

24 e 25
setembro
2020

Simpósio Internacional de Psicologia da Educação
passado, presente e futuro

Livro de ATAS

Anabela Pereira
Rosa Gomes
(Coordenação)

2021



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Livro de Atas

Simpósio Internacional de Psicologia da Educação
Passado, Presente e Futuro

Coordenação
Anabela Pereira
Rosa Gomes

e-Book

24 e 25 de setembro de 2020

Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Aveiro (Portugal)

Ficha técnica

Título

Livro de Atas do Simpósio Internacional de Psicologia da Educação: Passado, Presente e Futuro

Coordenação

Anabela Pereira

Rosa Gomes

Capa, projeto gráfico e paginação

Rosa Gomes

Isabel Souto

Edição

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª Edição

novembro de 2021

ISBN

978-972-789-715-5

DOI

<https://doi.org/10.48528/9r7c-q311>

Os autores mantêm os direitos de autor, tendo concedido o direito de publicação, para este livro, sob a licença Creative Commons, a CC BY

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 **dep**
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Índice

NOTA INTRODUTÓRIA	1
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO	3
JOSÉ TAVARES	
AValiação DA SATISFAÇÃO COM AS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS: RUMO À QUALIDADE DOS SERVIÇOS	15
NATÁLIA OLIVEIRA FERRAZ, MARIA ROSÁRIO PINHEIRO & ANABELA PEREIRA	
A FAMILIA, A ADOLESCÊNCIA E A ESCOLA	30
CARLA MARIA DE ALMEIDA MATOS E FRIAS	
REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD ASOCIADA A LAS ALTAS CAPACIDADES	45
ANDREA CARRASCO RUIZ, LEANDRA CATALINO PROCOPIO & MARCOS RABELO PROCÓPIO	
INFLUÊNCIA DA LITERACIA FAMILIAR NA LITERACIA DAS CRIANÇAS DO 1º ANO	61
ÂNGELA SÁ AZEVEDO & FILIPA GONÇALVES	
AValiação DE COMPETÊNCIAS EM PSICOLOGIA: DESENVOLVIMENTO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA E DADOS PSICOMÉTRICOS PRELIMINARES	77
PAULA FERNANDES, PAULA VAGOS, ALEXANDRA ARAÚJO, INÊS DIREITO & ANABELA PEREIRA	
APRENDIZAGEM NA ADULTEZ TARDIA: BEM-ESTAR, QUALIDADE DE VIDA E SATISFAÇÃO COM A VIDA	92
RUTE ROCHA, ANA OLIVEIRA, ANDREIA ESPAIN & ANABELA PEREIRA	
EXPOSIÇÃO A AMBIENTES ABUSIVOS NA EMERGÊNCIA DE TRAÇOS PSICOPÁTICOS NUMA AMOSTRA DE ADOLESCENTES PORTUGUESES	108
DANIELA CARVALHO MARTINS, INÊS CARVALHO RELVA & ALICE MARGARIDA SIMÕES	
O PSICÓLOGO EDUCACIONAL NA ORIENTAÇÃO DA FAMÍLIA COM FILHO SURDO EM ANGOLA	124
JOÃO DELE	
A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL	139
ANA OLIVEIRA, ANABELA PEREIRA & ANDREIA ESPAIN	
“BIOINFORMÁTICA NA SALA DE AULA”: WEBPAGE TO BOOST BIOINFORMATICS IN THE CLASSROOM	148
ANA MARTINS, LEONOR LENCASTRE & FERNANDO TAVARES	
REPENSAR A RELIGIOSIDADE E A ESPIRITUALIDADE EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO	164
JOÃO P. DA SILVA, ANABELA PEREIRA & SARA MONTEIRO	
RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE GESTÃO DE CONFLITO PROFESSOR-ALUNO E A PERSONALIDADE	178
ANA PAULA MONTEIRO, ANDREIA RIBEIRO & ELISETE CORREIA	
PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA AUTODIRIGIDA	194
JAQUELINE OLIVEIRA COSTA	
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS: A PERSPETIVA DO ALUNO	208
RAFAELA MAIA & PAULA VAGOS	
ATTITUDES DOS JOVENS ALUNOS FACE A SI PRÓPRIOS E AO AMBIENTE	223

MARIA DA CONCEIÇÃO MARTINS & FELICIANO HENRIQUES VEIGA	
ESTUDO COMPARATIVO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE PORTUGAL E DO BRASIL SOBRE APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	242
ROSA GOMES, GRAZIELA RAUPP, ANABELA PEREIRA & GABRIELA DE CARVALHO	
ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E REGIME DE FREQUÊNCIA	256
ANELICE BANHARA FIGUEIREDO, FELICIANO H. VEIGA & ÓSCAR F. GARCIA	
O PAPEL DOS CONTOS COMO VEÍCULO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIO-EMOCIONAIS EM CRIANÇAS	266
MARIA JOÃO SANTOS	
ANSIEDADE E MEDOS FACE AO COVID-19 EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR	278
ANABELA PEREIRA, VITOR DUQUE, BLEZI SANTOS, ROSA GOMES, PATRICIA BATISTA, MARTA FAGULHA & ANA VAZ	
PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	289
INÊS SOUSA & ÂNGELA AZEVEDO	
O PSICÓLOGO EDUCACIONAL E A CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA EM ANGOLA	304
JOÃO DELE	
GLOBALIZAÇÃO, ERASMUS E EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO DO JOVEM ADULTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	300
CARLOS AUGUSTO CASTANHEIRA, JACINTO JARDIM & CARLOS MIGUEL OLIVEIRA	
SITUAÇÕES INDUTORAS DE STRESS NA INFÂNCIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO	335
ROSA GOMES, PEDRO F. S. RODRIGUES & ANABELA PEREIRA	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO: INVESTIGAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA	349
LUCIANA CORREIA ALVES & THIAGO SOUTO MENDES	
REFLEXÕES DA PANDEMIA COVID 19 NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL	364
JOAN RIOS, ANABELA PEREIRA, EUGÉNIA TAVEIRA, SÓNIA GÓIS & ISABEL SOUTO	
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: OS PAPÉIS DO DESENVOLVIMENTO MORAL E DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	380
RAFAEL DIAS & CAROLINA CARVALHO	
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND TOURISM: PARTNERS IN THE ART OF EDUCATING FOR WELCOMING	395
ESTER CÂMARA, MARGARIDA POCINHO, SORAIA GARCÊS & SAÚL NEVES DE JESUS	
INTERVENÇÕES BASEADAS EM MINDFULNESS PARA PROFESSORES	411
ANDREIA ESPAIN, ANABELA PEREIRA, ANA OLIVEIRA, RUTE ROCHA & DIANA OLIVEIRA	
PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PAIS SOBRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR	419
INÊS PAIVA & ÂNGELA SÁ AZEVEDO	
PREDITORES DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: UM ESTUDO EMPÍRICO	434
ESTER CÂMARA, SORAIA GARCÊS & MARGARIDA POCINHO	

WHICH COMPETENCIES ARE ESSENTIAL TO ACHIEVING A PHD DEGREE? THE PERCEPTIONS OF PORTUGUESE PHD SUPERVISORS	450
PAULO CHALÓ, ISABEL HUET, DIMITRA NIKOLETOU & ANABELA PEREIRA	
HEALTH ON YOU PROGRAM: DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR	456
REGINA ALVES & JOSÉ PRECIOSO	
BEM-ESTAR DOS PROFESSORES COM A PROFISSÃO, ANTES E DURANTE A PANDEMIA COVID-19	470
REGINA ALVES, TERESA LOPES & JOSÉ PRECIOSO	
EDUCAÇÃO PARA A PSICOLOGIA NOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE: PROJETO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19	485
CÁTIA MARTINS, ANABELA PEREIRA & JOSÉ MARTIN	
BENEFÍCIOS DA MENTORIA ENTRE PARES NO ENSINO SUPERIOR	495
EDITE DE OLIVEIRA	

NOTA INTRODUTÓRIA

O *Simpósio Internacional de Psicologia da Educação: Passado, Presente e Futuro - SInPE20*, decorreu na Universidade de Aveiro (UA), no Departamento de Educação e Psicologia nos dias 24 e 25 de setembro de 2021, num formato misto (presencial e videoconferência). A organização do evento contou com a colaboração dos alunos do 1º ano do Programa Doutoral em Educação, ramo de especialização de Psicologia da Educação da UA.

O SInPE20 assumiu-se como um espaço privilegiado de estudo, reflexão e de partilha de saberes. Teve como objetivos divulgar conhecimentos sobre teorias e práticas em Psicologia da Educação sustentados na evidência científica, aprofundar estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às várias idades e contextos, identificar os contributos da Psicologia da Educação no desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (*life span*), conhecer e refletir sobre o passado, presente e futuro da Psicologia da Educação. Além disso pretendeu homenagear o Professor Doutor José Tavares, incentivador da área da Psicologia na UA e mentor de várias gerações de estudantes desde o século passado.

Os trabalhos aqui publicados, sustentados pela evidência científica e materializados em artigos científicos, refletem a investigação e intervenção desenvolvida nas áreas da Educação e Psicologia. Todos eles foram organizados em eixos temáticos (seguindo a ordem do programa do Simpósio), que facilitaram um amplo debate sobre a trajetória atual da Psicologia da Educação, desde a infância, adolescência, jovem, adulto e idade avançada, mas também em contextos de Educação/Formação, Saúde e Comunitário.

Tais eixos temáticos estiveram plasmados nos vários trabalhos apresentados não só a nível das várias competências em psicologia, pessoais, sociais – emocionais, bem como, nos diferentes processos de ensino e aprendizagem onde não foram esquecidos o ensino especial como por exemplo os estudos com a surdez, as dificuldades de aprendizagem, os comportamentos agressivos, o stress na infância, entre outros. A aprendizagem em ambiente virtual, o envolvimento dos estudantes do ensino superior, a autorregulação, o empreendedorismo, a educação profissional e mercado de trabalho, o bem-estar docente e os estudos sobre a ansiedade do COVID-19 foram temáticas emergentes.

Os autores dos artigos que compõem o presente livro são investigadores, académicos e profissionais de várias instituições, nacionais ou internacionais, que têm o interesse comum: contribuir ativamente para o avanço da ciência, sendo o conteúdo das publicações da sua inteira responsabilidade.

Conhecer o passado, para que no presente, construamos o futuro foi o fio condutor do SInPE20 que homenageou o Professor Doutor José Tavares, Professor Catedrático Jubilado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, qual professor da UA capaz de influenciar gerações de professores, educadores e psicólogos, através do exemplo de trabalho, de rigor, de dedicação, de liderança e de uma profunda e sã amizade com todos aqueles que tiveram o privilégio de com ele se cruzarem.

Fundador do CIDInE (Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional) onde foi notória a sua liderança, criatividade, inovação, resiliência, incentivo e capacidade de organização, que permitiu a muitos estudantes prosseguissem mestrado, doutoramento, agregação e pós-doutoramento.

Na UA foi um atento visionário, excelente líder, supervisor, mentor, uma referência na Psicologia da Educação e o primeiro, que abriu caminho à criação da área científica da Psicologia.

As qualidades de caráter não são menores: acentua-se a bondade, a amizade, a justiça, a generosidade, qual corrente filosófica de personalismo e humanismo.

Espelhados nos vários testemunhos, surgiram incontornáveis discursos de profunda amizade, respeito e gratidão.

Acreditamos que o SInPE20 contribuiu para a afirmação e catalisação da Psicologia da Educação em Portugal nas suas mais variadas valências e uma experiência única para todos os que dele fizeram parte.

Os nossos sinceros agradecimentos a todos aqueles que participaram neste evento e permitiram o seu sucesso.

Ao Professor Doutor José Tavares o nosso muito obrigado.

Anabela Pereira
Professora Associada com Agregação da UA
Presidente do SInPE20

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

José Tavares

Universidade de Aveiro, Portugal

jtav@ua.pt

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Nesta conferência, colocar-me-ei num registo bastante livre e distanciado que a minha situação de professor catedrático jubilado me permite e aconselha. Não irei, portanto, apresentar um relatório de um trabalho científico com base numa investigação específica sobre o passado, o presente e o futuro da Psicologia da Educação, mas apenas alinhar algumas ideias que foram ficando sobre a temática ao longo de todos estes anos de docência e investigação. Assim, em jeito de contextualização, começarei por lembrar alguns dos meus “heróis”, uns mais antigos e outros contemporâneos. A seguir, darei nota sobre o que foi a minha atividade docente na Universidade de Aveiro durante mais de 30 anos na especialidade da Psicologia da Educação e da Psicologia em geral e enunciarei algumas conclusões a que fui chegando. Deixarei, por último, as questões mais relevantes que me coloquei ao longo desse trajeto e ainda hoje continuo a colocar-me.

Como julgo ser do conhecimento de toda a audiência, a noção, as incidências e os sentidos da Psicologia da Educação na formação de professores, de formadores de formadores e de outros profissionais, sobretudo, da área das ciências humanas e sociais, são bastante abrangentes e polissémicos. Assim, antes de me debruçar sobre essa problemática e a título de curiosidade, lembrarei alguns dos heróis que me acompanharam ao longo de uma boa parte do meu trajeto como aluno, professor e investigador. Uns foram objeto de investigação para licenciatura e doutoramento (Emmanuel Levinas e Jacques Lacan), outros meus orientadores de licenciatura e doutoramento (Jacques Taminiaux e Jacques Schotte), outros foram também

meus Professores (Jean Ladrière, Taminiaux e Schotte). Mas a grande maioria marcou-me, sobretudo, em encontros pessoais e pelo interesse que me provocaram no confronto de ideias. Examinarei depois muito sucintamente a noção, campos de incidência e sentidos da Psicologia da Educação e deter-me-ei um pouco mais, sobre o passado, o presente e futuro da Psicologia da Educação como uma especialidade de grande relevo e abrangência no âmbito da ciência psicológica. A concluir, apresentarei algumas conclusões mais relevantes que poderão abrir janelas para o futuro da Psicologia da Educação. Por último, enunciarei questões que se me colocaram nesse âmbito e ainda persistem.

Alguns dos heróis que me acompanharam ao longo de uma boa parte do meu trajeto como aluno, professor e investigador

Acho que fui levado aos ombros por muitos outros autores com que me deparei ao longo do meu caminho que me ajudaram a assimilar todo um património da história das ideias, nem sempre convergentes com os modos de pensar e as práticas aceites pela comunidade científica e conformes com a minha forma de ver o mundo. Reconheço, no entanto, que alguns deles tiveram um maior impacto nesse meu trajeto. Uns, conheci-os pessoalmente, outros apenas através dos seus escritos. A todos me sinto muito reconhecido porque me ajudaram a pensar e a agir para tentar explicar e compreender melhor a realidade, designadamente, aquela que constitui o objeto da Psicologia e da Psicologia da Educação, ou seja, os fenómenos psíquicos ou do comportamento em contexto educativo, de formação.

De entre aqueles que mais me influenciaram, distinguiria um primeiro grupo que conheci apenas pela sua obra e pela leitura de outros autores, a saber: Sócrates 469 – 399; Platão 428 – 348; Santo Agostinho 354 – 430; René Descartes 1596 – 1650; Emmanuel Kant 1724 – 1804; G. W. F. Hegel 1770 – 1831; Edmund Husserl 1859 – 1938; Maurice Merleau-Ponty 1908 – 1961; Martin Heidegger 1889 – 1976; Leopold Zsondi 1893 – 1986; Sigmund Freud

(1856 – 1939); Carl Gustav Jung 1875 -1961; Lev Vygotsky (1896 – 1934); John Dewey 1859 – 1952; Henry Walon 1879 – 1962; John Bouwlby (1907 1990); Carl Rogers (1902 – 1987); Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005); Max Van Man (1942 - ...). Num segundo grupo, incluiria aqueles que conheci pessoalmente como professores, orientadores de tese e autores estudados diretamente na dissertação de doutoramento bem como professores e colegas de ofício que fui encontrando em diferentes contextos académicos: Paul Ricoeur (1913 – 2005); Jaques Derrida (1930 – 2007); Jean Ladrière (1921 – 2007); Thomas Kuhn (1922 – 1996); Jacques Lacan (1901 – 1981); Emmanuel Levinas (1995 -1995); Jacques Taminiaux (1928 - 2019); Jacques Schotte (1928 -2007); Jean Piaget 1896 – 1980); Jerome Bruner (1915 -2016); Lawrence Kohlberg (1927 – 1987); Lee Schulman (1938 - ...); Lawrence Steinberg (1952 - ...); Daniel Goleman (1946 - ...); Roberto Lira Miranda (...); Basarab Nicolescu (1942 - ...) As fotos disponibilizadas e dispostas cronologicamente em <https://www.jpctavares.com/> pretendem dar apenas uma ideia do momento aproximado em que com eles me encontrei ou interagi.

Noção, campos de incidência e sentidos da Psicologia da Educação

Embora se sobreponham de alguma forma ou confundam algumas designações como: Psicologia da Educação, Psicologia para a Educação, Psicologia Educacional, Psicologia da Criança, Psicologia do Adolescente, Psicologia do Adulto, Psicologia Escolar, na realidade, trata-se de noções distintas. Contudo, Psicologia da Educação, Psicologia para a Educação ou Educacional são praticamente sinónimas. Psicologia Escolar, aos meus olhos, é um pouco mais restrita incidindo diretamente sobre a instituição escolar, básica, secundária ou superior. Psicologia da Criança, do Adolescente e do Adulto são mais específicas e focadas em determinadas fases etárias do desenvolvimento humano. Neste texto, tomarei como mais adequada ao nosso propósito a designação de Psicologia da Educação que, de alguma forma, está subjacente a todas as outras.

Psicologia da Educação é um campo conceptual que integra dois grandes domínios das ciências sociais: Psicologia e Educação, Ciências da Educação. Psicologia ou Ciência Psicológica tem como objeto de estudo, de investigação e de docência/intervenção os fenómenos psíquicos na sua dimensão cognitiva, afetiva e volitiva ou decisória que atravessam o comportamento animal, inteligente e consciente, normal e patológico, nos diferentes níveis de desenvolvimento e respectivas modalidades de ação e reação do ser humano. Educação, Ciência Educacional ou Ciências da Educação incidem sobre os processos e as temáticas da ação educativa: a história, os sujeitos docentes e aprendentes, os currícula, os conteúdos de formação e aprendizagem, os métodos, as estratégias e os contextos de aprender, desaprender e reaprender na escola e à distância, no trabalho, na rua, em casa, no lazer, na vida.

Jogando com os dois campos conceptuais, Psicologia da Educação poderia ser descrita como uma área muito abrangente da Psicologia que tem como objeto os fenómenos psíquicos que ajudam a explicar e a compreender a ação e a relação educativas de formar e educar os cidadãos do ponto de vista do seu desenvolvimento humano, cultural e profissional em situação ou em contexto mais ou menos alargado. Dada a amplitude do seu objeto, a Psicologia da Educação lança mão de outras áreas da Ciência Psicológica como a Psicologia Clínica, a Psicologia Cognitiva/Ciência Cognitiva, a Psicologia Social, a Psicologia Animal, a Psicologia Comparada, a Psicanálise, as Neurociências, etc., mas centra-se, sobretudo, na investigação e no estudo dos processos de desenvolvimento, de aprendizagem e nos comportamentos do sujeito aprendente nas diferentes etapas da vida não apenas em situação escolar mas também nos mais diversos contextos ambientais, psicológicos e socioculturais.

Nesta perspectiva, Psicologia da Educação, não poderá reduzir-se a uma Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem mais ou menos aplicada às diferentes etapas educativas do ser humano. Diria que Psicologia da Educação tem um sentido mais abstrato e fundamental que incide sobre a investigação das causas dos processos de desenvolvimento, da aprendizagem,

desaprendizagem e reaprendizagem que intervêm na formação e educação do cidadão. Um dos psicólogos que chamou particularmente a atenção para esta forma de conceber e entender a Psicologia da Educação que recordo com saudade como colega e amigo, que nos deixou, em 2007, mas continua muito presente no meu espírito, foi Joaquim Bairrão Ruivo a quem aqui gostaria de deixar uma menção muito especial (Bairrão Ruivo: 1985). Bairrão Ruivo, como docente e investigador, foi um dos grandes obreiros e investigadores mais entusiastas pelo desenvolvimento desta área da Psicologia, embora sob a influência do seu mestre e orientador de tese de doutoramento René Zazzo, se tenha centrado na Psicologia da Criança. Mas para ele a Psicologia da Educação estava subjacente a todas estas abordagens e lhes dava coerência e sentido. É essa também a perspectiva em que me coloco e defendo, por me parecer aquela que melhor traduz a realidade que se pretende explicar e compreender.

O passado, o presente e o futuro da Psicologia da Educação

Penso que no passado e, de certa forma, também no presente, a Psicologia da Educação tratou quase exclusivamente de temáticas do âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e da Psicologia da Criança e do Adolescente, em especial. Basta olhar para os programas destas disciplinas de diferentes instituições do ensino superior e principais publicações nessa área relativas à formação psicológica de professores, de formadores de formadores e outros profissionais da educação dos últimos 50 ou 60 anos para verificar essa tendência. A ideia que fica é de que houve, talvez, uma excessiva repetição das ideias e ensinamentos, sem grande inovação, dos autores que marcaram este tempo como Sigmund Freud, John Dewey, Jean Piaget, Henry Wallon, René Zazo, Jerome Bruner, John Bowlby, Lawrence Kohlberg, Burrhus Skinner, etc. Julgo que no futuro próximo não será muito diferente e tenho, de há muito, o sentimento de que a Psicologia, em geral, e os posicionamentos de

muitos psicólogos não evoluíram significativamente embora a realidade hoje seja bastante diferente e obrigaria a abordagens mais disruptivas e inovadoras.

Acho que a visão e a atitude sobre essas temáticas deveriam alterar-se profundamente no futuro porque a investigação e a docência confrontar-se-ão com outras formas de ver e compreender a realidade em que a influência das neurociências, das nano-ciências e das tecnologias mais avançadas, designadamente, da informação e da comunicação, será de primacial importância. Esse impacto não se fará notar apenas ao nível das ciências físicas, químicas e biológicas, mas tratar-se-á de uma transformação que se irá verificar também na ciência psicológica e, em especial, na Psicologia da Educação.

No passado, a Psicologia, em geral, ficou, porventura, refém de um certo individualismo e fechada em pressupostos de uma ciência nova e com uma preocupação demasiada de experimentalismo e objetividade para se distinguir e afirmar de uma visão mais filosófica, antropológica, psicanalítica e pedagógica dos velhos mestres, em boa parte, vindos da Filosofia, da Biologia e da Medicina. Acho mesmo que vai sendo tempo de ultrapassar esse complexo e de avançar ou de abrir-se de um modo mais crítico à nova realidade sem renegar as raízes de um longo caminho já percorrido. A nova realidade, porém, nas suas diferentes dimensões física, química, biológica, psicológica, social e cultural, é cada vez mais abrangente e convergente, inter e transdisciplinar. Tudo é complexo, mas a complexidade, lá no fundo e no fim, é simples. Ao nível das nano-ciências e das nano-tecnologias isso é cada vez mais evidente. As ciências do espírito nas quais se integram a Psicologia e a Psicologia da Educação estão para além das nano-ciências, pois a realidade que procuram explicar e compreender se revela imensamente mais fina, imaterial, intangível, espiritual onde a medida terá que fazer-se de uma maneira diferente, não basta elevá-la a 10, 100, 1000 ou um 10000000 de vezes na direção do imensamente pequeno. Trata-se antes de uma realidade de natureza distinta que obriga a uma outra medida, porventura, não quantificável, mas simplesmente qualificável. De qualquer

modo, julgo que será nessa direção que a inovação acontecerá no futuro e a Psicologia e, designadamente, a Psicologia da Educação não poderão deixar de entrar nesse comboio se quiserem estar à altura dos novos tempos.

Esse novo tempo para ser um tempo novo irá exigir rever os esquemas mentais relativamente à ciência psicológica e à educação como seu campo de incidência no âmbito da investigação e da inovação científica e tecnológica em aceleração constante e vertiginosa. As ciências sociais e humanas não são uma ilha mas deverão assumir uma dinâmica de grande relevância na intercepção entre os diferentes saberes a níveis de aprofundamento, compreensão e abrangência distintos. Será, porventura, um regressar a uma nova visão filosófica como o conjunto de todos os saberes, mas a um nível mais avançado e qualitativamente diferente questionando mais os porquês e os para quês do que os quês e os como. Para isso, os cientistas das diferentes áreas e, em especial, da área das ciências sociais e humanas terão de assumir-se sem complexos como verdadeiros amigos do saber, como filósofos que desejam explicar e compreender a realidade não apenas ao nível das nano-ciências, mas para além das mesmas, na direção do imensamente pequeno, do imensamente grande e sobretudo, do imensamente consciente que é o seu objeto específico: os fenómenos psíquicos, a mente, a emoção, o querer. É por aí que, aos meus olhos, deverá fazer-se o diálogo inter e transdisciplinar entre as ciências físicas, biológicas, psicológicas, sociais e culturais que o novo conhecimento da realidade e sua gestão urge, exige e será a marca da ciência do futuro. Esse será também o grande desafio lançado à Psicologia e à Educação. Como acolher e realizar esse desafio? Serão precisas uma nova mentalidade e uma nova cultura cidadã, profissional, social e ética?

Sabemos que a razão e a força de qualquer realização humana dependem da forma como percebemos, acolhemos e nos comprometemos com aquilo que queremos realizar pessoal, social e profissionalmente. O que acontece é que, com frequência, ficamos apenas nas boas intenções e nos aplausos fáceis. Transformar a realidade, ancorados no passado, lendo bem o

presente, abertos e disponíveis para o futuro exige muito trabalho, discernimento e determinação. Abrir-se ao futuro, porém, faz-nos sair do nosso lugar de conforto e correr riscos. Um primeiro e, porventura, um grande risco a correr na Psicologia da Educação e da Psicologia em geral, será desligar-se mais dos grandes mestres, deixar-se “desmamar”. Será pensar e agir sobre as temáticas que se colocam no âmbito da Psicologia da Educação de uma forma mais distante, inovadora, disruptiva e dinâmica e não continuar a repetir uma série de rotinas estafadas e genéricas. Mais do que isso, será tentar desfazer uma espécie de individualismo larvar e, até, uma certa autossuficiência, para não dizer arrogância, que tem contagiado de certa forma alguns cientistas do âmbito da Psicologia. Diria mesmo que muitos psicólogos, com frequência, apresentam tiques de um dos grupos mais individualistas e convencidos das ciências sociais e humanas embora isso não se note tanto na Psicologia da Educação pela própria natureza mais abrangente do seu objeto e pela atitude daqueles que se têm dedicado a esta especialidade. Esta é uma constatação que me chamou a atenção ao longo do tempo, talvez, por ter vindo da Filosofia. Não obstante me ter empenhado a fundo, sobretudo, durante a minha carreira académica, em temáticas da Psicologia e, em especial, da Psicologia da Educação, especialidade em que recebi o título de Agregação por unanimidade do júri, em 1988, confesso que também senti isso. Devo ainda confessar, se me é permitido, que, em todo esse trajeto, não cheguei de fato a perder o desejo de voltar à Filosofia, lugar de questionamento e de saberes, onde julgo que a verdadeira explicação e compreensão do mundo, da vida e da consciência vão acontecendo mais autêntica e desinteressadamente. Penso que a ciência do futuro, cada vez mais, irá nesta direção como verdadeira amizade da sabedoria não apenas na sua dimensão mais abstrata, mas também concreta e aplicada de que a Psicologia certamente não será uma exceção.

A essa luz, as fronteiras entre os diferentes saberes serão muito mais ténues e flexíveis, resilientes. A inter e a transdisciplinaridade serão a matriz e as nano-ciências indicarão o caminho e os processos a seguir para explicar e compreender a realidade que continuará a

esconder-se no seu próprio mistério não obstante o desejo insaciável da ciência de querer desvelá-lo e dominá-lo no momento da sua apresentação lógico-digital e algorítmica.

Sabemos, hoje, como evoluiu a Psicologia, desde o momento da sua criação, 1889, com Wilhelm Wundt, mas temos alguma dificuldade em ver como ela será em 2089, em que celebraremos o segundo centenário da sua existência como ciência autónoma em que, de certa forma, parece ter ficado deslumbrada ao longo destes mais de 100 anos. A Psicologia da Educação é bastante mais recente, mas nem por isso nos facilita a tarefa porque dependerá muito do quê, como e para quê, nessa altura, será a missão de educar o cidadão tendo em conta o progresso científico e tecnológico e a mudança que, com certeza, continuarão a acontecer de forma muito acelerada. A resposta a muitos problemas como aqueles que nos afligem e preocupam no domínio das ciências físicas, químicas, biológicas, médicas, nos nossos dias e, em especial, na situação pandémica da COVID-19 que vivemos, provavelmente apenas poderá ser dada a um nível nano-científico e nano-tecnológico em que a inteligência artificial e a robótica poderão fazer a diferença nas novas formas de intervenção, gestão e resolução de problemas que irão continuar a desafiar a própria ciência não apenas na saúde mas em muitas outras áreas do conhecimento e da vida. O mesmo acontecerá para outras muitas doenças que o ser humano irá ter que enfrentar a médio e a longo prazo. Mas a humanidade só será verdadeiramente invencível se utilizar a sua mais valia, a força da mente e da consciência cada vez mais desenvolvida, aculturada e solidária, que está para além das nano-ciências e das nanotecnologias. Julgo que este será o grande desafio do futuro que abrirá caminho à esperança de tempos melhores para os humanos e para a natureza, não obstante os mais diversos e inesperados pesadelos que venham a ocorrer. A Psicologia da Educação, como esperamos, terá que ser uma área especial da Ciência Psicológica para ajudar a responder a esses desafios.

Oxalá, que todos aqueles que abracem este desígnio sejam corajosos e tenham a visão e o discernimento para serem inovadores e levar a bom porto esta transformação e não fiquem

presos e, muito menos, a repetir os mestres, por mais ilustres e meritórios que tenham sido. Após esta experiência dramática da “enxurrada” pandémica da COVID-19 nada irá ficar na mesma. Embora não estejamos a pensar numa guerra, assim como houve um antes e um depois da Segunda Guerra Mundial também haverá um antes e um depois da COVID-19 que, como esperamos, irá ter um impacto muito grande na história da humanidade em termos de conhecimento, de ação e de comportamento.

CONCLUSÕES: JANELAS PARA O FUTURO

Lembrar a história do passado da Psicologia da Educação, assumi-la e reconhecê-la no presente é uma maneira séria de abrir janelas para o futuro. Mas precisamos de ser inovadores e abertos à mudança. Como referia acima e insisto, essa mudança terá que fazer-se na direção das nano-ciências e das nano-tecnologias, na abertura e interligação das ciências do espírito, da mente, da consciência, dos afetos e do querer em que a inteligência artificial e a robótica irão ter grande importância.

Referi ainda, no início desta reflexão, que não iria centrar-me no passado e no presente da Psicologia da Educação, mas tentar entreabrir janelas para o futuro. Essas janelas pressupõem um novo olhar sobre a ciência psicológica que terá que reabrir-se sem complexo à um ideal mais filosófico de amor pela sabedoria sem perder de vista a grande revolução científica que irá ser feita nas ciências físicas e biológicas pela nova visão da realidade possibilitada pelas nano-ciências e nano-tecnologias. Como referia, o objeto das ciências do espírito e do comportamento estão para além do âmbito das nano-ciências, mas terão que participar ativamente nessa nova abertura do conhecimento da realidade e sua gestão no sentido de melhor a explicar e compreender. Acho que este será o grande desafio do futuro que, de alguma forma, já podemos ler no presente. Por isso, as ciências mais teóricas ou aplicadas irão

sofrer uma grande mudança e transformação a que a Psicologia em geral e a Psicologia da Educação, em particular, como espero, não serão alheias.

Um novo olhar que nos permita ver em extensão, em profundidade, através e para além de, será imprescindível para todos aqueles que se disponibilizarem para servir a inovação e a transformação científica e tecnológica em todos os domínios do saber. Esse olhar já aí está e continuará em desenvolvimento muito rápido e acelerado, se tudo correr bem e os grandes obstáculos não se atravessarem no caminho e deitem tudo a perder. Em todo caso, aos meus olhos, os novos tempos irão ser maravilhosos e muito gratificantes para todos aqueles que venham a ser não apenas testemunhas, mas atores deste progresso científico e tecnológico imparável e insaciável.

A terminar gostaria de lembrar a última frase escrita por Fernando Pessoa “Não sei o que o amanhã trará”, mas, para dizer que eu sei que o amanhã nos trará o que fomos capazes de construir no presente a partir do futuro, com tudo o que passado nos ofereceu.

Questões que se me colocaram e persistem no meu espírito

- Será que a Psicologia e, a Psicologia da Educação do futuro, irão sair do seu individualismo e da sua auto-suficiência e abrir-se mais à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que os novos tempos urgirão e exigirão?
- Irá a Ciência Psicológica e, sobretudo, os seus atores ultrapassar um certo complexo de a Psicologia ter sido um sucedâneo das ciências filosóficas e continuar a querer afirmar-se através de um certo experimentalismo que as próprias ciências físicas e biológicas estão a abandonar à luz da nova visão da realidade que as nano-ciências estão a revelar e a exigir?

- Como irão ser os psicólogos e os psicólogos da educação do futuro, face à nova realidade científica e tecnológica ou nano-científica e nano-tecnológica, que se está a abrir?

Resta-nos a esperança de acreditar que todos e, em particular, os psicólogos da Educação irão ser muito melhores, mais inteligentes, atentos, disponíveis, resilientes, abertos e corajosos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Bairrão Ruivo, J. (1985). Introdução ao estudo de um modelo em psicologia da educação, in FPCEUP - Artigo em Livro de Atas de Conferência Nacional, <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/99479>

What Is Educational Psychology?

<https://www.verywellmind.com/what-is-educational-psychology-2795157>

AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO COM AS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS: RUMO À QUALIDADE DOS SERVIÇOS

Natália Oliveira Ferraz^{1*}, Maria Rosário Pinheiro¹ & Anabela Pereira²

¹Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal)

²Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal)

*ferraz.o.natalia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O conceito de globalização e conseqüente desenvolvimento do nível de exigência técnica dos mercados de trabalho tem originado um crescente aumento nos investimentos relativamente à formação académica assim como à diversidade de propostas educativas das Instituições de Ensino Superior (IES). Para além disto os estudantes têm hoje vindo a ter e em parte devido quer à globalização quer ao desenvolvimento tecnológico, um acesso privilegiado a todo o tipo de informação que lhes permite efetuar comparações aquando das suas escolhas nomeadamente ao nível das Instituições de Ensino Superior (IES) (Aldridge & Rowley, 1998). Das modificações sociais e económicas vividas emergiu a necessidade, por parte das IES, da criação de uma série de infraestruturas sociais, nomeadamente de Residências Universitárias (RU), que absorvessem ou minimizassem alguns desafios emergentes no seio da população universitária. Imbuída neste contexto a universidade assume cada vez mais responsabilidades de “cuidadora” materializando o conceito de suporte social ou apoio social. Cuidar do alojamento universitário tem como objetivo último disponibilizar “casas ou espaços” com os quais os estudantes se identifiquem e nos quais se sintam em segurança experienciando uma sensação de lar. Klis e Karsten (2008) notaram que uma casa ou lar adequados emergem como uma base fundamental na qual a vida dos indivíduos se desenrola e onde as rotinas diárias começam. Alojamento universitário é um termo utilizado para definir um espaço arrendado,

dentro do campus universitário ou fora dele, por um determinado período de tempo durante o qual o indivíduo/ estudante frequenta um estabelecimento de ensino superior assim como todos os serviços que aí possam ser disponibilizados (Adu-Gyamfi et al., 2014; Owolabi, 2015). Uma RU adequada será aquela que, através da oferta de um “pacote de instalações básicas” tais como quarto, as instalações sanitárias, a lavandaria, a dispensa e cozinha, as zonas comuns e de convívio, estimula um ambiente silencioso de estudo, promove segurança, privacidade, boa camaradagem entre os residentes e permite aos administradores dos serviços de alojamento a capacidade de corresponderem positivamente às expectativas e aspirações dos residentes (Amole, 2005; Hassanain, 2008). Independentemente das várias definições adotadas para o alojamento universitário por alguns autores (Insch & Sun, 2013; Khozaei et al., 2014; Sawyerr & Yusof, 2013), neste estudo iremos considerar a definição de Najib e colaboradores (2011) que define os alojamentos universitários como sendo locais supervisionados, aptos para acomodar e acolher estudantes universitários disponibilizando instalações com comodidades adequadas às necessidades básicas dos indivíduos assim como às necessidades académicas dos mesmos.

SATISFAÇÃO COMO INDICADOR DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ESTUDANTES ALOJADOS NAS RU

É necessário desenvolver critérios de avaliação no sentido da obtenção de indicadores e dimensões de performance basilares ao longo do tempo útil de um espaço quer este seja privado ou público. Ao longo dos anos algumas propostas foram surgindo e entre os vários indicadores de avaliação dos edifícios públicos como o são as RU, foi emergindo com maior evidência – a satisfação. Este indicador passou a constar na fundamentação teórico-prática de vários autores aquando da avaliação dos espaços residenciais (Aragones et al., 2002; Francescato et al., 1989;

Jagun et al., 1990; Kellekci & Berköz, 2006; Paris & Kangari, 2005). No contexto do alojamento universitário estudos foram sendo desenvolvidos alicerçados num indicador de

Satisfação com as Instalações das RU (SIRU) que pode ser definido como a “sensação de prazer” que o estudante **experimenta** sempre que as suas necessidades de alojamento são preenchidas com equipamentos de qualidade (Amole, 2009a; Ferraz, 2010; Khosravi et al., 2013; Najjib et al., 2012). Ferraz (2010) apontou no seu estudo para o fato dos alunos mais velhos (entre os 21 e 24 anos), serem os que percebem a RU como mais satisfatória. Amole (2009b) por sua vez evidencia no seu estudo que comodidades extras tais como ATM, parques de estacionamento, minimercados, livrarias e cafeterias devem ser disponibilizados em prol do aumento da SIRU. Khozaei e colaboradores (2010) concluiu do seu estudo que o aumento do sentimento de pertença relativamente ao local (residência Universitária) pode ter origem na satisfação global do estudante com a sua residência. Outras conclusões revelam que as mulheres preferem alojamentos partilhados, revelam gostar de receber e entreter visitas nos quartos e possuem valores de satisfação global mais elevada. Contrariamente aos homens que preferem alojamentos privados, preferem utilizar os seus quartos apenas como espaço para dormir e relaxar e revelam uma menor satisfação global (Amole, 2005; Li, Maximova, Whalen, et al., 2007; Meir et al., 2007). La Roche e colaboradores (2010) examinaram as preferências de alojamento dos estudantes de licenciatura e verificaram que estes preferiam residências que fossem de encontro às suas expectativas relativamente às questões de privacidade e às comodidades oferecidas pelas RU. Verificou-se que a uma elevada satisfação com as instalações da universidade (residências) corresponde um aumento da qualidade de vida do estudante, tendo sido ainda identificadas algumas particularidades e atributos que condicionam a escolha da RU. Falamos de pisos mistos ou apenas masculinos e femininos, vista dos quartos, proximidade às universidades ou faculdades, a idade dos edifícios, os preços das rendas, o número de pessoas com quem partilha de instalações sanitárias e as instalações de cozinha, que

emerge como um atributo bastante sensível, o tamanho do quarto, a existência de alunos de ciclos de estudos mais avançados na residência ou no piso da residência (Hassan, 2011; Oppewal et al., 2005). Ficou evidente também que as instalações de cozinha e dispensa assim como os serviços de apoio prestados nas RU tendem a ser as instalações com as quais os estudantes se sentem menos satisfeitos assim como com o número de pessoas com as quais partilham quer os quartos quer os espaços comuns (Kaya & Erkip, 2001; Li, Maximova, Saunders, et al., 2007; Najib et al., 2012).

OBJETIVOS

Com este artigo pretendemos avaliar a satisfação dos estudantes alojados nas RU dos SASUC com 8 áreas de alojamento (Quarto; instalações sanitárias; instalações de tratamento de roupas; instalações de cozinha, sala de refeições e dispensa; sala de estudo; sala de televisão; sala de convívio; hall de entrada).

METODOLOGIA

Tendo por base um estudo quantitativo com recurso à estatística descritiva e inferencial, distribuíram-se cerca de 1094 protocolos tendo-se recolhido uma amostra de 609 estudantes (55,67% dos alojados). O protocolo de Avaliação da Qualidade de vida do Estudante Universitário alojado nos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (PAQvERSASUC), tem como objetivo caracterizar as condições da qualidade de vida dos estudantes na residência. Este protocolo ficou composto por 5 secções (A, B, C, D e E). Cada uma das secções permitiu a recolha de dados que serviram de base para a medição das variáveis de satisfação com as instalações da RU (Secção A), desempenho académico (Secção B), qualidade de vida (Secção C), resiliência global (Secção D) e resiliência específica (Secção E). Neste artigo reportamo-nos apenas às análises efetuadas com base na secção A do protocolo.

Inventário de satisfação com as instalações das residências Universitárias (ISIRU)

Esta secção A é constituído por três partes. A parte 1, da caracterização do perfil estudantes, a parte 2 da caracterização socioeconómica e a parte 3 do Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU). Este instrumento, composto por 10 escalas, permitiu medir o nível de satisfação dos residentes com as regras de convivência nas RU, com os serviços de apoio disponibilizados pelas RU e com 8 áreas do alojamento. Estas áreas, nomeadamente o quarto, as instalações sanitárias, as instalações de tratamento de roupas, as instalações da cozinha, sala de refeições e dispensa, a sala de estudo, a sala de televisão, a sala de convívio e o hall de entrada, serão alvo de análise neste artigo.

Participantes

Participaram neste estudo 609 estudantes alojados nas 13 residências universitárias dos SASUC. A população total residente no ano da recolha (2013/2014) foi de 1094 estudantes.

Como critério de inclusão neste estudo foi apenas definido ser estudante universitário na Universidade de Coimbra e estar alojado nas residências dos SASUC. A nossa amostra de estudantes ficou constituída por 65,2% (n=395) de residentes do sexo feminino e 34,8% (n=211) de residentes do sexo masculino. As idades dos nossos inquiridos variaram entre os 18 e os 55 anos, sendo a média da idade dos inquiridos de 21,96 anos (DP= 4.13). A distribuição da amostra pela tipologia dos quartos e pelo tempo de permanência dos estudantes nas respetivas residências, revelou que a maioria dos estudantes da nossa amostra se encontra alojado em quartos duplos (n=516; 86.4%). Quanto ao tempo de permanência nas residências, a maioria dos estudantes estavam alojados nas suas RU há cerca de um ano ou menos (n=249; 86.4%). A análise das distribuições das residências com base na tipologia das residências revelou que a maioria dos estudantes se encontra alojada em residências de ocupação mista (n=393; 64.5%).

Relativamente ao ciclo de estudos, a nossa amostra evidenciou que os estudantes na formação inicial (Licenciatura) perfaziam 66,2% (n=394) da nossa amostra válida para esta questão, distribuindo-se por diversas licenciaturas. Depois de verificar que a nossa amostra se encontra distribuída maioritariamente (97.8%) por estudantes da licenciatura ou do mestrado e no sentido de podermos fazer análises diferenciais e/ou correlacionais ao longo do nosso estudo, optámos por considerar apenas estes dois ciclos de estudo (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição da variável Tipologia dos quartos, Tempo de permanência na residência, Tipologia das residências e do Ciclo de estudos

Designação	Categorias	N	%
Tipologia dos quartos	Individuais	81	13,6
	Duplos	516	86,4
	<i>Subtotal</i>	597	100
	<i>Não respondeu</i>	12	
	Total	609	
Tempo de permanência na residência (TPR)	≤1 ano	249	41,6
	1 Ano <TPR ≥2 Anos	120	20,1
	2 Anos <TPR ≥3 Anos	92	15,4
	>3 Anos	137	22,9
	<i>Subtotal</i>	598	100
	<i>Não respondeu</i>	11	
Tipologia das residências	Total	609	
	Mistas	393	64,5
	Masculinas	41	6,8
	Femininas	175	28,7
Ciclo de estudos	Total	609	100
	Licenciatura	394	66,2
	Mestrado	188	31,6
	Doutoramento	10	1,7
	Pós-Doutoramento	3	0,5
	<i>Subtotal</i>	595	100,0
	<i>Não respondeu</i>	14	
	Total	609	

RESULTADOS

A reflexão em torno dos resultados do ISIRU teve em conta a escala de respostas de 4 níveis (1- Fortemente Insatisfeito; 2- Insatisfeito; 3- satisfeito; 4- Fortemente satisfeito), assim

como a calibração das médias proposta e utilizada por Najib e colaboradores (2011) (≤ 1.49 - Fortemente Insatisfeito; $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito; $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito; ≥ 3.50 - Fortemente Satisfeito). Os resultados revelaram uma média do Índice de satisfação global (ISG) com as residências de 3.02 (DP=0.535), indicando que os estudantes se encontram globalmente satisfeitos relativamente a viver na sua RU. As áreas do alojamento com avaliações mais elevadas foram os aspetos funcionais do quarto (estudar, dormir, relaxar, descansar receber amigos e privacidade) (M=2.96, DP=0.508) e as instalações do hall (M= 2.88, DP=0.541). As avaliações mais baixas foram registadas na avaliação das instalações de cozinha (M= 2.55, DP=0.593) que ainda assim indicam que os estudantes se encontram satisfeitos. O mesmo não acontece com as instalações de lavandaria (M=2.37, DP=0.670) com as quais os estudantes se sentem insatisfeitos.

Tabela 2. Médias e desvios padrão do nível de satisfação com as instalações da RU por cada área de alojamento (N=609)

Áreas de alojamento/ Escalas	n*	Nº de itens	Estrutura das escalas	M	DP
Quarto (ESIQ)	312	11	Aspetos estruturais do quarto (ESIQ-F1)	2.58	0.582
		6	Aspetos funcionais do quarto (ESIQ-F2)	2.96	0.508
Instalações sanitárias (ESIS)	399	8	Unifatorial	2.79	0.601
Lavandaria (ESITR)	249	10	Unifatorial	2.54	0.720
Cozinha, refeições e dispensa (ESICRD)	275	12	Unifatorial	2.55	0.593
Sala de estudo (ESISE)	348	8	Aspetos estruturais da Sala de estudo (ESISE-F1)	2.68	0.570
		4	Aspetos funcionais da Sala de estudo (ESISE-F2)	2.79	0.660
Sala de TV (ESITV)	301	8	Unifatorial	2.61	0.633
Sala de convívio (ESISC)	137	7	Unifatorial	2.84	0.579
Hall de entrada (ESIHall)	194	7	Unifatorial	2.88	0.541

*Devido ao diferente número de respostas em cada condição a execução das análises apenas considerou os casos que responderam a todos os itens da respetiva escala.

Foram efetuadas análises diferenciais que revelaram que em relação à satisfação com as instalações da residência e considerando a variável “Tipologia de quarto” que coloca em análise

os estudantes que vivem em quartos individuais e os que moram em quartos duplos, verificaram-se existir diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos. Estas diferenças existiram ao nível da satisfação com os aspetos funcionais do quarto [$F(1,28.039) = 10.198$; $p = .003$] em que os estudantes alojados em quartos individuais ($M = 3.21$; $DP = 0.361$) se mostraram mais satisfeitos com estes aspetos do que os estudantes residentes em quartos duplos ($M = 2.95$; $DP = 0.513$). Observaram-se igualmente diferenças ao nível da satisfação com as instalações das casas de banho (WC) [$F(1,53.038) = 6.842$; $p = .012$] em que os estudantes que residem em quartos duplos ($M = 2.82$; $DP = 0.580$) evidenciaram estar mais satisfeitos do que os colegas alojados em quartos individuais ($M = 2.55$; $DP = 0.666$). Por último verificámos diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo (Nível de silêncio, conversar, localização e número de pessoas na sala de estudo) [$F(1,75.655) = 7.923$; $p = .006$] em que os estudantes alojados em quartos individuais ($M = 3.01$; $DP = 0.606$) se mostraram mais satisfeitos com estes aspetos do que os estudantes residentes em quartos duplos ($M = 2.75$; $DP = 0.650$). A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “tempo de permanência na residência” revelou existirem diferenças estatisticamente significativas a [$F(2,230.536) = 3.576$, $p = .015$] ao nível da satisfação com as instalações da sala de TV. Assim verificámos que os residentes alojados há menos de um ano nas residências revelaram estar mais satisfeitos ($M = 2.74$; $DP = 0.612$) com as instalações da sala de TV do que os colegas residentes alojados entre um e dois anos nas mesmas ($M = 2.46$; $DP = 0.663$).

No que diz respeito à tipologia das residências (Mista, Masculina ou Feminina) a análise descritiva apontou para uma média da satisfação para as residências de ocupação mista ($N = 372$; $M = 3.03$, $DP = .544$) idêntica à de ocupação masculina ($N = 39$; $M = 3.03$, $DP = .668$). Média inferior foi verificada nas residências de ocupação feminina ($N = 165$; $M = 2.99$, $DP = .481$). Por sua vez a análise diferencial efetuada à mesma variável revelou existirem diferenças

estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos estruturais dos quartos [F (2,100.287) = 7.784, $p = .001$], com as instalações sanitárias (WC) [F (2,126.493) = 15.472, $p = .000$], com as instalações de lavandaria [F (2,54.182) = 6.576, $p = .003$], com as instalações de cozinha [F (2,46.423) = 7.299, $p = .002$], com os aspetos estruturais da sala de estudo [F (2,144.096) = 4.027, $p = .020$], com os aspetos funcionais da sala de estudo [F (2,213.439) = 4.616, $p = .011$] e ainda com as instalações do hall de entrada [F (2,29.799) = 5.102, $p = .012$]. Assim verificámos que os estudantes alojados em residências de tipologia mista revelaram estar mais satisfeitos ao nível dos aspetos estruturais do quarto ($M = 2.69$; $DP = 0.549$) do que colegas alojados em residências de tipologia feminina ($M = 2.46$; $DP = 0.594$) e masculina ($M = 2.34$; $DP = 0.599$). Os estudantes alojados em residências mistas revelaram estar mais satisfeitos ao nível das instalações sanitárias ($M = 2.94$; $DP = 0.551$) do que os colegas alojados em residências de tipologia feminina ($M = 2.61$; $DP = 0.625$) e masculina ($M = 2.57$; $DP = 0.575$). A nossa análise revelou ainda que os estudantes alojados em residências de tipologia mista estão mais satisfeitos com as instalações de lavandaria ($M = 2.67$; $DP = 0.705$), cozinha ($M = 2.64$; $DP = 0.521$), com os aspetos estruturais da sala de estudo ($M = 2.96$; $DP = 0.464$) e as instalações do hall de entrada ($M = 2.75$; $DP = 0.546$) do que as colegas alojadas em residências femininas ($M_{Lav} = 2.30$; $DP = 0.683$; $M_{Coz.} = 2.26$; $D = 0.665$; $M_{SalaEst.} = 2.55$; $DP = 0.645$; $M_{Hall} = 2.64$; $DP = 0.666$). O nosso estudo revelou igualmente que os estudantes alojados em residências masculinas se encontram mais satisfeitos com os aspetos funcionais da sala de estudo ($M = 3.06$; $DP = 0.526$) do que os colegas alojados em residências mistas ($M = 2.75$; $DP = 0.682$) ou em residências masculinas ($M = 2.77$; $DP = 0.545$).

Relativamente à variável “Ciclo de estudos” (Licenciatura ou Mestrado), optámos por fazer o estudo diferencial considerando apenas os estudantes da licenciatura e do mestrado por representarem 97.8% da amostra recolhida. Assim a análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando o ciclo de estudo frequentado pelo

estudante revelou existirem diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo [$F(1, 214.422) = 4.081, p = .045$] para os quais se verifica que os estudantes da licenciatura ($M = 2.84; DP = 0.633$) se revelam mais satisfeitos do que os seus colegas de mestrado ($M = 2.68; DP = 0.706$). Quando inquiridos acerca da qualidade de vida proporcionada pela residência, os estudantes do estudo revelaram, e tendo por base a calibração de médias apresentada anteriormente (≤ 1.49 - Fortemente Insatisfeito; $1.50 \leq M \leq 2.49$ - Insatisfeito; $2.50 \leq M \leq 3.49$ - Satisfeito; ≥ 3.50 - Fortemente Satisfeito), estar satisfeitos relativamente à mesma ($N = 599, M = 2.91, DP = .622$). Ao inquirir os estudantes relativamente à sua posição relativamente a se recomendariam a residência universitária aos amigos, e tendo por base uma escala de resposta de 7 níveis (1- Não recomendaria e 7- Recomendaria fortemente) e um ponto de corte de 3.5, os estudantes revelaram recomendar a residência aos seus amigos ($M = 5.00, DP = 1.451$). Verificou-se, ainda, que quando aumenta a satisfação global aumenta a perceção da qualidade de vida na residência ($R = .579, p < .01$) e a intenção de a recomendar a outros estudantes ($R = .563, p < .01$).

