bronfenbrenner (1998)

Este modelo, representa assim, em termos conceptuais, o que temos vindo a desenvolver ao longo deste capítulo e que adoptamos, juntamente com os demais modelos apresentados, como enfoques à luz dos quais gostaríamos de ancorar o nosso Estudo de Caso, se para tanto não nos faltar o *engenho e a arte*.

## 1ª. SÍNTESE CONCLUSIVA PARCELAR

O presente Capítulo situa o empowerment em diversos contextos, procurando através destes, e nestes, encontrar respostas para este construto que, no seu desenvolvimento, se apresenta como um processo em si mesmo e um fenómeno total. De facto, o empowerment, quer ele se manifeste no seio das comunidades, no campo das organizações, em contextos associados à saúde, entre outros - configura-se, na nossa perspectiva, como um processo que envolve sempre mecanismos potenciadores de capacidades, aptidões e competências para a tomada de decisão, participação e liberdade.

Este processo, encontra nos campos dos diversos saberes – muitos deles evidenciados ao longo deste Capítulo – a sua explicação e forma. Contudo, é no campo da Psicologia do Desenvolvimento que focalizamos a nossa pesquisa, encontrando infindáveis relações no desenvolvimento do empowerment à promoção de competências sociais e cognitivas. Ainda no campo da Psicologia, o empowerment, filtra-se na complexidade das diversas teorias sobre inteligência humana, encontrando o seu *porto de abrigo* nos contextos socialmente representados – ou seja, o empowerment é um processo que extravasa os limites da pessoa, incorporando-se em simbiose na sociedade. Aliás, não faria sentido de outra forma – porque a expressão do desenvolvimento humano só pode ser medida e avaliada em contexto e através da acção experimentada nestes mesmos contextos.

Porém, estes contextos, revelam-se eles próprios, como lugares com significados e atributos que contribuem para o processo de empowerment – nesses lugares – através de uma vinculação a esses lugares ou contextos: ou seja, o desenvolvimento do empowerment é sempre situado em dois campos: da pessoa e do espaço, sendo que este

espaço reclama do sujeito um vínculo, ou uma apropriação onde os afectos assumem um papel primordial.

Esta constatação, ainda prévia, desenha contornos, embora indecisos, para o que desejamos investigar: a relação do empowerment pessoal e o desenvolvimento dos lugares, implica processos de *envolvimento* afectivo. Aliás, como poderemos decidir sobre esse lugar se ele não nos afecta e ou toca? Como poderemos desenvolver as nossas competências se elas não tiverem um objecto e um objectivo? Como poderemos ter autonomia se não *gostarmos* de ser livres? Como poderemos participar se não sentirmos o prazer da participação?

Se a bibliografia consultada para a construção deste capítulo nos abriu caminhos para uma aproximação ao entendimento do empowerment e dos des(envolvimentos) – direccionando-nos, especialmente para os universos aprendentes e de relação, por outro lado propiciou uma curiosidade imensa em conhecer para além deste processo – ou não fossemos tão desassossegados.