DISCUSSÃO

Este estudo mostra que as áreas do alojamento com avaliações mais elevadas foram os aspetos funcionais do quarto (estudar, dormir, relaxar, descansar receber amigos e privacidade) e as instalações do hall. Apreciações menos positivas foram verificadas nas instalações de lavandaria e de cozinha, resultado que converge para a tendência verificada por outros autores (Kaya & Erkip, 2001; Li, Maximova, Saunders, et al., 2007; Najjib et al., 2012). A SIRU, e considerando os estudantes que vivem em quartos individuais e os que moram em quartos duplos, obteve diferenças ao nível da satisfação com as instalações das casas de banho (WC) em que os estudantes que residem em quartos duplos evidenciaram estar mais satisfeitos do que os colegas alojados em quartos individuais. Esta conclusão poderá dever-se ao fato dos residentes em quartos duplos estarem mais disponíveis para a partilha do que os colegas.

Verificou-se existir diferenças estatisticamente significativas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais do quarto e os aspetos funcionais da sala de estudo em que os alojados em quartos individuais se mostraram mais satisfeitos. Este último resultado corrobora os resultados obtidos por alguns estudos que apontaram o menor número de pessoas no quarto como aumentando os níveis de satisfação global do estudante (Kaya & Erkip, 2001; Li et al., 2007). A análise efetuada à SIRU comparando as diferentes RU (mistas, masculinas e femininas) revelou que quer os estudantes alojados em residências mistas quer em residências de ocupação masculina ou feminina manifestaram estar satisfeitos relativamente a viver na sua residência. No entanto os estudantes alojados nas residências mistas mostraram maiores níveis de satisfação com os aspetos estruturais dos quartos, as instalações sanitárias (WC), com as instalações de lavandaria, com as instalações de cozinha, com os aspetos estruturais da sala de estudo e com as instalações do hall de entrada, com as instalações de lavandaria, cozinha, com os aspetos estruturais da sala de estudo e as instalações do hall de entrada do que as colegas alojadas em residências femininas. A análise diferencial efetuada relativamente à satisfação com as instalações da residência considerando a variável “Ciclo de estudos” (Licenciatura ou Mestrado) revelou existirem diferenças estatisticamente significativas apenas ao nível da satisfação com os aspetos funcionais da sala de estudo para os quais se verifica que os estudantes da licenciatura se revelam mais satisfeitos do que os seus colegas de mestrado. Este nosso resultado aponta no sentido de evidenciar que a existência de sala de estudo na RU poderá contribuir para aumentar a satisfação do estudante mais jovem o que corrobora os resultados de La Roche e colaboradores (2010) em que se evidencia que os estudantes do mestrado são mais exigentes relativamente às comodidades oferecidas pelas RU nomeadamente a existência de sala de estudo.

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo, de uma forma geral, podem ser de utilidade para os serviços responsáveis pela gestão e administração dos alojamentos universitários com o objetivo de criar um melhor ajuste entre as acomodações dos alunos, as suas preferências e o tipo de alojamento que lhes é oferecido. Atender à satisfação dos alunos com as infraestruturas, funcionalidades e comodidades da sua “habitação temporária” residencial, pode resultar no uso mais eficiente da acomodação e conseqüentemente, em níveis mais altos de satisfação dos residentes.

Decorrendo da discussão dos resultados, salientamos a sugestão, anteriormente apontada, para uma maior atenção para os aspetos estruturais dos espaços (decoração, tipo de janelas, tipo de camas, zonas de arrumação, etc.) quer seja nos quartos quer nos espaços comuns tais como instalações de tratamento de roupas e de cozinha. Nestes últimos tendem a aglomerar-se maior número de residentes e existe uma maior partilha de equipamentos, fatores que parecem diminuir a satisfação do estudante residente.

Entre as contribuições deste estudo está também o facto de evidenciar que ao nível da tipologia das residências há uma clara tendência para os estudantes valorizarem mais a tipologia de ocupação universal (que as instituições autodenominam mistas), sem diferenciação baseada no binómio de género, masculino e feminino. Neste sentido, novos equipamentos ou suas remodelações podem claramente atender a esta condição de universalidade, abandonando-se progressivamente a diferenciação entre residências exclusivamente femininas e masculinas, contribuindo assim para o aumento da proximidade do estudante com a diversidade dos seus pares. Seria indiscutivelmente uma situação de grande contributo social, pois para além de responderem à satisfação das necessidades habitacionais dos estudantes, as residências possibilitam aprendizagens de vida em comunidade, garantindo assim aquilo que se designa de “uma acção cívica, em complemento da acção educativa da universidade” (Queirós, 2017, p.65).

Este estudo permite concluir pela pertinência da proposta de instrumentos e de metodologia de avaliação realizada no que diz respeito à satisfação como indicador de avaliação da qualidade de vida dos estudantes alojados nas RU. Este indicador “Satisfação”, que consta na fundamentação teórico-prática de vários autores aquando da avaliação dos espaços residenciais (Aragones et al., 2002; Francescato et al., 1989; Jagun et al., 1990; Kellekci & Berköz, 2006; Paris & Kangari, 2005) e, em **específico**, universitários (Amole, 2009a; Ferraz, 2010; Khosravi et al., 2013; Najib et al., 2012) passou, com este estudo, a estar disponível, através da versão portuguesa e adaptada do Inventário de Satisfação com as Instalações das Residências Universitárias (ISIRU). Os resultados do presente estudo poderão ser utilizados como benchmarking com propósitos de melhoria da qualidade dos equipamentos residenciais para estudantes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- Adu-Gyamfi, S., Brenya, E., & Lamptey, E. (2014). Accomodation Reforms and Its Effects on Kwame Nkrumah University of Science and Tecnology from 1960 To 2013. *Global Journal of Human-Social Science: (H)Interdisciplinary*, 14(2).
<https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/1191/1132>
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 197–204. <https://doi.org/10.1108/09684889810242182>
- Amole, D. (2005). Coping strategies for living in student residential facilities in Nigeria. *Environment and Behavior*, 37(2), 201–219. <https://doi.org/10.1177/0013916504267642>
- Amole, D. (2009a). Residential Satisfaction and Levels of Environment in Students’ Residences. *Environment and Behavior*, 41(6), 866–879. <https://doi.org/10.1177/0013916508322175>
- Amole, D. (2009b). Residential satisfaction in students’ housing. *Journal of Environmental Psychology*, 29(1), 76–85. <https://doi.org/10.1016/J.JENV.2008.05.006>
- Aragones, J. I., Francescato, G., & Garling, T. (2002). Evaluating residential environments. In J. I. Aragones, G. Francescato, & T. Garling (Eds.), *Residential environments: Choice, satisfaction and behaviour* (pp. 1–14). Bergin and Garvey.
- Ferraz, N. (2010). *Desenvolvimento pessoal e social e a influência da envolvente física* [Universidade de Aveiro]. <http://ria.ua.pt/handle/10773/7984>

- Francescato, G., Weidemann, S., & Anderson, J. (1989). Evaluating the built environment from the users' point of view: an attitudinal model of residential satisfaction. In W. F. E. Preiser (Ed.), *Building Evaluation* (pp. 181–198). *Plenum Press*.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3722-3_14
- Hassan, K. (2011). Quality of College Life (QCL): Validation of a Measure of Student Wellbeing in the Middle East. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(1), 12–22.
- Hassanain, M. A. (2008). On the performance evaluation of sustainable student housing facilities. *Journal of Facilities Management*, 6(3), 212–225.
<https://doi.org/10.1108/14725960810885989>
- Insch, A., & Sun, B. (2013). University students' needs and satisfaction with their host city. *Journal of Place Management and Development*, 6(3), 178–191. <https://doi.org/10.1108/JPMMD-03-2013-0004>
- Jagun, A., Brown, D. R., Milburn, N. G., & Gary, L. E. (1990). Residential Satisfaction and Socioeconomic and Housing Characteristics of Urban Black Adults. *Journal of Black Studies*, 21(1), 40–51. <https://doi.org/10.1177/002193479002100105>
- Kaya, N., & Erkip, F. (2001). Satisfaction in a dormitory building the effects of floor height on the perception of room size and crowding. *Environment and Behavior*, 3(1).
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00139160121972855>
- Kellekci, Ö. L., & Berköz, L. (2006). Mass housing: user satisfaction in housing and its environment in Istanbul, Turkey. *European Journal of Housing Policy*, 6(1), 77–99.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616710600587654>
- Khosravi, A. A., Poushaneh, K., Roozegar, A., & Sohrabifard, N. (2013). Determination of Factors Affecting Student Satisfaction of Islamic Azad University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 579–583. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.607>
- Khozaei, F., Hassan, A., & Khozaei, Z. (2010). Undergraduate Students' Satisfaction with Hostel and Sense of Attachment to Place: Case Study of University Sains Malaysia. *American Journal of Engineering and Applied Sciences*, 3(3), 516–520. <https://doi.org/10.3844/ajeassp.2010.516.520>
- Khozaei, F., Hassan, A., Kodmany, K., & Aara, Y. (2014). Examination of student housing preferences, their similarities and differences. *Facilities*, 32(11/12), 709–722.
<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/F-08-2012-0061>
- Klis, M., & Karsten, L. (2008). Commuting partners, dual residences and the meaning of home. *Journal of Environmental Psychology*, 29(2), 235–245.
<https://doi.org/10.1016/J.JENVP.2008.11.002>

- La Roche, C. R., Flanigan, M. A., Copeland, J., & Kenneth, P. (2010). Student Housing: Trends, Preferences And Needs. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(10), 45–50. <https://doi.org/10.19030/cier.v3i10.238>
- Li, L., Maximova, E., Saunders, K., Whalen, D. F., & Shelley II, M. C. (2007). The Influence of Custodial, Maintenance, and Residence Life Services on Student Satisfaction in Residence Halls. *Journal of College & University Student Housing*, 34(2), 43–52.
- Meir, I., Motzafi-Haller, W., Kruger, E., Morhayim, L., Fundaminsky, S., & Oshry-Frenkel, L. (2007). Towards a comprehensive methodology for Post Occupancy Evaluation (POE): A hot dry climate case study. *2nd PALENC Conference and 28th AIVC Conference on Building Low Energy Cooling and Advanced Ventilation Technologies in the 21st Century*, 644–653. http://www.inive.org/members_area/medias/pdf/Inive/PalencAIVC2007/Volume2/PalencAIVC2007_V2_010.pdf
- Najib, N., Yusof, N., & Osman, Z. (2011). *Measuring Satisfaction with Student Housing Facilities*. 4(1), 52–60. <https://doi.org/10.1108/14725961111148108>
- Najjib, N., Yusof, N., & Sani, N. (2012). *The Effects of student physical backgrounds onto satisfaction with student housing facilities*. 62(2011), 64–74. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.013>
- Oppewal, H., Ravenscroft, N., Poria, Y., & Speller, G. (2005). Student preferences for university accommodation: an application of the stated preference approach. In R. Garcia-Mira, D. Uzzell, J. Real, & J. Romay (Eds.), *Housing, Space and Quality of Life*. (pp. 113– 124). https://www.academia.edu/17690243/Student_preferences_for_university_accommodation_on_an_application_of_the_stated_preference_approach
- Owolabi, B. (2015). The Effects of Student’s Housing on Academic Performance at the University. *Internal Journal Of Scientific & Engineering*, 6(3), 1118–1132. <https://www.ijser.org/researchpaper/The-Effects-of-Students-Housing-on-Academic-Performance-at-the-University-of-Ibadan-in-Nigerian.pdf>
- Paris, D. E., & Kangari, R. (2005). Multifamily Affordable Housing: Residential Satisfaction. *Journal of Performance of Constructed Facilities*, 19(2), 138–145. [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)0887-3828\(2005\)19:2\(138\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)0887-3828(2005)19:2(138))
- Queirós, P. (2017). *Do colectivo para o particular* [Faculdade de Ciências e Tecnologia. Departamento de Arquitetura. Universidade de Coimbra]. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/81630>
- Sawyer, P., & Yusof, N. (2013). Student satisfaction with hostel facilities in Nigerian polytechnics. *Journal of Facilities Management*, 11(4), 306–322. <https://doi.org/10.1108/JFM-08-2012-0041>

A FAMÍLIA, A ADOLESCÊNCIA E A ESCOLA

Carla Maria de Almeida Matos e Frias

Mestre em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Pedagógica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra

carlafrias@aeob.edu.pt

INTRODUÇÃO

Ao longo destes 24 anos a lecionar, tenho observado que cada vez mais os alunos com idades compreendidas entre os dez e quinze anos, têm iniciado, de ano para ano, o ano letivo com uma postura de desinteresse, de apatia face às aprendizagens, mantendo posturas de procrastinação e ou de desafio e de “resistência” face ao professor e às respetivas aulas/aprendizagens.

Hoje em dia os alunos estão praticamente todo o dia na escola, pois com o evoluir da sociedade tanto o pai como a mãe trabalham. Será esta uma das razões para que os pais continuem a ver os seus filhos como os “meus bebés, os meus príncipes”?

Também é notória a cada vez maior imaturidade etária dos alunos, a sua desresponsabilização face à aprendizagem, independentemente das estratégias e ferramentas usadas, sendo um processo de conquista realizado pelos professores cada vez mais difícil, estando assim a autonomia do aluno, ponto chave para a sua aprendizagem, comprometida ou mesmo desvalorizada. Quais serão as razões que poderão estar na base destes comportamentos?

METODOLOGIA

A metodologia usada é a observação direta dos alunos (12509 no seu processo de ensino/ aprendizagem, a empatia, o diálogo com o aluno e com a família, as reuniões periódicas de avaliação, as partilhas entre docentes e formandos (essencialmente na área da Tutoria).

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Existem três linhas fundamentais ao nível do ensino-aprendizagem: a família, o aluno e o professor.

A família

A sociedade dos dias de hoje tem vindo a sofrer alterações enormes, alterações essas que a escola e todo o seu funcionamento se esforçam por acompanhar.

A família está cada vez menos tempo junta. Já não existe a imagem maternal em casa a aguardar a chegada dos filhos e a acompanhar o seu dia a dia, onde o pai só está com a família à hora do jantar e o seu papel mais relevante era o de garantir o bem-estar económico (casa, comida e roupa lavada), sendo ele o valor máximo de autoridade da casa. Por outro lado, com a emancipação da mulher e a sua saída para o mercado de trabalho, ficavam os avós, pois todos moravam relativamente perto; porém, nos dias que correm, até eles estão privados de o fazer, ou moram longe, ou, contrariamente ao que era esperado há uns anos atrás, eles ainda estão profissionalmente no ativo, impossibilitando-os de acompanharem os seus netos.

Este “afastamento” trouxe muitos benefícios ao nível social e económico, quer para a mulher, quer para a família em si. Mas trouxe outros fatores não tão positivos: a falta de acompanhamento presencial dos membros da família, a passagem de valores emocionais e sociais (limites e regras), assim como tributos empáticos ao nível comportamental e social.

Este distanciamento e esta “falta de tempo” para estar com os filhos/família de modo mais consistente acarreta consigo uma atitude tentadora de compensação, de bonificação”, de “prémio” material, como se isso colmatasse essas horas de afastamento, havendo assim uma sobrevalorização/proteção do seu ente querido, pois “ele não tem culpa”, mas acima de tudo é o melhor de todos e de tudo; logo há que protegê-lo, há que mostrar-lhe que ele é o melhor do mundo, que tudo o que ele faz está certo, não havendo limites nem regras de socialização, alimentando o seu ego e menosprezando a sua autonomia, fazendo-lhe tudo, até mesmo

carregando a mochila com os livros até à entrada da escola, apesar dos seus quinze anos. “Esta proteção compensatória” bloqueia o crescimento das crianças, elas não sentem necessidade de fazer algo, pois têm tudo o que pedem, independentemente das suas conquistas diárias.

Os pais sentem que têm que ser os maiores amigos dos seus filhos, conceito este que traz enviesamentos à educação que lhes devem dar, pois os “*pais não são amigos dos filhos, mas modelos*” (Sampaio, D., entrevista à *Visão*), por conseguinte, entre a família não se devem impor regras, mas sim construí-las em conjunto, estabelecendo-se um equilíbrio coerente e bem definido (limites) (Sampaio, D., entrevista à *Activa*). Os jovens devem ser responsabilizados, quer nos bons ou nos momentos menos bons, caso contrário, ao longo da sua infância eles vão ganhando mais poder de controlo sobre os pais e essa tendência irá refletir-se sobre todos os outros adultos com quem se irão relacionar, não aceitando conselhos e ou mesmo propostas que não vão ao encontro das suas “prioridades” e vontades. “*Os limites constituem um ponto de fundamental importância no contexto familiar, bem como fora dele, quando se pensa em educação. Assim como na sociedade, também na família devem existir certas regras e limites que garantam a sobrevivência e a boa convivência de todos*” (Bonalume, C.R., 2013).

Hoje em dia, com a presença dos pais no seio familiar, embora com menos tempo, já não vão perpetuar os valores e atitudes tal como os receberam, pois, os jovens têm conhecimento dos seus direitos, têm acesso a todo o tipo de informação; deste modo, essa autoridade é conquistada gradualmente, desde o dia em que nasceu, de uma forma natural e equilibrada (Sampaio, D., entrevista à *Activa*). A família precisa de tempo em conjunto, precisa de diálogo, precisa de momentos de partilha, de dar e receber, de afeto e confiança, que os pais não “fechem os seus filhos em redomas” para os proteger, mas sim, que lhes deem ferramentas e estratégias para eles ultrapassarem os obstáculos e os medos. Nesta idade tão controversa, a da adolescência, um jovem que caminha em prol da sua autonomia sente necessidade de o fazer

sozinho, apesar de saber que os pais não estão ali, mas estão por perto - isto dá-lhes alento e confiança na continuação do seu caminho (Sampaio, D., entrevista à *Activa*).

Pergunto: Onde podemos encontrar o esforço pela conquista, as ferramentas para se resolverem problemas, nem que eles sejam simples zangas entre os seus pares? Quando é que o aluno encara o problema como seu e como é que ele se vai organizar para o resolver? Onde estão as crianças que, apesar de não terem brinquedos / jogos, os inventam ou reinventam, deixando de lado a sua postura apática e inativa face a qualquer obstáculo que lhe apareça?

O filho é aquele que tem sempre razão, não se questionando se realmente o será; o filho é aquele que não precisa de ser acompanhado nos seus estudos, pois frequenta a escola e aí a obrigação de ensinar e educar é dos professores, frequenta Atividades de Tempos Livres e aí realiza os trabalhos de casa, depois ainda vai ao *ballet*/futebol ou outra atividade, e, finalmente, quando chega a casa, a sua família já se encontra desgastada por mais um dia de trabalho, já não se sente responsável por acompanhar o filho nos estudos, pois outros se encarregaram de o fazer; no pouco tempo que resta, se possível, veem-se as notícias enquanto se janta e depois, com muito amor e carinho, mandam-se as crianças para a cama, não se conversando sobre a escola, sobre as brincadeiras que teve e como todos passaram o seu dia.

Contrariamente ao que muitos pais pensam: “*A criança precisa de limites para se sentir segura e protegida, assim como precisa também de disciplina, com amor e respeito*” (Bonalume, C.R., 2013). Os primeiros modelos da criança são a família mais próxima, ela aprende observando e relacionando, adquirindo atitudes e comportamentos, crenças e valores, pensamentos, ações e estratégias para a vida (Brazelton e Greenspan, 2000; Schunk, 2000).

O aluno

Ao longo destes anos que leciono, eu tenho observado que as crianças com idades compreendidas entre os nove, onze e doze anos, pré-adolescentes, portanto, têm mostrado uma ansiedade crescente em participar, mas nessa vontade não se encontra implícito o “participar bem”; encontramos a vontade de ser o primeiro porque participar certo ou errado não conta, só têm que responder. *“A resposta imediata e a ausência de reflexão vêm em grande parte das novas tecnologias. O acesso à informação é tão rápido que eles perderam o gosto pela pesquisa”* (Sampaio, D., entrevista à *Activa*) Observando os alunos, as suas fisionomias, os seus impulsos, parece que a resposta sai como se fizesse parte dum jogo: se acertar sobe de nível; se errar, paciência, pode-se continuar a tentar até acertar, o que interessa é o agora, o presente, pois, hoje em dia, *“as pessoas recordam muito pouco alturas importantes da sua vida, estão demasiado obcecadas a viver o momento”* (Sampaio, D., entrevista à *Activa*). Encontramos alunos com falta de concentração e atenção, onde as suas memórias cognitivas e até visuais ainda não foram devidamente exploradas. Um trabalho de pesquisa que tenha que ser mais elaborado e não simplesmente copiado já é um trabalho muito difícil e de que “não sou capaz”.

Esta falta de concentração e de vontade em estar presente e em aprender tem trazido consigo alguns problemas de indisciplina. À medida que os alunos crescem em vez das respostas impulsivas, começamos a observar silêncios, negação em participar e até a substituição por comportamentos desestabilizadores. Ao longo destes anos tenho mantido uma relação empática com os alunos, com diálogos abertos sobre o presente, o futuro e até mesmo o passado. Estes diálogos constantes e esta confiança mútua permitiu, muitas vezes, desabaços por parte destes, esses desabaços mostraram um fator muito importante que nem sempre é diretamente referido, ou seja, que essa apatia/procrastinação e ou indisciplina camufla: a vergonha de mostrar que não sabe, a vergonha de ser “gozado” pelos seus pares, a vergonha de deixar de ser visto como o “príncipe perfeito”, no fundo faltam-lhe as estratégias e ferramentas

associadas à autonomia e à empatia em grupo, falta-lhe a aceitação de si como é e a vontade de mudar, a aceitação do seu par como ele é, sem castrações, gozos e humilhações, faltam-lhe os objetivos e metas a alcançar, falta-lhe perceber que a escola é para aprender, falta-lhe o aprender a aprender (Rosário, P., 2004). Torna-se evidente que se os alunos estão sem metas pessoais, não realizam esforços comportamentais e ou cognitivos para alcançar determinado objetivo.

Os professores, os adultos e até os seus pares são agora os seus modelos de observação. Os alunos devem ser responsabilizados pelos seus comportamentos, mas também se deve conhecer a verdadeira origem que o conduz a fazê-los.

Os jovens devem sentir-se à vontade para assumirem as suas dificuldades, sem receios para com os outros, pois este medo, esta insegurança tornam a aprendizagem pouco significativa, transformam o ambiente na sala de aula num espaço pouco acolhedor, e isto pode fazer despertar comportamentos indisciplinados, ou um alheamento completo do que se está a passar durante aquela hora. O aluno já se sente desmotivado, já nem tem vontade de observar os seus modelos, já não consegue observar neles qualquer utilidade e estamos perante um bloqueio à aprendizagem (Bandura, 1997). A motivação, as relações interpessoais são também muito importantes ao nível social, emocional e cognitivo, podendo ser estímulo à aprendizagem.

Levantam-se agora outros problemas: Terão os conteúdos programáticos significado para os alunos? O problema está no seu conteúdo ou estará mais no modo como eles são expostos ao aluno? Será que a sala de aula não é tão apelativa quanto os jogos e tecnologias que os alunos usam? Esta temática vou deixar para os professores.

Professores

Os professores portugueses atravessam um momento de mudanças: flexibilização programática, alteração curricular, interdisciplinaridade, método de resolução de problemas. Mas será que com estas mudanças o professor está a conseguir surpreender os seus alunos, ou

será que estará ele a ser surpreendido? Estará a escola a preparar devidamente os seus alunos para o seu futuro? A responsabilidade será só do professor?

Não, a responsabilidade não é só do professor, a responsabilidade deverá ser partilhada, ou seja: na culturalização da criança/adolescente, a responsabilidade é do professor e da família, pois estes são os polos mediadores entre o que a criança / adolescente deve aprender e como o deve fazer. Escolhi a palavra “partilhada” propositadamente, pois para algo ser partilhado já teve que ser falado e mediado por ambas as partes. Aqui temos um ponto principal para um bom entendimento entre a família e a escola: a existência de **empatia**, porque o desejo da criança/adolescente ter sucesso escolar não é só da família, é também vontade dos professores; logo deve haver um diálogo aberto, uma partilha de experiências, e trazer a família à escola.

Por experiência própria saliento que o trazer a família à escola é fulcral, dado que, para além de se criarem sentimentos de confiança e partilha, a família toma consciência de outra realidade - como as suas crianças/adolescentes se comportam na escola; como elas interagem com os professores, funcionários e com os seus pares; eles conseguem visualizar que o que veem é uma realidade diferente daquela que viveram na escola no seu tempo de estudantes. Por outro lado, os alunos, para além de sentirem, na generalidade, emoções confortantes, também se sentem “importantes”, pois “a minha família está aqui, eles estão a ajudar-me e é tão bom!”. Este passo é fundamental, ou seja, para além de quebrar barreiras, a própria família sente que faz parte do processo de ensino/aprendizagem, que é responsável tanto dentro como fora da escola.

Se o professor criar uma relação de confiança com a família e com os alunos, já está criado o primeiro passo, que não está implícito nos programas curriculares, mas a sua grandeza vai influenciar direta e indiretamente a sua aprendizagem/compreensão por parte dos alunos. Neste momento, o aluno já consegue “aceitar” que o professor seja um dos seus modelos de observação, já foram criadas relações emocionais, agora o aluno já está atento ao seu modelo,

já tomou uma decisão, já selecionou o que para ele é útil, passo este muito importante para a sua autonomia, para a sua autoeficácia e realização (Schunk, 1991; Bandura, 1997).

Por muito bom ambiente que se crie na sala de aula, nem sempre o conteúdo da matéria que se está a lecionar faz parte da **motivação** intrínseca do aluno, num primeiro momento nem sempre lhe dá prazer e gosto. Sabemos que a motivação é algo inerente a cada um, mas também sabemos que podemos criar estímulos para a despertar (motivação extrínseca) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), cabe ao professor conseguir surpreender/cativar o aluno, conduzir a sua aula com objetivos bem definidos e claros para todos, indicando-lhes uma direção e sentido para o que se pretende, assim que o conseguir, já terá a atenção do seu público, influenciando-o em três dimensões-chave para a aprendizagem escolar: cognitiva, emocional e comportamental (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004)). Se o aluno passa a estar interessado e empenhado, a sua atenção, cognição e emoção passam a ter um foco, deste modo, o comportamento também reage em conformidade, já tem uma direção e sentido em prol do objetivo previamente definido, conseguindo caminhar para a sua realização, perdendo o medo do fracasso, não desistindo, perspetivando o sucesso e alimentando a autoestima (Rosário, P., 2005).

Encontramo-nos então no momento de ensinar. Ensinar significa preparar para a vida, partilhar experiências e conhecimentos. É muito importante que o professor, num primeiro momento compreenda o aluno, que saiba quais os processos e estratégias por ele usados para reter e compreender a informação, que saiba quais as aprendizagens que o aluno já adquiriu (diagnóstico), e, a partir dessas aprendizagens, dar início a uma nova aprendizagem/conceito, pois uma nova aprendizagem tem subjacente os fatos já adquiridos, as crenças, a predisposição/emoção do sujeito sobre os seus próprios pensamentos e acontecimentos já adquiridos, para poder ouvir, questionar e interiorizar se for o caso (Gupta & Cohen, 2000). Deste modo, o professor consegue ajudar o seu aluno, quer ao nível da aprendizagem, quer ao

nível do controlo sobre a mesma e sobre o comportamento, encontrando assim o momento certo para a transmissão de conhecimentos. Também é verdade que ensinar e transmitir conhecimentos não tem que ser necessariamente dentro duma sala de aula e com os métodos tradicionais, independentemente de estes serem o espaço de conforto dos professores.

Quando falamos de conhecimento metacognitivo, estamos a falar de estratégias que podemos usar em diferentes situações, em diferentes problemas que encontramos, conseguindo seleccioná-las autonomamente e aplicá-las, ou seja, transferir aprendizagens que se efetuaram para a resolução de novos e diferentes problemas (Flavell, 1979; Pintrich et al., 2000). No conhecimento metacognitivo é importante referir três tipos de conhecimento diferentes: o conhecimento estratégico que são as estratégias que o aluno usa para aprender e pensar; o conhecimento das tarefas, pois só poderá realizar o trabalho eficientemente se tiver conhecimento delas e assim definir cognitivamente as melhores estratégias e as regras a cumprir; e o autoconhecimento, pois assim o aluno tem consciência do que consegue fazer e realizar, ou até mesmo, do momento em que tem que solicitar ajuda.

Para um professor trabalhar a competência metacognitiva é importante que tenha sempre presente, num primeiro momento, os três tipos de conhecimento que ela abrange: Declarativo; Procedimental e Condicional (Paris & Byrnes, 1989; Paris & Cunningham, 1996; Schraw & Moshman, 1995). Analisando estes três tipos de conhecimento, nós podemos ver justificadas algumas das atitudes e comportamentos de alguns alunos.

A primeira fase, Conhecimento Declarativo, consiste em “*o que é*”, ou seja: o que é que se pretende, sobre o que é que se vai tratar/realizar, quais os objetivos e metas pretendidas (Valle, et al., & Rosário, 2005). Em reuniões com os outros colegas do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro, local onde desempenho as minhas funções de docente, assim como, com os colegas a quem dou formação, constatámos que um dos grandes problemas na aprendizagem reside no fato de os alunos, muitas vezes, nem ouvirem ou lerem as perguntas na sua totalidade.

Ora, existe já um obstáculo à aprendizagem, pois o conhecimento declarativo não se processa, os alunos respondem sem se questionarem, sem processarem a informação, sem traçarem os seus próprios objetivos e metas, no fundo, sem qualquer compreensão do assunto que está a ser tratado. É exatamente aqui que reside o maior obstáculo à aprendizagem, pois, se o conhecimento declarativo não estiver devidamente compreendido e interpretado, a partir daqui nada mais irá fazer sentido na cabeça do aluno. É aqui que o professor deve ter o máximo de atenção para poder prosseguir com o que planificou, ou seja, avançar só depois de verificar que todos sabem o que é que se pretende - neste momento o protagonismo da ação ensino/aprendizagem é no professor.

A segunda fase está no Conhecimento Procedimental, ou seja, já depois de compreendido e interiorizado “o que é” que se vai aprender / fazer, segue-se “o como” vamos fazer, que metodologias e estratégias vamos seguir? Nesta fase o professor ainda é o protagonista, dá a conhecer possíveis estratégias e metodologias de como fazer. Neste momento ele é o modelo, mas gradualmente vai passando ao aluno essa responsabilidade, pondo-o a verificar se o trabalho está em consonância com o objetivo traçado. O aluno está como recetor, assimila e, se assim o considerar, já apresenta possíveis alternativas para atingir o objetivo.

Chegados à terceira fase, o Conhecimento Condicional, saber “o quando, onde e porquê”? Agora o protagonismo é todo do aluno, ele irá selecionar e definir as estratégias para realizar o seu trabalho, claro que já está munido de estratégias e ferramentas facultadas pelo professor e/ou aquelas que ele já consciencializou serem as melhores para o seu perfil de desempenho. Estamos perante uma prática guiada - agora o professor irá dar o feedback, sempre encorajando e estimulando o aluno. Por seu lado, o aluno já consegue automonitorizar-se e perceber se está a ir no caminho certo e quais as alternativas que podem surgir a partir daqui. Esta fase de trabalho nem sempre costuma ser devidamente trabalhada, justificando-se com “o programa da disciplina é longo e não há tempo”. Mas é aqui que o aluno consolida as

aprendizagens de modo a poder transferi-las para outras situações/problemas que lhe surjam (Paris, Cross & Lipson, 1984; Schraw & Moshman, 1995), estamos a trabalhar a flexibilização da aprendizagem para outras situações, estamos a dar tempo e estratégias em prol da autonomia do aluno. Podemos concluir que os tipos de conhecimentos estão implícitos em qualquer ação que realizamos.

Considerando que o professor já preparou os seus alunos, já lhes cativou a curiosidade / motivação e trabalhou o reforço positivo de autoeficácia (fator emocional), já definiu e orientou objetivos de trabalho, (fator cognitivo e comportamental), já estabeleceu um plano; Quando? Onde? Como? Com quem? (Rosário, P., 2004), então; já conseguiu com êxito que os seus alunos iniciassem uma **aprendizagem autorregulada**, correspondendo esta fase à primeira de três fases cíclicas – *Fase prévia* (Zimmerman;2000, 2002) (Planificar “*Pensar antes*”)¹.

Na segunda fase, *Fase do Controlo Volitivo*, o aluno trabalha o seu autocontrolo e realiza a sua automonitorização ao mesmo tempo que usa as estratégias e metodologias de trabalho (Schunk, 1991; Zimmerman, Bonner & Kovach,1996; Zimmerman & Kisantas, 1997; Zimmerman, 2000, 2002; Rosário et al., 2004), empenhando-se ao longo da tarefa e estando recetivo a *feedbacks* orientadores (Execução “*Pensar durante*”)¹.

A última fase, *Fase da Autorregulação*, consiste na autorreflexão que o aluno efetua sobre todo o trabalho que desenvolveu, autoavaliando o seu desempenho. Já numa aspiração de um trabalho mais autónomo e automático por parte dos alunos, nós sabemos que “*o ensino de estratégias é considerado uma das chaves principais na promoção da aprendizagem autorregulada*” (Zimmerman, 1998, pg. 227) (Avaliação “*Pensar depois*”)¹.

Quando o aluno usa estratégias de autorregulação, ele já tem a capacidade de controlar o seu processo de aprendizagem de forma eficiente e mais eficaz, e, em simultâneo, como já controla o processo autonomamente, ele já se automonitoriza e avalia os seus conhecimentos e

ações de forma a alcançar os objetivos e metas por si traçados, nem que ao longo do processo faça alteração de estratégias e/ou faça alguns ajustes não considerados anteriormente.

Atenção que *“O papel principal do professor, na promoção da aprendizagem autorregulada, consiste em ajudar o aluno a assumir as suas responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem”* (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996, p.17).

CONCLUSÃO

A educação e formação é da responsabilidade da família, do aluno e do professor, todos pretendem o sucesso, chegou o momento de quebrar barreiras e de, em conjunto, com confiança, **empatia** e metas bem definidas, se unirem todas as partes e trabalhar.

A escola é um local para se aprender, para conviver com respeito por parte de cada um e por parte de todos, de preparação/integração na **sociedade** envolvente. Chegou o momento de o aluno querer aprender, de olhar para o professor e colegas como uma fonte de inspiração, de ajuda e de partilha. É importante que seja trabalhada a **empatia** a nível escolar e familiar, que os alunos sintam motivação face à aprendizagem e que sejam alunos **autorregulados**. A correta partilha do parecer do aluno poderá ser extremamente importante e/ou uma mais valia na qualidade do ensino e aprendizagem, podendo contribuir para a formação de pessoas mais equilibradas, corretas e justas para com os outros.

Enquanto professores vamos trabalhar processos de autorregulação: mostrar o caminho da aprendizagem (concentração e organização) que não tem que ser somente dentro de salas de aula; vamos surpreender, vamos despertar a curiosidade sendo criativos; vamos exigir regras e limites não esquecendo os elogios e positivismo; vamos dar “pistas” para cada um descobrir por si, fazendo assim uma aprendizagem proativa, consciente, real e automonitorizada, onde os comportamentos, as emoções e as cognições se direcionam para alcançarem o objetivo.

Vamos criar um espaço de tempo letivo onde se possam desenvolver estes aspetos tão importantes na aprendizagem, na convivência, na responsabilização e na autonomia dos alunos.

¹ Modelo PLEA (Rosário, P. 2004) onde encontramos as seguintes estratégias/ guião para orientação de trabalho: Planificar (“pensar antes); Execução (pensar durante) e Avaliação (pensar depois).

REFERÊNCIAS

- Bandura, A (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bonalume, C.R. (2013). *O contexto Familiar e o Desenvolvimento Infantil; Considerações sobre o Complexo de Édipo, am(online) Aprendizagem e os limites*. Psicologado. Available at: <https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/o-contexto-familiar-e-odesenvolvimento-infantil-considerações-sobre-o-complexo-de-edipo-a-aprendizagem-e-oslimites>.
- Brazelton, T. Berry e Greenspan, Stanley, I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças: o que toda a criança precisa para crescer, aprender e desenvolver*. Porto Alegre: Artmed.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in Human Behavior*. New York; Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits Human needs and the selfdetermination of behavior*. *Psychological Inquiry* II: 227-68.
- Flavell, J.H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new área of cognitive de developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Fredriks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74, 59, 109. American Educational Research Association. <http://www.jstor.org/stable/3516061>
- Grupta, P. & Cohen, N. J. (2002). *Theoretical and Computational Analysis of Skill Learning, Repetition Priming, and Procedural Memory*. *Psychological Review*, vol. 109, Nº 2, 401 -448 DOI: 10.1037/0033-295X.109.2.401
- Lemos, G., Almeida, L., Guisande, M.A. & Primi, R. (2018). *Inteligência e rendimento escolar: análise da sua relação ao longo da escolaridade*. *Revista Portuguesa de Educação* 21(1), 83-99. (2008). <https://doi.org/10-21814/rpe.13920>.
- Niemiec, C. P., Ryan, R.M. (2009). *Autonomy, Competence, and relatedness in the classroom: Applying, self-determination theory to educational practice*. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>.

- Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipsin, M.Y. (1984). Informed Strategies for Learning: a program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1239>
- Printrich, Paul R. (2002). *The Role of Metacognitive Knowledge in Learning Teaching, and Assessing, They Into Practice*, 41:4, 219-225, DOI: https://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Reeve (July 2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Student and How They Can Become More Autonomy Supportive, *Educational Psychologist* 44(3):159-175 DOI:10.1080/00461520903028990.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar. As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). *Leituras construtivistas da aprendizagem*. In G. Miranda; S. Bahia (Eds.). *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento da aprendizagem, aprendizagem e ensino* (141-165). Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Rosário, P. (2005). *Motivação e aprendizagem uma rota de Leitura*. In Taveira, M.C. (Coord.) *Temas de Psicologia Escolar. Contributos de um projeto científico-pedagógico* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Sampaio, D. (2016, 11 de outubro). Temos fobia e inveja dos adolescentes. *Activa*. activa.sapo.pt/comportamento/2016-10-11-daniel-sampaio-temos-fobia-e-inveja-dosadolescentes
- Sampaio, D. (2020, 17 de maio). Vamos conviver com familiares e amigos. É crucial mantermos as relações afetivas mais íntimas. *Visão*. sapo.pt/ideias/2020-05-17-daniel-sampaio-vamos-conviver-com-familiares-e-amigos-ecrucial-mantermos-as-relacoes-afetivas-mais-intimas/
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). *Metacognitive theories*. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.
- Shunk, D. (2000). *Coming to terms with motivation constructs*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116-119.
- Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., Martínez, S., Nuñez Pérez, J. & Valle, A.A & Rosário, P (Coord.), (2005). *Estratégias y Técnicas de Estudio, Cómo aprender a estudiar estratégicamente*. PEARSON Educación, S.A. Madrid.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Psychology in the classroom; A series on applied educational psychology. Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1937/10213-000>
- Zimmerman, B.J. & Kisantas, A. (1997). Development phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.29>
- Zimmerman, B.J. (1998). *Developing self-fulfilling cycles of academic regulation. An analysis of exemplary instructional models*. In D.H. Schunk & Zimmerman, B.J. (Eds.). *Self-Regulated learning. From teaching to Self-Reflective Practice* (pp.1-19). Guilford Publication.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective.

<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031>

Zimmerman. B. J., (2002). *Becoming a self-regulated learner: Na overview*. Theory into practice.

REVISIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD ASOCIADA A LAS ALTAS CAPACIDADES

Andrea Carrasco Ruiz¹, Leandra Catalino Procopio² & Marcos Rabelo Procópio³

¹Universidad Complutense de Madrid (España)

²Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Complutense de Madrid (España)

³Universidad Castilla-la Mancha (España)

acarra03@ucm.es, leandra.procopio@uam.es, marcos.rabelo@uclm.es

INTRODUCCIÓN

Muchos niños y adultos con Alta Capacidad son diagnosticados erróneamente, y confundidos en su mayoría con otros como el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC), Trastorno Desafiante, y muchos otros. Esto ocurre por la falta de conocimiento entre los profesionales sobre los aspectos que caracteriza este tipo de alta habilidad confundiéndolo con un Trastorno. En algunos casos, con el diagnóstico correcto, se han dado casos de la coexistencia de un trastorno asociado a una alta habilidad, a lo que comúnmente se llama Doble Excepcionalidad.

Esta doble condición es poco observada en la población actual, ya que en la mayoría de los casos donde se diagnostica un trastorno, se pasa por alto el componente del talento debido a la falta de capacitación y comprensión de los profesionales, en este caso de la salud (Webb, 2005).

Se pretende por tanto en este artículo, como objetivo principal, demostrar y aportar información acerca de la existencia de esta doble condición, investigando los trastornos asociados a la alta capacidad a través de la metodología de revisión sistemática.

ENCUADRAMIENTO CONCEPTUAL

Alta capacidad

Una persona de Alta Capacidad es aquella cuyas capacidades son superiores a las normales en una o varias áreas. Pero esta definición puede generar varios interrogantes como que es lo normal, como se miden estas capacidades y cuánto debe medir para poder considerarlo como tal. En esta categoría sería erróneo englobar a todas las personas basándose solo en un rendimiento superior, ya que hay una gran variedad de características que diferencian a cada una de ellas. En la literatura especializada, se utilizan algunos términos para referirse a una persona de alta capacidad, como «sobredotado», «superdotado» o «alumnos con altas capacidades», que se han utilizado para definir a aquellas personas con alto rendimiento (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998).

De forma general, se puede decir que una persona con una Alta Capacidad es aquella que presenta una alta habilidad intelectual, medida a través de pruebas psicométricas, teniendo un Cociente Intelectual (CI) mayor o igual a 130, presentando un nivel de rendimiento intelectual alto en una gama amplia de capacidades, y que aprenden con mucha facilidad cualquier área o materia (Miguel y Maya, 2012).

Doble Excepcionalidad

Desde hace años atrás, surge un nuevo concepto en educación, llamado doble excepcionalidad que hace referencia a la relación que hay entre una alta habilidad y una dificultad de aprendizaje en niños y niñas jóvenes. Dos conceptos se combinan en esta doble condición que pertenecen a dos extremos diferentes por un lado el de necesidades de apoyo académico, y por otro el de Alta Capacidad en áreas académicas específicas (Conejeros, Sandoval y Serrano, 2018).

Al indagar en la historia de la doble excepcionalidad, los primeros indicios se dan en la década de los 70 con el estudio del autor de Elkind en 1973, sobre estudiantes talentosos con una dificultad de aprendizaje. Más tarde en 1985, Withmore y Maker introdujeron la idea del estudiante con necesidades especiales y además ser talentosos, lo que lleva a su existencia y la falta de atención educativa que hay (Conejeros, et al 2018), por lo que avanza la conceptualización de la doble excepcionalidad.

De forma genérica, según los autores Brody y Mills, y Robinson (citado en Sanz, 2004) el concepto de doble excepcionalidad se define como “una combinación simultánea de dos fenómenos que se caracterizan por ser contrapuestos y/o incompatibles a la hora de ofertar una respuesta educativa adaptada a los mismos” (p. 38)., es decir, representan una situación compleja en la que un individuo tiene una capacidad intelectual muy alta y además una dificultad asociada como dislexia, disgrafía, TDAH, problemas de visión, TEA, etc. (Sanz, 2004).

Más adelante se propone una nueva definición incorporando los avances de la investigación dados en los últimos años señalando lo siguiente según Reis, Baum y Burke (2014, p. 222):

“Los estudiantes doblemente excepcionales son estudiantes que demuestran un potencial de alto rendimiento o productividad creativa en uno o más dominios y que manifiestan una o más discapacidades según la definición de los criterios de elegibilidad estatales o federales. Estas discapacidades y altas capacidades se combinan para producir una población única de estudiantes. Sus dones pueden enmascarar sus discapacidades y sus discapacidades pueden enmascarar sus dones.”

Prevalencia de la doble excepcionalidad

Son muchos los autores que indican que por consecuencia de la diversidad de modelos teóricos y prácticos que intentan explicar esta doble condición, es complejo recoger cifras de prevalencia (Foley-Nicpon, Assouline y Colangelo, 2013).

Por otro lado, Kalbfleisch (2013) plantea que además de saber muy poco sobre la prevalencia, en la población general “existe escaso conocimiento de la incidencia, es decir, cuántas personas están actualmente diagnosticadas o identificadas como doble excepcionalidad” (p. 360). Por tanto no existe un sistema claro que mida su prevalencia.

Sin embargo, otros autores como Ziemann en 2009 afirman en un estudio que, un 20% de los alumnos que presentan una Alta Capacidad, podrían presentar una doble excepcionalidad. En otro estudio aún más reciente, elaborado por Barnard-Brak, Johnsen, Hannig y Wei en 2015, se estima que alrededor del 9,1% de las personas que presentan algún tipo de diversidad funcional, pueden identificarse también como estudiantes con Alta Capacidad (Conejeros, et al 2018).

Detección e identificación

En cuanto a la detección e identificación de los niños con doble excepcionalidad, se especifica que no hay ningún apoyo en el contexto educativo convencional, ya que existe poca información sobre su prevalencia y además se extiende en un campo bastante amplio de diferentes tipos de dificultades (Kalbfleisch, 2013, Procopio & Fernandes Procopio, 2016).

Sin embargo, gracias a las diversas fuentes de información y aportes empíricos disponibles, sustentan la necesidad de comprender la atención que necesitan estos niños con capacidades únicas (Conejeros, et al 2018). Foley-Nicpon, Allmon, Sieck y Stinson en 2011 realizaron una revisión de los últimos 20 años sobre la doble excepcionalidad, y concluyeron que esta doble condición existe, es decir, que la población estudiantil dotada podría tener una

discapacidad coexistente. Esta visión se reforzó por la National Association for Gifted Children en Estados Unidos en 2009, afirmando que una discapacidad no excluye la posibilidad de la presencia de una alta capacidad (Conejeros, et al 2018).

En este contexto, además, la identificación de la doble excepcionalidad resulta complicada, ya que de por sí es difícil definir el concepto de Alta Capacidad. Asimismo, las implicaciones educativas son importantes, ya que este tipo de estudiantes no cuentan con un apoyo educativo preciso, ya que entre otras cosas a los docentes se les hace complicado entender que un alumno que previamente ha sido diagnosticado con una necesidad educativa además tenga Alta Capacidad (Conejeros, et al 2018). Además, “los docentes apuntan para la no consolidación del diagnóstico, y el distanciamiento entre el procedimiento de identificación y las practicas inclusivas” (Procópio, 2010, p.54).

Esta complejidad contribuye a comprender que este tema necesita ser diagnosticado para que los niños que presentan esta doble condición puedan ser identificados y poder ayudarles en lo que necesiten, tanto en la parte de alta capacidad como en la necesidad de aprendizaje.

Manifestaciones de la doble excepcionalidad

Uno de los problemas de la falta de diagnóstico que hay sobre este tema, es que hay veces que se dan situaciones donde es complicado detectar ambas condiciones, ya que se pueden dar tres circunstancias diferentes:

- La dificultad enmascara a la alta capacidad lo que ocasiona a que los estudiantes tengan un bajo rendimiento académico (Baum, Schader y Hébert, 2014).
- La alta capacidad enmascara la dificultad de aprendizaje, ya que su alta dotación compensa la dificultad de aprendizaje, permitiendo al estudiante utilizar sus fortalezas de forma positiva y logrando éxito en lo académico (Reis y Ruban, 2004).
- El alumno puede presentar un promedio en lo académico y que resulte poco probable que sea reconocido alguna de las dos condiciones (Mullet y Rimm, 2015).

Frente a la necesidad de determinar un diagnóstico preciso, es necesario además tener en cuenta las manifestaciones, para lo que se presentan 4 situaciones según en las investigaciones de Gardner en 1995 y Yewchuk en 1988 (citado en Sanz, 2004):

1. Sobredotación intelectual y deficiencia sensorial: una persona presente alguna deficiencia sensorial (auditiva, vocal o visual) y que además posea una alta capacidad o talento.
2. Sobredotación intelectual y deficiencia motriz: aquella población que tiene una alta capacidad y además una deficiencia en la funcionalidad del aparato psicomotor.
3. Superdotación intelectual y deficiencia cognitiva: se refiere a personas que a pesar de tener un CI bajo entre los 30 y 60, presentan una o más habilidades en alguna área concreta, como en el cálculo matemático, memorización de hechos, habilidad artística, habilidad musical, etc.
4. Superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje: son alumnos que presentan una alta capacidad y un problema de aprendizaje en una o varias áreas académicas impidiendo que su ejecución sea el que se espera.

Algunos trastornos asociados con la alta capacidad

Hay muchos niños con Alta Capacidad que son diagnosticados erróneamente, y sus cualidades son confundidas con otros trastornos o incluso pueden tener ambos diagnósticos y presentar una doble excepcionalidad, que al mejor no es vista, ya que a día de hoy no es tan fácil identificarlo.

Los trastornos más comunes que se asocian con la Alta Capacidad son:

- Trastorno del déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y Alta Capacidad.
- Trastorno del espectro autista (TEA) y Alta Capacidad.
- Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC) y Alta Capacidad.
- Dificultades de Aprendizaje y Alta Capacidad.

- Trastorno de Oposición Desafiante (TOD) y Alta Capacidad.
- Bi-polaridad y otros trastornos del ánimo y Alta Capacidad.
- Desórdenes del sueño y Alta Capacidad.
- Desorden de personalidad múltiple y Alta Capacidad.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta investigación es la revisión sistemática (RS). Para ello es preciso hacer una búsqueda exhaustiva de los artículos y seleccionar aquellos que se consideren más relevantes (Ferreira et al, 2011). En este caso se han escogido aquellos artículos que mencionan la doble excepcionalidad para, por un lado, demostrar su existencia, y por otro lado, saber qué información recogen cada uno de ellos, para posteriormente contestar los objetivos específicos de este trabajo, expuestos más adelante.

En un primero momento se procedió a la búsqueda exhaustiva de artículos relacionados con la doble excepcionalidad. A pesar de la poca información encontrada, se recopiló una muestra de 18 artículos, de los cuales solo se seleccionaron 9 para la investigación, ya que cumplían con los requisitos empíricos que se eran primordiales para resolver los objetivos del estudio. De seguida se tomó como referencia los 9 estudios empíricos y se puso a analizarlos teniendo en cuenta los siguientes objetivos específicos:

1. Señalar cuál es el método más empleado para la realización de investigaciones en estos temas.
2. Observar indicios que demuestren que hay constancia de niños diagnosticados con una doble excepcionalidad;
3. Comprobar qué trastorno asociado son más estudiado asociados a la AC.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que a la continuación se van a discutir están recogidos y organizados en la tabla 1 para mejor visualización y comprensión.

Tabla 1. Recogida de datos de la Revisión Sistemática

REFERENCIA	DIAGNÓSTICO	MÉTODO EMPLEADO	TRASTORNO ASOCIADO
Arizaga et al. (2016)	- S1 y S2, diagnosticados de TDAH con medicación. - S3 y S4 diagnosticados de TEA con alto funcionamiento. - Ningún diagnóstico de Alta Capacidad (AACC).	Cualitativo	- Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). - Trastorno del espectro autista (TEA).
Antshel et al. (2007)	- 92 niños con un CI a escala completa > / = 120 (sin diagnóstico). - 49 que cumplían con los criterios de diagnóstico para el TDAH.	Cuantitativo	Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
Moon, Zentall y Grskovic (2001)	- 3 estudiantes diagnosticados de AACC. - 3 estudiantes diagnosticados de AACC y TDAH. (Doble excepcionalidad). - 3 estudiantes diagnosticados de TDAH.	Cualitativo	Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
Whitaker, Bell, Houskamp, y O'Callaghan (2015).	- 39 estudiantes diagnosticados de AACC. - 30 estudiantes diagnosticados con AACC y TDAH. - 56 estudiantes diagnosticados de TDAH.	Cuantitativo	Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
	-3 de los niños diagnosticados de AACC y	Cualitativo	

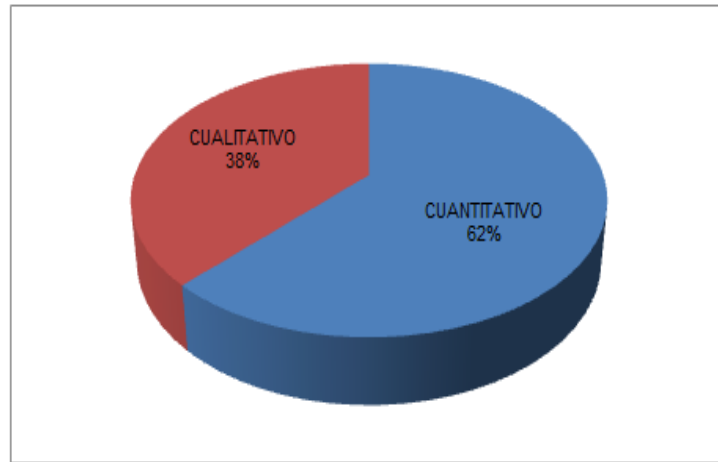
Nieto, García y Sanahuja (2015)	de TEA nivel 1. (Doble excepcionalidad) - 3 de los niños diagnosticados de AACC.		Trastorno del espectro autista (TEA)
Goicoechea (2014)	309 niños clasificados con superdotación y no superdotados al igual que niños con TDAH y sin el trastorno.	Cuantitativo	Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
Foley-Nicpon Assouline, y Fosenburg (2015)	- 64 participantes con una Alta Capacidad (CI mayor del percentil 90) pero sin diagnóstico. - 53 diagnosticados de TEA y 11 con discapacidad de aprendizaje.	Cuantitativo	- Trastorno del espectro autista (TEA). - Trastorno específico de aprendizaje.
Hall, Moon y Grskovic (2001).	18 niños diagnosticados de TDAH.	Cuantitativo.	Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
(Conejeros, et al 2018)	No hay diagnóstico.	Cualitativo	- Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH). - Trastorno del espectro autista (TEA).

Fuente. Elaboración propia.

La presentación de los resultados está organizada para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos mencionados anteriormente.

Relativamente al método empleado en las investigaciones hemos verificado que el cuantitativo ha obtenido una frecuencia del 0,62 siendo 5 de los 9 artículos de la muestra total con un porcentaje de 62%, frente al método cualitativo con una frecuencia del 0,38 siendo 4 de los 9 artículos de la muestra total con un porcentaje del 38%.

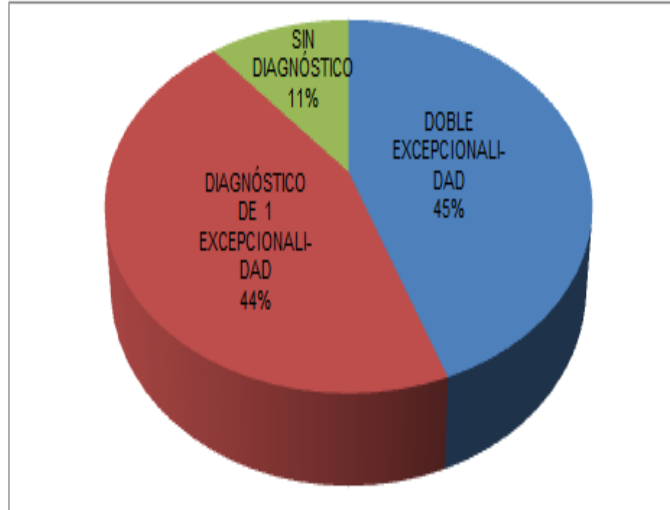
Gráfico 1. El método más utilizado en las investigaciones.



Fuente. Elaboración propia

Con el objetivo de confirmar indicios que demuestren que hay constancia de niños diagnosticados con una doble excepcionalidad y comprobar qué trastorno asociado está más estudiado hemos observado que de las 3 opciones de diagnósticos realizados en los estudios, es la variable “diagnóstico de una excepcionalidad” donde se han obtenido más resultados de investigación, con una frecuencia del 0,45 siendo 4 de los 9 artículos de la muestra total con un porcentaje de 45%, frente al “diagnóstico de doble excepcionalidad” con una frecuencia del 0,44 siendo 4 de los 9 artículos de la muestra total con un porcentaje del 44% convirtiéndose en la segunda más alta, y por último “sin diagnóstico específico” con una frecuencia de 0,11 siendo 1 de los 9 artículos de la muestra total con un porcentaje del 11%.

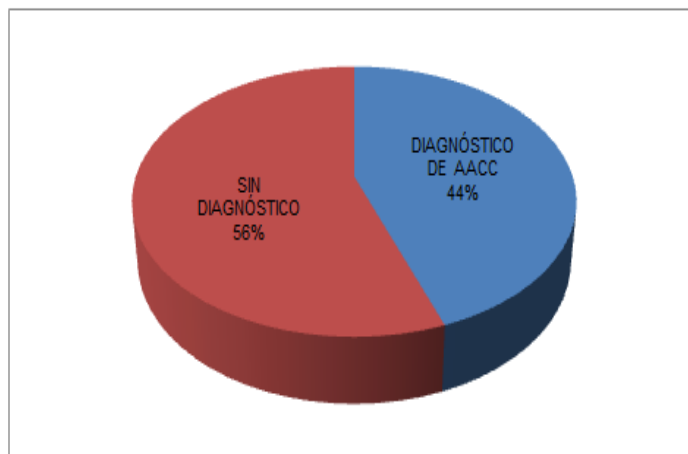
Gráfico 2. Tipos de diagnóstico realizados



Fuente: Elaboración propia.

Aprovechando esta variable, además, se quiso comprender el porcentaje de casos en donde la AACC está diagnosticada. De las dos opciones de diagnóstico de la AACC que se dan en el estudio, es la opción “sin diagnóstico” donde se han obtenido más resultados de investigación, con una frecuencia del 0,56 siendo 5 de los 9 artículos de la muestra total con un porcentaje de 56%, frente a los que “sí están diagnosticados” con una frecuencia del 0,44 siendo 4 de los 9 artículos de la muestra total con un porcentaje del 44%.

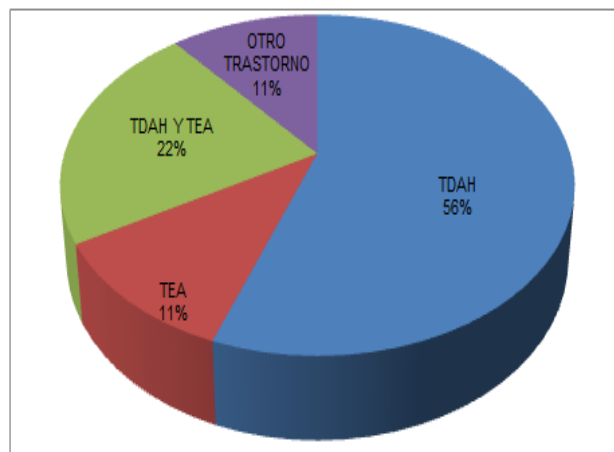
Gráfico 3. Diagnóstico de AACC.



Fuente: Elaboración propia.

Sobre los tipos de trastornos asociados a las AA más estudiados verificamos que es el TDAH el trastorno asociado más estudiado junto a la AACC con un porcentaje de 56% (5 artículos), frente al TDAH y TEA con un porcentaje del 22% (2 artículos) convirtiéndose en la segunda más alta, seguidamente del TEA con un porcentaje del 11% (1 artículo) y por último otros trastornos con un porcentaje del 11% (1 artículo).

Gráfico 4. Resultados del trastorno asociado a la Alta Capacidad



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La Doble Excepcionalidad es un tema que, por ser tan poco conocido, llama la atención a la hora de escogerlo para hacer un trabajo de investigación por las oportunidades que brinda a la hora de descubrir aspectos que no se conocen habitualmente en la sociedad.

Con la elaboración de esta investigación se ha descubierto que todavía hay muchos aspectos de la educación especial que se desconoce. El hecho de que este tema en concreto este

tan poco estudiado y no puesta en conocimiento en la sociedad, crea una alarma al pensar que los profesionales no están preparados para afrontar a los niños con unas habilidades extraordinarias, como son los que presentan esta doble condición. Esto es debido no solo por la falta de información, sino por la sociedad actual que no piensa más allá de un criterio o una cifra, y se conforman con un diagnóstico básico.

Los resultados nos posibilitan concluir que los estudios emplean los dos métodos, cuantitativo y cualitativo, para la comprensión de las AC y otros trastornos asociados, siendo el cuantitativo lo más utilizado para estudiar esta población. De igual modo, es interesante averiguar que las investigaciones se interesan por conocer las personas que tienen una Doble Excepcionalidad asociada a una Alta Capacidad, ya que es un buen signo de que la sociedad cada vez se interesa más en conocer las diferentes excepcionalidades que existen, y como se presentan de forma diferente en cada una de las personas.

En cuanto al segundo objetivo, se observan los resultados sobre la cantidad de artículos que hablan sobre si se da o no un diagnóstico de Doble Excepcionalidad. Hay que aclarar que, de los estudios encontrados donde se especifica que una persona tiene un diagnóstico de más de una excepcionalidad, con un porcentaje del 45%, no se menciona un diagnóstico claro de Doble Excepcionalidad. Aun así, se ha deducido el doble diagnóstico en esos artículos.

Pero todavía queda mucho por hacer, una vez que los datos indican que, del total de artículos, en el 44%, solo se diagnostica una excepcionalidad, y la otra, sin embargo, queda sin diagnóstico, pero si deja constancia que esos niños presentan ciertas características de esa otra excepcionalidad. En el otro 11% restante no se confirma ningún diagnóstico, ya que en ese artículo no se especifica una muestra con personas. Además de todos los estudios encontrados, solo un 44% frente al 56%, tiene específicamente un diagnóstico de Alta Capacidad.

También se observa que, aunque haya algunos diagnósticos aparentemente claros, en general, todos son muy ambiguos y poco concluyentes, dando la sensación de que no hay un

criterio diagnóstico fiable ni de Alta Capacidad ni de ningún trastorno, dejando que se excluya la idea de una posible Doble Excepcionalidad o trastorno asociado a la Alta Capacidad.

Por otro lado, de los trastornos asociados, el más común encontrado asociado a la Alta Capacidad es el Trastorno de déficit de atención e hiperactividad seguido del Trastorno del espectro autista. No es de extrañar que se den más casos de niños con estos trastornos asociados a una Alta Capacidad, ya que son dos de los que más estudiado dentro de la educación especial a día de hoy. Pero no hay que dejar a un lado la multitud de los otros trastornos que pueden darse y que existen.

En este estudio, además, se observó que la mayoría de los artículos eran o estudios empíricos sobre casos de niños que presentaban una posible Doble Excepcionalidad con un diagnóstico un poco ambiguo, o artículos teóricos que simplemente daban información sobre el tema. Al estar tan poco investigado, no había mucha diferencia de contenido unos con otros, pero fue de utilidad para ponerse en contexto del tema en general, aunque hubiese sido importante encontrar algunos más que hablaran sobre la doble excepcionalidad como concepto, al igual de su prevalencia y características.

Como conclusión a este apartado, se puede decir que a la vista está que aún queda mucho por investigar sobre la Doble Excepcionalidad asociado a la Alta Capacidad, de igual modo que la Alta Capacidad en general. Con el paso de los años las investigaciones hacen posible poner en conocimiento a la sociedad aspectos que se desconoce, por tanto se cree que para este tema es solo el principio de una larga investigación y que en el futuro se podrá saber mucho más de ello.

Además, se ha observado que hay preguntas abiertas de cara a los profesionales. A día de hoy son pocos los que conocen la Doble Excepcionalidad, y con la escasa información que existe sobre esta doble condición, añadiendo el poco conocimiento que tienen los docentes

sobre cómo afrontar a los niños con excepcionalidades diferentes y el vacío que existe en este tema en general, no se piensa que se conozca todo sobre la Alta Capacidad.

Con ayuda de esta investigación, se ha puesto en duda la posibilidad de que una persona con una discapacidad intelectual moderada o grave pueda presentar una Alta Capacidad asociada si se le da los recursos apropiados para enriquecer su inteligencia, dejando a un lado los criterios de evaluación expuestos para ser diagnosticado con esta alta condición.

BIBLIOGRAFÍA

- Baum, S. M., Schader, R. M., y Hébert, T. P. (2014). Through a Different Lens Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. Doi: 10.1177/0016986214547632
- Conejeros, M. L., Sandoval, K., y Serrano, P. (2018). Aportes a la comprensión de la doble excepcionalidad: Alta capacidad con trastorno por déficit de atención y alta capacidad con trastorno del espectro autista. *Revista Educación* 42(2) 645-676, e-ISSN: 2215-2644.
- Ferreira, G., Urrútia, G., y Alonso-Coello, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. Vol. 64 (8). P. 688-696.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., y Colangelo, N. (2013). Twice-Exceptional Learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. Doi: 10.1177/0016986213490021
- Kalbfleisch, M. L. (2013). Twice-Exceptional Students: Gifted Students with Learning Disabilities. En C. M. Callahan, y H. L. Hertberg-Davis (Ed.), *Fundamentals of Gifted Education. Considering multiple perspectives*. (First ed., pp. 358-368). New York: Routledge.
- Miguel, A. y Moya, A. (2012). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego. (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa* (pp. 13-33). Madrid, España: Fundación SM.
- Mullet, D. R., y Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. Doi: 10.1080/02783193.2015.1077910
- Pérez, L.F., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura.
- Procopio, M. R. V. y Fernandes Procopio, L. V. C. (2016). Altas capacidades / superdotación: identificación en el contexto de la formación del profesorado de ciencias. *REVISTA SAN GREGORIO*, 2016, No.12, EDICIÓN ESPECIAL, JULIO- DICIEMBRE, pp. 44-59.

- Procopio, M. R. V. (2010). As necessidades educativas especiais e as necessidades formativas de professores: Um diálogo acerca das Altas Habilidades e Superdotação. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás.
- Reis, S. M., y Ruban, L. M. (2004). Compensation strategies used by High-Ability with Learning Disabilities. En T. Newman y R. Sternberg (Ed.), *Students with both Gifts and Learning Disabilities*. Vol. (25), pp. 155-198.
- Reis, S. M., Baum, S. M., y Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. Doi: 10.1177/0016986214534976.
- Sanz, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: Superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *Revista Faisca*, Vol. (11) p, 37-45.
- Sanz, R. (2004). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 15 Núm. 2 p. 431-450
- Webb, J. (2005). Mis-diagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder [Mensaje en un blog]. España. Recuperado de: <https://aacclarebeliondeltalento.com/2017/07/29/errores-comunes-en-el-diagnostico-de-las-altas-capacidades/>

INFLUÊNCIA DA LITERACIA FAMILIAR NA LITERACIA DAS CRIANÇAS DO 1º ANO

Ângela Sá Azevedo & Filipa Gonçalves

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da UCP Braga (Portugal)

aazevedo@ucp.pt, filipagoncalves@live.com.pt

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da leitura e escrita deve-se, em grande parte, ao facto de desde muito cedo a criança ter contacto com ambientes de literacia (Alves & Farinha, 2006). Ao longo do tempo a perspetiva acerca do conceito de literacia tem vindo a ser alterada (Alves, 2015; Vilhena, 2014). Se antigamente o contacto com a leitura e a escrita só era formalizado no início da escolaridade formal, hoje a investigação afirma que o percurso académico das crianças é condicionado pelas experiências e as oportunidades de contacto com a leitura e a escrita, antes da entrada no 1.º ciclo do ensino básico (Alves, 2015; Carvalho & Sousa, 2011; Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015; Mata, 2006; Pacheco, 2012; Vilhena, 2014).

Salienta-se assim a importância das experiências informais, através das quais a criança observa a escrita que a rodeia, e ela própria passa a constituir um parceiro ativo, nas interações que estabelece com os adultos e com os seus pares (Pacheco, 2012).

Quando se caracteriza a aquisição e o desenvolvimento da literacia emergente, o contexto familiar surge assim como um contexto relevante e importante na apropriação que a criança faz deste tipo de conhecimentos (Alves, 2015; Mata, 2002; Pacheco, 2012). A literacia familiar vem dar ênfase ao modo como os pais focam as competências de leitura e escrita nas suas rotinas diárias, nas atividades que desenvolvem junto dos filhos, e na forma como favorecem o contacto e a acessibilidade com os diversos suportes e materiais de escrita. As investigações sobre literacia familiar são unânimes em considerar que existe uma diversidade

de práticas e de ambientes familiares que se diferenciam também no modo como usam a literacia (Pacheco, 2012). Efetivamente, parece que o envolvimento e receptividade à aprendizagem por parte da criança depende da mediação que os adultos fazem através das suas práticas (Martins, Mata & Silva, 2014).

Desta forma, o estudo da literacia familiar, das suas práticas e crenças e a influência que estes aspetos têm no desenvolvimento da literacia das crianças, parece relevante, uma vez que estudos feitos anteriormente indicam a necessidade de desenvolver trabalhos mais alargados com variáveis como o conhecimento de letras, a consciência fonológica e as atitudes face à linguagem escrita (Mata & Pacheco, 2009). Assim, neste artigo serão apresentados alguns dos principais resultados obtidos num estudo mais alargado com o objetivo de perceber, genericamente, a relação entre as práticas e crenças de literacia familiar e as competências linguísticas das crianças do pré-escolar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A literacia tem sido conceptualizada como um processo contínuo, através do qual o ser humano se apropria de conhecimentos e competências específicos de uma cultura, relacionados com a leitura e a escrita, tornando-o mais competente para interagir com os outros e consigo próprio (Cruz, 2011).

Para Torres (2008, citado em Azevedo, 2011), a literacia é uma componente essencial da educação e corresponde a um direito básico da pessoa. Diz também respeito à capacidade de utilizar competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo, isto é, à capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana. A conexão destes conhecimentos, capacidades e competências é transversal a todas as sociedades, pois a literacia refere-se a um conceito que incorpora processos de transformação social e política que vão para além da aprendizagem e do domínio das técnicas de leitura e escrita.

Por sua vez, a literacia emergente tem sido definida como um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos face à leitura e à escrita, que as crianças vão construindo antes de se iniciar a alfabetização (Alves, 2015; Martins, Albuquerque, Salvador, & Silva, 2015).

É a partir das interações com os seus pais e outros adultos que fazem parte da sua vida, bem como dos seus pares, que as crianças aprendem palavras, que depois utilizam para a aprendizagem de mais palavras, e para a construção de conceitos acerca das palavras e do mundo. Consequentemente é essencial que nos primeiros anos as crianças sejam expostas a linguagem abundante nas suas rotinas diárias, e que sejam ajudadas neste processo através de atividades estruturadas, tais como a leitura partilhada, jogos de palavras e jogos de dramatização.

Quando, no ambiente familiar, as crianças são envolvidas e podem observar atividades de literacia, exploram comportamentos de literacia, envolvem-se em atividades de prazer com a leitura e a escrita com os outros e beneficiam de estratégias de aprendizagem orientadas por outros membros da família, a sua aprendizagem da literacia é facilitada (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Pacheco & Mata, 2013). Segundo DeBaryshe, Binder e Buell (2000), existe uma ampla evidência de que a variação existente no que diz respeito ao acesso que a criança tem à literacia resulta em diferenças na linguagem e na leitura das mesmas, sendo que quanto maior a quantidade e qualidade de estímulos e de práticas de literacia pelas famílias, maior a facilidade e rapidez com que a criança adquire as competências de literacia necessárias.

Relativamente às práticas de literacia familiar, estas podem ser classificadas em três tipos (Crawford & Zygouris-Coe, 2006): as práticas de entretenimento, as práticas de dia-a-dia e as práticas de treino. As práticas de entretenimento são mais lúdicas, correspondem a atividades para ocupar o tempo de forma agradável, construtiva e interessante, por exemplo palavras cruzadas, a leitura de histórias ou leitura de regras de jogos. As práticas de dia-a-dia são atividades necessárias na organização e gestão das rotinas diárias das famílias, como a

leitura de receitas ou a elaboração da lista de compras. Por último, as práticas de treino encontram-se mais associadas ao ensino e à aprendizagem, como é exemplo o ensino dos nomes das letras às crianças.

Segundo Baker, Serpell e Sommenschein (1995, citado em Mata & Pacheco, 2009), o recurso por parte da família a práticas de literacia associadas ao entretenimento, depende dos diferentes níveis socioculturais das famílias. As crianças pertencentes a níveis socioculturais mais baixos envolvem-se, com maior frequência, em situações como a leitura de histórias, mas também na aprendizagem do alfabeto. Assim, os pais com um baixo nível sociocultural, procuram desenvolver oportunidades mais estruturadas, que envolvem instruções e procedimentos diretos com os seus filhos (Mata & Pacheco, 2009), estando estes mais orientados para as competências básicas que envolvem, por exemplo, o ensino do alfabeto e do nome das coisas (Pacheco & Mata, 2010). Mais especificamente, Dearing, MacCartney, Weiss, Kreider e Simpkins (2004), indicaram que parecem existir mais atividades de literacia em crianças cujas mães têm um nível de educação superior.

Na generalidade, as práticas de literacia familiar referidas pelos pais como sendo mais regulares são as de treino, seguindo-se as práticas de entretenimento e, por último, as práticas do Dia-a-dia (Mata & Pacheco, 2009; Pacheco & Mata, 2013). As atividades de treino de competências de leitura e escrita são mais frequentes quando os pais interagem com os filhos em situações de leitura e de escrita e, por conseguinte, é menos frequente a utilização da leitura e da escrita em situações lúdicas e de lazer (entretenimento). Com uma frequência ainda mais reduzida, é o envolvimento das crianças em atividades de literacia integradas nas rotinas familiares do Dia-a-dia (Pacheco & Mata, 2013).

A utilização de diferentes tipos de práticas de literacia, pode prender-se também com características da própria criança, como é exemplo o género. Tamis-LeMonda e Rodriguez (2009) referem que as famílias tendem a dedicar mais tempo a práticas de literacia de dia-a-dia

com crianças do género feminino, uma vez que incluem nas suas atividades a gestão das rotinas diárias das famílias, a leitura de receitas ou a elaboração da lista de compras.

Sabe-se também que é nas famílias, em que a frequência de atividades de leitura e escrita é superior e integrada nas suas rotinas, que as conceções são mais avançadas, relativamente à funcionalidade da linguagem escrita e às suas regras (Martins, Mata & Silva, 2014; Mata & Pacheco, 2009), ou seja, estas crianças têm conhecimentos de literacia emergente mais evoluídos (Mata, 2002, 2004, 2008).

Para além da relevância das práticas de literacia familiar utilizadas pelos pais é também de particular importância abordar as suas crenças sobre a literacia. Estas crenças referem-se às ideias que os pais consideram verdadeiras sobre o que é a literacia (Pacheco & Mata, 2013). Estas crenças são construídas através das histórias individuais e das normas culturais de cada família, e manifestam-se nas características do meio familiar, nas práticas parentais, nos comportamentos e na natureza das interações (Weigel, Martin, & Bennett, 2006).

O nível de literacia dos próprios pais parece também ser uma variável importante, que pode ter impacto nas suas crenças acerca da literacia. Num estudo de DeBaryshe, Binder e Buell (2000), verificou-se que os pais com níveis baixos de literacia têm uma maior tendência para pensar que as competências básicas de literacia e numeracia devem ser desenvolvidas antes da entrada para a escola. Outros estudos têm, igualmente, identificado fatores que podem ter influência nas crenças parentais, como as habilitações literárias, que parecem-se traduzir-se em maior consciência da importância de focar a atenção das crianças para a literacia (Cruz, 2011).

Parece evidente que os pais com crenças mais holísticas ou facilitadoras, desenvolvem mais práticas de literacia familiar, permitem um contacto mais precoce dos filhos com a leitura, dispõem mais tempo na leitura e na escrita e o ambiente de contacto com o livro é mais rico (Mata, 2006; Weigel, Martin & Bennet, 2006).

ESTUDO EMPÍRICO

O estudo aqui desenvolvido é quantitativo, do tipo correlacional, apresentando como objetivo geral perceber se as práticas e as crenças de literacia familiar influenciam o desenvolvimento da literacia em crianças do 1º ano do 1º ciclo de escolaridade.

Pretendeu-se, igualmente, e de forma específica identificar o tipo de prática de literacia familiar e de crenças associadas à literacia familiar predominantes; perceber se variáveis como o género da criança, o tipo de ensino frequentado, o número de irmãos e a escolaridade dos pais introduzem diferenças nas práticas de literacia, crenças familiares sobre a literacia e competências linguísticas da criança.

Amostra

A amostra é constituída por 45 crianças do 1º ano de escolaridade e os seus pais (45 mães e 41 pais). A maioria das crianças é do género masculino ($n = 25$, 55.6%), com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos ($M = 5.89$, $DP = .32$), estando a maioria na faixa etária dos seis anos ($n = 40$, 88.9%). A maioria das crianças frequentava o ensino público ($n = 31$, 68.9%), e apresenta irmãos ($n = 26$, 57.8%).

Quanto às características sociodemográficas dos pais, relativamente às mães, estas apresentam idades compreendidas entre os 24 e os 51 anos ($M = 37.58$, $DP = 5.91$), enquanto que os pais apresentam idades compreendidas entre os 25 e os 51 anos ($M = 38.68$, $DP = 6.78$). Em termos de habilitações literárias, o grupo maior de mães ($n = 13$, 28.9%) e o grupo maior dos pais ($n = 15$, 33.3%) completaram o 9º ano de escolaridade. Em relação à situação profissional, a maioria das mães ($n = 37$, 82.2%) e a totalidade dos pais ($n = 44$, 100%), encontram-se ativos profissionalmente.

Instrumentos

Foram considerados neste estudo quatro instrumentos. Para além do Questionário Sociodemográfico elaborado para este estudo, utilizou-se o *Questionário sobre Práticas de Literacia Familiar* (Mata & Pacheco, 2009), constituído por 30 itens, com uma escala tipo *Likert* de quatro pontos (Muitas vezes, Algumas vezes, Poucas vezes e Nunca), no qual as práticas encontram-se organizadas segundo três tipos: entretenimento, dia-a-dia e treino. Este instrumento apresentou uma boa consistência interna no presente estudo, com valores de alfa de *cronbach* de .89 para a dimensão práticas de dia, .77 para a dimensão práticas de entretenimento e .95 para a dimensão práticas de treino; O *Questionário de Crenças dos Progenitores sobre o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita* (Mata, 2002). Este questionário contempla, num primeiro eixo três dimensões distintas: afetiva/motivacional (ambiente afetivo, as interações e a adaptação e motivação da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita); escola/aprendizagem (processo de aprendizagem, as atividades desenvolvidas nesse sentido e os comportamentos da criança, dos pais e do professor diretamente relacionadas com a escola e a aprendizagem); literacia funcional/informal (atividades de leitura e escrita distintas das atividades escolares, que estão associadas a rotinas, hábitos e práticas de literacia informal). Relativamente ao segundo eixo, este instrumento contém quatro afirmações relativas a cada interveniente (criança, os pais e o professor/escola), sendo no seu todo constituído por 36 afirmações, cuja escala de resposta vai de 1- Nada Importante até 7- Muito Importante. Este instrumento também apresentou uma boa consistência interna no presente estudo, com valores de alfa de *cronbach* de .94, para a dimensão afetivo motivacional, .83 para a dimensão escola /aprendizagem e .88 para a dimensão literacia funcional/informal.

Por sua vez, para avaliar as competências linguísticas das crianças foi aplicado o *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (T.I.C.L), construído em 2004 por Viana. O

teste conta com três partes, a primeira parte tem 64 itens e avalia o Conhecimento Lexical, a segunda parte tem 27 itens e está relacionada com as Regras Morfológicas e a terceira parte, com 19 itens relaciona-se com a Memória Auditiva. Este instrumento apresentou uma consistência adequada no presente estudo, com valores de alfa de *cronbach* de .64 na dimensão conhecimento lexical, .84 para a dimensão conhecimento morfossintático, .69 para a dimensão memória auditiva e .58 para a dimensão reflexão sobre a língua. O valor de alfa de *cronbach* foi de .85 para a escala total.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os resultados descritivos obtidos, em relação às práticas de literacia familiar, observou-se que os pais deste estudo parecem favorecer práticas de treino ($M = 3.53$, $DP = .69$), considerando que a sua média foi superior a 3, e tendo em conta o ponto médio de 2.5, para o instrumento utilizado. Os dados obtidos vão de encontro aos encontrados em diversos estudos (Alves, 2015; Mata, 2002; Mata & Pacheco, 2009; Pacheco, 2012; Salvador & Martins, 2017).

No que diz respeito às crenças parentais sobre a literacia, as pontuações médias da amostra mostraram-se muito semelhantes nos diferentes tipos de crenças, no entanto as crenças relacionadas com o domínio afetivo/motivacional ($M = 6.81$, $DP = .41$) apresentam resultados superiores, o que vai de encontro aos resultados obtidos por Lopes (2015). Quanto às competências linguísticas da criança, observou-se que as crianças deste estudo obtiveram pontuações superiores em termos do conhecimento lexical ($M = 56.64$, $DP = 5.39$), em relação a outras competências linguísticas.

Quanto aos resultados diferenciais foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, no que diz respeito às práticas de literacia do tipo dia-a-dia em função do género

da criança, $t(43) = -2.53, p = .015$, verificando-se que os pais das crianças do género feminino reportam utilizar mais deste tipo de práticas de literacia (Tabela 1).

Tabela 1: Género da criança e Práticas de Literacia Familiar

	Feminino (<i>n</i> = 20)	Masculino (<i>n</i> = 25)	<i>t</i> (43)	<i>p</i>
Dia-a-dia	2.46 (.47)	2.07 (.55)	-2.53	.015*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Por sua vez, também no que concerne ao género da criança foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão afetivo/motivacional das crenças parentais, $U = 153.00, p = .043$, a favor das crianças do género feminino. (Tabela 2).

Tabela 2: Género e Crenças Parentais sobre a Literacia

	Feminino (<i>n</i> = 20) <i>Ordem Média</i>	Masculino (<i>n</i> = 25) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Afetivo/Motivacional	24.95	18.65	153.00	.043*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Finalmente, tendo em conta o género encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão reflexão sobre a língua e no total das competências linguísticas da criança, $U = 151.50, p = .023$ e $t(43) = -2.66, p = .011$, respetivamente, apresentando as meninas pontuações mais elevadas (Tabela 3), sendo estes resultados congruentes com a literatura sobre o tema (Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2009).

Tabela 3: Género e Competências Linguísticas da criança

	Feminino (n = 20) <i>Ordem Média</i>	Masculino (n = 25) <i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Reflexão sobre a língua	27.93 <i>M (DP)</i>	19.06 <i>M (DP)</i>	151.50 <i>t(43)</i>	.023 <i>p</i>
Total	118.50 (8.79)	109.64 (12.64)	-2.66	.011*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Quanto ao tipo de ensino frequentado, como se pode observar na Tabela 4, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas práticas de literacia familiar de treino, $U = 116.50$, $p = .016$, no caso de crianças que frequentam o ensino privado, os pais favorecem mais as práticas de treino.

Tabela 4: Tipo de Ensino frequentado e Práticas de Literacia Familiar

	Público (n = 31) <i>M (DP)</i>	Privado (n = 14) <i>M (DP)</i>	<i>t(43)</i>	<i>p</i>
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	<i>U</i>	
Treino	19.38	29.18	116.50	.016*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Da mesma forma o tipo de ensino frequentado, como se pode verificar na Tabela 5, mostrou-se diferenciador das crenças sobre a literacia, dado que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na dimensão literacia funcional/ informal, $U = 76.50$, $p = .001$, isto é, pais de crianças que frequentam o ensino privado apresentam pontuações mais elevadas nesta dimensão.

Tabela 5: Tipo de Ensino frequentado e Crenças Parentais sobre a Literacia

	Público (n = 31)	Privado (n = 14)	U	p
Literacia funcional/informal	17.23	30.04	76.50	.001*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Igualmente, como se pode observar na Tabela 6, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nas competências linguísticas da criança, na dimensão memória auditiva, de acordo com o tipo de ensino que frequentado, $t(43) = 2.13, p = .039$.

Verificou-se que as crianças que frequentam o ensino público, apresentam pontuações superiores ao nível da memória auditiva.

Tabela 6: Tipo de Ensino frequentado e Competências Linguísticas da criança

	Público (n = 31)	Privado (n = 14)	U	p
	M (DP)	M (DP)	T (43)	P
Memória Auditiva	14.61 (2.62)	12.93 (2.02)	2.13	.039*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Quanto aos resultados correlacionais, foi encontrada apenas uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre as práticas de entretenimento e a escolaridade materna, $r_s = .42, p = .004$ (Tabela 7). Assim, níveis de escolaridade maternos mais elevados, estão associados com o uso de mais práticas de entretenimento, sendo estes dados são congruentes com a literatura (Cruz, 2011; Dearing, MacCartney, Weiss, Kreider & Simpkins, 2004).

Tabela 7: Escolaridade dos pais, Práticas e crenças de Literacia Familiar e Competências Linguísticas da criança

Variáveis	Escolaridade da mãe		Escolaridade do pai	
	r_s	p	r_s	P
Práticas de literacia familiar				
Entretimento	.42	.004*	.11	.475

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Ao mesmo tempo foi encontrada uma correlação negativa, estatisticamente significativa (Tabela 8), entre o domínio afetivo/motivacional das crenças parentais e a memória auditiva, $r_s = -.49, p = .001$.

Assim, pontuações mais elevadas dos pais neste domínio, estão associadas com pontuações inferiores das crianças na memória auditiva. Foram também encontradas correlações negativas, estatisticamente significativas, entre o domínio escola/ aprendizagem das crenças parentais, a memória auditiva, $r_s = -.42, p = .006$ e a pontuação total das competências linguísticas, $r_s = -.31, p = .044$.

Tabela 8: Crenças Parentais sobre a Literacia e as Competências Linguísticas da Criança

	Conhecimento lexical		Conhecimento Morfossintático		Memória Auditiva		Reflexão sobre a língua		Total	
Crenças parentais										
Afetivo/ Motivacional	.13	399	.23	153	.49	.001*	.08	600	.27	.084
Escola/ Aprendizagem	.09	553	.25	114	.42	.006*	.16	315	.31	.044*

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Desta forma, pontuações mais elevadas dos pais nestes domínios, estão associadas com pontuações inferiores das crianças na memória auditiva e no total (Tabela 8).

Neste estudo não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas práticas de literacia familiar, de acordo com a existência de irmãos (todos $p > .05$).

Finalmente não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre as crenças parentais e com as competências linguísticas (todos $p > .05$).

CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão começamos por apresentar algumas limitações deste estudo, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra assim como a sua diferenciação em termos de características sociodemográficas. Ao mesmo tempo, o facto de a recolha de dados ter sido realizada apenas com recurso a questionário, para preenchimento conjunto da mãe e do pai, não permitiu perceber se existem diferenças entre as perspetivas maternas e paternas. Ainda poderia ter sido oportuno perceber o impacto de outras variáveis na literacia, nomeadamente o tempo que cada criança passa com os pais, uma vez que hoje em dia as crianças passam muito tempo fora de casa, em atividades desportivas, ATL, escola, o que poderá influenciar o tipo de práticas de literacia utilizadas, e a frequência com que são utilizadas.

Apesar destas limitações os resultados obtidos no estudo descrito neste artigo apresentam-se como muito salientes para a prática psicológica. Desde logo percebemos que é importante que os pais sejam sensibilizados e ajudados a investir em práticas de literacia, no sentido de promover as competências linguísticas dos seus filhos, importantes para a aprendizagem em geral e em particular a académica. Ao mesmo tempo as práticas psicológicas devem reforçar o desenvolvimento linguístico dos meninos, já que parece que as competências linguísticas nas meninas são mais facilmente treinadas pelos pais.

Este estudo também permitiu concluir que o tipo de ensino acrescenta diferenças no que concerne às práticas e crenças parentais sobre a literacia, mas igualmente ao nível das competências linguísticas. Desta forma, estes resultados devem ser tidos em consideração para

que a prática psicológica esbata as diferenças sociais. Estas diferenças sociais também foram espelhadas neste estudo através da correlação positiva, estatisticamente significativa, encontrada entre as práticas de entretenimento e a escolaridade materna.

Finalmente este estudo contribuiu para o reforço da importância das práticas de literacia parentais, que neste estudo não se diferenciaram com o número de filhos no agregado familiar fundamentando, deste modo, e uma vez mais a necessidade de investir em práticas preventivas do ensino pré-escolar, no âmbito da literacia.

BIBLIOGRAFIA

- Alves-Martins, M., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre a linguagem escrita e os resultados da leitura no final do 1º ano de escolaridade. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1051-1060). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Alves, R. I. L. (2015). Literacia familiar: *Contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literácitas em contexto socioeconómico desfavorecido*. Tese de Mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf.
- Carvalho, C., & Costa e Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, 19, 109-126. <https://core.ac.uk/download/pdf/70619609.pdf>.
- Crawford, P., & Zygouris-Coe, V. (2006). All in the family: Connecting home and school with family literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33 (4), 261-267.
- Cruz, J. S. F. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460. doi:10.1016/j.jsp.2004.07.002.

- DeBaryshe, B., Binder, J., & Buell, M. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131.
- Lopes, A. M. A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Lisboa- Instituto de Educação.
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L., & Silva, C. (2015). Escrita Inventada e Aquisição de Leitura em Crianças de Idade Pré-escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(2), 137-144.
- Martins, M. A., Mata, L., & Silva, C. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita- Percursos de investigação. *Análise Psicológica*, 2(32), 135-143.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar – Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho- Instituto de estudos da criança.
- Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, XXII(1), 95-108.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). Hábitos e práticas de leitura de histórias – Como caracterizar? In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, P. (2012). *Literacia(as) Familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de doutoramento. Escola Superior de Educação de Torres Novas, Portugal.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2010). Concepções de pais de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem da leitura e escrita. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, P., & Mata, L. (2013). Literacia familiar- Crenças de pais de crianças em idade pré-escolar e características das práticas de literacia na família. *Análise Psicológica*, 31(3), 217-234.
- Salvador, L., & Martins, M. A. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 34(1), 1-12.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2009). O papel dos pais na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento da linguagem de crianças pequenas. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. <http://www.encyclopedia-crianca.com/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/o-papel-dos-pais-na-promocao-da>.
- Viana, F.L. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: Edipsico

- Vilhena, D. R. L. (2014). *Literacia familiar- Crenças, Práticas e Ambientes de literacia em famílias e conhecimento de leitura das crianças no 1º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado. Instituto Universitário Ciências psicológicas, sociais e da vida- ISPA, Portugal.
- Weigel, D., Martin, S. & Bennett, K. (2006). Mothers' literacy beliefs: connections with the home literacy environment and pres-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6, 191-211.

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM PSICOLOGIA: DESENVOLVIMENTO DE UM INSTRUMENTO DE MEDIDA E DADOS PSICOMÉTRICOS PRELIMINARES

Paula Fernandes¹, Paula Vagos¹, Alexandra Araújo¹, Inês Direito² & Anabela Pereira³

¹*Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Portugal)*

²*UCL Centre for Engineering Education (Reino Unido)*

³*Universidade de Aveiro (Portugal)*

paulacatarina_17@hotmail.com, pvagos@upt.pt, amaraujo@uportu.pt, i.direito@ucl.ac.uk,
anabelapereira@ua.pt

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos assistido a uma valorização do desenvolvimento de competências, que possam garantir não só a empregabilidade dos recursos humanos, mas também uma aprendizagem a longo prazo (Tien, Ven, & Chou, 2003). No caso da psicologia e sabendo-se que o seu objetivo passa por desenvolver e aplicar princípios psicológicos, conhecimento, modelos e métodos de forma ética e científica, de modo a promover o desenvolvimento, bem-estar e eficácia de indivíduos, grupos, organizações e sociedade (EuroPsy, 2015), o conceito de competência diferenciar-se-á em vários tipos, conforme o contexto em que o profissional exerce as suas funções (Kaslow et al., 2004).

Um dos primeiros modelos de alto reconhecimento na educação e formação profissional em psicologia foi desenvolvido pelo *National Council of Schools and Programs in Professional Psychology* (NCSPP) em 1986 (Peterson, Peterson, Abrams, & Stricker, 1997). Desde então, vários foram os modelos que se propuseram conceptualizar as competências em psicologia, conforme revistos por Escobar (2011). Em Portugal, as competências em psicologia são conceptualizadas de acordo com modelo *EuroPsy* proposto pela *European Federation of Psychologists Associations* (EFPA), que divide as competências em competências primárias e competências transversais. As competências primárias estão relacionadas com o processo da

prática profissional específicas da psicologia e dividem-se em seis categorias/grupos (i.e., competências de especificação de objetivos, de avaliação e diagnóstico, de desenvolvimento e planejamento de intervenção, de intervenção de avaliação de resultados, e de informação). Já as competências transversais são partilhadas com outras profissões e prestadores de serviços e dividem-se em nove categorias/grupos (i.e., estratégia profissional, desenvolvimento profissional contínuo, relações profissionais, investigação e desenvolvimento, marketing e vendas, gestão da responsabilidade profissional, gestão da prática, garantia de qualidade, e autorreflexão (EuroPsy, 2015; Mendizabal, 2019).

A par do valorizar e identificar as principais competências presentes e aplicáveis na psicologia profissional, surge a importância de garantir a qualidade da formação em psicologia, da qual depende a aquisição dessas mesmas competências. Assim, verifica-se uma crescente preocupação com fornecer orientações de práticas de qualidade aos docentes do ensino superior, o que levou o grupo de trabalho *Society for the Teaching of Psychology* (STP) a criar uma lista de componentes, intitulada de *Model Teaching Criteria* (MTC), onde são descritas as práticas e atributos que caracterizam os melhores docentes universitários de psicologia (Richmond, et al., 2014). O MTC refere três componentes: 1) os critérios, que constituem uma lista de objetivos a ser atingidos pelos estudantes de psicologia; 2) os processos, que são necessários para atingir os objetivos; e 3) as referências a documentos que apoiem critérios, onde os estudantes podem encontrar informação para alcançar as metas propostas (Richmond, et al., 2014).

O papel de docente de psicologia deve existir em complementaridade com o de investigador, já que o desenvolvimento curricular de alta qualidade depende da adoção de uma atitude de investigação perante o próprio ensino (e.g., *The research model*; Stenhouse, 1975 cit. por Alarcão, 2001). Segundo Alarcão (2001) as competências de investigação podem

organizar-se em quatro grupos: atitudes de investigação; competências de ação; competências metodológicas e competências de comunicação.

Sendo, portanto, diversas as competências da prática do ensino e da investigação em psicologia são requeridas uma abordagem multifacetada para a sua avaliação, que considere a continuidade do desenvolvimento de competências, incluindo os momentos/ estágios iniciais da formação profissional, e uma atitude de aprendizagem prática contínua ao longo da carreira (Epstein & Hundert, 2002). Embora existam indicações sobre como avaliar o desenvolvimento inicial de competências (i.e., formação ao nível dos estágios; preparação para estágio observacional, etc.; Fouad et al., 2009; Kaslow et al., 2009), continuam a ser escassos os métodos para avaliar as competências em psicologia ao longo do desenvolvimento de carreira (Masetto, 2002).

Objetivos

O presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de um instrumento que se propõe avaliar duas dimensões de competências profissionais em psicologia (i.e., competências de prática profissional generalizada, e competências de prática de docência e investigação em psicologia). Em concreto, pretende-se explorar os conteúdos que o instrumento possa estar a avaliar no âmbito do que tem sido definido como competências genéricas da prática de psicologia (modelo *Europsy*; EuroPsy, 2015), e como competências de ensino (Richmond, et al., 2014) e de investigação (Alarcão, 2001).

Ademais, pretendemos analisar a validade de construto do instrumento, pela comparação de competências entre diferentes grupos (e.g., psicólogos não docentes/ investigadores, psicólogos docentes/ investigadores e docentes/ investigadores não psicólogos, e pelo estudo da associação entre competências e variáveis externas (i.e., satisfação no trabalho e autoeficácia). Dada a formação e prática profissional dos grupos em estudo, esperamos que os

psicólogos docentes/ investigadores sejam comparáveis aos psicólogos não docentes/ investigadores nas competências genéricas de prática de psicologia e aos docentes/ investigadores não psicólogos nas competências de docência e investigação. Ademais, é de esperar uma associação positiva entre competências profissionais e satisfação no trabalho, já que tal satisfação (i.e., estado emocional positivo e atitude positiva perante o trabalho e as experiências em contexto de trabalho; Locke, 1976) decorre de oportunidades de formação e melhoria de competências (Sarti 2014). Por fim, é expectável uma associação positiva entre competências profissionais e autoeficácia (i.e., crença ou confiança que uma pessoa tem da sua própria capacidade para completar uma determinada tarefa ou resolver um problema, Scholz, Doña, Sud, & Schwarzer, 2002), já que a autoeficácia influencia o desenvolvimento de competências e está intimamente associada à motivação para que essas competências sejam traduzidas em comportamentos mensuráveis (Simões & Ferrão, 2005).

METODOLOGIA

Participantes e amostragem

A recolha de dados realizou-se através da plataforma *online*, Google forms, divulgada através de redes sociais como LinkedIn, Facebook, e outros contactos via e-mail. Os participantes foram informados das considerações éticas e dos objetivos do estudo, assim como do carácter voluntário da participação, anonimato, e confidencialidade dos dados. Foi recrutada uma amostra de 107 participantes, 43 (40.2%) do sexo masculino e 64 (59.8%) do sexo feminino. A idade dos participantes varia entre os 23 e os 79 anos ($M = 40.71$, $DP = 12.20$). Relativamente aos anos de prática profissional 36 (33.6%) têm entre 0 e 5 anos, 20 (18.7%) entre 5 a 10 anos, 12 (11.2%) entre 10 a 15 anos, 15 (14%) entre 15 a 20 anos e 24 (22.4%) têm 20 ou mais anos de prática profissional. De acordo com os objetivos do presente trabalho, estes participantes encontram-se divididos em três grupos: psicólogos não docentes/ investigadores,

psicólogos docentes/ investigadores e docentes/ investigadores não psicólogos; as características sociodemográficas destes grupos está descrita na Tabela 1.

Tabela1.
Características da Amostra por Grupos Profissionais.

	Psicólogos não docente/ investigadores	Psicólogos docentes/ investigadores	Docentes/ investigadores não psicólogos
Sexo			
Feminino	32 (29.9 %)	22 (20.6 %)	10 (9.3 %)
Masculino	10 (9.3 %)	9 (8.4 %)	24 (22.4 %)
Idade	31.76 (8.70)	46.26 (11.14)	46.71 (10.17)
Anos de prática profissional			
0 a 5	27 (25.2%)	5 (4.7%)	4 (3.7%)
5 a 10	7 (6.5%)	9 (8.4%)	4 (3.7%)
10 a 15	2 (1.9%)	5 (4.7%)	5 (4.7%)
15 a 20	4 (3.7%)	5 (4.7%)	6 (5.6%)
20 ou mais	2 (1.9%)	7 (6.5%)	15 (14%)
Estado civil			
Solteiro	31 (29 %)	4 (3.7 %)	7 (6.5 %)
Casado/ União de facto	9 (8.4 %)	20 (18.7 %)	21 (19.7 %)
Divorciado	2 (1.9 %)	5 (4.7 %)	6 (5.6 %)
Viúvo	0 (0%)	2 (1.9 %)	0 (0%)

Nota: para género, anos de prática profissional e estado civil, os resultados são apresentados em formato n (%); para idade os resultados são apresentados em formato $M(DP)$.

Instrumentos

Inventário de Competências em Psicologia

Pretende de avaliar competências genéricas da prática da psicologia, bem como do seu ensino e investigação. O seu desenvolvimento incluiu várias fases, a saber¹: 1) Redação de 129 itens; 2) Avaliação da compreensibilidade dos 129 itens via *thinking aloud*, que resultou na retenção de 113 itens; 3) Avaliação da pertinência de 113 itens para avaliar competências em psicologia, que resultou na retenção de 101 itens; e 4) Avaliação da validade facial de 101 itens enquanto referentes a competências genéricas da prática profissional em psicologia ou referentes a competências de docência e investigação, que resultou na retenção de 87 itens. Cada item está redigido na primeira pessoa (e.g., ‘Mantenho-me atualizado em relação aos

¹ Para informação mais detalhada sobre este processo, por favor contactar pvagos@upt.pt

avanços científicos e teóricos na minha área profissional e científica’) e é pedido ao participante que refira o quanto está de acordo com a afirmação utilizando uma escala do tipo Likert de 7 pontos, desde 1 (i.e., ‘discordo completamente’) até 7 (i.e., ‘concordo completamente’).

O presente trabalho pretende apresentar a análise psicométrica deste instrumento na sua versão de 87 itens. Nomeadamente, será analisada a sua estrutura e consistência interna, bem como a sua utilidade na definição de perfis profissionais de três grupos profissionais (e.g., psicólogos não docentes/ investigadores, psicólogos docentes/ investigadores, docentes/ investigadores não psicólogos) e a sua relação com variáveis externas (e.g., satisfação no trabalho e autoeficácia).

Questionário de Satisfação no Trabalho S20/23

Na sua versão portuguesa inclui 23 itens organizados em cinco fatores extraídos via análise fatorial exploratória: satisfação com a supervisão, satisfação com o ambiente físico de trabalho, satisfação com os benefícios e políticas da organização, satisfação intrínseca com o trabalho e satisfação com a participação. Foram obtidos bons valores de consistência interna, quer para a escala total ($\alpha = .93$) quer para as suas dimensões (α entre .78 e .89 (Pocinho & Garcia, 2008). No presente estudo encontrámos uma boa consistência interna para as cinco dimensões que serão utilizadas (i.e., $\alpha = .91$ para satisfação com supervisão, $\alpha = .93$ para satisfação com o ambiente físico de trabalho, $\alpha = .74$ para satisfação com os benefícios e políticas da organização, $\alpha = .75$ para satisfação intrínseca com o trabalho e $\alpha = .86$ para satisfação com a participação).

Escala de Autoeficácia Geral (GSE)

Permite avaliar o sentimento geral de competência pessoal para lidar eficazmente com uma variedade de situações stressantes, sendo constituída por 10 itens respondidos numa escala tipo Likert desde 1 (“de modo nenhum é verdade”) e 4 (“exatamente verdade”). Trata-se de uma

escala unidimensional, sendo tal confirmado via análise fatorial confirmatória. No trabalho da sua validação foi obtida uma boa consistência interna ($\alpha = .87$, Araújo & Moura, 2011), e também no presente estudo ($\alpha = .82$).

PROCEDIMENTOS

Para a análise de dados utilizou-se o programa SPSS Statistics 25 for Windows. Foi estudada a estrutura do instrumento via análise fatorial exploratória com método de componentes principais e rotação oblíqua; dado o reduzido tamanho da amostra, considerámos reter itens com um valor de saturação mínimo de .50, valores de correlação item-total superior a .30, e valores de anti-imagem superiores a .50 (Field, 2017). Esta análise foi realizada em grupos de dois: análises das competências genéricas foram realizadas utilizando psicólogos não docentes/ investigadores e psicólogos docentes/ investigadores, e análises de docência/investigação foram realizadas junto de psicólogos docentes/ investigadores e docentes/ investigadores não psicólogos. A consistência interna das medidas resultantes foi analisada via Alfa de Cronbach. A validade de construto do instrumento em relação a variáveis externas foi considerada pela comparação entre grupos (i.e., as competências genéricas de psicologia aplicada foram comparadas entre psicólogos não docentes/ investigadores e psicólogos docentes/ investigadores e as competências de docência/investigação foram feitas entre psicólogos docentes/ investigadores e docentes/ investigadores não psicólogos) e correlação com satisfação no trabalho e autoeficácia. Tendo em conta o tamanho reduzido da amostra, optou-se por utilizar testes não paramétricos.

RESULTADOS

Análise Preliminar Para Retenção de Itens

Para a avaliação de competências genéricas de prática de psicologia aplicada, de 49 itens iniciais, foram retidos 31 com base no critério de correlação item-total, dos quais 18 itens com base no critério de anti-imagem. Para a avaliação de competências de docência/investigação de 38 itens iniciais, foram retidos 37 com base no critério de correlação item-total, dos quais 32 foram retidos com base no critério de anti-imagem².

Análise Fatorial Exploratória

Para as competências genéricas de aplicação em psicologia, a AFE com os 18 itens obteve KMO = .760 e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(153)} = 469.17, p < .001$). O critério de valor próprio ≥ 1 para retenção de fatores sugeria a retenção de 5 fatores, com 3 desses fatores nos quais saturavam apenas 2 itens (i.e., $\lambda < .50$). Concordantemente, o *scree plot* indicava a retenção de apenas dois fatores. Assim, foi forçada a extração de 2 fatores, o que levou à eliminação de 7 itens por apresentarem valores de saturação inferiores a .50 para os dois fatores. Para um total de 11 itens finais, a AFE apresentou um KMO = .81 e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(55)} = 243.48, p < .001$) e uma percentagem de variância cumulativa explicada de 55.01%. O Fator 1 (valor próprio = 4.60) explica 41.77% de variância com pesos fatoriais entre .62 e .77, e parece referir-se a vários componentes da Competência de Estratégia Profissional. O Fator 2 (valor próprio = 1.46) explica 13.25 % de variância com pesos fatoriais entre .55 e .86, e parece referir-se a vários componentes da Competência Desenvolvimento Profissional Contínuo.

Para as competências de docência/ investigação, a AFE com 32 itens obteve KMO = .83 e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(496)} = 1923.09, p < .001$). O

² Para informação detalhada sobre os itens excluídos contactar pvagos@upt.pt.

critério de valor próprio ≥ 1 e o *scree plot* sugerem a retenção de 2 fatores. O item 69 foi eliminado por apresentar valores de saturação abaixo de .50 nos dois fatores. Para os restantes 31 itens a AFE apresentou um KMO = .86 e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(465)} = 1801.63, p < .001$). Ainda assim, o item 82, cuja validade facial apontava para avaliação de investigação, saturou no fator de docência. Por ser um item dúbio que pode ser também interpretado como um item de docência³, optou-se pela sua retirada. Assim, para 30 itens, a AFE apresentou um KMO = .87 e Teste de esfericidade de Bartlett estatisticamente significativo ($\chi^2_{(435)} = 1713.04, p < .001$); a percentagem de variância cumulativa explicada foi de 67.34%. O Fator 1 (valor próprio = 17.94) explica 59.79% de variância com pesos fatoriais entre .56 e .96, e parece referir-se a vários componentes da Competência de Docência. O Fator 2 (valor próprio = 2.27) explica 7.55% de variância com pesos fatoriais entre .52 e .88, e parece referir-se a vários componentes da Competência de Investigação.

Consistência Interna

Todas as medidas em análise obtiveram valores adequados de consistência interna: $\alpha = .82$ para Estratégia Profissional, $\alpha = .71$ para Desenvolvimento Profissional Contínuo), $\alpha = .97$ para Docência e $\alpha = .92$ para Investigação; não houve indicação de que a exclusão de qualquer item fizesse aumentar de forma evidente estes valores.

Comparação entre Grupos

Encontrámos diferenças significativas entre psicólogos docentes/ investigadores e psicólogos não docentes/ investigadores na Estratégia Profissional ($U = 322.00, p = .001$) e no Desenvolvimento Profissional Contínuo ($U = 320.50, p = .005$). Psicólogos docentes/ investigadores ($M = 38.61, DP = 3.24$) parecem apresentar valores mais elevados de competências genéricas do que psicólogos não docentes/ investigadores ($M = 36.25, DP =$

³ Item 82: "Procuo que os meus estudos tenham aplicabilidade prática no contexto em que são realizados."

3.27). Encontrámos também diferenças significativas para as competências de investigação entre psicólogos docentes/ investigadores e docentes/ investigadores não psicólogos ($U = 153.00, p = .001$). Psicólogos docentes/ investigadores ($M = 58.48, DP = 3.50$) parecem apresentar mais competências de investigação do que docentes/ investigadores não psicólogos ($M = 50.93, DP = 9.85$).

Correlações

Competências e Satisfação no Trabalho; Competências e Autoeficácia

Foram encontradas correlações positivas e significativas entre as Competências genéricas de psicologia aplicada e a satisfação no trabalho, com exceção da satisfação com benefícios e políticas da organização. Foram também encontradas correlações positivas e significativas entre docência e investigação e satisfação intrínseca. Por fim, encontrámos uma correlação positiva significativa entre as competências genéricas, de docência e de investigação e a autoeficácia (Tabela 2).

Tabela 2: *Análise da Correlação de Spearman entre os Fatores das Competências, Satisfação no Trabalho e Autoeficácia.*

	Satisfação com supervisão	Satisfação com ambiente físico de trabalho	Satisfação com benefícios e políticas de organização	Satisfação intrínseca no trabalho	Satisfação com participação	Autoeficácia
Competências Genéricas						
Estratégia Profissional	.46 ***	.01	.30**	.53***	.37***	.57***
Desenvolvimento Profissional Contínuo	.30**	.01	.27*	.44***	.23	.34***
Docência/Investigação						
Competência de Docência	.24	-.04	-.22	.38*	.08	.34**
Competência e Investigação	.38*	-.05	.13	.49***	.24	.50***

Nota: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$ *** $p \leq .001$

CONCLUSÕES

Este estudo pretendeu dar continuidade ao desenvolvimento de um instrumento de avaliação de competências em psicologia que propõe avaliar as dimensões genéricas de psicologia aplicada, competências de docência e competências de investigação. Os resultados obtidos permitem avançar com quatro construtos avaliados por este instrumento: Estratégia Profissional e Desenvolvimento Profissional Contínuo (no âmbito das competências genéricas), Docência e Investigação.

Quanto aos itens que correspondem às competências genéricas de psicologia aplicada, estes parecem alinhar-se com a categoria de competências transversais segundo o modelo *EuroPsy* (2015). Sabe-se que as competências primárias antecedem as competências transversais, englobando-as, já que as competências primárias são um pré-requisito para o desenvolvimento de competências transversais (EuroPsy, 2015; Mendizabal, 2019). Neste sentido, no presente estudo, e porque não se pretendeu avaliar estágios iniciais de formação, surgiram duas competências transversais: a Estratégia Profissional e o Desenvolvimento Profissional Contínuo. A nível das competências de docência/investigação, estas surgem unidimensionais, pois apesar da docência implicar a investigação, não é necessário ser docente para se fazer investigação. Neste sentido, as competências de docência parecem agregar todos os componentes do MTC (Richmond et al., 2014). As competências em investigação são também salientadas como parte do papel de docente e no presente estudo os itens que as definem parecem ir ao encontro das competências elencadas por Alarcão (2001).

No que se refere à comparação entre grupos, os psicólogos docentes/ investigadores parecem ter desenvolvido mais competências genéricas do que os psicólogos não docentes/ investigadores. As exigências colocadas ao desempenho docente podem acarretar uma maior autorreflexão e responsabilidade no sentido de desenvolvimento de carreira por parte dos psicólogos docentes/investigadores (Larocca, 2000), o que poderá promover um maior

desenvolvimento das competências em análise. A nível das competências de investigação, também os psicólogos docentes/ investigadores parecem apresentar mais competências, neste caso do que docentes/investigadores não psicólogos; o mesmo não acontece com as competências de docência. Em psicologia, as questões de investigação são normalmente sobre problemas, populações, e contextos mais subjetivos e acometidos por questões éticas e idiossincráticas. Deste modo, os psicólogos docentes/ investigadores poderão desenvolver mais as suas competências de investigação tendo em conta a exigência que lhes é acrescida no controlo de variáveis externas que podem influenciar no planeamento e desenvolvimento de investigações.

As competências em psicologia surgiram associadas à satisfação no trabalho, em particular na sua vertente intrínseca, a qual, por comparação com a motivação extrínseca, está relacionado com a qualidade de vida do trabalho e parece ter um efeito mais duradouro por ser inerentes aos indivíduos e não impostos pelo exterior. Assim, os fatores intrínsecos podem associar-se a uma maior motivação para atingir melhores resultados levando ao aumento de competências (Herawan, Haryadi & Indyastuti, 2019). Acresce a relação das competências em psicologia com a satisfação com a supervisão, da qual poderá largamente depender o desenvolvimento de competências. Já a auto-efácia parece relacionar-se com todas as dimensões de competências mencionadas neste estudo. Simões e Ferrão (2005) mencionam que a competência pessoal percebida está ligada ao conceito de apreciações que os indivíduos fazem sobre a sua capacidade pessoal, levando-os a modificarem os seus comportamentos e atitudes em relação à tarefa, sendo assim a competência influenciada pela autoeficácia. Neste sentido, a perceção de autoeficácia está associada à motivação para que as competências sejam transpostas em comportamentos mensuráveis que permitam avançar com os próprios objetivos (Simões & Ferrão, 2005).

Este estudo teve algumas limitações, nomeadamente o tamanho da amostra limitado para todas as análises. Neste sentido importa assumir os resultados apresentados com cautela e prever, para futuros estudos, a sua replicação em amostras maiores. Ademais, sugere-se fazer um aprofundamento da relação de competências com outros construtos (e.g. autoeficácia profissional, sendo esta referida com uma enorme relevância nas trajetórias vocacionais dos indivíduos; Ferreira, Gonçalves & Coimbra, 2009). Acresce dizer que o presente trabalho se foca num instrumento de autorrelato, cujos resultados podem ser futuramente contrastados com medidas, por exemplo, de hétero-relato.

Os resultados obtidos neste estudo parecem suficientemente encorajadores, podendo servir também como ponto de partida para outros estudos que permitam o enriquecimento do conhecimento das competências em psicologia junto de amostras maiores. O contributo deste estudo permite, em última análise, a conceptualização e avaliação de diferentes competências, útil no sentido de compreender a sua relevância para a prática profissional do psicólogo a nível transversal e longitudinal.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores, 1*, 21-30.
- Araújo, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da General Self-Efficacy Scale (Escala de Auto-Eficácia Geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia, 9* (1), 95-105.
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association, 287*, 226–235. doi: [10.1001/jama.287.2.226](https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226).
- Escobar, G. (2011). Más allá de la evaluación de las competencias del psicólogo colombiano: Necesidad de um modelo de formación básico y común a nivel nacional. *Psychologia. Avances de la Disciplina, 5*(2), 121-133.
- EuroPsy (2015). Regulamento da EFPA sobre o EuroPsy e Apêndices. *European Federation of Psychologists Associations*.

- Ferreira, H., Gonçalves, C., & Coimbra, J. (2009). O impacto do contexto de trabalho na auto-eficácia profissional. *Uma Década de Trabalho e Aprendizagens*, 149-155.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using Ibm Spss Statistics* (5ª Edition). SAGE Publications.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M., Collins, F. L., Jr., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A developmental model for understanding and measuring competence in professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 5-26. doi:10.1037/a0015832.
- Herawan, A. H., Haryadi & Indyastuti, A. L. (2019). The effect of compensation, job stress, and motivation on job satisfaction. *Journal of Research in Management*, 2 (1), 16-21.
- Larocca, P. (2000). O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(2), 60-65. doi: 10.1590/S1414-98932000000200009.
- Locke, E.A., (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Jr., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D., & Willmuth, M. E. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 699–712. doi:10.1002/jclp.20016
- Kaslow, N., Campbell, L., Hatcher, R., Grus, C., Fouad, N., & Rodolfa, E. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 27-45. doi:10.1037/a0015833.
- Masetto, M. (2002). Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In M. T. Masetto, *Docência na universidade* (vol. 4, pp. 9-26). Campinas: Papirus.
- Mendizabal, J. B. (2019). EuroPsy: Un modelo basado en competencias. ¿Es aplicable a la formación sanitaria especializada en Psicología Clínica? *Educación Médica*, 20(2), 154-162. doi: 10.1016/j.edumed.2018.05.017
- Peterson, R. L., Peterson, D. R., Abrams, J. C., & Stricker, G. (1997). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology education model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28, 373–386.
- Pocinho, M. & Garcia, J. (2008). Impacto psicosocial de la Tecnología de Información e Comunicación (TIC): tecnoestrés, daños físicos y satisfacción laboral. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 127-139
- Richmond, A. S., Boysen, G. A., Gurung, R. A. R., Tazeau, Y. N., Meyers, S. A., & Sciutto, M. J. (2014). Aspirational model teaching criteria for psychology. *Teaching of Psychology*, 41(4), 281-295. doi: 10.1177/0098628314549699

- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(3), 242-251.
- Simões, F. & Ferrão, M. (2005). Competência pessoal percebida e desempenho escolar em matemática. *Estudos em Avaliação Educacional, 16*(32), 25-42.
- Tien, C. J., Ven, J. H., & Chou, S. L. (2003). Using problem-based learning to enhance student's key competencies. *Journal of American Academy of Business, 2*(2), 456-458.
- Sarti, D. (2014). Job Resources as antecedents of engagement at work: Evidence from a long-term care setting. *Human Resource Development Quarterly, 25*(2), 213–237. doi:10.1002/hrdq.21189.

APRENDIZAGEM NA ADULTEZ TARDIA: BEM-ESTAR, QUALIDADE DE VIDA E SATISFAÇÃO COM A VIDA

Rute Rocha, Ana Oliveira, Andreia Espain & Anabela Pereira

Universidade de Aveiro (Portugal)

ruterocha@ua.pt, anacoliveira17@ua.pt, aespain@ua.pt, anabelapereira@ua.pt

INTRODUÇÃO

A nível mundial, sobretudo nos países mais desenvolvidos, o número de idosos tem aumentado significativamente como resultado da diminuição da natalidade e do aumento da esperança média de vida (Rocha & Nascimento, 2014; Merriam e Kee, 2014). Estima-se que uma em cada oito pessoas no mundo tem mais de 60 anos, sendo expectável um aumento exponencial deste valor até 2050 (Mitra, Brucker, & Jajtner, 2020). A maioria dos países irá assistir, nas próximas décadas, ao aumento do envelhecimento populacional (Merriam & Kee, 2014), o que vai implicar novos e constantes desafios sociais.

O conceito de aprendizagem introduzido por Confúcio “Nunca é tarde para aprender” reflete a importância da aprendizagem ao longo da vida (Lee, 2015), que inclui a aprendizagem formal (programas de educação organizada) e informal (auto-aprendizagem) (Yamashita, López, Soligo, & Keene, 2017). O envelhecimento da sociedade é um fenómeno mundial que apresenta oportunidades e desafios ao bem-estar de cada indivíduo, bem como da comunidade, sendo que a aprendizagem ao longo da vida poderá contribuir para a promoção do envelhecimento ativo (Molina-Luque, Casado, & Stončkaitė, 2018; Zhu & Zhang, 2019), com envolvimento social, contribuindo para a preservação da comunidade (Merriam & Kee, 2014). Por outro lado, devemos encarar a implantação de atividades de aprendizagem como uma estratégia eficaz na promoção da saúde (Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018) e fundamentais

na promoção da solidariedade intergeracional (Molina-Luque, Casado, & Stončikaitė, 2018) e no alargamento da sua rede social (Park, Lee, & Dabelko-Schoeny, 2016).

O conceito de bem-estar é um constructo complexo que se refere à presença, na vida de um indivíduo, de experiências subjetivas prazerosas, atividades significativas e relações sociais que permitem a realização de seu potencial humano (Sutipan, Intarakamhang, & Macaskill, 2017). A relação entre o bem-estar e a aprendizagem ao longo da vida é recíproca, uma vez que se influenciam mutuamente (Vintilă & Istrat, 2014). A educação aumenta o bem-estar e a compreensão do eu e da sociedade e ajuda os alunos seniores a sentir que estão a participar ativamente na sociedade (Escuder-Mollon, Esteller-Curto, Ochoa, & Bardus, 2014), aumentando o seu bem-estar e a qualidade de vida (Pilar et al., 2014; Narushima et al., 2018). Wang et al., 2018)

Segundo Merriam e Kee (2014), a promoção da aprendizagem ao longo da vida entre adultos de idade avançada pode contribuir significativamente para o bem-estar da própria comunidade, por meio de sua experiência de vida acumulada, conhecimento e serviço. Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de políticas de envelhecimento ativo, que visem a melhoria das infraestruturas, as oportunidades e igualdades de acesso, bem como os serviços prestados. Contribuindo, desta forma, para que seja garantida à pessoa de idade avançada dignidade pessoal e participação social (Fonseca, 2006).

Relativamente ao conceito de qualidade de vida, segundo a Organização Mundial da Saúde é entendido como a "percepção dos indivíduos da sua posição na vida, no contexto e nos sistemas de valores em que se encontra inserido e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (OMS, 1997). Segundo Leung e Liu (2011), os fatores determinantes para a qualidade de vida em adultos de idade avançada, são o nível socioeconómico, nível de autoeficácia, menor número de queixas somáticas e, por fim, a participação ativa em programas de aprendizagem ao longo da vida. A satisfação com a vida pode ser considerada um

componente do envelhecimento bem-sucedido, bem como parte da construção do bem-estar (Oliver, Tomás, & Montoro-Rodriguez, 2017).

Neste sentido, este artigo objetiva a realização de uma síntese dos diversos estudos sobre o impacto da aprendizagem ao longo da vida na qualidade de vida, no bem-estar e na satisfação com a vida de adultos de idade avançada. Neste sentido, os procedimentos consistiram em realizar uma pesquisa intensiva em duas bases de dados, *B-on* e *Eric*, de forma a ser possível verificar todos os artigos existentes sobre a temática abordada. Posteriormente, foi realizada uma análise descritiva dos estudos selecionados.

MÉTODO

Estratégia de pesquisa da literatura

Procedeu-se à pesquisa de artigos originais publicados nas bases de dados *Eric* e *B-on*, nos últimos 10 anos, em língua inglesa, usando as palavras-chave *lifelong learning*, *healthy aging*, *well-being*, *quality of life* e *life satisfaction*.

Critério de inclusão

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: Estudos realizados com adultos; Estudos cujos sujeitos participam em programas de aprendizagem ao longo da vida ou que foram submetidos a algum programa durante o estudo; Estudos com *peer reviewed*; Estudos escritos em língua inglesa.

Critérios de exclusão:

No que concerne aos critérios de exclusão, foram definidos os seguintes: Cartas ao editor; Comentários; Editoriais; Estudos de revisão sistemática e meta-análise.

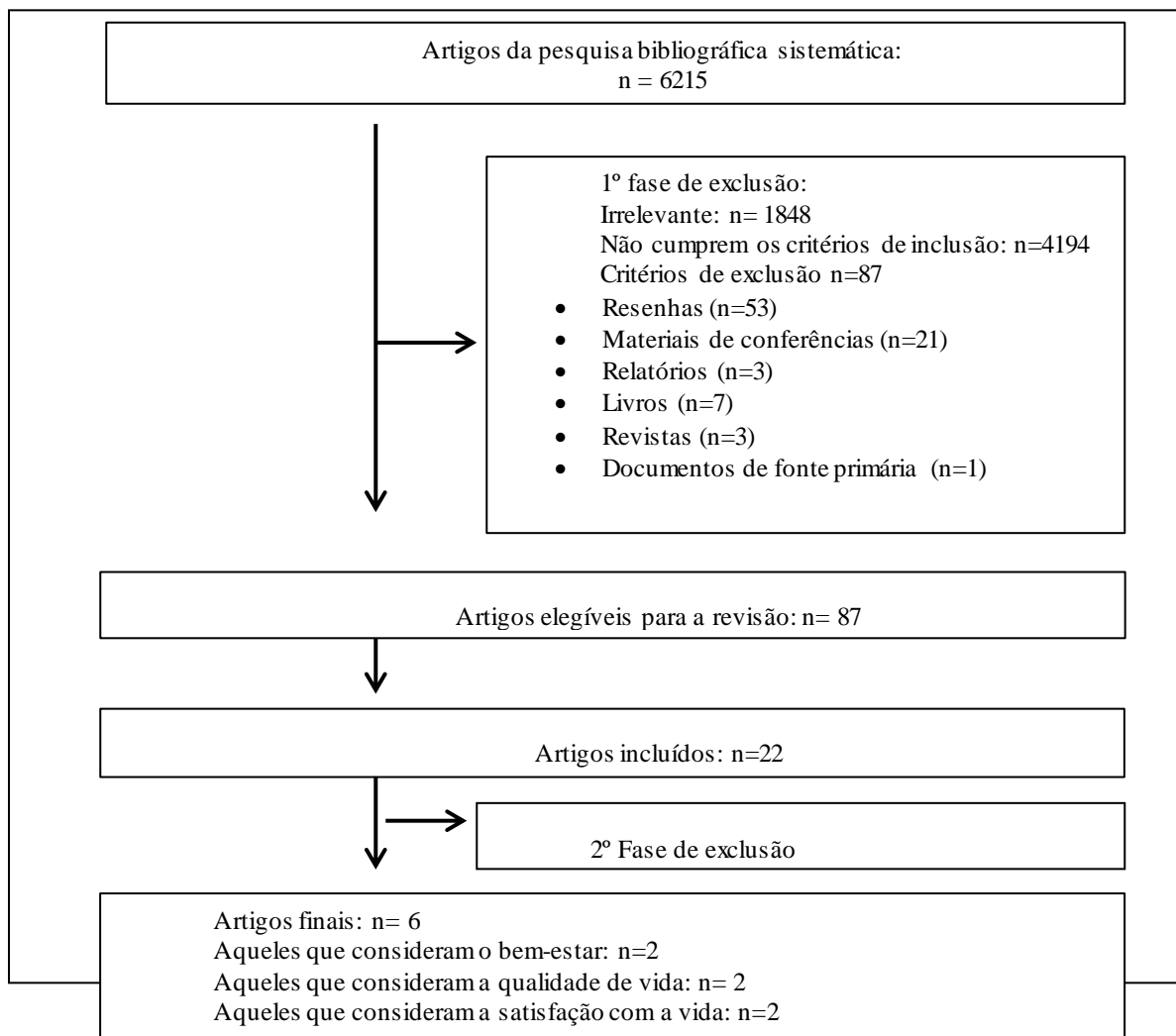
Para evitar duplicação de dados no caso de grupos de participantes iguais em várias publicações, apenas o estudo que relata os dados mais recentes foi mantido.

Foram considerados os seguintes dados: Nome dos autores; Data de publicação; Informação relativa aos participantes (n; média de idades); Objetivos do estudo; Tipo de intervenção; Instrumentos utilizados; Objetivos.

RESULTADOS

Seleção de estudos

Figura 1- Fluxograma dos estudos envolvidos na investigação.



A pesquisa computadorizada permitiu identificar 6215 artigos indexados (figura 1), publicados nos últimos 10 anos. Da totalidade dos estudos, 1848 revelaram-se irrelevantes face ao tema escolhido. Dos 4367 estudos em análise, 4194 não cumpriram os critérios de inclusão. Posteriormente, foram excluídos 87 artigos que não estão publicados em revistas académicas. Finda a 1ª fase de exclusão, foram considerados elegíveis para este estudo 87 artigos. Porém, apenas foram incluídos 22 artigos, sendo que no final apenas foram analisados 6 artigos por se enquadrarem no estudo desenvolvido (2 artigos referentes ao bem-estar, 2 artigos relacionados com a satisfação com a vida e 2 artigos referentes à qualidade de vida).

Características dos estudos

Bem-estar

Foram analisados 2 estudos sobre o impacto da aprendizagem ao longo dos anos no bem-estar de adultos de idade avançada. Os estudos foram publicados em 2017 e 2018. Tratam-se de estudos randomizados cuja média amostral é de 308 participantes. No estudo desenvolvido por Narushima, Liu, & Diestelkamp (2018), participaram 416 sujeitos, sendo que 74,5% foram do sexo feminino. A idade dos participantes foi superior ou igual a 60 anos. No estudo desenvolvido por Díaz-López et al. (2017), participaram 184 sujeitos, sendo que 66,30% (n=122) foram do sexo feminino. Os sujeitos tinham idade igual ou superior a 55 anos.

Ambos os estudos tinham dois grupos ou mais. Narushima, Liu, & Diestelkamp (2018) optaram por dividir os 416 participantes em 3 grupos (alto risco, risco médio e baixo risco) com base em estados sociodemográficos, comportamentais e de saúde. Já Díaz-López et al. (2017) dividiram a amostra em 2 grupos, um grupo experimental (n=112) e um grupo de controlo (n=72).

O estudo desenvolvido por Narushima, Liu, & Diestelkamp (2018), integrou sujeitos matriculados num programa público de aprendizagem informal.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, no estudo 1 (ver tabela) foi distribuído pelos participantes um questionário de auto-administração, com o objetivo de recolher informação sociodemográfica, informações de saúde, bem-estar psicológico e padrões de participação em programas de aprendizagem. Foi utilizado o *Psychological General Well-Being Index* (PGWBI). De forma a avaliar o grau de vulnerabilidade dos participantes, os autores criaram uma escala de pontuação composta por três domínios, saúde, nível socioeconómico e apoio social. No que concerne aos instrumentos de avaliação utilizados no segundo estudo, foram administradas seguintes escalas, *Scale of Psychological Well-being* (PWBS) (Sánchez-Cánovas, 1998) e a lista de adjetivos para a avaliação do autoconceito em adolescentes e adultos (LAEA, de Garaigordobil, 2011). Neste segundo estudo, foram realizados um pré-teste e um pós-teste.

Relativamente à duração da intervenção, no estudo 1 foi questionado aos participantes em quanto tempo realizaram o curso, tendo sido incluídos apenas sujeitos cujo tempo de participação foi superior a 3 meses. Neste sentido, o tempo de duração da intervenção foi dividido em 3 grupos: 4-8 meses (curta duração), 19-48 meses (duração média), mais de 49 meses (longa duração).

Na investigação desenvolvida por Díaz-López et al. (2017) para a análise estatística foi utilizado o Software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 22.0. Assim, as médias dos pós-testes foram comparadas com as dos pré-testes de cada grupo, usando o *t de Student* para amostras relacionadas. Foi, ainda, utilizado o D de Cohen (1988) para avaliar a magnitude da mudança produzida pela intervenção (tamanho do efeito). No que concerne ao trabalho de investigação desenvolvido por Narushima, Liu, & Diestelkamp (2018), não é referido qual o programa estatístico utilizado. Todavia, foram realizadas, igualmente, análises ao Qui-quadrado, análise de variância e testes t Student, de forma a examinar possíveis diferenças nas distribuições de frequências ou médias.

Os resultados do primeiro estudo indicam que a participação dos idosos está associada de forma independente e positiva ao seu bem-estar psicológico, mesmo entre aqueles tipicamente classificados como "vulneráveis". Além disso, os resultados revelam os benefícios de uma participação social significativa para o envelhecimento ativo e a melhoria da qualidade de vida. Relativamente ao segundo estudo, numa fase inicial, a comparação das variáveis no pré-teste de ambos os grupos indicou que não houveram diferenças estatisticamente significantes entre os grupos controlo e experimental. Contudo, após a intervenção, a análise dos dados indica que existiram diferenças estatisticamente significantes entre os grupos controlo e experimental para a maioria das variáveis avaliadas de autoconceito e bem-estar subjetivo, sendo as médias maiores no grupo que recebe o programa educacional, exceto no caso de material bem-estar no qual o grupo controle apresentou maior escore médio.

Satisfação com a vida

Foram analisados 2 estudos sobre o impacto da aprendizagem na satisfação com a vida de adultos mais velhos. Ambos os estudos foram publicados em 2017. Tratam-se de estudos randomizados, cuja média amostral é 578 participantes.

No estudo 3, todos os participantes faziam parte de um instituto de aprendizagem ao longo da vida. A amostra é constituída por 420 sujeitos, sendo que 72,21% é do sexo feminino e tem idade igual ou superior a 50 anos, sendo a média de idades de 71 anos. No estudo 4, os participantes são adultos com idade igual ou superior a 55 anos que frequentam um programa de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvido na Universidade de Valência. A amostra final foi composta por 737 pessoas, das quais 69% eram mulheres. A idade variou de um mínimo de 55 a um máximo de 92 anos, com média de idade de 65,4 anos. Quanto ao nível de escolaridade, 28,4% possuíam ensino fundamental, 41,9% ensino médio e 29,7% ensino superior. A maioria eram sujeitos reformados (66,4%).

No que concerne à informação recolhida do estudo 3, a pesquisa incluiu dados sociodemográficos, informações relacionadas com a saúde e bem-estar, participação em programas de aprendizagem e atividades sociais. A satisfação com a vida foi medida usando uma abordagem de domínio global, com 5 domínios. Os participantes indicaram seu nível de satisfação em cada domínio usando um Likert de sete pontos. Já no estudo 4, os participantes foram convidados a responder à pesquisa em sala de aula, em sessões de cerca de trinta minutos. No que concerne à recolha de informação sobre os participantes, o questionário administrado era composto por duas seções: questões sociodemográficas; e escalas para avaliar fatores sociais, dimensões pessoais, saúde percebida e satisfação com a vida.

Para a análise estatística, os autores de ambos os artigos utilizaram o Software Mplus, versão 7. Os resultados de ambos os estudos sugerem que existe uma correlação positiva entre programas de educação e aprendizagem ao longo da vida e a satisfação com a vida em idosos.

Qualidade de vida

No estudo 5, foi utilizada uma amostra de 1003 mulheres, com idade igual ou superior a 60 anos, matriculadas num programa educacional para mulheres adultas. Os autores levantaram a hipótese de que os padrões de estudo dos alunos adultos estão positivamente correlacionados com a sua saúde. Além disso, houve uma associação positiva entre qualidade de vida, autoeficácia e plano para estudos adicionais em adultos de idade avançada. Para testar essas hipóteses, três modelos de regressão múltipla foram estabelecidos para comparar as semelhanças e diferenças de determinantes significativos da qualidade de vida em adultos de idade avançada. Os resultados do estudo revelaram que os padrões de estudo apresentam uma associação positiva com a qualidade de vida,

No estudo Wang et al. (2018), podemos observar que foram realizados 2 estudos numa mesma investigação. Desta forma, num primeiro momento, os investigadores quiseram perceber de que forma os participantes compreendem os benefícios da aprendizagem no seu

bem-estar geral. Assim sendo, foram realizados 5 sessões de *Focus Group* com duração entre os 60 e os 90 minutos. Participaram 43 sujeitos (25 mulheres e 18 homens), com idade compreendidas entre os 52 e 82 anos.

No segundo estudo, os investigadores quiseram avaliar a frequência de envolvimento dos idosos em atividades de cariz educacional. Participaram 579 sujeitos, cuja média de idades foi 66,93 anos. Foi administrado a escala de qualidade de vida, de forma a avaliarem esta variável. Além disso, foram colocadas aos participantes 13 questões relacionadas com o seu envolvimento em atividades educacionais. Estas questões abrangeram 3 dimensões: cursos formais, educação não formal e atividades não formais de aprendizagem. Os participantes do estudo foram divididos em 3 grupos, de acordo com o seu grau de envolvimento em tarefas de educação. Assim, o 1º grupo (n=101) corresponde a uma baixa participação em atividades de cariz educacional; o 2º grupo (n=375), é referente a uma participação leve a moderada. Por fim, o grupo 3 (n=103), está relacionado a um elevado grau de envolvimento em atividades educacionais. Os resultados deste estudo sugerem que o envolvimento em atividades de educação tem o potencial de promover a melhoria da qualidade de vida. Os participantes relatam elevados níveis de bem-estar físico, psicológico, social e económico.

Tabela 1
Análise dos estudos

Autores	Participantes (N, age) (M, DP)	Objetivo	Intervenção	Instrumentos	Resultados
1-Narushima, Liu, & Diestelkamp, (2018).	n=416 G1=106 A=67.2±5.4 G2=141 A=68.4±4.9 G3=169 A=73.0±7.1	Examinar a associação entre a duração da participação de idosos em cursos de formação e o seu nível bem-estar psicológico, tendo em consideração idade, sexo, autoavaliação e nível de vulnerabilidade.	4-18 months (short duration group), 19-48 months (middle duration group) and 49 months and longer (long duration group).	PGWBI	Os resultados indicam que a participação dos idosos está associada de forma independente e positiva ao seu bem-estar psicológico, mesmo entre aqueles tipicamente classificados como "vulneráveis".
2- Díaz-López et al. (2017)	n= 184 indivíduos com idade igual ou superior a 55 anos. G _{exp} =112 G _{cont.} =72	Descrever a criação e implementação de um programa educacional direcionado a indivíduos com mais de 55 anos de idade, projetado para melhorar suas habilidades de relacionamento interpessoal e hábitos de vida saudáveis, elementos que podem ser determinantes-chave do seu bem-estar psicológico.	Foi criado um programa educacional, mantendo uma metodologia participativa com atividades como: dinâmica de grupo, introdução do tópico motivação; reflexão em grupo; assistindo e comentando vídeos; resolução prática de casos;	A lista de adjetivos para a avaliação do autoconceito em adolescentes e adultos ; PWBS;	Esses dados revelam os benefícios dos programas de aprendizagem ao longo da vida para idosos, servindo para melhorar seu bem-estar psicológico e a integração de habilidades que promovem o envelhecimento saudável ativo.
3-Yamashita, López, Stevens, & Keene (2017)	n= 420= G1	Examinar associações entre tipos de atividades de aprendizagem ao longo da vida e satisfação com a vida, levando em consideração a inter-relação entre fatores relevantes.	Cursos frequentados pelos participantes	Global domain approach	Os resultados sugerem que existe uma correlação positiva entre programas de educação e aprendizagem ao longo da vida e a satisfação com a vida em idosos.

4-Oliver, Tomás, & Montoro-Rodríguez (2017)	<i>n=737</i>	Explorar os efeitos indiretos da esperança na satisfação com a vida de idosos que participam de um programa de aprendizagem ao longo da vida	Entrevistas de 30 min.	FSSQ; SF-8 Health Survey; HS; BFI; SWLS;	Os resultados apoiam o papel mediador da esperança na satisfação com a vida entre idosos que participam em programas de aprendizagem ao longo da vida. A esperança disposicional, a saúde percebida e o apoio social foram os preditores mais fortes de satisfação com a vida.
5- Leung & Liu (2011)	<i>n=1003</i> mulheres inscritas num programa de educação ao longo da vida.	Este estudo teve como objetivo identificar as relações entre aprendizagem ao longo da vida, qualidade de vida e autoeficácia de idosos.	SI	QoLL; SCS; CSES; Sociopolitical Control Scale;	Os resultados sugerem que a elevada autoeficácia e a continuação dos estudos em idades avançadas, são bons indicadores de elevada qualidade de vida.
6- Wang et al. (2018)	Estudo 1: <i>n=43</i> Estudo 2: <i>n=579</i> G1= 101 G2=375 G3=103	O estudo tem como objetivo investigar a associação da participação na aprendizagem com a qualidade de vida (QV) em adultos chineses mais velhos, verificando como os diferentes tipos de participação nas atividades de aprendizagem podem influenciar sua QV.	No estudo 1, foram realizados 5 focus group, com duração de 60 a 90 min. No estudo 2, foi mensurada a frequência de envolvimento dos idosos em atividades educacionais.	EUROHIS-QOL	Os resultados indicam que o envolvimento em atividades de aprendizagem (formal ou informal) na terceira idade tem o potencial de aumentar a QV dos idosos.

DISCUSSÃO

Este estudo destaca as principais investigações no âmbito da relação entre aprendizagem, a qualidade de vida, o bem-estar e a satisfação com a vida em adultos de idade avançada. Os resultados desta investigação sugerem que, apesar de existirem poucos estudos na literatura sobre a temática, a aprendizagem ao longo da vida é um bom preditor de uma elevada qualidade de vida (Leung & Liu, 2011; Wang et al. 2018), bem-estar psicológico (Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018; Díaz-López et al., 2017) e satisfação com a vida (Oliver, Tomás, & Montoro-Rodriguez, 2017; Yamashita, López, Stevens, & Keene, 2017).

Todos os sujeitos que integraram os estudos faziam parte de um programa de aprendizagem ao longo da vida, revelando-se proactivos no seu processo de envelhecimento. Esta característica é fundamental para a promoção do envelhecimento ativo e saudável, uma vez que a capacidade dos idosos de permanecerem física, mental e socialmente ativa depende em parte da participação contínua na aprendizagem e na educação (Kim & Kim, 2015).

Podemos verificar através da análise dos estudos que grande parte dos participantes de programas de aprendizagem ao longo da vida são do sexo feminino, algo já esperado, tendo em consideração que as mulheres aderem mais facilmente a programas de aprendizagem (Medina & Machado, 2012).

Os sujeitos tinham idade igual ou superior a 50 anos. Relativamente às idades mais comuns de participação em programas de aprendizagem mobilizados por instituições, a grande maioria dos sujeitos tem idade compreendida entre os 60 e os 69 anos (Machado & Medina, 2012).

Implicações

Este é um estudo que apenas analisou 6 investigações, uma vez que não foram encontradas referências de outras publicações semelhantes, que envolvessem as variáveis em

análise. Assim, novas análises de estudos futuros revestem-se da máxima importância. Porém, foi possível verificar a lacuna na literatura relativa a estudos sobre aprendizagem e educação na idade avançada. De facto, os estudos sobre os benefícios da aprendizagem tendem a concentrar-se nos jovens ou na meia-idade, existindo poucas evidências sobre o impacto da aprendizagem em adultos de idade avançada (Jenkins & Mostafa, 2015; Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018; Zhu & Zhang, 2019). Em alguns países, os adultos de idade avançada são excluídos das estatísticas referentes à educação e aprendizagem (Narushima, Liu, & Diestelkamp, 2018). Contudo, é urgente a promoção de condições favoráveis para que todas as pessoas, ao longo da sua existência, possam enveredar por percursos de aprendizagens que lhes permitam o desenvolvimento permanente das suas competências físicas, cognitivas, mentais e sociais (Machado e Medina, 2012).

CONCLUSÃO

A visão atual de aprendizagem vai muito além da visão tradicional associada a escolas para crianças ou jovens. Cada vez mais assistimos à emancipação dos adultos e dos idosos na procura de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas competências e habilidades. A este nível, um dos grandes desafios que se coloca à educação é promover condições de desenvolvimento integral do ser humano, preparando-o para as transformações característica da idade mais avançada, quando as condições de vida sofrem alterações mais profundas (Antunes, 2016). Assim, tendo em consideração que o envelhecimento implica adaptações constantes do ser humano a mudanças que se revelam permanentes, a educação e a aprendizagem têm um papel preponderante para a melhor adequação a esta fase normativa do ciclo de vida (Antunes, 2017).

Abreviaturas

BFI- *Big Five Inventory*; CSES- *Chinese Self-Efficacy Scale*; FSSQ- *Functional Social Support Questionnaire*; HS- *Hope Scale*; PGWBI- *Psychological General Well-Being Index*; PWBS- *Scale of Psychological Well-being*; QoLL- *Quality of Life Ladder*; SCS- *Somatic Complaint Scale*; SWLS- *Satisfaction with Life Scale*

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. C. (2016). A educação na terceira idade. In: Antunes, M. C., & Leandro, E. (Coord.). *Envelhecimento. Perspetivas, projetos e práticas inovadoras*, 51-66. Vila Nova de Famalicão, Braga, Portugal: Humus.
- Antunes, M. C. (2017). Educação e bem-estar na terceira idade. *Revista Kairós Gerontologia*, 20(1), 155-170.
- Díaz- López, M., Aguilar-Parraa, J. M., López-Liriab, R., Rocamora-Pérezb, P., Vargas-Muñoza., M. E., & Padilla-Góngoraa, D. (2017). Skills for successful ageing in the elderly. Education, well-being and health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 986-991.
- Escuder-Mollon, P., Esteller-Curto, R., Ochoa, L., & Bardus, M. (2014). Impact on Senior Learners' Quality of Life through Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 510- 516.
- Fonseca, A. (2006). *O envelhecimento: Uma abordagem psicológica*. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Portuguesa.
- Jenkins, A., & mostafa, T. (2015). The effects of learning on wellbeing for older adults in England. *Ageing and Society*, 35(10), 2053-2070. doi:10.1017/S0144686X14000762
- Kim, T. Y., & Kim, Y. K. (2015). Elderly Korean Learners' Participation in English Learning Through Lifelong Education: Focusing on Motivation and Demotivation. *Educational Gerontology*, 41, 120-135.
- Lee, Y. (2015). Older adult education: new public pedagogy in 21st century Taiwan. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(3), 460-476.
- Leung, D. S. Y., & Liu, B. C. P. (2011). Lifelong education, quality of life and self-efficacy of Chinese older adults. *Educational Gerontology*, 37(11), 967-981. doi:10.1080/03601277.2010.492732

- Machado, F. S., & Medina, T. (2012). As universidades seniores- Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem. *Educação, Sociedade e Cultura*, 37, 151-167.
- Merriam, S. B., & Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 128-144.
- Mitra S., Brucker D. L., & Jajtner, K. M. (2020). Wellbeing at older ages: Towards an inclusive and multidimensional measure. *Disability and Health Journal*, x, x-x.
<https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.100926>
- Molina-Luque, F., Casado, N., & Stončikaitė, I. (2018). University stakeholders, intergenerational relationships and lifelong learning: a European case study. *Educational Gerontology*, 44(12), 744-752.
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing Soc.* 38, 651–675.
10.1017/S0144686X16001136
- Oliver, A., Tomás, J.M., Montoro-Rodríguez, J. (2017). Dispositional hope and life satisfaction among older adults attending lifelong learning programs. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 72, 80–85
- Park, J. H., Lee, K., & Dabelko-Schoeny, H. (2016). A Comprehensive Evaluation of a Lifelong Learning Program: Program 60. *International journal of aging & human development*, 84(1), 88–106. <https://doi.org/10.1177/0091415016668352>
- Pilar E. M., Esteller-Curto R., Ochoa L., Bardus M. (2014). Impact on Senior Learners' Quality of Life through Lifelong Learning. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 131, 510–516. 10.1016/j.sbspro.2014.04.157
- Rocha, V., & Nascimento, I. (2014). Programa de intervenção em grupo com idosos institucionalizados: o projeto “Aqui entre nós”. In M. Guerra, L. Lima, & S. Torres (Eds.), *Intervir em grupos a saúde* (pp.213-254). Lisboa: Climepsi Editores.
- Sutipan, P., Intarakamhang, U., & Macaskill, A. (2017). The Impact of Positive Psychological Interventions on Well-Being in Healthy Elderly People. *Journal happiness study*, 18, 269-291.
- Vintilă, M., & Istrat, D. (2014). Improving the Skills For True Wellbeing of Adult Educators and Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 610-615.
- Wang, R., De Donder, L., De Backer, F., Triquet, K., Shihua, L., Honghui, P., Thomas, V., & Lombaerts, K., (2018). Exploring the association of learning participation with the quality of life of older Chinese adults: A mixed methods approach. *Educational Gerontology*, 44, 378-390.
- WHO. (1997). WHOQOL. Measuring Quality of Life. World Health Organization.
- Yamashita, T., López, E. B., Soligo, M., & Keene, J. R. (2017). Older Lifelong Learners' Motivations for Participating in Formal Volunteer Activities in Urban Communities. *Adult Education Quarterly*, 67(2), 118-135.

- Yamashita, T., López, E. B., Stevens, J., & Keene, J. R. (2017). Types of Learning Activities and Life Satisfaction among Older Adults in Urban Community-Based Lifelong Learning Programs. *Activities, Adaptation & Aging, 41*(3), 239- 257.
- Zhu, Y., & Zhang, W. (2019). Active learning for active ageing: Chinese senior immigrants' lifelong learning in Canada. *Educational gerontology, 45*(8), 506-518.
doi.org/10.1080/03601277.2019.1662933

EXPOSIÇÃO A AMBIENTES ABUSIVOS NA EMERGÊNCIA DE TRAÇOS PSICOPÁTICOS NUMA AMOSTRA DE ADOLESCENTES PORTUGUESES

Daniela Carvalho Martins¹, Inês Carvalho Relva^{1,2} & Alice Margarida Simões¹

¹*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal*

²*Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano, Vila Real, Portugal*

mariana_cmartins_95@hotmail.com, irelva@utad.pt, margaridas@utad.pt

INTRODUÇÃO

A exposição de crianças e jovens a ambientes abusivos é um grave problema mundial, atingindo e prejudicando esta população no decorrer do seu desenvolvimento. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002, p. 59), maus-tratos define-se como:

“Toda forma de maus-tratos físicos e/ou emocionais, abuso sexual, abandono ou trato negligente, exploração comercial ou outro tipo, da qual resulte um dano real ou potencial para a saúde, sobrevivência, desenvolvimento ou dignidade da criança, no contexto de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder”.

Os maus-tratos podem ser categorizados como ativos ou passivos. Os maus-tratos ativos, normalmente envolvem o uso da força física e de uma linguagem agressiva, inadequada à idade da criança. Nesta categoria podemos encontrar os maus-tratos físicos, psicológicos e o abuso sexual. Por outro lado, os maus-tratos passivos, referem-se a toda e qualquer omissão ou escassez de cuidados que comprometem o bem-estar da criança, e nele incluem-se as situações de negligência (Alberto, 2014).

Estudos revelaram, alguns fatores de risco relacionados com as famílias para os maus-tratos contra a criança, sendo eles: família monoparental, pobreza, desemprego, baixa escolaridade, ambientes conflituosos, alta aceitação da violência e agressão sofrida pelos pais

na infância (Weber, Viezzer, Brandenburg, & Zocche, 2002). Todas estas combinações podem ser potenciadoras de violência sendo que em muitos casos, a violência pode ser entendida pelas famílias abusadoras como uma estratégia para a resolução de problemas (Weber et al., 2002). Segundo Alberto (2014), as consequências dos maus-tratos compreendem os domínios físico/orgânico, cognitivo, comportamental e psicoafectivo. Ao nível do domínio cognitivo, verificam-se défices na atenção e/ou memória, no desempenho intelectual, problemas na aprendizagem e dificuldades na linguagem. No domínio comportamental, observam-se manifestações tendencialmente internalizantes ou externalizantes, é frequente ocorrer uma ambivalência relacional por parte da criança que alterna entre a busca e a rejeição de relações. Relativamente ao domínio psicoafectivo, destaca-se o medo, culpa, perda e luto, raiva, baixa autoestima, instabilidade emocional, dependência relacional, sintomatologia depressiva, competências relacionais e sociais pobres, dificuldades em controlar os sentimentos e comportamentos, sentimento de incompetência, perspetivas negativas e ameaçadoras do meio envolvente e, por último, o sentimento de que não são merecedoras de amor e respeito por parte dos outros (Alberto, 2014).

A adolescência corresponde a uma fase do desenvolvimento do indivíduo, repleta de transformações: a nível físico, social e psíquico (Martins, 2012). Os adolescentes enfrentam uma série de novas tarefas, incluindo o desenvolvimento de identidades coerentes, o estabelecimento de relações com os pares e o desenvolvimento da independência dos pais. Estas mudanças podem contribuir para a descontinuidade da personalidade patológica e, em especial, para a psicopatia (Lynam, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2008). Neste sentido, a psicopatia é definida como um constructo multidimensional que inclui uma variedade de domínios da personalidade (Lynam et al., 2008), caracterizada pela inexistência de remorsos, egocentrismo, insensibilidade, manipulação, charme e afeto superficial, impulsividade, mentira patológica, insegurança e falha em aceitar a responsabilidade pelas ações (Cleckley, 1941).

Os maus-tratos infantis têm sido frequentemente associados a habilidades sociais e características antissociais. Num estudo de Braga, Gonçalves, Basto-Pereira e Maia (2017), foi possível verificar que todos os tipos de exposição a ambientes abusivos, são preditores longitudinais independentes de comportamentos antissociais agressivos na adolescência. Contudo, existem controvérsias sobre o efeito de cada tipo de maus-tratos no comportamento social (Ometto et al., 2016).

Com a investigação de Docherty, Kubik, Herrera e Boxer (2018), foi possível verificar que a experiência de maus-tratos na infância aumenta o risco de insensibilidade/ falta de culpa estando associada ao comportamento delincente. Os jovens maltratados demonstram também dificuldades no desenvolvimento de estratégias adaptativas no meio social, optando por uma adaptação patológica. O início precoce de abuso verbal e negligência emocional está associado a maus-tratos mais frequentes e graves, manifestando-se em sintomas de ansiedade, depressão, ideação suicida e baixo rendimento académico (Turner et al., 2017). Num estudo de McCord e McCord (1964), verificou-se que a falta de afeto parental (negligência emocional) é um forte precipitante da personalidade psicopática. Adicionalmente indivíduos que foram maltratados (abusados e / ou negligenciados) tendem a apresentar maiores níveis de psicopatia em comparação com aqueles que não foram vítimas (Weiler & Widom, 1996). É ainda de referir que os indivíduos com ausência de características psicopáticas, apresentam maiores níveis de sofrimento comparativamente com os indivíduos com altos níveis de características psicopáticas (Vahl et al., 2016).

Por ser o primeiro ambiente em que a criança é inserida, a família desempenha um papel relevante na formação da personalidade. É no seio familiar que esta inicia o seu desenvolvimento e as suas relações interpessoais, e ao longo de toda a vida experimenta o processo de construção de si mesmo. Contudo, nem todas as crianças podem contar com uma base sólida chamada família, pois muitas vezes não possuem em casa referenciais básicas para

serem seguidas, imitadas e tidas como modelo, comprometendo o saudável desenvolvimento da personalidade (Bernado, da Silva, & dos Santos, 2017). Devido ao aumento de casos de vitimação infantojuvenil (Vieira & Grossi, 2018), atualmente, verifica-se uma grande necessidade de encontrar respostas de intervenção nesta área, e daí surge a pertinência do estudo deste tipo de temáticas que a par de consciencializar, convida a que cada um realize a sua própria análise crítica acerca da urgência de uma prática psicológica eficaz e responsável. Desta forma, e tendo em consideração o racional teórico, os objetivos principais da presente investigação são: explorar as diferenças entre a exposição a ambientes abusivos e traços psicopáticos em função do sexo dos adolescentes e perceber se a exposição a ambientes abusivos prediz a emergência de traços psicopáticos.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 728 participantes, dos quais 431 (59.2%) pertenciam ao sexo masculino e 297 (40.8%) ao sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e 20 anos, com média das idades igual a 15.78 anos ($DP = 1.934$). Os dados foram recolhidos em turmas de diferentes escolas, sediadas no norte de Portugal.

Instrumentos

Com o intuito de adquirir dados pessoais acerca dos participantes, foi aplicado um questionário sociodemográfico e escolar, que objetiva recolher informação relativa ao sujeito.

O *Exposure to Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory (EASE-PI)* (Nicholas & Bieber, 1997, adaptada para versão portuguesa por Martins, Simões, & Relva, 2018), tem como objetivo analisar a exposição a ambientes abusivos, nomeadamente práticas abusivas efetuadas pelo pai e mãe. O inventário é aplicado aos filhos e é constituído por 70 itens distribuídos por duas subescalas: a de abuso (emocional, físico e sexual) e a de suporte

(Suporte/Amor; Promoção da Independência e Modelagem Positiva), com um formato de resposta de escala de *Likert* em cinco pontos, desde 0 (nunca) a 4 (Sempre). Desta forma, sugere-se que quanto maior a pontuação obtida em cada dimensão, maior é o tipo de abuso perpetrado nas subescalas de abuso, e por outro lado, maior é o suporte obtido nas subescalas de suporte. No presente estudo, e atendendo aos objetivos do estudo, utilizaram-se as subescalas de abuso físico e de abuso emocional. Relativamente aos valores da confiabilidade, obtiveram-se valores que apresentam uma boa consistência interna nas diferentes subescalas e o ajustamento foi adequado.

O *Youth Psychopathic Inventory Traits Reconstructed* (YPI-RE, Andershed, Kerr, Satin, & Levander, 2002, adaptada para a população portuguesa por Simões, Gonçalves, & Lopes, 2016, e posteriormente reformulada por Simões & Relva, 2019) tem como propósito avaliar a ocorrência de facetas proto-psicopáticas na população adolescente entre os 12-18 anos de idade (uma vez que a idade dos participantes varia entre 12 e 20 anos de idade, importa referir que este motivo não invalidou a fiabilidade dos resultados, sendo que a idade de 19 e 20 anos, correspondeu apenas a 2 participantes). Este inventário é composto por 10 dimensões que se organizam em quatro facetas também denominadas como super-dimensões: dimensão interpessoal, dimensão afetiva, dimensão comportamental e frieza emocional. No presente estudo os valores da confiabilidade, conferem uma boa consistência interna nas diferentes subescalas e o ajustamento foi adequado.

Procedimentos

Inicialmente a presente investigação foi submetida à Comissão de ética da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, obtendo parecer favorável quanto à sua realização. Posteriormente realizou-se um pedido de inquéritos em meio escolar à Direção-Geral de Educação (DGE), tendo aprovação e seguidamente foi pedida a colaboração junto dos diretores dos agrupamentos das instituições. Foi entregue o consentimento informado aos encarregados

de educação para que estes tomassem conhecimento da investigação e autorizassem os seus educandos a participar no estudo (para os adolescentes que ainda não tinham completado os 18 anos de idade), para os que já tinham, o consentimento foi entregue ao próprio. Nos protocolos entregues foi mencionada a garantia de confidencialidade dos dados recolhidos, respeitando os princípios deontológicos de investigação em ciências sociais. O período de recolha da amostra, decorreu ao longo de dois meses (janeiro e fevereiro) do ano 2019. O tempo máximo de aplicação dos instrumentos, não excedeu os 50 minutos. O protocolo foi aplicado pela primeira autora do estudo. Após todos os dados recolhidos, estes foram inseridos numa base de dados para a concretização das devidas análises estatísticas, recorrendo-se aos *softwares* SPSS (IBM SPSS Statistics, versão 25) e ao AMOS (IBM SPSS AMOS, versão 25).

Estratégias de análise de dados

Numa fase inicial, procedeu-se à codificação do protocolo sendo elaborada uma base de dados para posterior análise, com recurso ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences – SPSS*.

Numa fase posterior, foi realizada a limpeza da amostra através da identificação de *missings*, de forma a identificar elementos cujas respostas se poderiam distanciar da média, podendo afetar a média e desvio padrão da amostra. Neste sentido, procedeu-se à identificação de *outliers* multivariados (calculando a distância de *Mahalanobis*), que permite usar a média e a variância para cada variável, de modo a identificar os participantes com valores críticos e que se encontram significativamente afastados da média geral da amostra (Field, 2005).

Foram testados os pressupostos da normalidade, procedendo-se à análise da assimetria através dos coeficientes de assimetria (*skeweness*) e achatamento (*kurtosis*), assumindo-se o cumprimento da normalidade, uma vez que os valores compreendiam o intervalo -1 e 1. Foi analisada a informação estatística relativamente ao teste de *Kolmogorov-Smirnov*,

particularmente o valor de significância (p), os gráficos de Histogramas, os *Q-QPlots* e os *Boxplot* (Marôco, 2014).

Após as análises anteriormente realizadas foram assegurados os pressupostos da normalidade, pelo que se procedeu à análise estatística com recurso a testes paramétricos. Para estimar a consistência interna dos instrumentos, foram calculados os valores de *alpha de Cronbach* (Marôco, 2014).

Realizaram-se análises diferenciais multivariadas (MANOVAS), de modo a avaliar as diferenças significativas entre as variáveis sociodemográficas e os instrumentos. Foram realizadas ainda regressões múltiplas hierárquicas de modo a verificar a predição das variáveis independentes (dimensões do inventário EASE-PI) sobre as dependentes (traços psicopáticos), tornando-se pertinente a criação de variável *dummy* para a variável sociodemográfica sexo.

RESULTADOS

De modo a serem analisadas as diferenças da exposição a ambientes abusivos, e traços psicopáticos em função do sexo, foi efetuada a análise de variância multivariada (MANOVA). De acordo com os resultados observados, verificou-se que existem diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino, [$F_{(20,706)}=16.283, p=.000, \eta_p^2=.316, \text{Wilks-}\lambda=.684, PO=1.000$], o efeito de magnitude é forte e o poder observado é elevado.

Tabela 1: Análise diferencial dos fatores de abuso do EASE-PI e YPI-RE em função do sexo

		Sexo		p	Sentido da significância	η^2_p
		Masculino(M) M±DP	Feminino(F) M±DP			
CAF (EASE-PI)	Mãe	16.70±4.495	15.80±4.084	.003	M>F	.012
	Pai	16.11±4.143	14.62±2.527	.000	M>F	.042
YPI-RE						
Encanto Desonesto		11.06±3.929	10.43±3.630	.029	M>F	.007
Grandiosidade		8.53±3.950	6.84±2.833	.000	M>F	.052
Mentira		7.90±3.154	6.46±2.030	.000	M>F	.065
Manipulação		7.68±3.082	6.82±2.590	.000	M>F	.023
Frieza Emocional		14.02±4.389	10.51±4.167	.000	M>F	.140
Ausência de Emoções		11.74±3.527	10.70±3.060	.000	M>F	.024
Falta de Sentido de Responsabilidade		9.89±3.531	8.48±3.191	.000	M>F	.044
Busca de Emoções		12.69±4.867	10.38±4.010	.000	M>F	.061

Nota: os negritos representam valores estatisticamente significativos.

Para perceber se a exposição a ambientes abusivos, prediz a emergência de traços psicopáticos, realizaram-se análises de regressão múltipla hierárquica, nas quais se utilizaram como variáveis dependentes as diferentes dimensões do inventário YPI-RE.

Assim, o bloco 1 correspondeu à variável *dummy*, sexo (sendo 0 o sexo feminino e 1 o sexo masculino) e o bloco 2 correspondeu aos fatores de abuso do EASE-PI. Na presente investigação, apenas as dimensões de Mentira, Manipulação e Impulsividade apresentam valores estatisticamente significativos.

Na dimensão **Mentira**, o bloco 1 explica 6.2% da variância total ($R^2=.062$), contribuindo individualmente com 6.1% da variância para o modelo ($R^2\text{change}=.061$), apresentando um contributo significativo [$F(1,726)= 48.153; p=.000$]. O bloco 2 tem um contributo significativo [$F(11,716)= 12.894; p=.000$], e explica 16.5% do total da variância ($R^2=.165$), contribuindo individualmente com 15.3% da variância para o modelo ($R^2\text{change}=.153$). Analisando de forma individual o contributo de cada uma das variáveis

independentes dos blocos, verifica-se que uma das variáveis independentes apresentam contribuições significativas ($p \leq .05$), predizendo a presença de Mentira: o comportamento abusivo físico, exercido pela mãe, prediz positivamente a presença de mentira ($\beta = .196$; $p = .001$) (Tabela 2).

No que diz respeito à dimensão **Manipulação**, o bloco 1 explica 2.1% da variância total ($R^2 = .021$), contribuindo individualmente com 2 % da variância para o modelo ($R^2 \text{ change} = .020$), apresentando um contributo significativo [$F(1,726) = 15.779$; $p = .000$]. O bloco 2 tem um contributo significativo [$F(11,716) = 10.140$; $p = .000$], e explica 13.5% do total da variância ($R^2 = .135$), contribuindo individualmente com 12.1% da variância para o modelo ($R^2 \text{ change} = .121$). Analisando de forma individual o contributo de cada uma das variáveis independentes dos blocos, verifica-se que uma das variáveis independentes apresentam contribuições significativas ($p \leq .05$), predizendo a presença de manipulação: o comportamento abusivo emocional, exercido pela mãe, prediz positivamente a presença de manipulação ($\beta = .150$; $p = .049$) (Tabela 2).

Por último, na dimensão **Impulsividade**, o bloco 1 explica .1% da variância total ($R^2 = .001$), contribuindo individualmente com .0% da variância para o modelo ($R^2 \text{ change} = .000$), não apresentando um contributo significativo [$F(1,726) = .980$; $p = .322$]. O bloco 2 tem um contributo significativo [$F(11,716) = 6.586$; $p = .000$], e explica 9.2% do total da variância ($R^2 = .092$), contribuindo individualmente com 7.8% da variância para o modelo ($R^2 \text{ change} = .078$). Analisando de forma individual o contributo de cada uma das variáveis independentes dos blocos, verifica-se que uma das variáveis independentes apresentam contribuições significativas ($p \leq .05$), predizendo a presença de Impulsividade: o comportamento abusivo físico, exercido pela mãe, prediz positivamente a presença de impulsividade ($\beta = -.134$; $p = .033$) (Tabela 2).

Tabela 2: Análise Preditiva: Papel Preditor do Sexo e da Exposição a Ambientes Abusivos E De Suporte Na Emergência De Traços Psicopáticos (Mentira, Manipulação, Impulsividade)

		R^2	R^2 change	B	SE	β	t	p
Mentira (YPI-RE)								
Bloco 1	Sexo (<i>dummy</i>)	.062	.061					
Bloco 2	EASE-PI	.165	.153					
	CAE (EASE-PI)			.008	.028	.020	.268	.789
				.055	.030	.131	1.847	.065
	CAF (EASE-PI)			.128	.039	.196	3.260	.001
				-.010	.044	-.013	-.227	.821
Manipulação (YPI-RE)								
Bloco 1	Sexo (<i>dummy</i>)	.021	.020					
Bloco 2	EASE-PI	.135	.121					
	CAE (EASE-PI)			.059	.030	.150	1.972	.049
				.013	.031	.030	.417	.677
	CAF (EASE-PI)			.030	.041	.045	.734	.463
				.067	.046	.084	1.466	.143
Impulsividade (YPI-RE)								
Bloco 1	Sexo (<i>dummy</i>)	.001	.000					
Bloco 2	EASE-PI	.092	.078					
	CAE (EASE-PI)			.014	.040	.028	.357	.721
				.057	.043	.100	1.347	.178
	CAF (EASE-PI)			.119	.056	.134	2.137	.033
				-.003	.062	-.003	-.047	.962

Nota. EASE-PI=Exposure to Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory; B, SE e β para um nível de significância de $p < .05$.

DISCUSSÃO

A presente investigação teve como objetivos explorar as diferenças entre a exposição a ambientes abusivos e traços psicopáticos em função do sexo dos adolescentes, e perceber se a exposição a ambientes abusivos prediz a emergência de traços psicopáticos. Mesmo existindo na literatura estudos sobre a temática, poucos avaliam a coocorrência com, pelo menos, mais de uma experiência adversa.

De acordo com os resultados obtidos referentes ao primeiro objetivo, os resultados sugerem que a exposição a ambientes abusivos e a emergência de traços psicopáticos em função do sexo, é maior no sexo masculino comparado com o sexo feminino, salientando as diferenças

estatisticamente significativas encontradas no comportamento abusivo físico, exercido pelos progenitores, indo ao encontro de outros estudos (e.g., Durand & Plata, 2017). Também Weiler e Widam (1996), alerta-nos para a importância de não generalizarmos resultados, pois existem evidências em que não se pode afirmar que os abusos são maiores nos rapazes do que nas raparigas, têm apenas uma expressão diferente. Em função das características psicopáticas, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, no encanto desonesto, grandiosidade, mentira e manipulação, correspondendo à grande dimensão interpessoal, verificando-se valores mais elevados também no sexo masculino. Por outro lado, Del Ben (2005) ressalta os fatores patológicos que desenvolvem a psicopatia, referindo que a genética e alguns fatores cerebrais são também responsáveis pelo comportamento antissocial, que nascem com o indivíduo e se desenvolvem até a fase adulta. A literatura geral acerca da estrutura de personalidade psicopática é bastante consistente, encontrando-se associada, na sua maioria, aos comportamentos antissociais, delinquentes ou agressivos como correlatam (e.g., Robinson, 2005), mas a literatura sobre as diferenças entre sexos na delinquência e nos traços psicopáticos com que se possam corroborar estes resultados, é ainda escassa. Ainda assim, a investigação existente é sugestiva de uma estrutura de personalidade com traços mais marcados de psicopatia no sexo masculino (Ugueto, 2005), embora noutros estudos (Verona, Sadeh, & Javdani, 2010), também não se tenham encontrado diferenças entre sexos. Uma explicação possível reside na existência de pressões sociais para que rapazes e raparigas se comportem de forma diferente, em função de estereótipos de género, o que significa que nos primeiros é mais encorajado o tipo de comportamentos que podem configurar a base para uma conduta delinvente e antissocial, ocorrendo o contrário no caso das raparigas (Ugueto, 2005).

Em resposta ao segundo objetivo e principal questão abordada nesta investigação, (i.e., perceber se a exposição a ambientes abusivos prediz a emergência de traços psicopáticos), na presente amostra, foi possível verificar que a exposição a ambientes abusivos prediz

positivamente a presença de mentira, manipulação e impulsividade. No estudo de Barbieri e Pavelqueires (2012), verifica-se que a falta de afetividade e a exposição a ambientes abusivos na infância e adolescência, podem influenciar o surgimento de traços psicopáticos na vida adulta, ou seja, a psicopatia desenvolve-se, também, através do meio social negligenciado, indo ao encontro dos resultados obtidos. Assim sendo, na presente amostra, a exposição a ambientes abusivos, é um fator de risco saliente na predição de coocorrência de traços psicopáticos nos jovens. Minuciosamente, analisando cada traço de psicopatia, constatou-se que o comportamento abusivo físico prediz positivamente a mentira, isto é, a emergência de comportamentos abusivos físicos contribui para o surgimento de mentira; verificou-se ainda que o comportamento abusivo emocional, prediz positivamente a manipulação, melhor dizendo, quando existe comportamento abusivo emocional a manipulação por parte dos sujeitos aumenta, indo ao encontro dos resultados de estudos anteriores (Barbieri & Pavelqueires, 2012; Miller & Knutson, 1997); comprovou-se ainda que o comportamento abusivo físico prediz positivamente a impulsividade, demonstrando que um jovem que vivencie comportamentos abusivos físicos, a probabilidade de manifestar impulsividade é maior (Durand & Plata, 2017). Face ao exposto, parece-nos que a exposição a práticas disciplinares inadequadas, a permanência em ambientes abusivos, podem contribuir para o emergir/desenvolver do comportamento antissocial dos adolescentes. Tais comportamentos são vistos como produtores de efeitos danosos à autorregulação das emoções e, também, como reforço de comportamentos agressivos e disruptivos (Durand & Plata, 2017).

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS, LIMITAÇÕES E PROPOSTAS PARA ESTUDOS

FUTUROS

O presente estudo procurou analisar a exposição a ambientes abusivos na emergência de traços psicopáticos numa amostra de adolescentes portugueses. Apesar da escassa literatura

acerca desta temática, existem evidências empíricas que refutam que as crianças com comportamentos antissociais, nos primeiros anos escolares, incluindo a agressividade, aprenderam a emitir tais comportamentos no contexto familiar (Barbieri & Pavelqueires, 2012). Primeiramente destaca-se o cariz único e inovador da presente investigação, dada a escassez de estudos sobretudo nacionais que explorem a associação entre as variáveis em estudo.

A presente investigação comporta diversas contribuições, implicações e limitações que importam ressaltar. No que respeita às implicações práticas, desejamos que este estudo possa ser um impulsionador para pesquisas mais aprofundadas sobre os efeitos da exposição a ambientes abusivos na predição de traços psicopáticos, uma vez que encontramos associações positivas entre as variáveis.

O presente estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas, nomeadamente o tamanho da amostra compreender 728 jovens, não sendo representativa da população portuguesa, e a amplitude de idades é limitada (i.e., entre os 12 e os 20 anos). Se por um lado, é uma vantagem no que diz respeito às consequências na sintomatologia psicopatológica e comportamento desviante na idade adulta e, ainda, na descrição do acontecimento com maior detalhe e precisão, por outro, seria proveitoso compreender o impacto noutras faixas etárias. Segundo, foi utilizada uma metodologia transversal, o que impossibilitou a realização de relações causais entre as variáveis.

Apesar de a pesquisa nesta área, nas últimas décadas, se ter vindo a afirmar, ao nível nacional os estudos são ainda incipientes, conforme já referido anteriormente, fornecendo uma visão pouco integrada das dinâmicas que estes fenómenos acarretam. Assim, em termos de pistas futuras, é crucial que futuramente se realizem estudos com modelos longitudinais prospetivos, de forma a clarificar o início da exposição a ambientes abusivos e a sua severidade na saúde mental, o que poderá ajudar a promover intervenções precoces.

Com a realização desta investigação, enfatiza-se a importância da profissionalização de técnicos direcionados para as áreas de abuso, bem como a relevância para que se desenvolvam ações junto das comunidades, incluindo pais, profissionais da saúde, educação e adolescentes, no sentido de sensibilizar, quer para a magnitude desta problemática, quer para as consequências nefastas que pode acarretar para os seus intervenientes diretos e indiretos. A prevenção de comportamentos antissociais a partir do reforço pode ser uma possibilidade para desacelerar e até conter a crescente criminalidade entre os jovens, principalmente entre aqueles que vivem sob situações consideradas de alto risco.

REFERÊNCIAS

- Alberto, I. (2014). Maus tratos e negligência de crianças: Modelos e formatos de intervenção. In Matos, M., *Vítimas de crime e violência: Práticas de intervenção* (pp.13-26). Braga: Psiquilíbrios.
- Andershed, H., Kerr, M., Stattin, H., & Levander, S. (2002). Psychopathic traits in non-referred youths: A new assessment tool. In E. Blaauw & L. Sheridan (Eds.). *Psychopaths: Current international perspectives* (pp.131-158). Den Haag: Elsevier.
- Barbieri, V., & de Godoy Pavelqueires, J. (2012). Personalidade paterna como fator prognóstico no tratamento da tendência antissocial. *Paidéia*, 22(51), 101-110. doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100012.
- Bernado, M. O., da Silva, R. T., & dos Santos, M. F. R. (2017). Transtorno desafiador opositor e a influência do ambiente sociofamiliar. *Revista Transformar*, 11, 129-150.
- Cleckley, H. (1941). *The mask of sanity: An attempt to reinterpret the so-called psychopathic personality*. St. Louis: Oxford-Mosby.
- Del Ben, C. M. (2005). Neurobiologia do transtorno de personalidade antissocial. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 32, 27-36. doi.org/10.1590/S0101-60832005000100004.
- Docherty, M., Kubik, J., Herrera, C. M., & Boxer, P. (2018). Early maltreatment is associated with greater risk of conduct problems and lack of guilt in adolescence. *Child Abuse & Neglect*, 79, 173-182. doi:10.1016/j.chiabu.2018.01.032.
- Durand, G., & Plata, E. M. (2017). The effects of psychopathic traits on fear of pain, anxiety, and stress. *Personality and Individual Differences*, 119(C), 198-203. https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.024.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.

- Lynam, D. R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2008). The stability of psychopathy from adolescence into adulthood the search for moderators. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 228-243. doi:10.1177/0093854807310153.
- Martins, M. J. D. (2012). Condutas agressivas na adolescência: Fatores de risco e de proteção. *Análise Psicológica*, 23(2), 129-135. doi:10.14417/ap.77.
- Martins, M., Simões, M., & Relva, I. C. (2018). *Exposure to Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory* (Unpublished manuscript). Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Marôco, J. (2014). *Análise das equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Portugal: ReportNumber.
- McCord, W., & McCord, J. (1964). *The psychopath: An essay on the criminal mind*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Miller, K.S., & Knutson, J. F. (1997). Reports of severe physical punishment and exposure to animal cruelty by inmates convicted of felonies and by university students. *Child Abuse and Neglect*, 21(1), 59-82. doi.org/10.1016/S0145-2134(96)00131-7.
- Nicholas, K., & Bieber, S. (1997). Assessment of perceived parenting behaviors: The Exposure to Abusive and Supportive Environments Parenting Inventory (EASE-PI). *Journal of Family Violence*, 12(3), 275-291.
- Ometto, M., de Oliveira, P. A., Milioni, A. L., Dos Santos, B., Scivoletto, S., Busatto, G. F., ... & Cunha, P. J. (2016). Social skills and psychopathic traits in maltreated adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(4), 397-405.
- Organização Mundial de Saúde (2002). Relatório mundial sobre saúde e violência. In E. G. Krug, L. L. Dahlberg., J. A. Mercy., A. B. Zwi., & R. Lozano (Eds.). *Abuso infantil e negligência por pais e outros cuidadores* (pp. 57-81). Genebra: Universal Copyright Convention.
- Robinson, M. J. (2005). *Psychopathy and compliance correlates for male delinquents in a community program* (Tese de doutoramento não publicada). University of Rhode Island, Rhode Island, USA.
- Simões, M., Gonçalves, R. A., & Lopes, J. (2016). International note: Confirmatory factor analysis and psychometric properties of the Youth Psychopathic Traits inventory in a sample of portuguese adolescents. *Journal of Adolescence*, 47, 100-103. doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.12.004.
- Simões, M., & Relva, I. C. (2019). *Youth Psychopathic Inventory Traits Reconstructed* (Unpublished manuscript). Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D., & Hamby, S. (2017). Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(5), 755-780. doi.org/10.1177/0886260515586376.
- Ugueto, A. (2005). *Psychopathy in delinquent girls: An examination of factor structure* (Tese de doutoramento não publicada). Ohio State University, Ohio, USA.
- Vahl, P., Colins, O. F., Lodewijks, H. P., Lindauer, R., Markus, M. T., Doreleijers, T. A., & Vermeiren, R. R. (2016). Psychopathic traits and maltreatment: Relations with aggression and mental health problems in detained boys. *International Journal of Law and Psychiatry, 46*, 129-136. doi:10.1016/j.ijlp.2016.02.006.
- Verona, E., Sadeh, N., & Javdani, S. (2010). The influences of gender and culture on child and adolescent psychopathy. In R. Salekin & D. Lynam (Eds.), *Handbook of child and adolescent psychopathy* (pp. 317-342). New York: Guilford Press.
- Vieira, M. S., & Grossi, P. K. (2018). A política de assistência social e o enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil. *Ser Social, 19*(41), 479-498.
- Weber, L. N. D., Viezzer, A. P., Brandenburg, O. J., & Zocche, C. R. E. (2002). Famílias que maltratam: Uma tentativa de socialização pela violência. *PsicoUSF, 7*(2), 163-173. doi.org/10.1590/S1413-82712002000200005.
- Weiler, B. L., & Widom, C. S. (1996). Psychopathy and violent behaviour in abused and neglected young adults. *Criminal Behaviour and Mental Health, 6*, 253-271. doi:10.1002/cbm.99.

O PSICÓLOGO EDUCACIONAL NA ORIENTAÇÃO DA FAMÍLIA COM FILHO SURDO EM ANGOLA

João Dele

Universidade de Aveiro (Portugal)

joaodele@ua.pt

INTRODUÇÃO

É no seio familiar que são dados os primeiros passos para o desenvolvimento do ser humano, pelo simples, mas fundamental, motivo de ser este o primeiro e natural grupo social (Negrelli & Marcon, 2006). As primeiras interações dos pais com o filho recém-nascido são importantes para o desenvolvimento dos padrões de comunicação, incidindo nas vias neuro-emocionais do bebé (Lam-Cassettari et al., 2015).

O nascimento de um filho surdo constitui uma dificuldade enorme para os pais (sobretudo quando estes são ouvintes), pois, para além da morte do filho idealizado (Borborema & Aguilera, 2017; Monteiro et al., 2016), surgem dificuldades enormes na construção e estabelecimento de relações afetivas por via do diálogo, para as quais os pais não estão preparados. No geral, os serviços de intervenção precoce que têm sido realizados visam diretamente a criança, deixando de parte a sua família (Jackson & Turnbull, 2004), o que fragiliza o sistema familiar e retroalimenta os preconceitos em relação à criança surda. Já os programas de intervenção precoce bem-sucedidos têm em conta as necessidades do sistema familiar, contexto vital da criança (Eleweke et al., 2008). É inegável a importância da audição na vida de uma pessoa, bem como a sua relação com os outros sentidos, como, por exemplo, a visão. Enquanto esta tem por função o rastreamento do espaço para permitir o organismo colocar-se e navegar adequadamente nele, a audição tem por função o processamento da sequência temporal dos eventos, advertindo a visão para os fenómenos que acontecem fora do

arco visual (Dele et al., 2020). O diagnóstico da surdez não só não é um certificado de incapacidade, como se constitui num ponto de partida para a exploração de imensas potencialidades e habilidades do surdo, tendo em conta o seu contexto de vida.

A escolha do psicólogo educacional para a orientação da família surda em Angola é alimentada por 3 motivos: primeiro, pela existência de várias instituições de ensino superior que formam psicólogos educacionais, o que nos permite colocar esses profissionais ao alcance da comunidade; segundo, porque o psicólogo educacional não está contaminado com o preconceito de *deficit*/terapia tradicionalmente relacionado com a surdez, podendo, dessa forma, evitar o rótulo de pacientes às crianças surdas; terceiro, porque o psicólogo educacional pode mediar a transição da criança surda para a escola. A intervenção do psicólogo educacional, que consiste na orientação da família e do filho surdo, integra-se num processo multidisciplinar, tendo em conta outros profissionais envolvidos na intervenção precoce (López-González & Llorent, 2013).

Metodologicamente, a investigação consistiu num levantamento bibliográfico, privilegiando a consulta de artigos com base nas palavras-chave. Foi também feita uma análise documental, em chave crítica, tendo por fontes documentos oficiais do Estado angolano, relativos à surdez. Em todo o caso, foram tidos em consideração resultados desde o ano 2000.

A DESCOBERTA DA SURDEZ DO FILHO

O nascimento de uma criança surda no seio de uma família ouvinte pode ter um impacto drástico na vida familiar (Jackson & Turnbull, 2004), que aumenta se a família for deixada sozinha na busca de compreensão e seguimento da surdez e do filho surdo. A descoberta da surdez de um filho condiciona uma série de comportamentos dos pais, anula outros, conduzindo a determinados ajustamentos, mudanças e adaptações de toda a dinâmica familiar (Rodrigues & Pires, 2002). No entanto, a forma como os pais ouvintes são informados sobre a surdez do

filho, como são ajudados a compreender a surdez, as escolhas de comunicação e o apoio emocional que recebem podem influenciar a vida do seu filho surdo, a sua saúde e a de toda a sua família (Flaherty, 2015). A surdez não impede a livre circulação da pessoa no contexto social, mas dificulta sobremaneira a integração sociofamiliar do surdo, pelo fato de as relações sociais serem fundamentalmente dependentes da comunicação verbal e, portanto, estabelecidas primariamente por sons (Monteiro et al., 2016). Tratando-se de uma família ouvinte, a descoberta da surdez do filho afeta a dinâmica familiar, tornando a relação mais problemática (Lam-Cassettari et al., 2015). Os pais, na dificuldade em lidar com a experiência de uma criança que é diferente do que esperavam, demonstram reações como negação, tristeza, depressão e pensamentos de morte (Yamazaki & Masini, 2008 citado em Monteiro et al., 2016), pois o filho idealizado morreu (Borborema & Aguilera, 2017; Monteiro et al., 2016). Assim, o processo de socialização da criança surda com pais ouvintes resulta, muitas vezes, pleno de conflitos desde o início (Silva et al., 2007).

Para Rodrigues e Pires (2002), o comportamento dos pais da criança surda é caracterizado por preocupações com a comunicação recíproca com o filho, uma preocupação constante e pervasiva. É normal e, portanto, expectável, após o diagnóstico da surdez do filho, que os pais tenham reações de desespero. No entanto, e após a fase mais crítica, os pais terão que enfrentar questões como investir tempo, construir confiança, reajustar as expectativas e gerar tolerância e aceitação para com o filho diferente (Young, 2010, citado em Flaherty, 2015).

A FAMÍLIA, A COMUNIDADE E O (FILHO) SURDO

Cerca de 90 a 95% das crianças surdas nascem em famílias onde os pais são ouvintes e não têm conhecimento prévio sobre surdez (Eleweke et al., 2008; Wallis et al., 2004). Essa realidade traz implicações de longo alcance para muitos aspectos do desenvolvimento do surdo, incluindo as relações familiares e sociais, bem como o acesso à informação e à educação, o que

coloca as crianças e adolescentes surdos numa situação de maior risco de desajuste psicossocial, se confrontados com os seus pares ouvintes (Wallis et al., 2004).

A surdez é um fenómeno complexo em si, mas o contexto de vida de uma criança surda é também um fator a ter em conta na sua compreensão. Apoiar e orientar a família de uma forma holística é um pressuposto importante, uma vez que a surdez não pertence apenas à criança, mas a toda a família como sistema (Jackson & Turnbull, 2004). Munoz-Baell e Ruiz (2000) referem que a população surda é bastante heterogénea e defendem uma distinção entre (a) crianças surdas nascidas de pais surdos, que adquirem a língua de sinais como primeira língua, (b) crianças surdas nascidas de pais ouvintes, que ignoram a existência ou rejeitam a língua de sinais e (c) filhos surdos de famílias nas quais um dos membros é surdo.

No passado, ter filho surdo levava os pais (ouvintes) a uma situação de impotência e vergonha social, pugnando por comportamentos e atos de negação da realidade, tais como esconder o filho surdo e evitar comunicar-se com ele por sinais (Borborema & Aguilera, 2017; Negrelli & Marcon, 2006). Os surdos eram considerados deficientes e a surdez uma patologia incurável (Santana & Bergamo, 2005), pois procurava-se compreender a surdez a partir do que os surdos não tinham: a fala.

VISÕES CLÍNICO-TERAPÊUTICA vs SOCIOANTROPOLOGICA DA SURDEZ

A conceitualização da surdez assenta num mecanismo de poder, dado que o surdo vive num mundo predominantemente ouvinte, cujas regras de jogo são ditadas pelos ouvintes. Ao longo dos tempos, os surdos têm sido vistos como sujeitos que se desviaram de uma norma ou de um modelo universal. Com a institucionalização da norma, ou seja, da curva normal, surge igualmente o desvio, onde são inseridos todos aqueles que estão nas extremidades da curva normal (Bisol & Sperb, 2010). Uma vez que as pessoas ouvintes, que utilizam a fala, são consideradas 'a norma', as surdas passaram a ser vistas como desviadas da norma e, portanto,

pessoas com deficiência. Desta forma, a representação que se faz das pessoas surdas fica ancorada na visão do *deficit*, na falta da audição, tendo em conta que a ideia de deficiência está associada a lacunas na cognição e pensamento (Gesser, 2008). Considerar a surdez como uma deficiência tornou-se o óbvio ponto de partida nessas relações de poder, buscando, por vias terapêuticas, uma normalização, que significa trazer o surdo ao mundo dos ouvintes, encorajando a oralidade e a leitura labial, um esforço conservador mascarando atitudes paternalistas (Patrocínio, 2018), com base no pressuposto de que a competência numa língua falada é a única via para o desenvolvimento cognitivo da criança (Munoz-Baell & Ruiz, 2000). Esta visão torna os familiares da criança surda altamente dependentes de profissionais da audição para obter informações sobre a melhor forma de apoiar o seu filho (Gilliver et al., 2013), impedindo-os de tomar iniciativas e decisões, pois estas são da competência dos especialistas.

A partir da década de 70 do séc. XX, começou a ganhar força, graças à luta pelos direitos civis dos anos 60 nos Estados Unidos da América, o modelo socioantropológico, que propõe uma visão da surdez como uma diferença cultural basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas (Bisol & Sperb, 2010). A medicalização da surdez e as conseqüentes ações terapêuticas com vista à oralização dão lugar à defesa da diferença linguística e cultural dos surdos (Patrocínio, 2018). Hoje, um número considerável de surdos não aceita o rótulo da deficiência, imposto pela visão médico-terapêutica. Eles consideram-se um grupo cultural distinto, com suas próprias crenças, necessidades, opiniões, costumes e língua, e consideram a surdez como um termo cultural e não audiológico (Munoz-Baell & Ruiz, 2000). A partir daí, vários estudiosos defendem uma postura diferente diante do surdo, vendo-o como diferente e não como deficiente, deixando de olhar para a surdez como uma deficiência de audição, passando a olhar para a diferença na língua falada pelo surdo (Obasi, 2008).

A SURDEZ EM ANGOLA

Em Angola, a surdez foi e continua sendo considerada uma deficiência, fazendo habitualmente parte das estatísticas indiscriminadas com as pessoas que apresentam problemas mentais, cegos, pessoas com amputação de membros superiores ou inferiores, paraplégicos e tetraplégicos. Os dados do Censo populacional de Angola, realizado em 2014, apontam para a existência de 656.258 pessoas com deficiência em Angola (2,54% da população), das quais 164.111 (25%) são menores de 14 anos (INE, 2014). Estes dados incluem as pessoas surdas.

Do ponto de vista escolar, a partir do conceito de pessoas com deficiência, são geralmente incluídos em números brutos os alunos com deficiência, de forma indiscriminada, sendo que uma grande parte é encaminhada às escolas do ensino especial, que mantêm Angola na fase segregativa, longe ainda da tão almejada inclusão. A surdez é, segundo o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), a primeira das três deficiências que maior número de alunos tem matriculado na Educação Especial, seguida das deficiências mental e visual (INEE, 2006).

Do ponto de vista legislativo, a Lei das Acessibilidades (Lei 10/16 de 27 de julho), instrumento que regula as acessibilidades para as pessoas com deficiência, dedica o capítulo IV à Língua Gestual Angolana (LGA), que obriga todos os órgãos públicos e privados, no atendimento público, a ter um intérprete de LGA. Este dado não passou do papel, uma vez que a própria Lei considera os usuários da LGA como pessoas com deficiência auditiva (art. 25º), o que os coloca numa condição de dependência dos ouvintes e, implicitamente, considera a língua falada como “o normal”. Desta forma, a LGA, mesmo se reconhecida como “*meio legal de comunicação e expressão*” (art. 24º), ela é “*um meio de comunicação objectiva e de utilização corrente com as comunidades de pessoas com deficiência auditiva*” (art. 25º, §3). A Lei reconhece aos surdos uma língua, mas nega-lhes a normalidade. Ora, “*conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões linguísticas e cognitivas, tem*

repercussões também sociais. Se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda” (Santana & Bergamo, 2005, p. 567).

O CONTRIBUTO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL

Os primeiros anos da vida da criança são fundamentais na sua relação com os familiares e, conseqüentemente, com o mundo, pois a relação da criança *“com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito”* (Gesueli, 2006, p. 281). A surdez, sobretudo num contexto de parentes ouvintes, por constituir um obstáculo à comunicação entre a família e a criança surda, pode criar prejuízos sociais e psíquicos à criança, pois este é o período em que o mundo lhe está sendo apresentado e há a possibilidade de que ela não consiga compreendê-lo (Borborema & Aguilera, 2017).

Numa sociedade concebida e dominada pelos e para os ouvintes, não raro a criança surda encontra dificuldades de vária ordem, que podem minar o seu desenvolvimento emocional e social. A referência para a surdez tem sido feita predominantemente no âmbito médico/terapêutico e não propriamente preventivo e psicoeducativo. Ora, a intervenção médica está mais preocupada com a origem, o grau, o tipo de surdez ou perda auditiva, o início e a patologia estrutural da surdez do que com a componente de comunicação interpessoal do surdo, a sua auto-estima ou o seu desenvolvimento global (Munoz-Baell & Ruiz, 2000). O interesse da Psicologia na orientação de famílias com filhos surdos ou com deficiência auditiva é recente (Borborema & Aguilera, 2017), dada a tradicional preocupação com a componente médica, voltada para a recuperação do *deficit*. Por isso, é exatamente o lado esquecido do surdo que

constitui, a meu ver, o ponto de partida do trabalho do psicólogo educacional, baseado no empoderamento psicológico e comunitário (Munoz-Baell & Ruiz, 2000).

Os receios da família nuclear e ampla estendem-se à sociedade. O psicólogo educacional, num contexto interdisciplinar, pode orientar a criança surda e sua família na promoção de habilidades pessoais e sociais, tais como o autocontrole, a expressividade emocional, a civilidade, a empatia, a assertividade, a solução de problemas e a habilidade de fazer amizades (Borborema & Aguilera, 2017). Diante das dificuldades interpostas pela surdez de uma criança, o Psicólogo Educacional é convidado a antecipar-se ao estabelecimento de relações negativas, resultantes da morte do filho idealizado (Borborema & Aguilera, 2017; Monteiro et al., 2016), evitando, assim, que a criança surda não consiga ocupar o lugar que os seus pais imaginavam que ela ocupasse (Bisol & Sperb, 2010). Sass-Lehrer e Bodner-Johnson (2003) ressaltaram a importância da intervenção em contexto ecológico. Segundo os autores, é durante os três primeiros anos de vida da criança (surda) que a intervenção, em contexto ecológico, resulta mais consistente. Tal intervenção começa com a família e estende-se aos ambientes imediatos com os quais a criança interage ou pode interagir, tais como parentes e amigos, igrejas e grupos cívicos, associações culturais/étnicas, programas de cuidados infantis e bibliotecas. A referida intervenção, centrada na família, é sensível à complexidade familiar, responde às prioridades da família e apoia o comportamento de cuidado que promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança (Sass-Lehrer & Bodner-Johnson, 2003).

Poon e Zaidman-Zait (2013) identificaram duas áreas em que é inserido o apoio à família da criança surda: a) a proteção e amortecimento do stress, desenvolvendo estratégias de enfrentamento e suporte emocional, visando o bem-estar dos pais e b) os cuidados centrados na família, visando promover o envolvimento dos pais e a autoeficácia;

No que toca ao empoderamento dos surdos, Munoz-Baell e Ruiz (2000) apresentam 3 opções, direcionadas às pessoas surdas e às respectivas famílias: a) *power-for*, que consiste no aumento das habilidades de tomada de decisão, por via da capacitação; b) *power-with*, que consiste em despertar as pessoas a trabalharem em rede, a formarem alianças e fortalecer tais organizações; c) *power-inside*, que consiste no aumento da auto-estima, auto-aceitação e auto-respeito dos surdos.

A formação da identidade da criança surda

A identidade de uma pessoa tem a ver com crenças, premissas, valores, ações e formas de se perceber a si mesmo e ao mundo (Bukor, 2014 citado em Dele, 2020).

O processo de formação da identidade pessoal inicia muito cedo e depende do contexto sociofamiliar que se cria à volta do sujeito surdo. A visão da surdez como deficiência (clínico-terapêutica) ou como diferença (socioantropológica) é fundamental na construção da identidade, na medida em que a influencia. Desenvolver uma identidade de *deficiente* e desenvolver uma identidade de *diferente* não são a mesma coisa. Construir uma identidade baseada na deficiência leva a pessoa (a criança) a um sentido de dependência e à busca por uma realidade nunca alcançada, resultando num investimento penoso e frustrante. Daqui a existência de um interjogo entre a condição individual do sujeito surdo e a comunidade cultural, ou seja, entre o que a comunidade surda pode oferecer, a participação da família no seu desenvolvimento enquanto sujeito e os aspetos comuns com outras crianças (Ohna, 2004, p. 32, citado em Bisol & Sperb, 2010, p. 11), resultando no desenvolvimento da própria identidade como um sujeito diferente, completo, autónomo, membro de uma comunidade e cultura que enriquece a própria família e a sociedade.

A identidade pessoal do surdo desenvolve-se em sintonia com uma comunidade com a qual o surdo se identifique. Essa mesma comunidade pode ser de suporte ao conceito de diferença e sem ela prevalece o conceito de deficiência, dada a prevalência da comunidade

ouvinte e as consequentes regras de jogo por ela ditadas. Para a construção da identidade surda, é fundamental o encontro surdo-surdo, porque o interlocutor privilegiado da criança surda é o próprio surdo (Gesueli, 2006). Por isso, conhecer e interagir com outras pessoas com as quais a criança surda se identifique são passos cruciais na formação e desenvolvimento da identidade da criança surda. Também nesse aspecto, o psicólogo educacional pode ser um válido intermediário entre o *eu* e o *nós* da comunidade surda, levando a que o sujeito surdo não se sinta isolado. Por sua vez, os pais da criança surda precisam ter contatos com adultos surdos, de preferência pais de crianças surdas, para se confrontarem e fortalecerem o seu papel. O intercâmbio entre pais incentiva-os e fornece modelos de comportamento (Jackson & Turnbull, 2004), fortalecendo o sentido de comunidade e de família surda.

A família do surdo é um contexto fundamental em todo esse processo, pois, tendo em conta o modelo progressivo de choque, raiva, culpa, realização e aceitação, os pais vão percebendo que não estão apenas diante de um desafio que têm de suportar com espírito de sacrifício e abnegação, mas diante de um processo de aprendizagem constante de novas habilidades, um processo com impacto positivo, significativo e possivelmente transformativo na identidade dos pais e em todo o sistema familiar (Szarkowski & Brice, 2016). Tal impacto e resultados positivos da experiência de cuidar de uma criança surda podem trazer novos *insights* aos pais sobre as prioridades da família (Poon & Zaidman-Zait, 2013). A família é um suporte necessário na compreensão da criança surda, para que esta não seja deixada a caminhar só. Portanto, não se trata de um acompanhamento ou orientação à criança surda, mas à família surda, que sai beneficiada em todo o processo de orientação e acompanhamento. Pais entrevistados por Szarkowski e Brice (2016) relataram situações positivas na criação do filho surdo, tais como conhecer a criança surda, apreciar os aspectos positivos todos os dias, aumentar o envolvimento com ela, saborear os altos, baixar as expectativas, deixar ir aprender, advogar e experimentar um crescimento pessoal.

A transição para a escola

Vistas exclusivamente na perspectiva clínico-terapêutica (pessoas com deficiência), e porque esta perspectiva parece beneficiar a todos (para os ouvintes, o poder sobre os outros e, para os surdos, a comiseração da família e da sociedade), as crianças surdas são projetadas para frequentarem o ensino especial, cujo enquadramento em Angola é ainda segregativo, pois é feito em escolas para pessoas com deficiências, para as quais continuam a ser feitos investimentos, tanto públicos como privados. Assim, a inserção das crianças surdas na escola do ensino especial acentua ainda mais o aspeto do *deficit*, pois a palavra “especial”, que funciona como um rótulo, *“conota essencialmente o discurso do desvio da normalidade, porque acaba entrincheirando indivíduos surdos e todos os ditos deficientes em um mesmo bloco de localização”* (Gesser, 2008, p. 230): a chamada Escola do Ensino Especial, onde indivíduos diferentes são misturados e tratados como iguais nas suas necessidades.

A transição para a escola faz parte dos receios e inseguranças alimentados pelos pais em relação ao filho surdo e envolve um processo de mudanças profundas, tanto nos pais como nos filhos, exigindo, por isso, tanto para a família como para a escola, um esforço de adaptação (Santos, 2011). Daí que o envolvimento precoce do psicólogo educacional é muito importante para orientar e acompanhar os pais, fortalecendo as suas opções e amenizando o impacto da transição para a escola. Não se trata de substituir a família nas suas opções, mas ajudá-la a desempenhar de forma positiva o seu papel em favor do filho surdo. A própria escolha da escola que frequentará o filho é da responsabilidade dos pais, continuando, de forma constante, o seu envolvimento em todo o processo de formação do filho que, segundo Eleweke et al. (2008), inclui: a) a identificação dos pontos fortes e as necessidades educacionais do filho, antes mesmo da colocação na escola ou num programa; b) o envolvimento na aprendizagem do filho, em casa e nas atividades depois da escola e c) a participação nas atividades extracurriculares ao lado do filho. As dificuldades na transição e frequência da escola por parte da criança surda são

várias, mas um trabalho prévio e estruturado com a família pode amenizar o impacto de tais dificuldades. As vivências que ocorrem diariamente no ambiente familiar são a base para a interação da criança surda no contexto escolar (Santos, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças surdas nascidas de pais ouvintes, por causa de preconceitos, ainda presentes na sociedade angolana, bem como do desconhecimento da maior parte dos pais em relação à surdez, enfrentam inúmeras barreiras (Wallis et al., 2004). O caráter transversal dessas barreiras prejudica o seu desenvolvimento e pode comprometer o seu equilíbrio emocional e social. Agir de forma atempada para lançar bases transversais no relacionamento precoce nos contextos familiar e social da criança surda é uma tarefa árdua, mas poderosa para lançar bases sólidas no seu desenvolvimento. Dada a sua presença significativa no contexto angolano, e porque as suas competências lhe dão margem de diálogo com outros profissionais implicados na intervenção precoce, o psicólogo educacional é o escolhido para orientar, promover e acompanhar desde cedo o desenvolvimento da criança surda e da sua família, na perspetiva de família surda, sem descurar a relação com os outros surdos e a comunidade surda.

A ênfase ao aspeto cultural do surdo, baseada no conceito de diferença (e não de deficiência) apresenta, a nosso ver, inúmeras vantagens, para o desenvolvimento do sujeito surdo e para a sua família. No entanto, em contexto angolano, é um processo que deve contar com o envolvimento de todos e, por isso, constitui um desafio para mais estudos no futuro. As políticas nacionais concebidas à medida e altura dos ouvintes, incluindo a (des)proteção das pessoas com deficiência, em que estão (ainda) incluídos os surdos, precisam ir descobrindo as potencialidades inexploradas, ao invés de continuar a olhar os surdos como sujeitos incapazes e, por isso, destinatários da caridade social. Isso passa pela promoção precoce da sua autonomia,

habilidades e capacidades, ou seja, olhar para o que podem fazer e desenvolvê-lo mais do que olhar para as dificuldades que enfrentam diante da comunidade ouvinte.

REFERÊNCIAS

- Assembleia Nacional. Lei 10/16 de 27 de julho – *Lei das acessibilidades*. Diário da República, I Série – nº 125.
- Bisol, C. & Sperb, T.M. (2010). Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7-13. DOI: 10.1590/S0102-37722010000100002
- Borborema, C. S. & Aguilera, F. (2017). Criança com deficiência auditiva e família: desafios e contribuições da psicologia. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(2), 132-137. DOI: 10.17267/2317-3394rpds.v6i2.1209
- Dele, J. (2020). Ser professor ou dar aulas? Contributos psicopedagógicos para a identidade profissional. In P. Alves (coord.), *Psicologia's: saber & intervir* (pp. 43-60). Edições Piaget
- Dele, J., Santos, P., Pereira, A. & Alves, P. (2020). Contributos da atenção visual na promoção da saúde de crianças surdas. In H. Pereira, S. Monteiro, G. Esgalhado, A. Cunha, & I. Leal (Eds), *13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, Actas* (pp-275-284)
- Eleweke, J., Gilbert, S., Bays, D., & Austin, E. (2008). Information about Support Services for Families of Young Children with Hearing Loss: A Review of Some Useful Outcomes and Challenges. *Deafness and Education International*, 10(4) - 190–212. DOI: 10.1002/dei.247
- Flaherty, M. (2015). What We Can Learn From Hearing Parents of Deaf Children. *Australasian Journal of Special Education*, 39(1), 67–84. doi: 10.1017/jse.2014.19
- Gesser, A. (2008). Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. *Trab. Ling. Aplic.*, 47(1), 223-239. DOI: [10.1590/S0103-18132008000100013](https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000100013)
- Gesueli, Z. M. (2006). Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ. Soc.*, 27(94), 277-292. DOI: [10.1590/S0101-73302006000100013](https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100013)
- Gilliver, M., Ching, T. Y. C., & Sjahalam-King, J. (2013). When expectation meets experience: parents' recollections of and experiences with a child diagnosed with hearing loss soon after birth. *Int. J. Audiol.*, 52(2), 1-13. doi:10.3109/14992027.2013.825051
- INE. (2016). *Resultados definitivos recenseamento geral da população e da habitação de Angola – 2014*.
- INEE. (2006). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015*. CDI

- Jackson, C. W., & Turnbull, A. (2004). Impact of Deafness on Family Life: A Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 15-29.
DOI: [10.1177/02711214040240010201](https://doi.org/10.1177/02711214040240010201)
- Lam-Cassettari, C., Wadnerkar-Kamble, M. B., & James, D. M. (2015). Enhancing Parent-Child Communication and Parental Self-Esteem With a Video-Feedback Intervention: Outcomes With Prelingual Deaf and Hard-of-Hearing Children. *JOURNAL OF DEAF STUDIES AND DEAF EDUCATION*, 20(3), 266-274. doi:10.1093/deafed/env008
- López-González, M., & Llorent, V-J. (2013). Illness, disability or cultural identity? Interpretation of deafness and answers from the spanish educational system. *Rev. CEFAC.*, 15(6), 1664-1670.
https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n6/en_v15n6a30.pdf
- Monteiro, R., Silva, D. N. H., & Ratner, C. (2016). Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 n. esp., 1-7. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne210>
- Munoz-Baell, I. M. & Ruiz, M. T. (2000). Empowering the deaf. Let the deaf be deaf. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 54, 40-44. doi:10.1136/jech.54.1.40
- Negrelli, M. E. D., & Marcon, s. s. (2006). Família e criança surda. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 5(1), 98-107. DOI: [10.4025/ciencucidsaude.v5i1.5146](https://doi.org/10.4025/ciencucidsaude.v5i1.5146)
- Obasi, C. (2008). Seeing the Deaf in “Deafness”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 455-465. DOI: 10.1093/deafed/enn008
- Patrocínio, P. R. T. (2018). A surdez enquanto diferença étnico-linguística: os legados teóricos dos Estudos Culturais para os Estudos Surdos. *MERIDIONAL Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, 11, 123-148. DOI: 10.5354/0719-4862.50859
- Poon, B. T., & Zaidman-Zait, A. (2013). Social Support for Parents of Deaf Children: Moving Toward Contextualized Understanding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(2), 176-188. doi:10.1093/deafed/ent041
- Rodrigues, A. F., & Pires, A. (2002). Surdez infantil e comportamento parental. *Análise Psicológica*, 3(20), 389-400. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v20n3/v20n3a13.pdf>
- Santana, A. P. & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, 26(91), 565-582. DOI: [10.1590/S0101-73302005000200013](https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200013)
- Santos, C. M. S. M. (2011). Entering school: The drama of families with deaf children. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 322-329. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.11.246
- Sass-Lehrer, M. & Bodner-Johnson, B. (2003). Early Intervention. Current Approaches to Family-Centered Programming. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (pp. 65-81). Oxford University Press.

- Silva, A. B. P., Pereira, M. C. C., & Zanolli, M. L. (2007). Mães Ouvintes com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(3), 279-286. DOI: [10.1590/S0102-37722007000300006](https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000300006)
- Szarkowski, A., & Brice, P. J. (2016). Hearing Parents' Appraisals of Parenting a Deaf or Hard-of-Hearing Child: Application of a Positive Psychology Framework. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), 249–258. doi:10.1093/deafed/enw007
- Wallis, D., Musselman, C., & MacKay, S. (2004). Hearing Mothers and Their Deaf Children: The Relationship between Early, Ongoing Mode Match and Subsequent Mental Health Functioning in Adolescence. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 2-14. DOI: 10.1093/deafed/enh014

A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL

Ana Oliveira, Anabela Pereira & Andreia Espain

Universidade de Aveiro (Portugal)

anacoliveira17@ua.pt, anabelapereira@ua.pt, aespain@ua.pt

INTRODUÇÃO

A avaliação de desempenho dos intérpretes de língua gestual portuguesa deve contribuir para um desenvolvimento profissional e uma maior valorização e reconhecimento social da profissão e da língua gestual.

A presente reflexão teórica iniciará com uma abordagem à relação entre o intérprete de língua gestual e o aluno surdo de modo a compreender como essa interação pode resultar em dilemas éticos e deontológicos onde se irá apresentar o Código de Ética e Linhas de Conduta do intérprete de língua gestual portuguesa e a sua influência no contexto educativo que levará à necessidade de compreendermos em que consiste a avaliação de desempenho. Seguidamente, apresentaremos como modelo o instrumento de avaliação do intérprete de língua gestual existente nos Estados Unidos da América - Educational Interpreter Performance Assessment (EIPA), compreendendo como este se realiza e o que considera.

A RELAÇÃO ENTRE O INTÉRPRETE DE LÍNGUA GESTUAL E O ALUNO

SURDO

A profissão do intérprete de língua gestual portuguesa (ILGP) encontra-se reconhecida na Constituição da República Portuguesa regulamentada pela Lei n.º 89/99 de 5 de julho onde no artigo 2.º os profissionais são considerados como os que “interpretam e traduzem a informação de língua gestual para língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.”

No que concerne à presença de um ILGP em contexto educativo, tornou-se possível devido ao Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que instituiu a criação das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS) em que no número 18 do artigo 23.º é postulado que ao intérprete de língua gestual portuguesa (LGP) lhe

“compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua portuguesa oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docente, reuniões, acções e projectos resultantes da comunidade educativa.”

Tendo isto em consideração, o trabalho deste profissional abrange tudo o que diz respeito a alunos surdos, interagindo também fora da sala de aula e criando, deste modo, uma relação com crianças e jovens surdos. Neste sentido, Mccray (2013) na sua investigação refere que os alunos surdos almejam que o intérprete tenha atitude, profissionalismo, competências linguísticas, conhecimento e capacidade para compreender as suas necessidades, e relativamente a estas perspetivas Branco (2019) indica que “talvez se trate de uma necessidade sentida pelos alunos, isto é, conhecer melhor – para além do trato profissional – a vida pessoal de quem se relaciona com eles diariamente.” (p.135).

É, neste sentido, que os alunos surdos podem confundir as relações pensando que o intérprete se trata de um amigo que está presente para os orientar e ajudar.

O ILGP deve relacionar-se harmoniosamente com a população com que interage, empregando orientações e atitudes éticas durante a interpretação (Silva & Ramos, 2015), independentemente do contexto em que se encontra a desempenhar as suas funções, pelo que importa compreender em seguida como e quais são as regras que orientam o comportamento e atitudes durante a prática que se regem por um código de ética.

DILEMAS ÉTICOS E DEONTOLÓGICOS

O código de ética do intérprete de LGP foi elaborado pela Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (AILGP) aquando a sua fundação, em 22 de janeiro de 1991, e foi criado com base nos códigos de ética e deontologia de intérpretes de língua gestual dos Estados Unidos da América e de alguns países da Europa.

Este documento designado por Código de Ética e Linhas de Conduta, aplica-se a todos os intérpretes de língua gestual portuguesa, com o objetivo de guiar este profissional no exercício da sua atividade, uma vez que contém várias orientações para que a qualidade do trabalho do profissional seja garantida no decorrer das suas funções perante as pessoas surdas e/ou ouvintes. Desses princípios, encontram-se espelhados no segundo ponto do artigo 6.º da Lei n.º 89/99 que os ILGP devem:

- a) Guardar sigilo de tudo o que interpretam;
- b) Realizar uma interpretação fiel, respeitando o conteúdo e o espírito da mensagem do emissor;
- c) Utilizar uma linguagem compreensível para os destinatários da interpretação;
- d) Não influenciar ou orientar nenhuma das partes interlocutoras;
- e) Não tirar vantagem pessoal de qualquer informação conhecida durante o seu trabalho.

No contexto educativo, o código de ética também assume um papel preponderante e passa pela “confiabilidade, imparcialidade, discrição, fidelidade e distância profissional” (Vieira, 2007, p.64). Na prática, estes conceitos e a deontologia do próprio profissional podem ser postos em causa, quando estes participam na vida do aluno e se sentem responsáveis por eles, uma vez que o “código de ética condiciona as suas escolhas e decisões, cuja insegurança e ansiedade podem facilmente ser justificadas se não encontrar nele a solução para as inquietudes do quotidiano.” (Silva & Ramos, 2015, p. 48).

Várias são as situações em que o profissional ILGP se depara com dilemas éticos e como defende Quadros (2004) “as competências e responsabilidades destes profissionais não são tão fáceis de serem determinadas. Há vários problemas de ordem ética que acabam surgindo em função do tipo de intermediação que acaba acontecendo em sala de aula” (p.60).

Alguns exemplos como os alunos surdos questionarem diretamente o ILGP sobre alguma dúvida no decorrer de uma aula por terem receio e/ou vergonha de questionar diretamente o professor; no decorrer de uma aula o aluno surdo pedir ao ILGP que converse consigo sobre outros assuntos ou confiar no ILGP para desabafar sobre alguma situação que o tenha incomodado quer a nível escolar, social ou familiar pedindo conselhos, são apenas algumas “situações em que estes profissionais têm acesso privilegiado a informações por parte dos alunos surdos que são, muitas vezes, reveladoras de patologias, dificuldades na aprendizagem ou justificativas de comportamentos de risco, como casos de violência familiar, bullying, carência económica, abusos sexuais ou outras ameaças à sua integridade física ou mental” (Almeida, 2010b).

Apesar dos intérpretes estarem obrigados ao sigilo profissional e a respeitar os princípios do código de ética, os casos excecionais como estes de maior gravidade devem ser reportados às equipas educativas e entidades competentes respeitando a Lei n.º 147/99 de 1 de setembro que é referente à Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

O facto dos alunos surdos confiarem no intérprete deve-se à proximidade existente que resulta numa maior afinidade uma vez que comunicam através da mesma língua e segundo Pereira (2013) “essa proximidade entre esses dois sujeitos é intensificada pela rotina. O intérprete está diariamente em contacto com o aluno surdo, participando de todas as aulas e atividades em que está inserido” (p.89).

Assim, podem surgir situações delicadas e “este tipo de dilemas poderá levar-nos a interpelar: existirá algum profissional com este tipo de atitudes em sala de aula?” (Branco, 2019,

p.139). Para responder a esta questão seria importante que existisse uma avaliação de desempenho deste profissional em contexto escolar.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

“A avaliação de desempenho é uma ferramenta de gestão de pessoas que visa analisar o desempenho individual ou de um grupo de funcionários numa determinada empresa. É um processo de identificação, diagnóstico e análise do comportamento de um colaborador durante um certo intervalo de tempo, que analisa a sua postura profissional, o seu conhecimento técnico e a sua relação com os parceiros de trabalho.” (Magalhães, 2014, p.18).

Para além da avaliação ser um processo que auxilia a compreender os dilemas que influenciam os profissionais, esta também é fundamental para delinear estratégias que possam contribuir para superar determinadas adversidades. Segundo Rosado e Silva (2011), a avaliação deve ser um processo consensual, transparente e democrático, realizado por sujeitos capazes de executar tal função.

No caso específico dos intérpretes de língua gestual portuguesa, “em Portugal, ainda não se verifica a existência de uma avaliação formal e específica para intérpretes.” (Branco, 2019, p.139) porém, apesar de Napier (2010) defender que não é possível demonstrar, em ambiente educativo, o impacto da interpretação no processo de aprendizagem dos alunos surdos, ainda assim seria importante compreender como está a ser realizado o trabalho do intérprete e, caso existisse uma avaliação em contexto educativo, a mesma poderia promover uma melhoria na qualidade do sistema educativo e facilitar o acesso ao sucesso de forma eficaz, contribuindo para uma imagem positiva e credível das escolas. (Rodrigues & Coelho, 2019)

Perlin (2006) considera que o movimento da cultura surda focou-se durante anos na formação do intérprete e na sua qualificação social e cultural, tendo dedicado poucos estudos à avaliação e a ferramentas para este efeito.

No entanto, nos Estados Unidos da América consideram a EIPA – Educational Interpreter Performance Assessment como um instrumento de avaliação para intérpretes a desempenhar funções em contexto educativo.

EDUCATIONAL INTERPRETER PERFORMANCE ASSESSMENT (EIPA)

Foi em 1991 que o Hospital Nacional de Pesquisa Boys Town em Omaha, Nebraska, desenvolveu o EIPA como instrumento de avaliação da proficiência de intérpretes educativos, que consiste numa avaliação precisa do conhecimento necessário para trabalho em contexto escolar.

De acordo com o que é apresentado em classroominterpreting.org, a EIPA possui quatro áreas principais de avaliação:

1. Representação entoacional, gramatical e espacial;
2. Capacidade de compreender a língua gestual da criança/jovem;
3. Vocabulário gestual;
4. Representação pragmática/comportamentos gerais.

Para realizar esta avaliação são realizadas duas gravações em formato de vídeo cujo conteúdo é adequado ao nível escolar e à língua gestual cujo intérprete trabalha, sendo que uma gravação consiste em avaliar as competências de receção da mensagem e outra para avaliar as competências comunicativas e expressivas do intérprete. Nestes vídeos, o profissional é filmado a interpretar da língua oral para língua gestual e de língua gestual para a língua oral.

Posteriormente, os vídeos são enviados para o Centro de Diagnóstico da EIPA e a equipa de avaliação é composta por três membros, em que pelo menos um dos membros é surdo. Atualmente, todos os avaliadores da EIPA são indivíduos com habilitações académicas ao nível de Mestrado e têm prática de interpretação e/ou de ensino.

É utilizada uma escala de classificação Likert de 0 a 5 para indicar o nível de habilidade e no final é dado um feedback ao intérprete no sentido de o auxiliar a criar um plano pessoal de desenvolvimento profissional, o que é vantajoso uma vez que não se trata apenas de uma avaliação quantitativa.

Segundo Branco (2019) “mediante o modo de funcionamento deste modelo avaliativo, podemos compreender que, de facto, avalia domínios essenciais da tradução e interpretação” (p.140). Ainda assim, surgem algumas dúvidas no que concerne à avaliação da interpretação in loco uma vez que não é avaliada a relação triangular entre o professor, intérprete e aluno surdo pois esta interação não é considerada nas gravações.

Considera-se fundamental que, independentemente da existência, ou não, de uma avaliação formal exista sempre um feedback por parte dos alunos surdos acerca do trabalho do intérprete uma vez que é algo

“conveniente na evolução do desempenho profissional no que diz respeito a vários níveis: conhecimentos, relacionamento com os vários intervenientes, atitudes de colaboração, incentivo/motivação, entre outros. Posteriormente a esta avaliação, o ideal seria, então, enriquecer as áreas a melhorar com uma resposta formativa adequada.” (Branco, 2019, p.143)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Portugal, e independentemente do contexto, ainda não há uniformidade nem obrigatoriedade nos processos avaliativos. Estes têm uma complexidade subjacente, devendo existir algum cuidado na escolha do avaliador (Martins, Candeias e Costa, 2010).

Com a realização da presente reflexão teórica, foi possível compreender que apesar de a avaliação de desempenho do intérprete ser formal em países como os Estados Unidos da América, a verdade é que é algo ainda não implementado no nosso país e considera-se pertinente e urgente implementar um método de avaliação de ILGP a nível nacional, para um

crescente reconhecimento profissional, essencialmente a aplicar em contexto educativo, uma vez que é neste que o intérprete exerce, maioritariamente, a sua profissão tendo a responsabilidade de contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens surdos.

Espera-se que esta reflexão tenha sido um contributo e incentivo à realização de mais trabalhos neste âmbito para, assim, ser demonstrada a necessidade existente e incentivada a colocação em prática de medidas avaliativas nesta área.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. J. F. (2010b). Os Intérpretes de língua gestual portuguesa na escola – ética e deontologia no âmbito educacional. *In Surdos Notícias*, nº 4, pp. 22-23.
- Branco, S. (2019). Anos que passam, questões que perduram. In S. Barbosa (Org.), *Intérprete que Sou* (pp. 115-153). Rio Tinto: Mosaico de Palavras.
- Magalhães, R. (2014). *Avaliação de desempenho: uma ferramenta para o desenvolvimento profissional* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.
- Martins, I., Candeias, I. & Costa, N. (2010). *Avaliação e regulação do Desempenho Profissional*. Aveiro: Oficina Digital.
- Mccray, C. (2013). Phenomenological study of the relationship between deaf students in higher education and their sign language interpreters (Dissertação de Mestrado). University of Missouri.
- Napier, J. (2010). An Historical Overview of Signed Language Interpreting Research: Featuring Highlights of Personal Research. *Cadernos de Tradução*, 2(26), 63-97.
- Pereira, O. (2013). Alunos surdos, intérpretes de libras e professores: Atores em contato na universidade. *Cadernos de Educação*, 12(24), 74-96.
- Quadros, R. M. (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC.
- Rodrigues, A. & Coelho, O. (2019). A profissão de intérprete de língua gestual: estudo sobre avaliação. *Medi@ções Revista Online*, 7(1), 75-89.
- Rosado, A. & Silva, C. (2011). Conceitos Básicos Sobre Avaliação das Aprendizagens. Retirado de <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>
- Silva, L. & Ramos, V. (2015). A Ética: Uma Caixa de Pandora. In Susana Barbosa (Coor.), *SER Intérprete de Língua Gestual Portuguesa* (pp. 39-65). Rio Tinto: Mosaico de palavras, Editora.

Vieira, M. (2007). *A auto-representação e Atuação dos “Professores-Intérpretes” de Língua de Sinais: Afinal... Professor ou Intérprete?*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

Documentos consultados

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, I Série. Ministério da Educação.

Lei n.º 89/99, de 5 de julho. Diário da República n.º 154, I Série. Ministério da Educação.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República n.º 204/1999, I Série. Ministério Público.

“BIOINFORMÁTICA NA SALA DE AULA”: WEBPAGE TO BOOST BIOINFORMATICS IN THE CLASSROOM

Ana Martins¹, Leonor Lencastre² & Fernando Tavares³

¹*Departamento de Biologia, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto; CIBIO - Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos/InBIO Laboratório Associado, Portugal*

²*Departamento de Psicologia, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal*

³*Departamento de Biologia, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto; CIBIO - Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos/InBIO Laboratório Associado, Portugal*

asmartins@cibio.up.pt, leonor@fpce.up.pt, ftavares@fc.up.pt

INTRODUCTION

Bioinformatics has already proved to be a powerful didactic resource which combines an interdisciplinary approach with top-notch scientific research tools (Bloom, 2001; Kovarik et al., 2013; Lewitter & Bourne, 2011; Machluf & Yarden, 2013). In order to boost its integration in middle and high school level, a cooperative path between teachers and research institutions needs to be sharpened (Machluf et al., 2017; Marques et al., 2014; Wood & Gebhardt, 2013). Teachers' training courses are seen as efficient initiatives to foster this networking and an opportunity to depict the main constraints that are preventing teachers from taking full advantage of bioinformatics tools in their teaching practices. International studies have shown that teachers generally claim for training on bioinformatics-based activities curricular framed and for a scientific and technical continuous support. The lack of time available to perform *in silico* activities and language barriers are also underlined by teachers as major constraints that cannot be dismissed when trying to update teaching practices based on bioinformatics approaches (Kovarik et al., 2013; Machluf et al., 2017; Machluf & Yarden, 2013; Wood & Gebhardt, 2013).

In the Portuguese context, biology teachers' self-reflections further sustain the need for bioinformatics-dedicated training courses, the lack of time and the scarce offer of resources in Portuguese language (Marques et al., 2014; Martins, Lencastre, et al., 2020, 2018).

The diagnostic of the constrains that are preventing teachers from implementing bioinformatics-based approaches in their classes shed some light on the interventions that have to be designed. Among the strategies that have been proposed, are the creation of repositories of *in silico*-based activities focused on core competencies in bioinformatics aligned with schools' science curricula (Form & Lewitter, 2011). There are several repositories available online and open source, targeting different learning levels (middle and high school level, undergraduate level) with an offer of teaching resources that can be easily implemented in classrooms, without being an extra burden of work for teachers (European Learning Laboratory for the Life Sciences, 2020; Microbial Life, 2020; NIBLSE, 2020). Furthermore these databases of bioinformatics-based didactics resources are within webpages complemented with glossaries of core concepts, and forums to promote teachers' networking and to expand the interaction among teaching communities (Machluf & Yarden, 2013; Wood & Gebhardt, 2013; Zhang et al., 2007).

Therefore, webpages are extremely useful solutions to centralize the information that educators need and to facilitate networking between teachers and researchers, independently of their geographic location (Barker, 2009; Hakverdi-Can & Dana, 2012; Perrault, 2007). In this scope, the design of the webpage "*Bioinformática na Sala de Aula*" appears as a corollary of an effort to scaffold Portuguese science teachers to integrate bioinformatics in their practices, by meeting their reported needs, and to promote the use of open access bioinformatics resources with intuitive interfaces, inviting teachers to explore innovative and motivating pedagogical practices in formal and informal teaching contexts.

METHODOLOGY

The webpage design

The webpage (<https://bioinformaticaaula.wixsite.com/bioinformatica-pt>) was designed taking into account the main constraints to integrate bioinformatics in the classroom identified by teachers, namely time, language and the need for more training to improve their background on bioinformatics (Martins, Lencastre, et al., 2020).

To avoid time-consuming procedures to prepare and implement bioinformatics-based activities in the classroom, a portfolio of dry lab resources was compiled and made available in the webpage, organized according four main themes: *Molecular biology: in silico analysis* (Theme 1); *Lac operon: gene regulation and evolutionary relationships* (Theme 2); *Exploring metabolic pathways across the different life domains* (Theme 3); and *Bioinformatics in service to the population – practical examples* (Theme 4). All the resources were validated by in-service science teachers and, part of them, implemented in both formal and informal educational contexts in order to validate their impact on students' scientific and digital literacy, interest and attitudes (Martins, Fonseca, et al., 2020, 2018; Martins, Lencastre, et al., 2018). There are three main reasons behind the scientific topics chosen: firstly, they are related with students' pre-existing knowledge; secondly, the topics chosen drive to a meaningful introduction of new core concepts, enhancing students' literacy; and thirdly, the four thematic issues contribute to overcome students' misconceptions, namely the use of gene and genome as synonyms or misinterpretations regarding gene regulation (Form & Lewitter, 2011; Lewis & Kattmann, 2004; Martins, Fonseca, et al., 2020; Martins & Tavares, 2018; Shaw et al., 2008).

The webpage, written in Portuguese, consists of an Welcome Page (Página Inicial); Exercises (Exercícios) supported by guidelines and Power Point presentations; Supplementary

Materials for Teachers (Materiais de Apoio ao Professor); a dedicated section for Training Courses' information (Cursos de Formação); a Forum (Fórum); details regarding School Partnerships (Escolas Parceiras) and About the team (Sobre Nós) (Fig.1). The webpage has been continuously updated in order to answer teachers' requests, and spread by partners such as Casa das Ciências and CIBIO – Research Centre in Biodiversity and Genetic Resources - InBIO Associate Laboratory through their webpages (Casa das Ciências, 2017; CIBIO-InBIO, 2020).

WEBPAGE CONTENTS

Welcome Page (Página Inicial)

In the welcome webpage (Fig.1) the reader finds a brief description of the potential of bioinformatics as a didactic tool, supported by relevant state-of-the-art literature, and an explanation about the rationale behind the creation of the webpage “*Bioinformática na Sala de Aula*”.



Figure 1. Layout of the Welcome Webpage.

Exercises (Exercícios)

Exercises section compiles a portfolio of bioinformatics labs framed in the curricula, with detailed guidelines and Power Point presentations for their implementation, organized on four main topics (Theme 1 – Theme 4) (Fig.2).



Figure 2. Overview of Exercises section.

The rationale to select the topics was grounded on their relevance according to the science curriculum and also having into consideration their potential to dismiss students' specific misconceptions. In this regard, *Molecular biology: in silico analysis* (Theme 1) uses the bioinformatics platform "In silico simulation of molecular biology experiments" (Bikandi et al., 2004; Millán et al., 2013), to perform analysis of restriction enzymes, as well as to simulate *in silico* experiments of Polymerase Chain Reaction (PCR). Although the potential of this platform is broader, emphasis is given to two applications that meet the requirements of the school curricula: i) Amplification by PCR to reconstitute and confirm *in silico* a diagnostic experience of pathogenic bacteria reported in a scientific article; and ii) The elaboration of restriction maps of bacteria genomes using different restriction enzymes. Theme 1 exercises are also dedicated to explore DNA sequence analysis tools of the National Center for Biotechnology Information

(NCBI) to identify putative genes (Martins, Fonseca, et al., 2018; NCBI Resource Coordinators, 2018).

Theme 2 – *Lac operon: gene regulation and evolutionary relationships* – was set up to acknowledge *lac* operon, an example frequently displayed in textbooks to approach gene regulation, and aware of its potential for comparative genomics studies. Framed within this theme, NCBI ORFfinder tool is used to identify start codons, namely alternative codons, and also to explore specificities of the bacterial genetic code (Martins, Fonseca, et al., 2018; NCBI, 2020). Microbial Genome Annotation & Analysis Platform (MaGe) is used to make evolutionary assumptions through comparative genomics (Vallenet et al., 2013). These exercises have been shown to benefit students learning regarding genomics-related concepts, as well as to update the currently taught notions (Martins, Fonseca, et al., 2020; Martins & Tavares, 2018).

In order to approach metabolic pathways using bioinformatics tools, Krebs cycle was the topic chosen for theme 3 – *Exploring metabolic pathways across the different life domains* – having in mind that it is a core concept of science school curricula. Within this theme, the exploration of the MetaCyc - Metabolic Pathway Database tool allows to study Krebs cycle and gives a valuable contribution to understand the amphibolic character of its intermediate compounds involved in other reactions of cellular metabolism (Caspi et al., 2017). In addition, in theme 3 an exercise is dedicated to study a biomolecule present in human metabolism – cholesterol, using HumanCyc - Encyclopedia of Human Genes and Metabolism (Romero et al., 2005). This platform makes possible to analyze in detail the metabolic pathway that gives rise to it, while recognizing other associated compounds that assume a crucial role in the human body (example: in the production of vitamin D). Furthermore, students' awareness of the

connections between the biosynthesis pathways of different biomolecules, besides its scientific value, may be an endorser for the adoption of healthier behaviors.

Within Theme 4 – *Bioinformatics in service to the population – practical examples* (Fig.3), bioinformatics labs were optimized to stress the importance of predictive bacteria growth models in food matrices, which is a subject particularly suitable for both middle and high school students, that when combined with wet lab procedures, can positively impact students’ literacy on food preservation techniques and enhance their motivation as previously showed (Martins, Lencastre, et al., 2018).



Figure 3. Resources for teachers to address theme 4.

At the bottom of the webpage “*Bioinformática na Sala de Aula*” (<https://bioinformaticaaula.wixsite.com/bioinformatica-pt>), there are several documents with tips and suggestions for teachers to implement the activities in their classes, such as the clarification that all the platforms and tools proposed to use are open access and the suggestion that some platforms as NCBI can be faster accessed during the morning in Portugal, mainly due to the time zone difference with countries where the number of researchers connected increase considerably during the afternoon. The link to the forum and to the main contact is also described in this section of the webpage, aiming to set an easy-going way for teachers to ask for support.

Supplementary Materials for Teachers (Materiais de Apoio ao Professor)

This section provides information that will assist teachers in implementing bioinformatics exercises, namely bibliographic references or information related to the contents approached in the bioinformatics labs such as genetic code, synteny or open reading frames (ORF) (Fig.4). This section is continuously updated in order to answer and clarify any questions that may arise, and that may be shared on the forum.

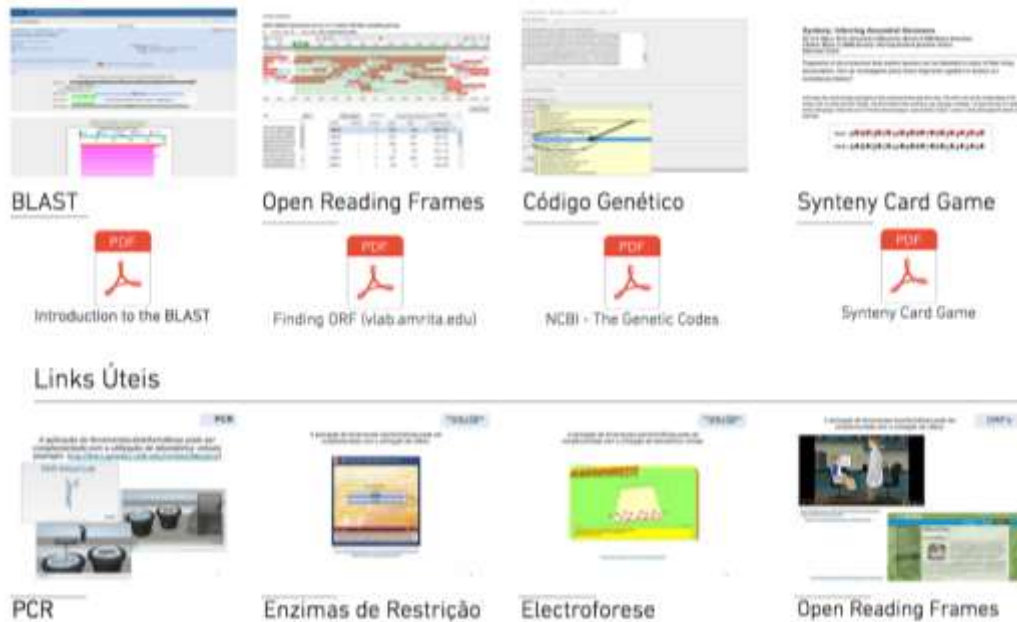


Figure 4. Extra documents and useful online resources for teachers are provided to explain genomics core concepts.

Training Courses (Cursos de Formação)

A dedicated area for training courses is reserved to the dissemination of information. In the example below (Fig.5), a section with exclusive access for the participants of the training course was created in order to share the guidelines of the course, as well as the projects produced by teachers, namely the training course assessment document. The sharing of these documents was provided after teachers' approval.



Figure 5. The webpage is also a channel of dissemination of bioinformatics training courses for teachers.

Forum (Fórum)

A forum (Fig.6) for sharing experiences, opinions, questions and comments is a privileged communication channel to boost collaborative work, encourage discussion of ideas and scaffold teachers.

Fórum Bioinformática na Sala de Aula



Número total de visualizações de página

148

Páginas

• Página Inicial

sexta-feira, 10 de fevereiro de 2017

Vamos começar?

Aqui poderá partilhar opiniões, comentários e questões sobre as atividades de bioinformática, a sua implementação e não só! Sempre que alguma dúvida surja poderá aqui partilhá-la e nós iremos ajudar.

Figure 6. Forum interface.

School Partnerships (Escolas Parceiras)

Partnerships section includes information regarding the schools that collaborated with the research group namely by allowing the implementation of some activities, such as “Mining the Genome: Using Bioinformatics Tools in the Classroom to Support Student Discovery of Genes” (Martins, Fonseca, et al., 2018). In order to publish school logos (Fig.7), an authorization was obtained from each school directive board.



Figure 7. School partnerships.

About (Sobre Nós)

In this section, it is possible to obtain direct contact with the research group, as well as more detailed information about the team and the research aims of Microbial Diversity and Evolution (MDE) group from CIBIO-InBIO and hosted at Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP) (Fig.8).

Sobre Nós

Este website surgiu inserido no âmbito do projeto de doutoramento "Integrating bioinformatics at the interdisciplinary intersection of elementary and secondary curricula using a bottom-up approach" (SFRH/BD/112038/2015) financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

Este projeto tem como objetivo integrar a Bioinformática na Sala de Aula nos diferentes níveis de ensino, através de intervenções em parceria com os docentes, alunos e a comunidade educativa. Este projeto está a ser desenvolvido na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto no grupo de investigação *Microbial Diversity and Evolution (MDE)*, que integra o CIBIO - Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos/InBIO Laboratório Associado.

Fernando Tavares **Ana Sofia Martins**

Clique para saber mais sobre a equipa

Figure 8. Details for contact are provided to the visitors.

DISCUSSION

As previously mentioned, this webpage is focused on meeting Portuguese teachers' needs to implement bioinformatics in their schools. Despite the guidelines of the bioinformatics labs have been addressed in schools and validated for in service teachers, no formal assessment of the use of this webpage by teachers was performed yet. Nevertheless, some considerations can be drawn such as the accesses to the webpage. It could be noticed that between 2017 and 2020, the access was biased by teachers who attended bioinformatics training and who had direct contact with the team of the project. Thus, the accession of this tool was not so frequent as desired, highlighting the need to disseminate the webpage using more proficient strategies.

Designing an *e-learning* training course in which teachers have to access the webpage to accomplish specific tasks such as download the handouts, contribute with information as “wikis” or podcasts or to use the forum to register comments and doubts as a blog, should be thought as webpage promotion strategies (Kamel Boulos et al., 2006; Richardson, 2010; Wheeler & Wheeler, 2009).

Linked with the need to improve dissemination strategies, is the design of a research plan to evaluate the impact of the webpage on teaching practices. In the future, web-based portfolio entries analysis (Oner & Adadan, 2011), online discussions on a private listserv complemented with attitude surveys (Koszalka, 2001), questionnaires based on models of technology acceptance (Akpınar & Bayramoglu, 2008; Liaw, 2002), that can also be online (Yuen et al., 2011), are reported strategies that can be taken into consideration to effectively depict the webpage impact and to overcome the constraints pointed out by teachers in promoting bioinformatics-based learning.

CONCLUSION

“*Bioinformática na Sala de Aula*” is a portfolio of resources validated as suitable didactic instruments and ready to be used by teachers in the classroom. Activities handouts are in Portuguese and the topics approached are framed according to the Portuguese science curricula, focus on contents particularly addressing students’ difficulties or misconceptions. The webpage is also a repository of genomics and bioinformatics-related information for teachers, being a complete source of information. Communication channels between researchers who use bioinformatics and teachers are also provided in the webpage through a discussion forum for teachers to feel continuously supported.

Overall, we believe that “*Bioinformática na Sala de Aula*” may bring to the spotlight the educational benefits of bioinformatics as a didactic tool, capable to enhance the scientific and digital literacy of future active participants in society, i.e. students.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors are grateful to all the teachers who contributed with fruitful comments and feedback to the design and development of the webpage as well as to CIBIO-InBIO (<https://cibio.up.pt/>) and to Casa das Ciências (<https://www.casadasciencias.org/>) for the availability to share and promote this resource with the scientific and educational community. Ana Sofia Martins is supported by a fellowship from Fundação para a Ciência e Tecnologia – FCT (SFRH/BD/112038/2015).

REFERENCES

- Akpinar, Y., & Bayramoglu, Y. (2008). Promoting Teachers’ Positive Attitude towards Web Use: A Study in Web Site Development. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3). <https://eric.ed.gov/?id=ED502675>
- Barker, L. J. (2009). Science teachers’ use of online resources and the digital library for earth system education. *Proceedings of the ACM/IEEE Joint Conference on Digital Libraries*, 1–10. <https://doi.org/10.1145/1555400.1555402>
- Bikandi, J., Millán, R. S., Rementeria, A., & Garaizar, J. (2004). In silico analysis of complete bacterial genomes: PCR, AFLP–PCR and endonuclease restriction. *Bioinformatics*, 20(5), 798–799. <https://doi.org/10.1093/bioinformatics/btg491>
- Bloom, M. (2001). Biology in silico: The Bioinformatics Revolution. *The American Biology Teacher*, 63(6), 397–403. <https://doi.org/10.2307/4451145>
- Casa das Ciências. (2017). *Bioinformática na Sala de Aula*. Casa Das Ciências Divulga ... <https://www.facebook.com/casa.das.ciencias.org/posts/1591259000934065>
- Caspi, R., Billington, R., Fulcher, C. A., Keseler, I. M., Kothari, A., Krummenacker, M., Latendresse, M., Midford, P. E., Ong, Q., Ong, W. K., Paley, S., Subhraveti, P., & Karp, P. D. (2017). The MetaCyc database of metabolic pathways and enzymes. *Nucleic Acids Research*, 46(D1), D633–D639. <https://doi.org/10.1093/nar/gkx935>
- CIBIO-InBIO. (2020). *Extending bioinformatics to elementary and secondary school education*. Teacher Training. <https://cibio.up.pt/science-in-school-teacher-training/details/extending->

- bioinformatics-to-elementary-and-secondary-school-education
- European Learning Laboratory for the Life Sciences. (2020). *ELLS TeachingBase - Bioinformatics*.
ELLS European Learning Laboratory for the Life Sciences.
<http://emblog.embl.de/ells/teachingbase/?age=0&format=bioinformatics&lang=1>
- Form, D., & Lewitter, F. (2011). Ten simple rules for teaching bioinformatics at the high school level. In *PLoS Computational Biology* (Vol. 7, Issue 10). <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1002243>
- Hakverdi-Can, M., & Dana, T. M. (2012). Exemplary Science Teachers' Use of Technology. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1).
- Kamel Boulos, M. N., Maramba, I., & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: A new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. In *BMC Medical Education* (Vol. 6, Issue 1, p. 41). BioMed Central Ltd. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-41>
- Koszalka, T. A. (2001). Effect of Computer-Mediated Communications on Teachers' Attitudes Toward Using Web Resources in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 28(2), 95–95.
<https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=00941956&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA76696356&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext>
- Kovarik, D. N., Patterson, D. G., Cohen, C., Sanders, E. A., Peterson, K. A., Porter, S. G., & Chowning, J. T. (2013). Bioinformatics education in high school: Implications for promoting science, technology, engineering, and mathematics careers. *CBE Life Sciences Education*, 12(3), 441–459. <https://doi.org/10.1187/cbe.12-11-0193>
- Lewis, J., & Kattmann, U. (2004). Traits, genes, particles and information: Re-visiting students' understandings of genetics. *International Journal of Science Education*, 26(2), 195–206. <https://doi.org/10.1080/0950069032000072782>
- Lewitter, F., & Bourne, P. E. (2011). Teaching Bioinformatics at the Secondary School Level. *PLoS Computational Biology*, 7(10), e1002242. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1002242>
- Liaw, S.-S. (2002). Understanding user perceptions of World-wide web environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(2), 137–148. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2001.00221.x>
- Machluf, Y., Gelbart, H., Ben-Dor, S., & Yarden, A. (2017). Making authentic science accessible—the benefits and challenges of integrating bioinformatics into a high-school science curriculum. *Briefings in Bioinformatics*, 18(1), 145–159. <https://doi.org/10.1093/bib/bbv113>
- Machluf, Y., & Yarden, A. (2013). Integrating bioinformatics into senior high school: design principles and implications. *Briefings in Bioinformatics*, 14(5), 648–660. <https://doi.org/10.1093/bib/bbt030>
- Marques, I., Almeida, P., Alves, R., Dias, M. J., Godinho, A., & Pereira-Leal, J. B. (2014).

- Bioinformatics Projects Supporting Life-Sciences Learning in High Schools. *PLoS Computational Biology*, 10(1), e1003404. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003404>
- Martins, A., Fonseca, M., Lemos, M., Lencastre, L., & Tavares, F. (2020). Bioinformatics-based activities in high school: Fostering students' literacy, interest and attitudes on gene regulation, genomics and evolution. *Frontiers in Microbiology*. In Press.
- Martins, A., Fonseca, M., & Tavares, F. (2018). Mining the Genome: Using Bioinformatics Tools in the Classroom to Support Student Discovery of Genes. *The American Biology Teacher*, 80(8), 619–624. <https://doi.org/10.1525/abt.2018.80.8.619>
- Martins, A., Lencastre, L., & Tavares, F. (2020). Bioinformatics, a Befitting Tool for e-learning: Potential and Constrains according Teachers' Perceptions. In M. F. Costa & J. B. Dorrió (Eds.), *Hands-on Science. Science Education. Discovering and understanding the wonders of Nature* (pp. 97–105). Hands-on Science Network.
- Martins, A., Lencastre, L., & Tavares, F. (2018). Integrating bioinformatics in elementary and secondary education: Teacher's perceptions. *3rd International Conference on Teacher Education (INCTE)*, 203–214. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Martins, A., & Tavares, F. (2018). Genomics Education: Update Core Concepts in High School. In Manuel Costa, B. Dorrió, & J. Fernandez-Novell (Eds.), *Hands-on Science. Advancing Science. Improving Education*. (pp. 145–150). Hands-on Science Network.
- Microbial Life. (2020). *Bioinformatics in the Classroom: Online Resources*. Microbial Life Educational Resources. <https://serc.carleton.edu/microbelife/k12/bioinformatics/resources.html>
- Millán, R., Martínez-Ballesteros, I., Rementeria, A., Garaizar, J., & Bikandi, J. (2013). Online exercise for the design and simulation of PCR and PCR-RFLP experiments. *BMC Research Notes*, 6(1), 513. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-6-513>
- NCBI. (2020). *Home - ORFfinder - NCBI*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/orffinder/>
- NCBI Resource Coordinators. (2018). Database resources of the National Center for Biotechnology Information. *Nucleic Acids Research*, 46(D1), D8–D13. <https://doi.org/10.1093/nar/gkx1095>
- NIBLSE. (2020). *NIBLSE: Learning Resource Collection*. Network for Integrating Bioinformatics into Life Sciences Education. <https://qubeshub.org/community/groups/niblse/resourcecollection>
- Oner, D., & Adadan, E. (2011). Use of Web-Based Portfolios as Tools for Reflection in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 477–492. <https://doi.org/10.1177/0022487111416123>
- Perrault, A. (2007). *An Exploratory Study of Biology Teachers' Online Information Seeking Practices*. www.ala.org/aasl/slr
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Corwin Press.
- Romero, P., Wagg, J., Green, M. L., Kaiser, D., Krummenacker, M., & Karp, P. D. (2005).

- Computational prediction of human metabolic pathways from the complete human genome. *Genome Biology*, 6(1), R2. <https://doi.org/10.1186/gb-2004-6-1-r2>
- Shaw, K., Horne, K., Zhang, H., & Boughman, J. (2008). Essay contest reveals misconceptions of high school students in genetics content. In *Genetics* (Vol. 178, Issue 3, pp. 1157–1168). Genetics Society of America. <https://doi.org/10.1534/genetics.107.084194>
- Vallenet, D., Belda, E., Calteau, A., Cruveiller, S., Engelen, S., Lajus, A., Le Fèvre, F., Longin, C., Mornico, D., Roche, D., Rouy, Z., Salvignol, G., Scarpelli, C., Thil Smith, A. A., Weiman, M., & Médigue, C. (2013). MicroScope--an integrated microbial resource for the curation and comparative analysis of genomic and metabolic data. *Nucleic Acids Research*, 41(Database issue), D636-47. <https://doi.org/10.1093/nar/gks1194>
- Wheeler, S., & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/17439880902759851>
- Wood, L., & Gebhardt, P. (2013). Bioinformatics Goes to School-New Avenues for Teaching Contemporary Biology. *PLoS Computational Biology*, 9(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003089>
- Yuen, S., Yaoyuneyong, G., & Yuen, P. (2011). Perceptions, interest, and use: Teachers and web 2.0 tools in education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(2), 109–123.
- Zhang, M., Lin, C., Olsen, G., & Beck, B. (2007). A bioinformatics track with outreach components. *ITiCSE 2007: 12th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education - Inclusive Education in Computer Science*, 186–190. <https://doi.org/10.1145/1268784.1268840>

REPENSAR A RELIGIOSIDADE E A ESPIRITUALIDADE EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

João P. da Silva, Anabela Pereira & Sara Monteiro

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro (Portugal)

jp.dasilva@outlook.com

INTRODUÇÃO

Abordar a religiosidade e a espiritualidade em psicologia é um projecto audacioso. Os últimos 30 anos são pautados por uma tentativa de sistematização de ambos os constructos, num modelo integrativo que assume uma mútua implicação entre posturas religiosas e espirituais (cf., Pargament et al., 2013). Esta inter-relação é evidente nas definições avançadas por Zinnbauer e Pargament (2005), sendo que para o primeiro autor:

“[S]pirituality is defined as a personal or group search for the sacred. Religiousness is defined as a personal or group search for the sacred that unfolds within a traditional sacred context” (p.35).

Já para o segundo autor, o entendimento sobre o assunto é diferente:

“[S]pirituality is the search for the sacred. Religiousness refers to a search for significance in ways related to the sacred” (p.36).

Perspectivas como estas têm uma aceitação ampla, orientam várias linhas de investigação sobre o tema e são promulgadas como canónicas por manuais de referencia como o *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality* e o *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*. Colocando de parte o problema da imiscuidade de uma “Psicologia da Religião” para com a Teologia, ao invés da “Psicologia da Religiosidade” (cf. Stifoss-Hanssen, 1999) – i.e., da psicologia do sentimento religioso e não da religião no seu todo –, a

conceptualização convergente dos dois constructos apresenta dificuldades suficientes para a sua invalidação. Com a defesa hodierna de uma espiritualidade ateísta, sobretudo alicerçada nas considerações de Comte-Sponville (2008), a proposta integrativa de Pargament e colaboradores (2013) mostra-se demasiado reducionista – dir-se-ia mesmo exclusiva de posturas que não se enquadrem num modelo onde sujeitos espirituais sejam simultaneamente religiosos. Verifica-se, a este respeito que, para além da existência de sujeitos “religiosos e espirituais”, também encontramos “religiosos e não espirituais”, ou mesmo “espirituais e não religiosos” (Palmisano, 2010) – o que põe em causa a mútua convergência dos constructos. Porém, é a negligência de vivências espirituais ateístas e de atitudes religiosas seculares, por parte das diferentes linhas de investigação em psicologia, que tem comprometido a viabilidade da produção científica neste campo nas últimas três décadas (Streib, 2008; Streib & Hood, 2013; Streib & Klein, 2013). Kapuscinski e Masters (2010) consideraram que a investigação neste campo é feita quase exclusivamente com crentes religiosos de denominações cristãs, o que não ajuda a colmatar a falta de consenso quanto à concepção psicológica de religiosidade e de espiritualidade. Contudo, é possível constatar que diferentes posturas religiosas podem contribuir significativamente para as variações nas pontuações de escalas de espiritualidade e religiosidade (Da Silva, Pereira & Monteiro, 2020; Villani, Sorgente, Iannello & Antonietti, 2019); e que a falta de estudos que incidem numa amostragem diversificada quanto às atitudes face à religião poderá ser uma lacuna séria em investigações nesta área (Da Silva, Pereira, Monteiro & Bartolo, 2019). Igualmente relevante é a falta de estudos que intentam caracterizar psicologicamente religiosos e sujeitos espirituais.

Espiritualidade, religiosidade e educação

A criação do artigo 27 da Convenção das Nações Unidas para os Direitos das Crianças – que preconiza o direito de desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social nos

infantes – incitou a necessidade de uma reforma educativa para a inclusão da espiritualidade nos planos pedagógicos de diferentes nações. A ideia de uma tal reforma estimulou algumas orientações que têm sido avançadas em manuais da especialidade (e.g., OFSTED, 1995; Roehlkepartain, King, Wagener, & Benson, 2006) e que se traduziram em algumas iniciativas por parte de determinados países europeus (Dillen, 2014; Gellel, 2014; O’Higgins Norman, & Renehan, 2014; Polemikou, 2019). Fora da Europa surgem algumas medidas de “pedagogia espiritual” implementadas em instituições educativas, contudo, muitas compreendem a espiritualidade como indissociada da religiosidade ou como tendo, unicamente, o enfoque no sentimento religioso (e.g., Adams, Shaver & White, 2003; Blanks & Smith, 2009). A grande dificuldade do projecto reformista da educação para a inclusão da espiritualidade reside na ausência da sistematização de uma “pedagogia espiritual”, que derivará da própria falta de consenso quanto à conceptualização psicológica de espiritualidade e de religiosidade, bem como da relação entre ambos os constructos. As próprias linhas orientadoras desta reforma são ambíguas e não fornecem bases de apoio concretas sobre medidas pedagógicas a tomar (cf., OFSTED, 1995). Promover, assim, o desenvolvimento espiritual em crianças e jovens passa, geralmente, pela estimulação de crenças religiosas – e.g., leitura da bíblia, debates de teor teológico, aconselhamento religioso – não contemplando posturas seculares (Bigger, 2008; Polemikou, 2019). De acordo com Camden-Smith (2014), este enfoque religioso dever-se-á ao facto de que há uma certa relutância em entender a espiritualidade como dissociada da religião. Seja como for, para além do problema de uma demarcação conceptual, é necessário perceber o que é, efectivamente, o “desenvolvimento espiritual” e de que modo este pode ser estimulado por meio de medidas pedagógicas concretas (Polemikou, 2019; Polemikou & Da Silva, 2020; Rawle, 2009).

MÉTODO

O presente estudo tem como objectivo caracterizar religiosos e sujeitos espirituais quanto à vivência de emoções positivas/negativas e quanto ao *locus* de controlo. Os resultados do estudo serão extrapolados para o domínio pedagógico, esclarecendo quanto a eventuais pontos de interesse nas necessidades educativas com enfoque quer na religiosidade quer na espiritualidade.

Assumimos, ao contrário das suposições teístas correntes de espiritualidade e de religiosidade (e.g., Koenig, 2008, 2009; Zinnbauer & Pargament, 2005), as seguintes definições dos constructos:

- Espiritualidade – sentido progressivo de humanidade que se manifesta num estado de consciência *mindful* (cf., Bucke, 1991; Da Silva, Pereira & Monteiro, 2020; Hay & Nye, 2006; Hay & Socha, 2005; Nye & Hay, 1996);
- Religiosidade – predisposição psicológica de natureza teleológica em vista a fixar o sentido escatológico da humanidade (Da Silva, Pereira & Monteiro, 2020).

Para medir estes constructos, optamos pela utilização de duas medidas por nós desenvolvidas, nomeadamente, a Escala de Consciência Espiritual e a Escala do Sentido Religioso (Da Silva, Pereira & Monteiro, 2020). Em vista a determinar o índice de emoções positivas/negativas escolhemos a medida psicométrica *Positive and Negative Affect Schedule* Versão Reduzida Portuguesa (PANAS-VRP); e para avaliar a internalidade/externalidade do *locus* de controlo optamos pela versão Portuguesa da Escala I. P. C. de Levenson.

A amostragem foi de conveniência e compreendeu 320 participantes recolhidos na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e em acções formativas de um grupo cívico em Braga. O protocolo de investigação foi introduzido a todos os potenciais candidatos e foi solicitado o consentimento informado aos mesmos, para a participação no estudo. A

participação consistiu no preenchimento de um questionário composto pelas escalas psicométricas previamente mencionadas e por um inventário de dados sócio demográficos. Do total de participantes, o estudo compreendeu apenas 279 (86 do sexo masculino e 193 do feminino), considerando que foram invalidados 37 questionários por conterem respostas omissas às variáveis relevantes para este estudo; e 4 participantes desistiram a meio do procedimento. O tempo de resposta médio do preenchimento dos questionários variou entre os 10 e os 15 minutos. Os dados foram tratados com recurso ao programa estatístico SPSS 26.

Instrumentos

Escala de Consciência Espiritual (ECE)

A ECE é uma escala de tipo Likert constituída por 10 itens que se referem a aspectos considerados como parte de uma postura espiritual, nomeadamente, Transcendência, Esperança, Capacidade para Amar, Contentamento, Contacto, Insight, Harmonia, Temperança, Sublime e Sentido Existencial (Da Silva, Pereira & Monteiro, 2020). Apresenta uma consistência interna aceitável ($\alpha=.745$) e as duas sub-escalas que a compõem têm uma adequação razoável: Consciência de Si ($\alpha=.657$) e Consciência dos Outros ($\alpha=.712$). O índice geral da ECE correlaciona-se no limiar do forte com a medida critério utilizada na sua validação convergente, i.e. o Domínio Pessoal do Questionário de Bem-Estar Pessoal ($r=.693$; $p\leq.001$).

Escala do Sentido Religioso (ESR)

A ESR é uma escala de tipo Likert constituída por 8 itens que compreendem os aspectos que traduzem com mais consensualidade um sentido religioso, nomeadamente, Crença no Princípio Inteligente/Divino, Sagrado, Fé, Fidelidade, Convicção Religiosa, Obediência Moral, Ritualismo e Oração (Da Silva, Pereira & Monteiro, 2020). Esta é uma escala composta por um único domínio que apresenta uma consistência interna excelente ($\alpha=.94$) e um coeficiente de

correlação no limiar do muito forte para com a medida critério, em específico, o Domínio Transcendental do Questionário de Bem-Estar Espiritual ($r=.869$; $p\leq.001$).

PANAS-VRP

A versão Portuguesa reduzida da *Positive and Negative Affect Schedule* (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Galinha, Pereira & Esteves, 2014) é uma escala psicométrica que avalia o afecto positivo e negativo, exprimindo a experiência emocional subjectiva em 10 itens, nomeadamente, interessado, entusiasmado, inspirado, activo determinado, nervoso, amedrontado, assustado, culpado e atormentado. A versão completa apresenta uma boa consistência interna para o afecto positivo ($\alpha=.86$) e para o afecto negativo ($\alpha=.89$) sendo que o modelo de redução a 5 itens de afecto positivo e a 5 de afecto negativo, realizado através de uma análise factorial confirmatória, apresenta um ajustamento excelente dos dados (Galinha, Pereira & Esteves, 2014).

Escala I. P. C. de Levenson

A Escala I. P. C. de Levenson é uma escala de tipo Likert composta por 24 itens que avaliam a internalidade e a externalidade do *locus* de controlo. A escala encontra-se validada para a população Portuguesa por Relvas, Serra, Robalo, Saraiva e Coelho (1984) e apresenta a seguinte estrutura factorial: Internalidade ($\alpha=.69$); Externalidade Focada em Outros Poderosos ($\alpha=.80$); e Externalidade Focada no Acaso ($\alpha=.76$).

RESULTADOS

Os dados sócio-demográficos revelaram que a amostra foi constituída por 38% de participantes do sexo masculino e por 62% do sexo feminino; com idades compreendidas entre os 17 e os 69 anos ($M = 24.42$; $SD = 9.463$). A maioria dos participantes mostrou ser solteira

85.3%, seguida de 6.5% de casados, 2.5% divorciados, 3.9% em união de facto, 1.4% separados e 0.4% não responderam. Quanto à escolaridade, 52.3% detinham o ensino secundário, 30.9% uma licenciatura, 10% um mestrado, 3.2% um doutoramento, 0.4% o ensino primário, e 0.4% não responderam.

No que respeita aos objectivos do presente estudo, procuramos verificar se a espiritualidade e a religiosidade apresentam diferentes coeficientes de correlação para com a vivência de emoções positivas/negativas e para com o *locus* de controlo. Verificamos que quanto à experiência subjectiva das emoções, a espiritualidade correlaciona-se positivamente e de modo moderado com as emoções positivas ($r=.50$; $p\leq.001$); e inversamente, de modo fraco, com as emoções negativas ($r=-.253$; $p\leq.001$). A religiosidade, por seu lado, correlaciona-se sem significância estatística quer com emoções positivas ($r=.095$; $p=.117$) quer com as negativas ($r=.033$; $p=.588$); a excepção é o sentimento positivo de actividade ($r=.137$; $p\leq.05$). Relativamente ao *locus* de controlo, a espiritualidade correlaciona-se de modo positivo e fraco com a internalidade do controlo ($r=.279$; $p\leq.001$); porém, correlaciona-se inversamente, mas sem significância estatística, com a externalidade focada em outros poderosos ($r=-.107$; $p=.081$) ou no acaso ($r=-.115$; $p=.059$). Pelo contrário, a religiosidade correlaciona-se positivamente, mas de modo fraco, com a externalidade focada no acaso ($r=.177$; $p=.005$) e nos outros poderosos ($r=.129$; $p\leq.05$); porém, correlaciona-se sem significância estatística com a internalidade ($r=-.025$; $p=.685$). Efectuaram-se, também, regressões lineares em vista a esclarecer quanto à capacidade preditiva da espiritualidade e da religiosidade face à vivência emocional e ao *locus de controlo*. Constatou-se que a espiritualidade prevê o acréscimo de emoções positivas [$F(1, 272)=102.853$, $R^2=.272$, $\beta=.524$, $p\leq.001$] e um decrescendo de emoções negativas [$F(1, 272)=17.996$, $R^2=.059$, $\beta=-.249$, $p\leq.001$]. A espiritualidade igualmente prevê o *locus* de controlo interno [$F(1, 267)=21.920$, $R^2=.072$, $\beta=.275$, $p\leq.001$]. A religiosidade, pelo contrário, não prevê o *locus* de controlo externo focado em outros poderosos

[$F(1, 267)=1.013$, $R^2=.000$, $\beta=.061$, $p=.315$] nem o *locus* de controlo focado no acaso [$F(1, 267)=1.061$, $R^2=.000$, $\beta=.063$, $p=.304$]. Verificou-se que a religiosidade apenas prevê o sentimento de acção [$F(1, 272)=7.819$, $R^2=.024$, $\beta=.167$, $p\leq.05$].

DISCUSSÃO

Os presentes dados permitem-nos inferir que religiosos e sujeitos espirituais apresentam perfis diferentes, quanto à vivência subjectiva das emoções e quanto à percepção do próprio *locus* de controlo. Verifica-se que a religiosidade não afecta de modo significativo a vivência de emoções, com a excepção do sentimento de acção, e que poderá vincular-se à externalidade do sentido de controlo pessoal. Por seu lado, os sujeitos espirituais tendem a experimentar mais emoções positivas e a viver menos emoções negativas, bem como a internalizar o seu sentido de poder. Estes resultados permitem-nos tirar duas elações:

- a) A religiosidade poderá ter um papel mais módico na compleição adaptativa de indivíduos, do que aquilo que tem sido divulgado por estudos de linhas de investigação que assumem uma mútua convergência entre posturas religiosas e espirituais;
- b) A espiritualidade terá um papel relevante na autonomização de indivíduos e na vivência de experiências pessoais agradáveis.

Extrapolando estes achados para o domínio pedagógico, podemos estabelecer algumas considerações. Podemos, efectivamente, supor que educar para o desenvolvimento espiritual das crianças e dos jovens não se equivalerá a uma educação religiosa (Polemikou, 2019); o que contrastará com propostas teístas neste modelo (cf., Camden-Smith, 2014). A educação religiosa será baseada no aproveitamento de dogmas específicos quanto à forma de pensar e perceber o mundo. Assim considerada, uma tal educação terá como base um conjunto de crenças e de valores que não serão transversais a todos os indivíduos; e considerando a

multitude de religiões monoteístas, politeístas, e seculares, a educação religiosa tenderá a ser parcial e não-inclusiva. Por isso, se pressupormos a espiritualidade como um fenómeno natural que se assenta numa tomada pessoal de consciência humanista e relacional (Hay & Nye, 2006; Hay & Socha, 2005; Nye & Hay, 1998), então, um tal sentido de espiritualidade fará todo o sentido em ser aproveitado em acções pedagógicas concretas (Polemikou, 2019; Polemikou & Da Silva, 2020). Para tal, segundo Polemikou (2019), o educador deverá assumir que:

- a) A espiritualidade compreende um processo qualitativo de mudança, implicando experiências pessoais complexas na formação de uma compleição humana;
- b) As experiências espirituais, ainda que distintas das religiosas, podem ser interpretadas teologicamente ou sócio-culturalmente e adaptadas para exprimirem ou validarem crenças pessoais.

Porém, para que se possa operacionalizar o fomento de uma “literacia espiritual” ou de uma “pedagogia da espiritualidade” é necessário ter uma ideia concreta do que pode ser tido com espiritual, sem que se circunscreva o fenómeno da espiritualidade com o risco de se perder a amplitude das vivências espirituais propriamente ditas (Lewis, 2000; Polemikou & Da Silva, 2020). A este respeito, Polemikou (2019, pp. 12-13) pergunta pertinentemente: “Haverá estratégias pedagógicas que os pedagogos possam aplicar para identificar e gerir a dimensão espiritual da experiência humana? [...] É a disponibilidade lectiva semanal do pedagogo suficiente para a inclusão do fomento da espiritualidade? Qual a disponibilidade que se deverá outorgar para cobrir um assunto vago como a orientação espiritual? Será uma abordagem lectiva mais adequada, ou uma atitude pedagógica do docente perante o currículo escolar?” [Tradução nossa.] Para alguns autores, o fomento de uma consciência humana parte de uma atitude relacional em que o “ego” é levado a estender a sua apreciação de si para abarcar os outros e o mundo (cf. Hay & Nye, 2006; Hay & Socha, 2005; Nye & Hay, 1998). Verificamos com o nosso estudo que o sentido pessoal de espiritualidade relaciona-se não só com a autonomização

do sujeito como, também, com a vivência subjectiva de emoções positivas com detrimento das negativas. Assim, para o desenvolvimento desta consciência será pertinente a implementação de actividades auto-reflexivas (e.g. meditação e ioga), assim como a exposição a oportunidades de contacto ou interacção com a natureza e mundo, de modo a orientar atributos pessoais que possam constituir para uma valorização humanista (Polemikou & Da Silva, 2020). Será, neste contexto, útil revisitar as considerações do pedagogo e filósofo português Agostinho da Silva (2000a, 2000b), que via na educação das crianças e dos jovens o instrumento para libertar o poeta interior, o cumprir-se humanamente para lá das directrizes positivistas, numa experiência de carácter universalizante, que não comprometerá a capacidade para fantasiar, explorar e questionar. É perante o positivismo hodierno que deveremos contrastar o sentimento pessoal de espiritualidade (cf. Polemikou, 2019) e perguntar: proporcionamos uma educação efectivamente humana face a valores promulgados pela contemporaneidade? Ou ainda: São os valores hodiernos efectivamente humanistas? Seguindo os modelos que advogam a espiritualidade como uma consciência de carácter humanista (e.g. Hay & Nye, 2006; Hay & Socha, 2005; Nye & Hay, 1998; Polemikou, 2019; Polemikou & Da Silva, 2020), nós propomos que uma educação para a espiritualidade deverá pressupor a capacidade para: formar valores pessoais sem fazer tabua rasa dos valores precedentes; agir livremente em consideração com a liberdade alheia; ter crenças, mas, ser capaz de ultrapassar estereótipos e preconceitos; estar enquadrado no mundo, mas sem desraizar-se; e se reinventar sem se radicalizar. Uma educação religiosa poderá não colmatar estes aspectos de modo inclusivo. Os nossos dados admitem que o sentido religioso *per se* – i.e. uma religiosidade sem espiritualidade, se assim nos for possível conceber – está longe de mitigar emoções negativas e que os sujeitos religiosos (mas não espirituais) podem carecer de uma autonomização pessoal. Nos casos onde a política estatal admite um envolvimento teocrático da educação, o teor catequista assume uma relevância na formação de crenças sócio-culturais que não se traduzem necessariamente no desenvolvimento

progressivo de um sentido de humanidade (Polemikou, 2019). Convirá, aqui, salientar que o cunho catequista da educação não terá de ser teísta podendo-se admitir um catecismo secular (cf. Polemikou & Da Silva, 2020), que poderá assentar em perspectivas positivistas/comtianas, político-partidárias e até sociais. Por isso, será lícito considerar que uma qualquer catequização sem a concorrência de uma literacia para espiritualidade poderá contribuir para a amputação da formação de um sentido humanista. Os conflitos hodiernos imputáveis a radicalismos religiosos – e poderíamos incluir os radicalismos seculares nos seus diferentes tons – assentes num solipsismo de valores poderão estar associados a uma falta de pedagogia espiritual (Brisso-Lino, 2018). É pertinente, a este respeito, as considerações de Laranjeira (1907) que sugerem que a uma subordinação a um ideal de virtude pode estar inerente uma condição “psychonevrotica” – uma psicose (cf. Laplanche & Pontalis, 1974) – onde ocorre uma fixação da personalidade do sujeito nesse mesmo ideal, próprio a uranomaniacos, regicidas, entre outros; o que, no nosso entender, será o conseqüente resultado de uma falta de consciência *mindful* e expressão dos mais diversos radicalismos. Podemos, por outro lado, afirmar que uma literacia para a espiritualidade pode beneficiar de uma educação religiosa, uma vez que o sentido de religiosidade promove significativamente o sentimento de acção. A inércia – sobretudo quanto à participação consciente em sociedade e quanto à auto-reflexão pessoal – incorrerá na estagnação da formação de valores.

Estes dados beneficiarão com estudos futuros que deverão ser conduzidos com amostras mais amplas, do que aquela por nós usada nesta investigação, no sentido de destrinçar a religiosidade e a espiritualidade em psicologia e na educação, bem como em aplicar programas pedagógicos concretos para o desenvolvimento do sentido espiritual.

Sumariando o que foi exposto até ao momento, nós propomos um tratamento diferencial entre os constructos religiosidade e espiritualidade, que acarretará implicações na caracterização psicológica de sujeitos identificados como religiosos ou espirituais, assim como,

consequências quanto à formulação de programas pedagógicos específicos. Educar para a religiosidade e educar para a espiritualidade assentarão em duas pedagogias distintas. A autonomização pessoal e a vivência de estados emocionais positivos serão particularmente estimulados por uma literacia espiritual. A conjunção de programas educativos religiosos e espirituais poderá ser benéfica na formação de valores, porém, é importante que não se confunda religiosidade e espiritualidade com o risco de subsumir atributos humanistas ou circunscreve-los a interpretações de virtude restritivas.

REFERÊNCIAS

- Adams, W., Shaver, G., & White, S. (2003). Consulting at international mission schools: Opportunities for service, professional growth, cultural exposure and spiritual maturing. *Journal of Psychology and Christianity*, 22(2), 131-140.
- Agostinho da Silva, G. (2000a). *Textos Pedagógicos (Vol. I)*. Lisboa: Âncora Editora
- Agostinho da Silva, G. (2000b). *Textos Pedagógicos (Vol. II)*. Lisboa: Âncora Editora
- Bigger, S. (2008). Secular spiritual education? *Educational Futures*, 1(1), 60–70.
- Blanks, A. B.; Smith, J. D. (2009). Multiculturalism, Religion, and Disability: Implications for Special Education Practitioners. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 295-303.
- Brissos-Lino, J. (2018). O perigo da Religião. In Annabela Rita & Isabel Ponde de Leão (Eds.), *Perigoso é... (Vol. I)*. Lisboa: Ed. Esgotadas
- Bucke, R. M. (1991). *Cosmic consciousness: A study in the evolution of the human mind*. New York, NY: Penguin Group.
- Camden-Smith, C. (2014). Private lives, public policy –a commentary on “ Spirituality and learning disability: A review of UK Government guidance.” *Tizard Learning Disability Review*, 19(4), 170–180. DOI:10.1108/TLDR-07-2014-0020
- Comte-Sponville, A. (2008). *L’Esprit de L’Athéisme: Introduction à Une Spiritualité Sans Dieu*. Paris: Le Livre de Poche
- Da Silva, J. P., Pereira, A. M. S., Monteiro, S. O. M., & Bártolo, A. (2019) Qualidade Psicométrica de Escalas de Espiritualidade Aferidas para a População Portuguesa: Uma Revisão de Literatura. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 20(3), 726-739. DOI: 10.15309/19psd200314
- Da Silva, J. P., Pereira, A. M. S., & Monteiro, S. O. M. (2020). Espiritualidade e Religiosidade: Duas Medidas Diferentes em Psicologia? In David L. Rodrigues, Margarida Pocinho & Diniz Lopes

- (Eds.) *Livro de Atas do X Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 250-260), Revista PSICOLOGIA, 34(1). DOI: 10.17575/psicologia.v34i1.1681
- Dillen, A. (2014). The complex flavour of children's spirituality in Flanders: Fostering an open Catholic spirituality. In J. Watson, M. de Souza, & A. Trousdale (Eds.), *Global perspectives on spirituality and education* (pp. 45–57). New York, NY: Routledge.
- Gellel, A. M. (2014). An emerging approach to spiritual development through religious education in Maltese schools. In J. Watson, M. de Souza, & A. Trousdale (Eds.), *Global perspectives on spirituality and education* (pp. 58–70). New York, NY: Routledge.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child*. London: HarperCollins
- Hay, D., & Socha, P. M. (2005). Spirituality as a Natural Phenomenon: Bringing Biological and Psychological Perspectives Together. *Zygon*, 40, 589-612. DOI: 10.1111/j.1467-9744.2005.00691.x
- Kapuscinski, A. N., & Masters, K. S. (2010). The current status of measures of spirituality: A critical review of scale development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2(4), 191–205. DOI:10.1037/a0020498
- Koenig (2008). Concerns about measuring "spirituality" in research. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 196, 349-355. DOI: 10.1097/NMD.0b013e31816ff796
- Koenig, H. G. (2009). Research on Religion, Spirituality, and Mental Health: A Review. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 283-291. DOI: 10.1177%2F070674370905400502
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1973). *The Language of Psychoanalysis*. London: W. W. Norton & Company, Inc.
- Laranjeira, M. (1907). *A Doença da Santidade – Ensaio Psychopathologico sobre o Mysticismo de Forma Religiosa*. Dissertação Inaugural de Medicina apresentada à Escola Médico-Cirúrgica do Porto
- Lewis, J. (2000). Spiritual education as the cultivation of qualities of the heart and mind. A reply to Blake and Carr. *Oxford Review of Education*, 26(2), 263–283. DOI:10.1080/713688528
- Nye, R. & Hay D. (1996). Identifying Children's Spirituality: How Do You Start without a Starting Point? *British Journal of Religious Education*, 18(3), 144-154. DOI: 10.1080/0141620960180303
- O' Higgins Norman, J., & Renehan, C. (2014). The custody of spiritual education in Ireland. In J. Watson, M. de Souza, & A. Trousdale (Eds.), *Global perspectives on spirituality and education* (pp. 33–44). New York, NY: Routledge.
- OFSTED. (1995). *The OFSTED handbook: Guidance on the inspection of secondary schools*. UK: Stationery Office Books.
- Pargament, K. I., Mahoney, A., Exline, J. J., Jones, J. W., & Shafranske, E. P. (2013). Envisioning an Integrative Paradigm for the Psychology of Religion and Spirituality. In K. I., Pargament, J. J.

- Exline & J. W. Jones (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 1): Context, theory, and research*. Washington, DC, US: American Psychological Association
- Polemikou, A. (2019). Η πνευματικότητα στις ζωές των παιδιών με αναπηρία: Προεκτάσεις στην ειδική αγωγή [Spirituality in the lives of children with disabilities: Implications for special education]. In V. Papavasileiou, V. Katsigianni, N. Tzamperis, & M. Kaila (Eds.), *Καινοτομία, αειφορία και εκπαιδευτικός σχεδιασμός* (pp. 218–249). Zefyri, Attiki, Greece: Diadrasi Publications.
- Polemikou, A., & Da Silva, J. P. (2020). Re-addressing spiritual growth: What can we learn from childhood education? *Journal of Humanistic Psychology*, 00(0), 1-18. DOI: 10.1177/0022167820938612
- Roehlkepartain, E. C., King, P. E., Wagener, L., & Benson, P. L. (2006). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. (E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener, & P. L. Benson, Eds.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stifoss-Hanssen, A. (1999). Religion and Spirituality: What an European Ear Hears. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 91(1), 25-33. DOI: 10.1207/s15327582ijpr0901_4
- Streib, H. (2008). More spiritual than religious: Changes in the religious field require new approaches. In H. Streib, A. Dinter, & K. S. derblom (Eds.), *Lived religion—conceptual, empirical and practical-theological approaches* (pp. 53–67). Leiden: Brill. DOI:10.1163/ej.9789004163775.i-404.30
- Streib, H., & Hood, R. W. (2013). Modeling the Religious Field: Religion, Spirituality, Mysticism, and Related World Views. *Implicit Religion*, 16(2), 137-155. DOI: 10.1558/imre.v16i2.137
- Streib, H., & Klein, C. (2013). Atheists, agnostics, and apostates. In K. I. Pargament, J. J. Exline, & J. W. Jones (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of psychology, religion, and spirituality (Vol. 1): Context, theory, and research* (pp. 713-728). Washington: American Psychological Association.
- Villani, D., Sorgente, A., Iannello, P., & Antonietti, A. (2019) The Role of Spirituality and Religiosity in Subjective Well-Being of Individuals With Different Religious Status. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-11. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01525
- Zinnbauer, B. J., & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (pp. 21–42). New York: Guilford Press.

RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE GESTÃO DE CONFLITO PROFESSOR-ALUNO E A PERSONALIDADE

Ana Paula Monteiro⁴, Andreia Ribeiro¹ & Elisete Correia^{1, 2}

¹*Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal*

²*CEMAT, Centro de Matemática Computacional e Estocástica, IST- UL, Lisboa, Portugal*

*apmonteiro@utad.pt

INTRODUÇÃO

As situações de conflito são uma realidade frequente nas escolas e caracterizam uma área de interesse para a psicologia e os profissionais das ciências da educação, fundamentalmente por causa de seu impacto sobre o ambiente escolar e no empenho dos professores (Saiti, 2015). É importante que os professores entendam o conflito como uma situação inevitável e se gerido de modo construtivo minimizará os efeitos disruptivos e maximizará as perspectivas para o desenvolvimento e evolução da escola (Tjosvold & Su Fang, 2004).

Uma das variáveis principais a considerar no desenrolar do processo de conflito é o estilo de gestão que cada sujeito utiliza. Entende-se por estilos de gestão de conflito, os tipos mais básicos de comportamento individual que os sujeitos adotam no sentido de enfrentar um conflito (Moberg, 2001). Entre as diversas tipologias de estilos de gestão de conflito destacaremos o modelo bidimensional de cinco estilos proposto por Rahim e Bonoma (1979), dado este constituir o modelo teórico de base para o instrumento de medida que iremos utilizar na presente investigação. A diferenciação entre os cinco estilos baseia-se em duas dimensões principais: o interesse próprio (grau em que uma das partes tenta satisfazer os próprios interesses) e o interesse pelo outro (grau de cooperação que o indivíduo utiliza, de modo a

⁴ Correspondence about this article should be addressed to **Ana Paula Monteiro**: apmonteiro@utad.pt

satisfazer os interesses da outra parte). Segundo Rahim (2011), existem cinco estilos de gestão de conflito, designadamente: Integração (nível alto de interesse próprio e interesse pelo outro), Submissão ou Anuência (baixo interesse por si mesmo e pelos outros), Dominação (alto interesse próprio e um baixo nível de interesse para com os outros), Evitamento (baixo nível de interesse por si e pelos outros) e Compromisso (níveis intermediários de interesse pelo próprio e pelo outro).

Um dos temas que tem suscitado mais interesse na investigação, referente ao comportamento dos sujeitos no conflito, tem sido o estudo das características da personalidade (Bono, Boles, Judge & Lauver, 2002; Tehrania & Yaminib, 2020). Diversos autores consideram que a personalidade influencia a perceção do conflito, o comportamento em conflito, assim como as interpretações posteriores dos acontecimentos neles incluídos (Bono et al., 2002; Monteiro, Cunha & Lourenço, 2016).

Estudos empíricos têm demonstrado que as características dos sujeitos incluídos no modelo dos cinco fatores estão relacionadas, tanto com o processo de negociação (Barry & Friedman, 1998) quer com os estilos de gestão de conflitos utilizados pelos sujeitos (e.g., Ma, 2005; Monteiro, Rodríguez & Serrano, 2012; Park & Antonioni, 2007; Puchalska-Wasył, 2017).

O fator Extroversão está ligada às interações sociais, ou seja, os indivíduos com altos níveis de Extroversão são normalmente vistos como sociáveis, assertivos e emocionalmente positivos, sendo geralmente muito motivados (Park e Antonioni, 2007). Segundo Bono et al., (2002), a Extroversão desempenha um papel central na alocação que os indivíduos fazem acerca da origem do conflito. Aquando de situações de conflito, o fator Extroversão está ligado à preferência para a aplicação do estilo Dominação e Compromisso como estratégias de resolução de conflito, visto que a dominação, característica dos extrovertidos é desencadeada nestas situações.), estas características podem sugerir que é mais provável a Extroversão estar

relacionada com o uso do estilo de gestão de conflito Dominação e menos provável estar relacionado com o estilo de gestão de conflito Evitamento Antonioni (1998). No entanto, os sujeitos extrovertidos demonstram mais tendência para criar relações interpessoais, sendo portadores de capacidades sociais e vontade para trabalhar com os outros aspetos fundamentais para gerir os conflitos de um modo colaborativo.

Um alto nível de Abertura à Experiência poderá levar a debates dentro da organização de como realizar as tarefas. A diferença de opiniões vai afetar de forma positiva o desempenho em termos de conflito de tarefas e de forma negativa no que diz respeito aos conflitos de relacionamento (Aeron & Pathak, 2017). Indivíduos com pontuações elevadas neste traço apresentam uma forte capacidade de adaptação em situações de conflito. Esta capacidade concede aos indivíduos um ajuste fácil das suas preferências táticas e estratégicas de acordo com as diferentes situações (Monteiro et al., 2016). Segundo Sandy, Boardman e Deutsch, (2000), indivíduos com altos níveis de abertura avaliam as relações que criam com os outros de uma forma mais positiva. E, os indivíduos com níveis mais baixos nesta dimensão serão mais rígidos tendo mais dificuldade em entender o ponto de vista dos pares, o que pode levar à utilização de estilos de gestão mais competitivos ou de evitamento (Antonioni, 1998; Ma, 2005).

No entanto, sujeitos com níveis elevados na Abertura à Experiência, podem considerar a situação de conflito como uma razão para ter atenção, na medida em que são mais inclinados a preferir uma abordagem flexível e ajustável na solução da situação e possivelmente vão utilizar a Submissão e o Compromisso como estilos de gestão de conflito (Ma, 2005).

O fator Conscienciosidade reflete a propensão de os indivíduos serem confiáveis, trabalhadores, responsáveis e organizados, possuindo as características necessárias para realizar tarefas de trabalho (Costa & McCrae, 1992). Este traço de personalidade é considerado importante, dado que a negociação é uma troca interpessoal. Inserida no contexto de resolução

de conflitos, esta característica de personalidade é pertinente para o trabalho de preparação e planeamento de negociação, aspetos fundamentais para uma negociação bem-sucedida (Aeron & Pathak, 2017; Barry & Friedman, 1998; Monteiro et al., 2016).

Alguns autores sugerem que a Conscienciosidade pode estar associada à utilização de alguns estilos, especificamente a Dominação (Antonioni, 1998) e a Integração (Park & Antonioni, 2007). esta associação, deve-se ao fato do estilo Dominação exigir uma forte motivação para atingir as metas individuais (Antonioni, 1998). Contudo, os indivíduos conscienciosos também têm níveis de integridade elevados (Costa & McCrae, 1992), pelo que os sujeitos muito responsáveis podem, também, preferir estratégias de colaboração que permitem que ambas as partes alcancem os seus interesses (Monteiro, 2011, Park & Antonioni, 2007). No entanto, numa investigação de Ma (2005), foi observado que a Conscienciosidade não tem relação com os estilos de gestão de conflito.

A Amabilidade é considerada por Jensen-Campbell e Graziano (2001) como a dimensão de personalidade mais importante no estudo entre os cinco traços de personalidade e o conflito.

Os sujeitos com níveis altos de Amabilidade demonstram maior preocupação com os outros, logo, os estilos de gestão de conflito mais utilizados tendem a ser a Integração (Moberg, 2001; Monteiro et al., 2012) e o Compromisso (Ma, 2007; Moberg, 2001; Monteiro et al., 2012). Outras investigações apontam que o fator Amabilidade está ligado aos estilos de gestão de conflito Integração, Evitamento e Submissão (Antonioni, 1998; Park & Antonioni, 2007).

Em situações de conflito, os sujeitos com pontuações elevadas em Neuroticismo são susceptíveis de combater a outra parte ou evitar o conflito (Antonioni, 1998; Ma, 2005; Moberg, 2001). A relação entre o Neuroticismo e o estilo de gestão de conflito Evitamento como estratégia de resolução de conflito foi confirmada no estudo de Sandy et al., (2000). Além disso, os neuróticos são mais propensos a ficarem irritados (Costa & McCrae, 1992) e, assim, espera-se que percecionem mais conflitos.

Tendo em consideração a importância do tema expressa na revisão da literatura e face aos escassos estudos sobre o tema em contexto escolar, nomeadamente em Portugal, a presente investigação tem como objetivo geral contribuir para aumentar o conhecimento das questões da gestão de conflito entre professor-aluno e a personalidade. Como objetivos específicos apresentamos os seguintes: (i) analisar a relação entre os estilos de gestão de conflito professor-aluno (e os fatores de personalidade contemplados no modelo de cinco fatores) (ii) investigar a relação entre as variáveis sociodemográficas (sexo, idade e formação académica) e os estilos da gestão de conflito entre professor-aluno.

MÉTODO

Participantes

A amostra consistiu em 278 professores do ensino básico e secundário, do Norte e Centro de Portugal, com idades compreendidas entre os 20 e os 64 anos ($M=48.95$; $DP= 7.54$), dos quais 184 sujeitos pertenciam ao sexo feminino (66.2%) e 94 (33.8%) ao sexo masculino. Quanto à formação académica 196 referem possuir Licenciatura (70.5%), 78 Mestrado (28.1%) e 4 (1.4%) possuíam um Bacharelato. Quanto ao tempo de serviço os participantes tinham um mínimo de 1 ano e um máximo de 42 ($M=24.11$; $DP= 7.98$).

Instrumentos

Escala Gestão de conflito Professor-Aluno (*Rahim Organizational Conflict Inventory – II Portuguese Version in School Context: ROCI-II- PViSC*) (Valente, Monteiro & Lourenço, 2017) O *ROCI-II: Portuguese Version in School Context* (ROCI-II-PViSC) constitui uma adaptação e validação do *Rahim Organizational Conflict Inventory – II (ROCI-II)* para o contexto educativo levada a cabo por Valente et al., (2017). Este instrumento é constituído por 28 itens que medem os cinco estilos de gestão de conflito, Integração, Compromisso, Dominação, Submissão e Evitamento, postulados no modelo de Rahim e Bonama (1979). Os

cinco estilos são avaliados por um número diferente de itens para cada um deles, sendo sete para o estilo Integração (a pontuação varia de 7 a 35), seis para o estilo Submissão (a pontuação varia de 6 a 30), cinco para o estilo Dominação (a pontuação varia de 5 a 25), seis para o estilo Evitamento (a pontuação varia de 6 a 30) e quatro para o estilo Compromisso (a pontuação varia de 5 a 25). A resposta é efetuada através de uma escala de *Likert* com cinco opções, de 1 (“discordo fortemente”) a 5 (“concordo fortemente”). No que diz respeito à fiabilidade, o instrumento apresenta valores de *alfa* de *Cronbach* de 0.87 para o estilo Integração, 0.82 para a Submissão, 0.79 para a Dominação, 0.82 para o Evitamento e 0.81 para o Compromisso.

Na presente investigação, a fiabilidade para as dimensões, Integração, Evitamento, Dominação, Submissão, Compromisso é de 0.58, 0.70, 0.64, 0.57 respetivamente.

- *NEO-Five-Factor Inventory (NEO-FFI)*: Para avaliar a personalidade utilizou-se a versão Portuguesa do NEO-FFI (Magalhães et al., 2014), construída a partir da versão Portuguesa do NEO-PI-R (Lima & Simões, 1997; 2006). Tal como na versão original, norte-americana Americana, esta versão é formada por 60 itens (12 por dimensão), respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos de 0 (discordo fortemente) a 4 (concordo fortemente). A versão Portuguesa apresenta valores de fiabilidade de 0.81 para o Neuroticismo, 0.75 para a Extroversão, 0.72 para a Amabilidade, 0.71 para a Abertura à Experiência e 0.81 para a Conscienciosidade (Magalhães et al., 2014). Na presente investigação, a fiabilidade para as dimensões Neuroticismo, Extroversão, Abertura à Experiência, Amabilidade e Conscienciosidade é de 0.80, 0.70, 0.75, 0.65 e 0.76 respetivamente.

Questionário sociodemográfico de elaboração própria para obter informações sobre dados pessoais dos professores como idade, sexo, formação académica e tempo de serviço.

Procedimentos

Foi solicitada a autorização ao Ministério da Educação através do sistema de monitorização de inquéritos em meio escolar e à Comissão Ética da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Após a obtenção das autorizações foram enviadas via e-mail, cartas a escolas do Norte e Centro do país, com vista à colaboração dos docentes na presente investigação. Quanto ao modo de administração dos questionários, os participantes responderam diretamente aos mesmos, tendo sido esclarecidos sobre os objetivos do estudo, do carácter confidencial das suas respostas e da voluntariedade da sua participação.

ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Procedeu-se, inicialmente, à realização de estatísticas descritivas, média (M) e desvio-padrão (DP), relativamente às variáveis avaliadas. A análise de simetria da distribuição das frequências (normalidade univariada) foi efetuada através da utilização dos coeficientes de *skeweness* (assimetria) e *kurtosis* (achatamento). A associação entre os fatores de personalidade e os estilos de gestão de conflito foi medida através do coeficiente de correlação linear de *Pearson*. Posteriormente, foram efetuadas Regressões Lineares Múltiplas com seleção de variáveis pelo método *stepwise* para obter um modelo parcimonioso que permitisse prever a utilização de cada um dos estilos de gestão de conflito em função das variáveis independentes, sexo e fatores de personalidade em estudo. Para tal, foram validados os pressupostos do modelo, nomeadamente a normalidade, homogeneidade e independência dos erros.

Todas estas análises estatísticas foram realizadas através do programa *SPSS* (versão 25.0). Em todas as análises estatísticas foram considerados valores de significância de $p < 0.05$.

RESULTADOS

Para a amostra observada o valor das médias dos estilos de gestão de conflito entre professor-aluno variam entre 14.43 (Dominação) e 29.85 (Integração), com desvios padrão compreendidos entre 1.76 (Compromisso) e 3.99 (Evitamento). Os valores de *skeweness* e *kurtosis* encontram-se entre, -2 e 2, o que revela a normalidade da amostra nesses domínios, com exceção do estilo Integração, o qual apresenta um valor de *kurtosis* de 7.69. Quanto aos fatores de personalidade, o valor varia entre 14 (Neuroticismo) e 60 (Conscienciosidade) numa amplitude de valores compreendidos entre 12 e 60.

Correlação entre Estilos de Gestão de Conflito e os Fatores de Personalidade

Para estudar a associação entre os estilos de gestão de conflito professor-aluno, e os fatores de personalidade utilizamos o coeficiente de correlação linear de *Pearson*.

Tabela 1

Associação entre os estilos de gestão de conflito e os fatores de personalidade

	Int	Evit	Dom.	Sub.	Comp.	Neur.	Ext.	Ab. Exp.	Amab.	Consc.
Int.	1	.037	-.057	.257**	.253**	.058	.155**	.175**	.269**	.194**
Evi.	-	1	.410**	.305**	.159**	.055	-.040	-.214**	.089	.105
Dom.	-	-	1	.288**	.105	.020	.096	-.141*	-.013	-.015
Sub.	-	-	-	1	.448**	.052	.135*	.107	.175**	.094
Comp.	-	-	-	-	1	.021	.075	.214**	.256**	.080
Neuro.	-	-	-	-	-	1	-.464**	-.123*	-.385**	-.355**
Ext.	-	-	-	-	-	-	1	.233**	.451**	.395**
Ab. Exp.	-	-	-	-	-	-	-	1	.269**	.168**
Amab.	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.426**
Consc.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

** p<0.001, *p<0.05 Integração – Int.; Evitamento – Evit.; Dominação – Dom.; Submissão – Sub.; Compromisso- Comp.; Neuroticismo- Neur.; Extroversão – Ext.; Abertura à Experiência – Ab. Exp.; Amabilidade – Amab.; Conscienciosidade – Consc.

Os resultados obtidos, Tabela 1, indicam correlações positivas e significativas entre Integração e a Extroversão (r=0.155, p=0.01), Integração e Abertura à Experiência (r=0.175, p=0.003), Integração e Conscienciosidade (r=0.194, p=0.001), Integração e Amabilidade

($r=0.269$, $p<0.001$). Os dados sugerem que os indivíduos mais extrovertidos, com maior Abertura à Experiência, mais amáveis e com maior conscienciosidade tendem a apresentar um estilo de Integração mais acentuado. O estilo Compromisso correlaciona-se positivamente com a Abertura à Experiência ($r=0.214$, $p<0.001$) e a Amabilidade ($r=0.256$, $p<0.001$). Podemos assim constatar que os indivíduos com maior Abertura à Experiência e mais amáveis tendem a adotar o estilo de Compromisso. Quanto ao estilo Submissão associa-se positivamente com a Amabilidade ($r=0.175$, $p=0.003$) e a Extroversão ($r=0.135$, $p=0.024$). Os dados sugere-nos que os indivíduos mais amáveis, mais extrovertidos e com maior conscienciosidade tendem a utilizar mais o estilo Submissão na gestão de conflitos. Os resultados mostram ainda correlações negativas e significativas entre o estilo Evitamento e Abertura à experiência ($r=-0.214$, $p<0.001$), e o estilo Dominação e Abertura à Experiência ($r=-0.141$, $p=0.018$).

Predição dos Estilos de Gestão de Conflito em função da Personalidade, Idade e Sexo

Com o propósito de determinar os modelos mais parcimoniosos que permitissem prever os estilos de gestão de conflito professor-aluno em função dos fatores de personalidade, idade e a variável sexo (*dummy*, correspondendo 1 ao sexo masculino e 0 ao sexo feminino) realizaram-se análises de Regressão Linear Múltipla com seleção de variáveis pelo método *stepwise* (Tabela 2).

Tabela 2

Estilos de Gestão de Conflito em função das variáveis de Personalidade, Idade e Sexo

	β	R ²	F	p
Integração				
Amabilidade	0.197***	0.12	12.442	<0.001
Neuroticismo	0.101***			
Conscienciosidade	0.092*			
Evitação				
Abertura à experiência	0.201***	0.131	10.248	<0.001
Amabilidade	0.118*			
Idade	-0.087**			
Sexo _{Masc}	-1.477**			
Compromisso				
Amabilidade	0.106**	0.106	10.816	<0.001
Abertura à experiência	0.058**			
Neuroticismo	0.038*			
Dominação				
Abertura à experiência	-0.12**	0.07	6.29	<0.001
Extroversão	0.089*			
Idade	-0.08**			
Submissão				
Amabilidade	0.107**	0.06	7.689	=0.001
Sexo _{Masc}	-0.032*			

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05

Os modelos finais ajustados para cada um dos estilos de gestão de conflito professor-aluno são:

Integração = 12.891 + 0.197 Amabilidade + 0.101 Neuroticismo + 0.092 Conscienciosidade. Este modelo é altamente significativo e explica 12% da variabilidade da utilização deste estilo de gestão de conflito.

Evitação = 28.161 - 0.201 Abertura à experiência + 0.118 Amabilidade - 0.087 Idade - 1.477 Sexo_{Masc}. A percentagem de variabilidade explicada pelo modelo é de 13.1% e o modelo ajustado altamente significativo.

Compromisso= $7.132 + 0.106$ Amabilidade + 0.058 Abertura à experiência + 0.038 Neuroticismo. Este modelo é altamente significativo e explica 10.6% da variabilidade da utilização deste estilo de gestão de conflito.

Dominação= $19.737 - 0.120$ Abertura à experiência + 0.089 Ext.- 0.08 Idade. Este modelo é altamente significativo e explica 7% da variabilidade dos dados.

Submissão= $15.959 + 0.107$ Amabilidade - 0.932 SexOMasc, sendo de 6% a variabilidade explicada pelo modelo. O modelo ajustado é significativo.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo principal analisar a relação entre os estilos de gestão de conflito professor-aluno os fatores de personalidade contemplados no modelo de cinco fatores.

A literatura sugere que os estilos de gestão de conflitos são em grande parte definidos pela personalidade (Moberg, 2001). No presente estudo o estilo Integração apresentou correlações positivas e significativas com os fatores de personalidade Extroversão, Abertura à Experiência, Conscienciosidade e Amabilidade. O estilo de gestão de conflito Integração envolve troca de informações e análise das diferenças com o objetivo de obter uma solução eficaz e aceitável para ambas as partes (Brewer & Lam, 2009; Rahim & Bonoma, 1979; Rahim, 2002). Estes resultados são corroborados por Antonioni (1998) e Monteiro et al. (2012) que encontraram associações positivas entre a Integração e os referidos fatores.

A escolha da utilização do estilo de gestão de conflito depende não apenas do tipo de conflito e da situação, mas também do conhecimento e da percepção da situação e da maturidade das partes envolvidas. Muitas investigações sobre gestão de conflitos (Chen & Tjosvold, 2002; Shih & Susanto, 2010; Trudel & Reio, 2011), são consensuais no que diz respeito que a escolha do estilo de gestão de conflito Integração é o preferido pelos sujeitos quando o conflito ocorre.

O estilo Compromisso correlacionou-se positivamente com a Abertura à Experiência e Amabilidade. O estilo de gestão de conflito Compromisso caracteriza-se pela partilha entre as partes envolvidas, onde cada um dos envolvidos abdicam de algo para alcançarem uma decisão mutuamente aceitável (Brewer & Lam, 2009; Rahim & Bonoma, 1979; Rahim, 2002; Rahim, 2011).

Verificaram-se ainda correlações negativas entre Abertura à Experiência e os estilos Evitamento e Dominação. A literatura sugere que sujeitos com pontuações elevadas na Abertura à Experiência apresentam uma forte capacidade de adaptação nas situações de conflito. Esta habilidade concede aos indivíduos um ajuste simples das suas preferências estratégicas de acordo com as diferentes situações (Monteiro et al., 2016). De acordo com Sandy et al., (2000), sujeitos com elevados níveis de Abertura à Experiência avaliam as relações que criam de uma forma mais positiva. Estes resultados vão ao acordo dos estudos realizados por Antonioni (1998) e Park & Antonioni (2007) onde o fator de personalidade Abertura à Experiência se correlacionou de forma positiva com o estilo de gestão de conflito Integração e de forma negativa com o estilo Evitamento. No estudo realizado por Monteiro et al., (2012), a Abertura à Experiência revelou-se um fator importante na correlação positiva dos estilos Integração e Compromisso, como observado no nosso estudo. No entanto, segundo Ma (2007), a Abertura à Experiência não se correlacionou com nenhum dos estilos de gestão de conflito, segundo o autor, provavelmente devido à flexibilidade das características destes indivíduos.

No que respeita à Extroversão, investigações sugerem que os sujeitos com pontuações elevadas neste traço de personalidade preferem os estilos Evitamento e Compromisso para lidar com os conflitos (Graziano & Tobin, 2002; Jensen-Campbell & Graziano, 2001). Tais resultados não foram encontrados na nossa investigação.

Também para o Neuroticismo não foram encontradas correlações significativas com os estilos de conflitos. A literatura refere que os indivíduos neuróticos tendencialmente

percecionam o conflito como uma ameaça e, assim, manifestam necessidade de evitar qualquer conflito ou agir de forma combativa para defender os seus interesses (Ma, 2005).

Os resultados das análises preditivas para os estilos de conflito revelam que o sexo teve um efeito estatisticamente significativo e de pequena dimensão no Evitamento, na Submissão e no Compromisso, sendo que as mulheres pontuam mais alto nesses estilos. Alguma literatura (Lewicki, Barry, & Saunders, 2010) indica que homens e mulheres concetualizam a gestão do conflito de forma diferente, pois as mulheres focam-se mais nas relações, enquanto os homens se concentram na realização de tarefas e no seu resultado. Esta diferença poderá explicar a adoção de posturas colaborativas e mais submissas na gestão de conflitos pelas mulheres (Lewicki et al., 2010), apesar de perdurar alguma inconsistência quanto ao modo como homens e mulheres atuam nas situações de conflito (Rahim & Katz, 2019).

IMPLICAÇÕES PRÁTICAS, PISTAS FUTURAS E LIMITAÇÕES

No que se refere a implicações práticas, esta investigação proporciona informação que possibilita delinear ações de formação para professores que procurem desenvolver características ou habilidades relacionadas com as dimensões de personalidade relevantes na gestão do conflito.

Esta temática tem sido pouco explorada nas organizações escolares, particularmente na realidade portuguesa, daí a necessidade de continuar a realizar investigações. Assim, como pistas para investigações futuras, seria interessante: *i)* continuar a estudar a importância da personalidade nos estilos de gestão de conflitos entre professor-aluno; *ii)* recorrer a amostras mais alargadas, tanto numérica como geograficamente.

No entanto, o estudo apresenta algumas limitações, como a utilização exclusiva de questionários de autorresposta na análise das variáveis em estudo, o que pode ser suscetível à subjetividade das pessoas, existindo ainda o viés de desejabilidade social. a índole transversal

do estudo também pode ser considerada outra limitação, uma vez que não permite a comparação dos resultados ao longo do tempo, nem o estabelecimento de relações de causalidade.

REFERÊNCIAS

- Aeron, S., & Pathak, S. (2017). Personality, conflict and performance: exploring predictive relationships. 1-21.
- Antonioni, D. (1998). Relationship between the Big Five personality factors and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 336-355. doi: 10.1108/eb022814
- Bono, J., E., Boles, T., L., Judge, T., A., & Lauver, K., J. (2002). The Role of Personality in Task and Relationship Conflict. *Journal of Personality*, 70(3), 311-344. doi: [10.1111/1467-6494.05007](https://doi.org/10.1111/1467-6494.05007)
- Brewer, B., & Lam, G., K., Y. (2009). Conflict Handling Preferences: A Public-Private Comparison. *Public Personnel Management*, 38(3), 1-14. doi: [10.1177/009102600903800301](https://doi.org/10.1177/009102600903800301)
- Brewer, N., Mitchell, P., & Weber, N. (2002). Gender role organizational status, and conflict management styles. *The International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78-94. doi: [10.1108/eb022868](https://doi.org/10.1108/eb022868)
- Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict management and team effectiveness in China: The mediating role of justice. *Asia Pacific Journal of Management*, 19(4), 557-572. doi: 10.1023/A:1020573710461
- Costa, P., T., & McCrae, R., R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Graziano, W., G., & Tobin, R., M. (2002). Agreeableness: Dimension of personality or social desirability artifact. *Journal of Personality*, 70(5), 695-727. DOI: 10.1111/1467-6494.05021
- Graziano, W., G., Jensen-Campbell, L., & Hair, E., C. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case of agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 820-835. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.820
- Jensen-Campbell, L., A., & Graziano, W., G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, 69(2), 323-362. doi: 10.1111/1467-6494.00148.
- Jones, E., R., & White, C., S. (1985). Relationships among Personality, Conflict Resolution Styles, and Task Effectiveness. *Group & Organization Management*, 10(2), 152-167. doi: 10.1177/105960118501000204
- Judge, T., A., Higgins, C., A., Thoresen, C., J., & Barrick, M., R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 621-652. doi: 10.1111/j.1744-6570.1999.tb00174.x
- Lewicki, R. J., Barry, B., & Saunders, D. M. (2010). *Negotiation*. Boston: McGraw-Hill.

- Lima, M., P., & Simões, A. (1997). O Inventário da Personalidade NEO-PI-R: Resultados da Aferição Portuguesa. *Psychologia*, 18, 25-46.
- Ma, Z. (2005). Exploring the Relationships between the Big Five Personality Factors, Conflict Styles, and Bargaining Behaviors. In IACM 18th Annual Conference.
- Ma, Z. (2007). Chinese Conflict Management Styles and Negotiation Behaviours an Empirical Test. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 101-119. doi: 10.1177/1470595807075177
- Ma, Z. (2008). Personality and negotiation revisited: toward a cognitive model of dyadic negotiation. *Management Research News*, 31(10), 774-790. DOI: 10.1108/01409170810908525
- Magalhães, E., Salgueira, A., Gonzalez, A., Costa, J., Costa, M., Costa, P., & Lima, M. (2014). NEO-FFI: psychometrics properties of a short Personality inventory in Portuguese context. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(4), 642-657. doi: 10.1590/1678-7153.201427405
- Moberg, P., J. (2001). Linking conflict strategy to the five-factor model: Theoretical and empirical foundations. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 47-68. doi: 10.1108/eb022849
- Monteiro, A., P., Cunha, P., & Lourenço, A., A. (2016). Five personality factor model and conflict management. In Valentine C. (Ed.), *Psychology Research Progress* (33-58). Nova Science Publishers, Inc.
- Monteiro, A., P., Serrano, G., & Rodríguez, D. (2012). Estilos de gestión del conflicto, factores de personalidad y eficacia en la negociación. *Revista de Psicología Social*, 27(1), 97-109. doi: 10.1174/021347412798844042
- Park, H., & Antonioni, D. (2007). Personality, reciprocity, and strength of conflict resolution strategy. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 110-125. doi: 10.1016/j.jrp.2006.03.003
- Puchalska-Wasył, M., M. (2017). Relationship of personality with integration and confrontation in internal dialogues. *Scandinavian Journal of Psychology*, 1-7. DOI: 10.1111/sjop.12387
- Rahim, M., A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235. doi: 10.1108/eb022874
- Rahim, M., A. (2011). *Managing in Organizations* (4nd.) (New Brunswick, NJ: Transaction Books).
- Rahim, M., A., & Bonoma, T., V. (1979). Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344. doi: 10.2466/pr0.1979.44.3c.1323
- Rahim, M., & Katz, J. (2019). Forty years of conflict: the effects of gender and generation on conflict-management strategies. *International Journal of Conflict Management*, 31 (1), 1-16. doi:10.1108/IJCMA-03-2019-0045
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: a study of greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609. doi: 0.1177/1741143214523007

- Sandy, S., Boardman, S., & Deutsch, M. (2000). Personality and conflict. In M. Deutch & P. Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution* (pp. 289-315). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sharma, S., Bottom, W., & Elfenbein, H., A. (2013). On the role of personality, cognitive ability, and emotional intelligence in predicting negotiation outcomes: A meta-analysis. *Organizational Psychology Review*, 3, 293-336. doi: 10.1177/2041386613505857
- Shih, H., A., & Susanto, E. (2010). Conflict management styles, emotional intelligence and job performance in public organizations. *The International Journal of Conflict Management*, 21(2), 147-168. doi: 10.1108/10444061011037387
- Tehrani, H. D., & Yamini, S. (2020). Personality traits and conflict resolution styles: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 157, 109794. doi:10.1016/j.paid.2019.109794
- Tjosvold, D., & Su Fang, S. (2004). Cooperative conflict management as a basis for training students in China. *Theory Into Practice*, 43(1), 80-86. DOI: 10.1207/s15430421tip4301_10
- Trudel, J., & Reio Jr, T., G. (2011). Managing workplace incivility: The role of conflict management styles – antecedent or antidote? *Human Resource Development Quarterly*, 22(4), 395-423. doi: 10.1002/hrdq.20081
- Valente, S., Monteiro, A., P., & Lourenço, A., A. (2017). Adaptação e validação da escala de gestão do conflito entre professor-aluno(s). *Revista de Estudos e Investigación En Psicología Y Educación* 2. doi: 10.17979/reipe.2017.0.2.2512

PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA AUTODIRIGIDA

Jaqueline Oliveira Costa

Estudante de Pós-Doutorado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Portugal)

jakbatista15gmail.com

INTRODUÇÃO E ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

A violência na adolescência assume novas configurações graves e complexas na realidade contemporânea. Em todo o mundo, metade dos estudantes adolescentes já foram vítimas de algum tipo de violência dentro e fora do ambiente escolar, é o que revela um estudo feito pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2018). Contudo, se há pouco tempo era a violência perpetrada pelos colegas que preocupava, tais como o *bullying* e o *cyberbullying*, atualmente são as diferentes formas de violência autodirigida, que desafiam.

A disseminação elevada do fenômeno *Cutting* entre adolescentes, por vezes fomentado pelas redes sociais, evidencia um problema sério de saúde pública, com características específicas, que, embora não seja novo, vem crescendo de maneira atemorizante, nas últimas décadas. Apesar da gravidade, essa forma de violência autodirigida ainda é pouco explorada por pesquisadores, e, em decorrência, pouco comum na literatura científica. O termo *Cutting* tem origem na língua inglesa e significa “cortar a si mesmo” de forma moderada, média ou profunda. Trata-se de uma compulsão que se manifesta por autolesões agressivas e destrutivas, sem ideação suicida consciente. (Chaves et al, 2013).

Um dos obstáculos que se sobrepõe ao estudo do *Cutting* diz respeito a heterogeneidade da terminologia presente na literatura internacional. Em português, essa violência é conhecida pelos seguintes termos: comportamentos autolesivos, automutilação, autodano, escarificação, autolesão não suicida e por condutas autolesivas sem intenção suicida (Santos & Faro, 2018). Em inglês o *Cutting* é também denominado de *self-injurious behavior*, *self-mutilative behavior*,

self-mutilation, self-harm, non-suicidal self-injury, caving, dentre outros. Contudo, há divergências quanto à definição do termo, principalmente no que se refere à presença ou ausência de intenção suicida (Guerreiro & Sampaio, 2013).

Convém destacar que, essa terminologia polissêmica está presente, na literatura específica e é utilizada na linguagem cotidiana, indiscriminadamente e por vezes como sinônimos, para nomear o mesmo fenômeno, embora alguns teóricos preocupem-se com sua distinção. Desse modo, a “novidade” do fenômeno, bem como a intensidade por ele adquirida está repleta de desafios aos que se propõem compreendê-lo. O *Cutting* já está catalogado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014), e recebe o nome de “Auto Lesão Não Suicida (ALNS)”, como uma psicopatologia cujos critérios estão em construção (APA, 2014). O manual classifica o ato de cortar-se como “dano intencional autoinfligido à superfície de seu corpo provavelmente induzindo sangramento, contusão ou dor” (DSM-5, 2014, p. 803). Todavia adverte que, para um diagnóstico preciso, é necessário o engajamento do indivíduo em práticas autolesivas, com duração de, no mínimo, cinco dias no ano, causando dor, sangramento ou contusão. Os comportamentos mais típicos da autolesão são: cortar, queimar, fincar, bater ou esfregar excessivamente. Diversos tipos de objeto podem ser utilizados na concretização dessa prática, tais como: facas, tesouras, cacos de vidro, arame, estiletos, giletes, dentre outros objetos cortantes ou pontiagudos. Estas lesões autoprovocadas podem atingir diversas partes do corpo, a exemplo de pernas, coxas, abdômen e braços (Melo & Nicolau, 2016)

O fenômeno não é novo, porquanto sempre esteve presente nos diferentes períodos históricos e contextos sociais. Todavia a justificativa para realização de uma pesquisa sobre o tema advém da dimensão e gravidade, bem como da dificuldade quanto ao modo de abordar e prevenir tal comportamento. Tais questões têm despertado interesse de profissionais que atuam em diferentes áreas, e da comunidade científica internacional (Guerreiro & Sampaio, 2013).

OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivos caracterizar o fenômeno *Cutting*, enquanto forma específica de violência autodirigida; identificar e analisar propostas estruturadas e em andamento, em Portugal, para a prevenção de diferentes formas de violência autodirigida; apresentar o projeto + Contigo e explicitar, brevemente, o êxito dessa iniciativa de prevenção.

METODOLOGIA

Estudos internacionais revelam que a violência autodirigida, tal como a automutilação, escarificação, autolesão e/ou *Cutting*, com ou sem intensão suicida, são fenômenos mundiais que estão presentes na maioria das escolas. (Guerreiro & Sampaio, 2013).

Na Europa já existem políticas e propostas de intervenções estruturadas e em andamento para prevenção das diferentes formas de violência autodirigidas. Nesse sentido, esta investigação, de natureza qualitativa exploratória foi realizada, a princípio, por meio do levantamento bibliográfico sobre o tema. Assim, procedeu-se a uma seleção de artigos publicados nas seguintes bases de dados: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (MEDLINE) e Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Após caracterizar o fenômeno *Cutting*, procedeu-se a busca de propostas estruturadas e em andamento, em Portugal, destinadas a prevenção de diferentes formas de violência autodirigida. Na sequência, tendo identificado diferentes iniciativas, optou-se por explorar o projeto + Contigo, tendo em vista explicitar, brevemente, o êxito dessa iniciativa de prevenção.

RESULTADOS PRELIMINARES

Prevalência da prática do *Cutting*

No levantamento bibliográfico preliminar identificamos que, embora o fenômeno não seja novo, as investigações são recentes e escassas. Um estudo empírico, realizado por Dettemer (2018), sobre a prevalência do *Cutting*, em quatro escolas públicas de um município brasileiro, cuja amostra foi composta por 160 estudantes adolescentes, com faixa etária de 13 a 16 anos, revelou que 19,37% dos estudantes declararam que se cortam e 67,5% conhecem alguém que pratica *Cutting*. Dentre estes, 37,5 % se cortam pelo menos uma vez por dia. Os dados surpreendem!

Uma revisão bibliográfica, realizada por Raupp; Marin & Mosmann (2018), acerca da prevalência dos casos de autolesão, em amostras de comunidades norte-americanas revelou que 10% dos adolescentes cometeram comportamento autolesivo (CA) ao menos uma vez ao longo da vida. De modo semelhante, pesquisa realizada com 234 adolescentes italianos indicaram que 41,9% haviam provocado lesões no corpo sem intenção de suicídio, e 10,2% reportaram repetir o comportamento quatro ou mais vezes. Na Turquia, quase um terço (31%) de 1.656 estudantes adolescentes investigados relatou CA prévio por ocasião da data da pesquisa. Já em Portugal, um estudo abrangendo 396 participantes, com idades entre 13 e 21 anos, residentes em cinco regiões distintas do país, 18% responderam ter se autoagredido ao menos uma vez, e 5,6% relataram ter repetido o comportamento quatro vezes ou mais nos 12 meses anteriores a pesquisa (Raupp, Marin, Mosmann, 2018).

Diversos estudos também têm apontado para maior prevalência de pessoas do sexo feminino envolvidas com *Cutting*. A pesquisa empreendida por Dettemer (2018) revelou que, dos sujeitos investigados 62,5% que se cortam são do sexo feminino, ao passo que a minoria é do sexo masculino.

Segundo Whitlock & Selekman (2014), é preciso compreender a conduta autolesiva considerando o período do ciclo de vida em que o indivíduo se encontra, bem como as características que este apresenta. Todavia pesquisas já revelam que a prática do *Cutting* está associada, principalmente, ao período da adolescência, visto que os episódios emergem principalmente durante esta fase. Contudo, sabe-se que comportamentos autolesivos podem ocorrer durante qualquer período do ciclo vital.

Adolescência, vulnerabilidade e fatores associados a prática do *Cutting*

A fase da adolescência é marcada por profundas transformações nas quais se entrelaçam os processos de amadurecimento físico, cognitivo, social, emocional e moral. Tais mudanças exigem um nível de adaptação que, muitas vezes, o adolescente não possui, tornando-o vulnerável a se engajar em comportamentos de risco (Sapienza & Pedromônico, 2005). Assim, o adolescente pode envolver-se em comportamentos agressivos, impulsivos ou mesmo suicidas. A maioria dos estudos apontam que a transição para a adolescência, coincide com o surgimento do *Cutting*. É nesta fase que a influência dos pares aumenta e, alguns aspectos da relação, parecem instigar a ocorrência do comportamento, tais como conflitos interpessoais, problemas de rejeição e dificuldades emocionais (Prinstein, Boegers; Spirito, 2001; Chapman; Gratz & Brown, 2006). Além disso, ainda nesse período do ciclo de vida até o início da idade adulta, a autoimagem negativa tem sido associada à vulnerabilidade para autolesão (Muehlenkamp & Brausch, 2012).

Contudo, convém destacar que todas as raças, status socioeconômicos, orientações sexuais, religiões e níveis educacionais podem se envolver em condutas autolesivas, sendo difícil estimar sua prevalência, já que o diagnóstico é dependente, muitas vezes, do relato do indivíduo (Parks, 2011).

Estudos acerca dos comportamentos autolesivos exploram alguns fatores que parecem correlacionarem-se a prática da violência autodirigida, aumentando o risco ou funcionando de

forma protetora. Dentre estes encontram-se fatores de natureza biológicos, psicopatológicas, cognitivos e socioambientais. Os fatores de natureza biológica, embora criticados, não devem ser menosprezados, uma vez que mudanças bioquímicas corporais, desempenham um papel relevante na prática da autolesão e podem ser resultantes de alguma ação específica, ingestão de substâncias, por exemplo, ou mesmo condições médicas (Klonsky; Lewis, 2014). Estes fatores incluem insônia, fadiga, doenças ou anomalias da tireóide ou hormonais, síndrome pré-menstrual, ingestão de substâncias psicoativas e outros que possam aumentar a vulnerabilidade ao estresse e, conseqüentemente, o risco de engajar-se em comportamentos autolesivos.

Reis (2012) destaca que alguns pesquisadores defendem a perspectiva de que a repetição da violência autodirigida aumenta a liberação de endorfina no cérebro trazendo uma sensação de bem-estar, diminuindo assim a ansiedade e a tristeza. Em outras palavras o sujeito se corta para desviar o foco de sua dor psíquica, tornando-a física. Contudo, essa prática pode tornar o indivíduo dependente. Corroborando com essa ideia, Arcoverde & Soares (2012) destacam que esta substância associada a sensação de dor física, causada pelo ferimento, age como detrator de sentimentos de angústia e frustração, causando alívio temporário. Contudo, como em qualquer relação de dependência, ocorre o fenômeno da tolerância e ferimentos cada vez mais graves são provocados para manter altos níveis de endorfina e evitar a sua abstinência. O modelo explicativo biológico ainda predomina nas pesquisas sobre *Cutting*. Nessa perspectiva o fenômeno é, por vezes, considerado como “doença” ou como “sintoma” (Giaretta, 2012) de uma síndrome (Milagre, 2006), de um episódio psicótico (Souza, 1992), portanto pode ser concebido como um comportamento patológico (Lima et al. 2001); decorrente de perturbações bipolares, perturbações alimentares, pensamentos obsessivos ou comportamentos compulsivos. Estudos dessa mesma natureza, também destacam que a depressão está presente em muitos relatos de casos.

Dentre os comportamentos psicopatológicos, quatro sintomas específicos do Transtorno de Personalidade Borderline (APA, 2014) são bastante associados com riscos para autolesão: história prévia de pensamento ou comportamento suicida, comportamentos impulsivos recorrentes, autoimagem imprecisa e perturbações identitárias.

Outro fator associado à conduta autolesiva são os de natureza cognitiva. Compreender os tipos de pensamentos recorrentes que estão relacionados a este comportamento podem promover a compreensão de suas causas (Klonsky & Lewis, 2014). Os pensamentos recorrentes em indivíduos que se lesionam influenciam a probabilidade de o comportamento aumentar ou diminuir a frequência e intensidade (Walsh, 2006). Além disso, estilos de pensamento, como o ruminativo, associados com experiências emocionais negativas, podem levar à conduta autolesiva como meio de reduzir o efeito negativo dessas experiências. Assim como a cognição, experiências individuais afetivas parecem sinalizar a ocorrência do *Cutting* quando este é realizado com o intuito de atenuar uma experiência de afeto negativo (Chapman et al., 2006). Raiva, dirigida a outro ou a si mesmo, ansiedade, estresse, tristeza, frustração, culpa, vergonha, nojo, sentimento de vazio, desesperança e solidão, são emoções primárias típicas do contexto de comportamento autolesivos e algumas destas podem tanto preceder como acompanhar a autolesão (Klonsky & Lewis, 2014).

Os fatores socioambientais também têm forte influência para deliberar a ocorrência do *Cutting* na adolescência, tais como eventos de vida e situações relacionadas à amigos e familiares adolescentes. Dessa forma, adolescentes que possuem uma relação parental inconsistente e indiferente estão mais susceptíveis a se engajarem em comportamentos que tragam danos a si próprios (Klonsky & Lewis, 2014). Nesse sentido, a autolesão proposital, não pode ser concebida apenas de uma perspectiva biológica ou psicopatológica, posto que se trata de uma manifestação multifacetada, uma vez que este tipo de conduta é encontrado em

uma variedade de diagnósticos e mesmo em populações não-clínicas (Arcoverde & Soares, 2012).

Guerreiro & Sampaio (2013) advertem que os comportamentos auto lesivos, em adolescentes, apresentam grande variação de acordo com o contexto socioambiental, o tipo de amostra e conforme a definição adotada nos estudos. Não obstante, parece inquestionável que se trata de um problema global e de elevada prevalência. Enquanto fenômeno sócio histórico e cultural, uma ideia que ganha força diz respeito a perspectiva do “contágio” entre os jovens. Alguns investigadores verificaram que práticas de violência autodirigida, entre grupos de jovens, são cada vez mais comuns. “A violência autodirigida no contexto grupal é considerada como um ritual, como um meio de união de grupo e de associação e, como tal, é realizada com outros objetivos para além da redução da ansiedade ou tentativa de aliviar sentimentos negativos” (Reis et al., 2012, p. 261).

Outro fator de cunho social está atrelado a questão da linguagem. Nesse sentido, o *Cutting* delataria uma forma de “linguagem não verbal” cujo meio comunicacional é o corpo. “O praticante do *Cutting* geralmente tem grande dificuldade de expressar verbal ou emocionalmente seus sentimentos. Essa dificuldade de expressão acaba, em muitos casos, sendo um forte fator que desencadeia o comportamento” (Chaves et al, 2013, p. 03). Os adolescentes que praticam o *Cutting*, possuem extrema dificuldade em falar sobre si mesmo, principalmente sobre o fenômeno em questão. Alguns, por vergonha, abandonam qualquer tipo de atividade em que seja necessária a exibição do corpo, tais como, ir à praia ou a um clube, para que as feridas e cicatrizes permaneçam ocultas e, desse modo, não seja necessário falar sobre o problema nem corram o risco de serem impedidos de praticá-lo. (Chaves et al, 2013).

Por outro lado, há estudos que correlacionam o *Cutting* com o advento da ascensão midiática, alegando que os mecanismos de Tecnologias da Informação e Comunicação podem, em muito, contribuir com a divulgação e, conseqüentemente, com a intensificação do

fenômeno. Existem sites e comunidades sobre a autolesão na internet, estes alimentam diariamente muitas informações, e são visitadas com frequência pelos adolescentes. O universo de dados que compõe a rede online e divulgam os cortes é absolutamente um mundo feito por e para adolescentes. O Tumblr, por exemplo, é uma rede que possibilita a construção mútua da informação e o compartilhamento dos blogs ou diários. O tumblr dos cortes é alimentado por imagens degradantes de pessoas cortadas, imagens que retratam o suicídio, relatos que tratam de problemas interpessoais, amor, angústia, solidão, etc (Cavalcante & Cavalcante, 2014). Todavia, estas comunidades ou redes de informação fornecem condições para a divulgação da prática, e, por não terem caráter e controle oficial, não há como pesar seus riscos e benefícios. Assim a tendência é de que a autolesão siga os padrões de epidemia em contextos institucionais, tais como as escolas, universidades, hospitais, centros de detenção (Otto & Santos, 2015).

Por fim, a despeito do aumento de notícias sobre esse tipo de prática, ainda há desconhecimento sobre o risco que o *Cutting* representa. Pois, num passado pouco distante, esta modalidade de violência autodirigida era considerada, especificamente, como um sintoma do transtorno de personalidade borderline ou de outras doenças mentais graves, como o estresse pós-traumático e a depressão maior (Walsh, 2006). Contudo, decorrente das evidências e do aumento de casos atendidos em hospitais, clínicas e escolas, somados à proliferação da temática em ambientes virtuais, novos estudos alertam para a emergente necessidade de compreensão das especificidades do fenômeno.

A Prevenção do Cutting

O *Cutting* é um problema de saúde pública e a escola é um dos mais importantes contextos comunitários para prevenção de comportamentos de risco e, conseqüentemente, a promoção da saúde física e mental dos jovens. Em Portugal, os estudos avançam na área. Segundo Santos et al (2013), a preocupação com a promoção de saúde física e mental nas escolas, não é nova, e, nos últimos anos, tem sido uma prioridade no país. Assim, ministérios

da Educação e da Saúde dividem responsabilidades no exercício da Saúde Escolar tendo em vista os mesmos objetivos. A adesão de Portugal à rede europeia de escolas promotoras de saúde, permite intervir na promoção da saúde na escola. Desde 2002, o Ministério da Saúde tem a tutela da saúde escolar, e a partir da parceria dos dois ministérios, para implementação dos princípios das escolas promotoras de saúde, iniciativas preventivas passaram a integrar o dia-a-dia de um grande número das escolas no país (Santos, 2014). Por meio do Programa Nacional de Saúde Escolar (PNSE), Portugal prevê que a promoção da saúde mental na escola, seja feita através da implementação de projetos de intervenção que visem: “o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, aumentando a resiliência, a promoção da autoestima e da autonomia e visam prevenir comportamentos de risco” (Santos, 2014, p. 21).

Ainda, segundo Santos (2014, p.29), o trabalho do Núcleo de Estudos do Suicídio foi pioneiro na prevenção e pósvenção de comportamentos suicidários nas escolas portuguesas, sobretudo na região da grande Lisboa (<http://nes.pt/>). Nessa perspectiva, existem vários programas para a promoção de saúde mental nas escolas, “nomeadamente o *Feliz Mente* (<http://felizmente.esenfc.pt/felizmente/>), através da promoção da literacia em saúde mental; o *Aventura Social* (<http://aventurasocial.com/>) que tem desenvolvido trabalho no domínio da promoção da saúde e comportamento social; a *Encontrar-se: Associação Para a Promoção da Saúde Mental*, que além de outras atividades também desenvolve intervenções em contexto escolar (<http://www.encontrarse.pt/Default.aspx?PageId=1>)”. Um artigo publicado pelo supracitado autor relata a experiência de um programa, denominado: + *contigo*, em vigor nas escolas de ensino básico e secundário de Coimbra (PT). Este programa tem ganhado certa visibilidade, nos últimos anos. O programa tem como objetivos gerais promover a saúde mental e bem-estar em jovens; prevenir comportamentos da esfera suicidária e de comoportamentos autolesivos (tais como o *Cutting*); combater o estigma em saúde mental; criar uma rede de atendimnto de saude mental, etc. Especificamente, o programa objetiva promover

habilidades sociais; auto-conceito; capacidade de resolução de problemas; assertividade na comunicação; melhorar a expressão e gestão das emoções; detectar precocemente situações de distúrbios mental e fortalecer redes de apoio nos serviços a saúde.

O projeto + contigo, também, caracteriza-se como uma investigação longitudinal baseada numa intervenção multinível em rede. Resultados quantitativos divulgados em 2014 sugere que a intervenção produz resultados a curto e a médio prazo, para todos os indicadores avaliados. O índice de bem-estar e sintomatologia depressiva apresentou resultados estatísticos significativos para o grupo controle. Numa análise relativa ao sexo verificou-se que os jovens do sexo masculino têm maiores indicadores de saúde mental que as jovens. Apesar de evidências quantitativas que comprovam a qualidade do programa, são necessárias mais investigações sobre a sua eficácia. Contudo, segundo Santos (2014), a efetividade desse e de outros programas tem sido pouco avaliada, todavia, como vimos os estudos já demonstram resultados modestos. Assim, compreendemos que, para sugerir um diagnóstico preciso da violência autirigida e do fenómeno *Cutting*, especificamente, bem como para estruturar propostas interventivas eficazes e elaborar políticas públicas é necessário compreender melhor a natureza do problema, bem como as iniciativas de prevenção implementadas e em andamento, fato que justifica a necessidade de outros estudos dessa natureza.

CONCLUSÕES

A relevância do estudo do fenómeno *Cutting* e de propostas interventivas para prevenção desse comportamento consiste no fato de que se trata de uma modalidade de violência autirigida, que embora não seja nova, tem aumentados significativamente o número de casos atendidos em hospitais, clínicas e escolas. Trata-se, portanto de um problema de saúde pública que intriga e desafia pais, professores, psicólogos, profissionais da saúde, pesquisadores e todos àqueles que estão envolvidos direta e indiretamente com quem o pratica.

É fato que o desconhecimento acerca de determinado fenômeno incorre em explicações precipitadas e equivocada e em estratégias de intervenção baseadas em “teorias” do senso comum, que por vezes, ao invés de prevenir o problema, gera seu oposto: instiga-o! Desse modo, a carência de estudos demonstrando sobre como lidar com pessoas que praticam o *Cutting*, impõe a necessidade emergente de que se realizem pesquisas acerca dessa nova realidade.

Nesse sentido, consideramos que explorar cientificamente as estratégias interventivas implementadas, que estão a obter êxito e visibilidade, internacionalmente, direcionadas à prevenção do problema, possibilitará pensar, elaborar propostas e estimular a criação de políticas públicas visando sua prevenção. Nisso reside o potencial científico e tecnológico de pesquisa em médio e longo prazo.

O fenômeno está evidente na mídia e é veiculado pelas redes sociais, sem nenhum controle; faz parte do dia-a-dia de grande parte da população juvenil.

Necessita-se compreender melhor as diferentes formas de violência autorizadas, sobretudo o comportamento *Cutting*, posto que para além de um problema de natureza biológica e psicopatológica, pode encontrar explicações em fatores de natureza cognitiva e social. Como toda forma de violência, estamos a lidar com um fenômeno de origem multifatorial, que precisa ser compreendido, tratado com seriedade e prevenido. Contudo, estratégias de prevenção seguras e eficazes são possíveis, apenas, a partir da produção de conhecimento científico e da capacitação de profissionais para intervir assertivamente.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA), (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. (5ª. ed., 992p.). Porto Alegre, RS: Editora Artmed.

- Arcoverde, R. L.; Soares, L. S. L. C. (2012). Funções Neuropsicológicas Associadas a Condutas Autolesivas: Revisão Integrativa de Literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, 25 (2), 293-300.
- Cavalcante, J. P. B.; Cavalcante, P. F. C. (2014) Subcultura, juventude e autolesão: uma contribuição sociológica acerca do comportamento autodestrutivo. Anais do Congresso de La Asociación Latino Americana de Sociología. *Acta Científica*, abril/2014. Recuperado em 14 de abril de 2020. <http://docplayer.com.br/26398323-Subcultura-juventude-e-autolesao-uma-contribuicao-sociologica-acerca-do-comportamento-autodestrutivo.html>.
- Chapman, A. L., Gratz, K. L., & Brown, M. Z. (2006) Solving the puzzle of self-harm: the experiential avoidance model. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 371-394.
- Chaves, I. S. S., L. B., Macedo, L. F. L., Ribeiro, M. E. M. A. S. & Costa, S. G. (2013). *Cutting ou auto-lesão: entendendo melhor o problema nos adolescentes através de uma revisão teórica*. Instituto Federal de educação e tecnologia – Espaço Saúde. [Revista online].
- Dettmer, Sabrina E. Silva (2018). *Cutting: Uma Caracterização do Fenômeno em Escolas de Dourados (MS)*. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados.
- Fundo Das Nações Unidas Para a Infância – UNICEF. (2018). *Fim da Violência nas Escolas: Não deixe a Violência ser uma Lição Cotidiana*. Disponível em < https://www.unicef.org/end-violence/in-schools?utm_campaign=end_violence&utm_medium=referral&utm_source=media > Acesso em: 26/02/2019.
- Giaretta, V. (2012). Cicatrizes Psíquicas. *Publ CEAPIA*, 21(21), 55-62.
- Guerreiro, D. F., & Sampaio, D. (2013). Comportamentos autolesivos em adolescentes: uma revisão da literatura com foco na investigação em língua portuguesa. *Rev. port. Saúde pública*. 31(2), 204–213.
- Klonsky, E. D., & Lewis, S. P. (2014). Assessment of Nonsuicidal Self-injury. In M. K. NOCK (Ed.), *The Oxford handbook of suicide and self-injury*. New York: Oxford University Press.
- Lima, A. A. S., et al. (2001). Ulcera factícia ou auto-induzida: apresentação de um caso clínico. *Rev. Odonto Ciênc*.16(32), 3-6.
- Melo, Hediany de Andrade & Nicolau, Roseane Freitas (2016). *Cortes que salvam’’: Um olhar psicanalítico sobre o cutting em redes sociais online*. VII Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 8-11/set, João Pessoa/PB
- Milagre, A. F. (2006) Corpo e automutilação na esquizofrenia. *Rev. latinoam. Psicopatol*. 9(3), 447-459.
- Muehlenkamp, J. J., & Brausch, A. M. (2012). Body regard and non-suicidal self-injury in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 1-9.

- Osório, C. L. (1989). *Adolescente Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Otto, S. C., & Santos, K. A., DOS (2015). (RE) Cortes: o discurso sobre a autolesão feminina no tumblr. *Rev. Psicanálise & Barroco*. 13(1), 29-56.
- Parks, P. J. (2011) *Self-injury Disorder*. San Diego, California: Reference Point Press.
- Prinstein, M.J., Boegers, J., & Spirito, A. (2001). Adolescents' and their friends' health-risk behavior: Factors that alter or add to peer influence. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(1), 287-298.
- Raupp, Carolina Silva, Marin, Angela Helena, & Mosmann, Clarisse Pereira (2018). Comportamentos autolesivos e administração das emoções em adolescentes do sexo feminino. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro, 30 (2), p. 289 – 308.
- Reis, M., Figueira, I., Ramiro, L., & Matos, M. G (2012). Jovens e comportamentos de violência autodirigida. In *Aventura Social: Promoção de Competências e do Capital Social para um Empreendedorismo com Saúde na Escola e na Comunidade*. Lisboa: Placebo, Editora LDA.
- Santos, Luana Cristina Silva, & Faro, André (2018). Aspectos conceituais da conduta autolesiva: Uma revisão teórica Universidade Federal de Sergipe. *Psicol. Pesqui.* Juiz de Fora, 12 (1), p. 1-10.
- Santos, José Carlos Pereira (coord.) et al. (2013). + Contigo: Promoção de Saúde Mental e Prevenção de Comportamentos Suicidários em meio Escolar. *Rev. Enf. Ref.*, 3(10),1-8.
- Santos, José Carlos Pereira et al. (2014) + Contigo: Promoção de Saúde Mental e Prevenção de Comportamentos Suicidários na Comunidade Educativa. Série Monográfica: Educação e Investigação em Saúde. Editor: Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Coimbra (PT).
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005) Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216.
- Souza, L. (1992). Psicose e automutilação: relato de um caso de enucleação bilateral. *Rev Bras Psiquiatr.* 5 (41), 209-211.
- Walsh, B. W. (2006). *Treating self-injury: A practical guide*. New York: Guilford Press.
- Whitlock, J., & Selekman, M. D. (2014). Nonsuicidal self-injury across the life span. In M. K. Nock (Ed.), *The Oxford handbook of suicide and self-injury* (pp. 47-58). New York: Oxford University Press.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS: A PERSPETIVA DO ALUNO

Rafaela Maia & Paula Vagos

Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Portugal)

rafaelademaia@gmail.com, pvagos@upt.pt

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais de uma sociedade e compreende, assim, princípios e valores que contribuem para o desenvolvimento do aluno a nível académico e comportamental. O aluno é alvo, no contexto escolar, de várias interações psicossociais, nomeadamente com o professor (Baker, Grant & Morlock, 2008; Brait, Macedo, Silva, Silva & Souza, 2010), estabelecendo com ele uma relação com características específicas e muitas vezes estáveis, pelo menos ao longo de um ano letivo; tal relação, surge como basilar na construção das competências e identidade do aluno, bem como da sua noção de cidadania. As características da relação entre professor e aluno dependem daquilo que cada um traz (Hughes, 2012), nas interações que estabelecem no dia-a-dia (e.g., apoio e preocupação do professor para com os alunos, respeito dos alunos para com o professor; Pianta & Hamre, 2006). Tal relação desempenha, também, um papel essencial no que toca ao sucesso académico e ao desenvolvimento de competências sociais, comportamentais e de autorregulação (Patrício, Barata, Calheiros & Graça, 2015), embora tal possa depender da qualidade com que é estabelecida.

A qualidade da relação professor-aluno tem sido conceptualizada com base nas dimensões conflito e proximidade, ambas com impacto nas trajetórias de comportamentos de internalização e externalização por parte dos alunos (Hughes, 2012). A dimensão do conflito refere o desacordo entre o professor e o aluno, enquanto que a dimensão proximidade alude ao

afeto positivo e comunicação entre o professor e o aluno (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2017). Se a qualidade desta relação tem impacto nos comportamentos dos alunos, o papel do deve passar pela construção de uma relação empática com o aluno, levando à autorrealização deste último, e não, cingir-se à transmissão de conhecimento (Brait et al., 2010). Uma relação de qualidade (i.e., baixo conflito e alta proximidade) encontra-se associada a diversos fatores de sucesso acadêmico do aluno como por exemplo, motivação, envolvimento na escola, diminuição de problemas de comportamento, desenvolvimento de competências socio-emocionais (Gomes, 2012), ou estabelecimento de relações entre pares positivas e melhores níveis de competência social percebida pelos próprios alunos (Hughes, 2012).

Alunos que percebem os professores como sendo mais empáticos apresentam comportamentos mais favoráveis e, consideram que os professores apresentam uma percepção destes como positiva, o que por sua vez sustenta os seus comportamentos desejáveis (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009). Sendo assim, a empatia (i.e., compreensão, preocupação com o outro) surge, como o maior motivador comportamento prossocial (Fernandes & Monteiro, 2016), que se caracteriza por ser socialmente positivo e ter como função a promoção do bem-estar do outro através de atos de empatia, ajuda, partilha e conforto em diversos contextos, tendo um papel importante do desenvolvimento de relações sociais positivas (Figueira, 2017). Alternativamente, quando não se proporciona uma relação interpessoal professor-aluno baseada em confiança e suporte, preocupação, estimulação da autodeterminação, entre outros, poderá haver maior tendência por parte do aluno a praticar comportamentos de externalização (Lei, Cui & Chiu, 2016), nomeadamente agressivos.

A agressão inclui comportamentos que têm como objetivo magoar o outro através da força física ou pelo usar das próprias relações interpessoais para causar dano a outro (Santos, 2015) e acarretam um impacto negativo nas relações sociais do dia-a-dia (i.e., agressividade, desobediência, roubo, fuga). Os comportamentos agressivos podem ser caracterizados pela sua

forma, ou seja, a maneira como se manifesta o comportamento, e pela sua função, que se refere à motivação do agressor. No que toca às formas, são referidas a aberta e a relacional. A agressão aberta refere-se a comportamentos físicos e/ou verbais diretamente dirigidos a outro indivíduo. A agressão relacional diz respeito a comportamentos que visem prejudicar o outro utilizando meios que não sejam físicos (Nogueira, 2014). De acordo com Card, Stucky, Sawalani e Little (2008) quem pratica a agressão aberta apresenta maior desregulação emocional, rejeição pelos pares e problemas de comportamentos, ao contrário de quem pratica agressão relacional que demonstra maiores problemas de internalização. No que concerne à função, a agressão pode ser proativa/instrumental ou reativa/defensiva. A primeira refere-se a ações premeditadas com o objetivo de obter benefícios próprios. A segunda diz respeito a uma resposta de defesa face a ameaças ou provocações percebidas que levam ao ativar de uma emoção, quase sempre negativa, que por sua vez faz surgir o comportamento agressivo, como uma reação desadaptativa à ameaça ou provocação percebida (Santos, 2015). De acordo com Card e Little (2006), se houver relações negativas com os pares, a probabilidade de praticar comportamentos agressivos reativos aumenta, comparativamente a comportamentos agressivos proativos.

A prática de comportamento agressivo, enquanto associada às características da relação professor-aluno, pode ser fundamentada na percepção que o aluno cria acerca das expectativas, comportamentos e atitudes do professor em relação a ele. Isto é, o aluno não reage a um comportamento objetivo do professor, mas sim à percepção que tem desse comportamento. São as percepções do aluno sobre as expectativas que o professor tem acerca do seu comportamento social e desempenho académico que vão influenciar a motivação, comportamentos e crenças do aluno sobre si próprio (Martinelli, Schiavoni & Bartholomeu, 2009). Se é às suas próprias percepções sobre a relação professor-aluno que o aluno reage, importa conhecê-las, na forma como podem determinar o seu comportamento, não só em relação ao professor, mas também em relação aos seus pares.

O presente trabalho, pretende analisar a perspectiva do aluno sobre a sua relação com professores, e em que medida esta perspectiva influencia o tipo de comportamento social do aluno para com os seus pares. Espera-se que, a relação com o professor esteja associada a diferentes formas de comportamentos agressivos praticados pelos alunos. Assim, alunos que apresentem relações mais próximas com os professores tenham comportamentos agressivos menos frequentes e maior prática/receção de comportamento prossocial. Por outro lado, alunos que apresentem relações mais conflituosas com os professores possuem comportamentos agressivos mais frequentes e menor prática/receção de comportamento prossocial. Verificamos que a literatura não apresenta dados empíricos que sustentem a formulação de hipóteses relativamente a resultados específicos para com as diferentes às formas e funções do comportamento agressivo e o comportamento prossocial, pelo que estes dados serão analisados de forma exploratória.

MÉTODO

Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra não probabilística recrutada através de um processo de amostragem por conveniência geográfica, em duas escolas públicas do distrito do Porto, no ano letivo 2018/2019. Trata-se de 297 alunos, 166 do sexo feminino (55.9%) e 131 do sexo masculino (44.1%), sendo que 106 frequentam o do 7º ano (35.7%), 90 o 8º ano (30.3%) e 101 o 9º ano (34%) de escolaridade. Os participantes, aquando da recolha de dados, tinham idades compreendidas entre os 12 e 15 anos, sendo este o critério de inclusão ($M = 13.47$, $DP = 0.97$). Considerámos como critério de exclusão crianças identificadas pela escola como apresentando necessidades educativas especiais, uma vez que o protocolo não se encontra adaptado às necessidades destas crianças e, portanto, poderia verificar-se um

enviesamento na sua interpretação e resposta aos itens e, conseqüentemente, nos resultados deste estudo.

Instrumentos

Escala da Relação Professor-Aluno – Versão Aluno (Maia, Vagos & Carvalhais, 2020)

Avalia a visão dos alunos sobre a qualidade (proximidade e conflito) do seu relacionamento com os seus professores considerados de uma forma generalizada (e não em relação a um professor em particular), tendo surgido da adaptação da versão portuguesa da Escala de Relação Professor Aluno (Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015). É composta por 16 itens, 9 itens da dimensão conflito e 7 itens da dimensão proximidade. Os participantes respondem às questões usando uma escala de Likert de Não tem nada a ver com o que acontece comigo (1) a Tem exatamente tudo a ver com o que acontece comigo (5). No presente estudo, a escala apresenta boa consistência interna na dimensão conflito ($\alpha = .71$), na dimensão proximidade ($\alpha = .74$) e na escala na sua globalidade ($\alpha = .70$).

Escala de Conflitos Entre Pares (Vagos, Rijo, Santos & Marsee, 2014)

Avalia possíveis combinações de comportamento agressivo, de acordo com a forma e função da agressividade na adolescência. A escala apresenta quatro tipos de agressão: proativa aberta, proativa relacional, reativa aberta, reativa relacional. A sua versão original é constituída por 40 itens respondidos numa escala Likert de Tem muito pouco a ver comigo (1) a Tem tudo a ver comigo (5). No presente estudo foi utilizada a versão portuguesa reduzida do instrumento, composta por 20 itens, que avalia os mesmos constructos (Vagos, Rodrigues, Marinho & Pandeirada, 2020), tendo sido obtidos níveis adequados de consistência interna para cada dimensão da escala: proativa aberta $\alpha = .79$; proactiva relacional $\alpha = .71$; reativa aberta $\alpha = .81$; reativa relacional $\alpha = .70$.

Questionário de Experiências Entre Pares - versão revista (Prinstein, Boergers & Vernberg, 2001; De Los Reyes & Prinstein, 2004; Queirós & Vagos, 2016)

Avalia a prática de comportamentos agressivos e o ser-se vítima destes comportamentos, bem como o praticar-se ou receber-se comportamento prossocial no contexto escolar. Inclui 18 itens divididos em quatro subescalas (agressão/vitimização aberta, agressão/vitimização relacional, agressão/vitimização reputacional, prática/receção de comportamento prossocial) sendo que todos itens são respondidos duas vezes, para a versão da vitimização e para a versão da agressão, utilizando uma escala Likert acerca do comportamento típico dos últimos 12 meses, que varia entre 1 (nunca) e 5 (algumas vezes por semana). No presente estudo as dimensões desta escala demonstraram valores satisfatórios de consistência interna: agressão aberta $\alpha = .80$; vitimização aberta $\alpha = .71$; agressão relacional $\alpha = .62$; vitimização relacional $\alpha = .70$; agressão reputacional $\alpha = .78$; vitimização reputacional $\alpha = .81$; prática de comportamento prossocial $\alpha = .85$; receção de comportamento prossocial $\alpha = .80$.

Procedimentos

Os participantes foram recrutados em dois Agrupamentos de Escolas do Distrito do Porto. Foi pedida a permissão para aplicar os instrumentos de autorrelato à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIC), aos diretores dos agrupamentos e aos Encarregados de educação dos alunos. Ademais, aos professores foi pedido para que dispensassem algum tempo das suas aulas para o preenchimento dos mesmos e aos alunos foi explicado o propósito da investigação para que consentissem participar de forma livre e voluntária. Foi construído um questionário sociodemográfico de modo a caracterizar a amostra nas suas variáveis sociodemográficas (i.e., idade, género, ano de escolaridade frequentado, número de reprovações, medidas disciplinares, constituição do agregado familiar, profissão do pai, profissão da mãe). O preenchimento do protocolo de recolha de dados ocupou entre 10 a 15 minutos.

Os dados foram analisados por recurso ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 24. Foram realizadas análises de correlação de spearman de modo a estudar as correlações entre a relação professor aluno e a prática de comportamentos agressivos. Foi, igualmente, conduzida uma estratégia de análise de regressão simples, contendo o nível de conflito ou proximidade como variáveis independentes e cada uma das diferentes formas e funções do comportamento agressivo e a prática/receção de comportamento prossocial como variável dependente.

RESULTADOS

Os resultados indicam que, relativamente às formas de agressão, a agressão aberta, a agressão relacional e a agressão reputacional se encontram associadas de forma significativa ao conflito. No que concerne às funções da agressão, a proativa relacional, proativa aberta, reativa relacional e reativa aberta também estão associadas de forma significativa ao conflito. Pelo contrário, nenhuma das medidas da agressão surgiu associada de forma significativa à proximidade na relação professor-aluno (cf. Tabela 1).

Tabela 1

Análise das correlações entre a relação professor-aluno e os comportamentos interpessoais para com pares

	Proximidade	Conflito
Formas de Agressão		
Agressão Aberta	.007	.351***
Agressão Relacional	-.107	.349***
Agressão Reputacional	-.089	.304***
Funções da Agressão		
Proativa Relacional	-.093	.383***
Proativa Aberta	-.001	.379***
Reativa Relacional	-.048	.345***
Reativa Aberta	-.013	.379***
Comportamento Prosocial		
Comportamento Prosocial Dado	.268***	.106
Comportamento Prosocial Recebido	.241***	.077

*** $p < .001$

No que toca ao comportamento prosocial, tanto o comportamento prosocial dado como recebido se encontram associados de forma significativa à proximidade, mas não ao conflito (cf. Tabela 1).

No que concerne às diferentes formas de agressão consideradas no presente trabalho (i.e., agressão aberta, agressão relacional, agressão reputacional), todas foram previstas de forma significativa pelo conflito (cf. Tabela 2): níveis mais elevados de conflito, surgem como preditores de níveis mais elevados de comportamento agressivo nas suas diferentes formas. Relativamente às funções da agressão (i.e., proativa relacional, reativa relacional, proativa aberta, reativa aberta), estas surgem como preditas de forma positiva e estatisticamente significativa pelo conflito (cf. Tabela 2). Assim, níveis mais elevados de conflito são preditores de níveis mais elevados de comportamento agressivo nas suas várias funções.

Tabela 2

Análise de Regressão Linear Simples

		(VD) Agressão Aberta		
		β	r^2	F
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	.004		
	Conflito	.146***	17	28.2***
(VD) Agressão Relacional				
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	-.028		
	Conflito	.117***	12	19.2***
(VD) Agressão Reputacional				
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	-.006		
	Conflito	.090***	11	15.8***
(VD) Agressão Proativa Relacional				
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	-.055*		
	Conflito	.113***	29	13.3***
(VD) Agressão Proativa Aberta				
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	-.040		
	Conflito	.146***	35	18.2***
(VD) Agressão Reativa Relacional				
Aluno	(VI) Relação Professor-	-.047		
	Proximidade	.134***		
	Conflito		31	14.2***
(VD) Agressão Reativa Aberta				
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	-.049		
	Conflito	.274***	42	29.6***
(VD) Comportamento Prosocial Dado				
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	.235***		
	Conflito	.096	08	11.7***
(VD) Comportamento Prosocial Recebido				
Aluno	(VI) Relação Professor-			
	Proximidade	.204***		
	Conflito	.049	25	8.5***

Nota. Foram realizadas nove análise de regressão pelo método enter. As variáveis independentes (VI) foram sempre a proximidade e o conflito; as variáveis dependentes (VD) foram as várias medidas de comportamento interpessoal para com pares.

*** $p < .001$, * $p < .05$.

Por fim no que diz respeito ao comportamento prossocial (i.e., comportamento prossocial dado e recebido), surge como predito de forma positiva e estatisticamente significativa pela proximidade (cf. Tabela 2). Assim, níveis mais elevados de proximidade são preditores de níveis mais elevados da prática/receção de comportamento prossocial.

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar a perspectiva do aluno acerca da sua relação com os professores nas dimensões de proximidade e conflito e em que medida esta perspectiva influencia o tipo de comportamento social do aluno para com os seus pares, em concreto no que se refere a diferentes formas e funções de comportamento agressivo praticado, e à prática e receção de comportamento prossocial. Assim, é de destacar a importância deste estudo visto que a perspectiva do aluno tem sido descurada ao longo do tempo, quando este pode ser o relator mais fiável dos seus comportamentos e perceções, nomeadamente no que se refere a diversos tipos de comportamento interpessoal praticado e recebido e à perceção da sua relação com os professores.

O presente estudo, realizado com estudantes do 3º ciclo do ensino básico, indica que, no que refere às formas e às funções do comportamento agressivo, estas encontram-se associadas apenas ao conflito na relação professor-aluno. Por outras palavras, alunos que percecionem as suas relações com os professores como conflituosas tendem também a praticar comportamentos agressivos para com os pares com mais frequência. Assim, podemos referir que os resultados obtidos neste estudo estão alinhados a estudos anteriores sob a perspectiva do professor, que consideram que relações conflituosas entre o professor e o aluno se encontram associadas a uma maior prática de comportamentos de externalização por parte do aluno (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Assim, a associação entre o conflito na relação professor aluno e a agressão entre pares surge confirmada quer do ponto de vista do professor quer do ponto de

vista dos alunos. Assim sendo, e já que os comportamentos que observadores têm quando assistem à prática de comportamentos agressivos influenciam a frequência destes comportamentos (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011), os professores, eles próprios muitas vezes observadores da agressão entre pares, podem também ter influência na prática destes comportamentos, de acordo com o tipo de relação estabelecida com o aluno.

Esta associação entre o conflito entre professor e aluno e a prática de comportamentos agressivos por parte destes últimos para com os seus pares pode ser uma forma de expressão de aprendizagem social, que pressupõe que a pessoa aprende um determinado comportamento observando e imitando modelos (Silveirinha, 2016). Os professores são considerados modelos, apresentando características consideradas influenciadoras dos processos de atenção dos alunos (Gonçalves, 1999). Estas características têm impacto na forma como os alunos observam os comportamentos dos professores, podendo esta observação ter efeito nos comportamentos dos alunos para com os pares (Bolívar, Freire, Amado, Formosinho, Azevedo, Machado, Alves, Verdasca, Veríssimo, Roldão, & Guerra, 2013). Bandura (1977) demonstrou que, apesar da pessoa aprender um determinado comportamento num contexto, poderá vir a praticá-lo noutra. Por outras palavras, quando o professor tem um comportamento agressivo para com um aluno na sala de aula, o aluno que observa este comportamento poderá praticá-lo com um par fora do contexto de sala de aula. Portanto, uma relação entre o professor e o aluno que seja, maioritariamente, conflituosa poderá implicar a prática de comportamentos mais agressivos para com os pares.

Pelo contrário, o comportamento prossocial surgiu associado apenas à proximidade na relação professor-aluno, sendo que alunos que apresentam relações mais próximas com os professores parecem, também, praticar e receber com maior frequência comportamentos prossociais. Este dado vem no sentido que relações de suporte entre professor-aluno se encontram associadas aos alunos terem comportamentos prossociais com os pares (Hendrickx,

Mainhard, Boor-Klip, Cillessen & Brekelmans, 2016), podendo mais uma vez estarem presentes mecanismo de aprendizagem por modelagem e generalização do comportamento a outros contextos.

Dada a evidência encontrada de que a relação professor-aluno pode ser um fator explicativo do comportamento social praticado pelo aluno para com os seus pares, importa promover a qualidade desta relação; em concreto importa promover relações de proximidade e prevenir relações de conflito entre professores e alunos. Existem alguns exemplos na literatura sobre como promover esta relação na direção do professor ao aluno, nomeadamente a sua formação para uma melhor gestão de conflitos e prática de comunicação assertiva em sala de aula, nomeadamente pela promoção de um estilo de ensino participativo que equilibra exigência com responsividade (Batista & Weber, 2012). Porém, não existe referência a intervenções realizadas com adolescentes para promover relações próximas e positivas com os professores, podendo tal ser uma mais valia, uma vez que a qualidade da relação professor-aluno depende daquilo que ambos trazem para esta relação no dia-a-dia (Hughes, 2012). Importa, portanto, explorar formas de intervir na promoção de relações de qualidade do aluno ao professor.

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser apontadas. O facto de se tratar de um estudo transversal é uma delas sendo, por isso, sugerido que futuros estudos adotem uma metodologia longitudinal que permita investigar relações de causalidade entre o comportamento professor-aluno e o comportamento aluno-aluno. Outras das limitações prende-se com o número da amostra e o facto de serem apenas considerados alunos do 3º ciclo do ensino básico, sugerindo-se assim que no futuro seja considerada uma amostra mais diversificada. Por fim, é sugerido que se adjudique aos dados ora encontrados a observação em sala de aula para, deste modo, ser observado se efetivamente o comportamento agressivo do professor para com os alunos faz surgir de forma contingencial a prática de comportamentos agressivos entre colegas.

Este estudo vem demonstrar que a perspectiva do aluno, relativamente à sua relação com os professores, é um fator importante, visto que a forma como este percebe a relação com os professores irá influenciar, positiva ou negativamente, o modo como o aluno se comporta para com os seus pares. Uma vez que, através da observação e imitação, os alunos podem adquirir determinados comportamentos e que a relação estabelecida com o professor apresenta impacto no tipo de comportamento adotado pelos alunos para com os seus pares, importa apoiar e formar tanto o aluno como o professor. Visto que se trata de uma relação em que ambos (professor e aluno) têm influência, é importante que a formação seja de cariz relacional, para que tanto o professor como o aluno adotem para com o outro um comportamento social ponderado, refletivo e promotor de relações de qualidade, com elevada proximidade e reduzido conflito. Em suma, o tipo de relação que os professores e os alunos estabelecem no contexto de sala de aula, assim como os comportamentos e estilos de liderança adotados pelos professores têm um impacto, seja ele positivo ou negativo, nos comportamentos praticados pelos alunos com os pares, pelo que devem ser postos ao serviço do desenvolvimento psicossocial e académico do aluno.

REFERÊNCIAS

- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299-307. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200013>
- Bolívar, A., Freire, I., Amado, J., Formosinho, J., Azevedo, J., Machado, J., Alves, J. M., Verdasca, J., Veríssimo, L., Roldão, M. C., & Guerra, M. S. (2013). *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Universidade Católica Portuguesa - Porto.

- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*, 8(1).
- Card, N. A., & Little, T. D., (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480. <https://doi.org/10.1177/0165025406071904>.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D., (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>.
- De Los Reyes, A., & Prinstein, M. J. (2004). Applying depression-distortion hypotheses to the assessment of peer victimization in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 325-335. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_14.
- Figueira, T. D. F. (2017). *Comportamentos desajustados e comportamentos pró-sociais nas crianças: Relação com empatia, impulsividade e propensão para o risco* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto: Faculdade de Direito].
- Gomes, A. F. C. (2012). *Perceção da interação professor-aluno como fator motivacional* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa: Braga].
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 49-60). National Association of School Psychologists.
- Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288>.
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7:1311. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>.
- Maia, R., Vagos, P. & Carvalhais, L. (2020). Development and preliminary psychometric study of the student version of the teacher-student relationship scale. *Revista Psicologia, Atas do X Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 34(1), 282-287. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i1.1681>.
- Martinelli, S. C., Schiavoni, A., & Bartholomeu, D. (2009). Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 119-129.
- Nogueira, M. R. S. (2014). *Agressividade e adolescência: Implicações na detenção de faces emocionais positivas e negativas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro].

- Patrício, J. N., Barata, M. C., Calheiros, M. M., & Graça, J. (2015). A portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *Spanish Journal of Psychology*, *18*, 1-12.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, *30*(4), 479-491. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3004_05.
- Queirós, A. N., & Vagos, P. (2016). Measures of aggression and victimization in portuguese adolescents: Cross-cultural validation of the peer experience questionnaire. *Psychological Assessment*, *28*(10), 141-151. <https://doi.org/10.1037/pas0000363>.
- Santos, A. M. A. (2015). *O adolescente assertivo e agressivo: Caracterização psicossocial* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro].
- Silveirinha, S. S. R. (2016). *O comportamento interpessoal do professor – Perceção dos alunos de um agrupamento de escolas do ensino básico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria].
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*. *43*(1), 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>.
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2017). Evaluating the student-teacher relationship scale in the greek educational setting: an item parcelling perspective. *Research Papers in Education*. *33*(4), 414-426. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672>.
- Vagos, P., Rijo, D., Santos, I. M. & Marsee, M. A. (2014). Forms and functions of aggression in adolescents: Validation of the portuguese version of the peer conflict scale. *Journal of Psychopathology Behavioral Assessment*, *36*(4), 570-579. <https://doi.org/10.1007/s10862-014-9421-6>.
- Vagos, P., Rodrigues, P., Marinho, P., & Pandeirada, J. (2020). *Measuring aggression in adolescents and young adults: Preliminary psychometric appraisal of the short form of the Peer Conflict Scale*. Manuscrito em preparação.

ATTITUDES DOS JOVENS ALUNOS FACE A SI PRÓPRIOS E AO AMBIENTE

Maria da Conceição Martins¹ & Feliciano Henriques Veiga²

¹Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

²Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

cmartins@ipb.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt

INTRODUÇÃO

A degradação ambiental tem-se acentuado nas últimas décadas tornando cada vez mais necessário que olhemos para o mundo de forma holística e sistémica, tendo em consideração as circunstâncias físicas, químicas e biológicas dos sistemas naturais e, simultaneamente, a dimensão humana nas suas múltiplas vertentes: psicológica, social, tecnológica e económica. A importância crescente desta perspetiva ecológica e do conceito de sustentabilidade ambiental tem tido reflexos nas ciências naturais, mas também nas ciências sociais e humanas, incluindo na psicologia ambiental. Essas mudanças conceptuais e metodológicas permitiram que a psicologia ambiental passasse a dar mais atenção ao estudo das relações estabelecidas entre o Homem e a Natureza, nomeadamente às atitudes e aos comportamentos que possam afetar os processos ou os recursos naturais, quer a nível local, quer global (Bonnes & Bonaiuto, 2002). Nesse sentido, uma das primeiras tarefas desta área de expansão da psicologia ambiental foi procurar compreender como é que o ambiente, visto nesta perspetiva ecológica, se torna psicologicamente relevante nas e através das ações e experiências das pessoas que vivem e atuam nele (Clayton et al., 2016; Howcroft & Milfont, 2010).

Procurando ir ao encontro de tais preocupações, a investigação na qual este artigo se enquadra centrou-se no seguinte problema de investigação: *Como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios e face ao ambiente, como se relacionam entre si estas variáveis e quais os seus fatores?* Conhecer melhor a relação entre as atitudes face a si próprio

e as atitudes face ao ambiente permitirá compreender “*Como é que o respeito pelo ambiente depende do gostar de si mesmo?*”, ou seja, em que medida o investimento na promoção do autoconceito que a família, a escola e a comunidade façam pode ter benefícios também, na melhoria das atitudes dos jovens alunos face ao ambiente.

As atitudes face a si próprio, entendidas nesta investigação como um constructo equivalente ao autoconceito, são definidas como as perceções que o indivíduo tem das suas capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social, formadas através das experiências do indivíduo e das interpretações que o mesmo faz do *feedback* que recebe de outros significativos (Marsh & Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976; Veiga, 2012). Por seu lado, as atitudes face ao ambiente representam o conjunto de crenças, afetos e intenções comportamentais que um indivíduo mantém em relação ao ambiente (Schultz et al., 2005).

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

As preocupações com o ambiente estão, cada vez mais, presentes nas agendas das organizações internacionais. Entre elas, as Nações Unidas, têm vindo a reforçar o apelo para que sejam realizadas ações mais vigorosas para enfrentar a emergência climática, lembrando que os desafios ao desenvolvimento sustentável e ao progresso humano não respeitam fronteiras, e salientando que a crise climática é, talvez, o maior obstáculo à paz, estabilidade e prosperidade globais (United Nations Secretary-General, 2020). Com preocupação semelhante, e assumindo que o combate às alterações climáticas e à degradação ambiental “é o maior desafio e a maior oportunidade do nosso tempo”, o Pacto Ecológico Europeu (*Green Deal*), pretende fazer com que a Europa “seja o primeiro continente com impacto neutro no clima até 2050” (Comissão Europeia, 2019, p. 1). Contudo, para que estes apelos e programas tenham sucesso, é necessário envolver os cidadãos. A participação individual nos processos de preservação da

qualidade ambiental é atualmente considerada um dos maiores desafios das sociedades modernas, e os jovens têm um papel central nessa mudança.

O autoconceito é um elemento central na formação da personalidade, e um indicador da satisfação pessoal e do bem-estar psicológico (García et al., 2017; Musitu & Veiga, 2001), sendo um importante fator a ter em consideração no estudo da psicologia dos adolescentes. A promoção do autoconceito está associada a benefícios académicos, sociais e comportamentais, como uma variável mediadora que contribui para a explicação de outros produtos, como o aumento do envolvimento e o desempenho escolar (García et al., 2013; Inglés et al., 2015; Veiga et al., 2012; Veiga et al., 2015).

As atitudes face a si próprio começam a formar-se nos primeiros anos de vida e, à medida que as pessoas evoluem da infância para a idade adulta, o autoconceito torna-se mais diversificado e multidimensional, necessitando de um longo processo para se consolidar. No entanto, como não se trata de uma construção definitiva, embora seja uma das estruturas mais estáveis da identidade do sujeito, algumas crenças mais periféricas vão sofrendo mudanças que refletem as capacidades transitórias relativas à idade, bem como as experiências que o sujeito vai acumulando (Briñol et al., 2019; Musitu et al., 2004). Daí a importância do seu estudo e das condições pessoais e sociais que podem desencadear essa mudança, bem como o estudo dos eventuais efeitos que possam ter noutras dimensões da personalidade.

As atitudes face ao ambiente são resultado de um complexo processo de socialização que envolve família, amigos, colegas e professores, bem como agentes externos mais difusos, tais como meios de comunicação social (Hawcroft & Milfont, 2010). Nesse processo, são coordenadas por um sistema de valores ambientais que podem refletir as preocupações consigo próprio (egoístas), com as outras pessoas (altruístas) ou com as outras espécies e ecossistemas (biosféricos) (Schultz, 2001; Stern & Dietz, 1994). Os indivíduos com uma orientação altruísta e biosférica, embora por razões diferentes, preocupam-se com problemas ambientais globais e

de longo prazo (Milfont et al., 2010; Schaffrin, 2011). Outros autores (Amérigo et al., 2012; Pérez-Franco et al., 2018; Schmuck & Schultz, 2002) preferem organizar os valores relativos às preocupações com o ambiente em “antropocêntricos” e “ecocêntricos”. Nesta perspectiva, os indivíduos antropocêntricos expressam preocupação com o progresso da humanidade, mas apenas aderem a campanhas e projetos de preservação da natureza quando tenham efeitos positivos no progresso económico e tecnológico. Por seu lado, os sujeitos ecocêntricos defendem a relevância da preservação da natureza pelo valor intrínseco da mesma, sendo, por isso, mais propensos a expressar atitudes pró-ambientais mesmo quando não trazem benefícios para os humanos.

Alguns autores têm salientado o papel central do ajuste escolar na promoção da “empatia ambiental” e da “conexão com a natureza” dos jovens (Musitu-Ferrer et al., 2019). De acordo com os mesmos, os adolescentes com elevada adaptação escolar foram os que reportaram mais empatia ambiental e maior conexão com a natureza. A empatia ambiental refere-se à capacidade de sentir e compreender assuntos relacionados com o ambiente natural e influencia as atitudes e comportamentos das pessoas face ao ambiente natural (Milfont & Sibley, 2016). Por seu lado, a conexão com a natureza refere-se ao grau com que alguém se identifica com o ambiente natural, considerando-o como uma extensão de si próprio (Martín & Czellar, 2016; Restall & Conrad, 2015; Schultz et al., 2004) e está associada às preocupações e comportamentos pró-ambientais (Gifford, 2014; Mayer & Frantz, 2004).

Considerando que o ajuste escolar se correlaciona positivamente com o rendimento académico (Rudasill, 2011) e com o autoconceito académico (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Veiga et al., 2015), presume-se a existência de correlação, positiva e significativa, entre o autoconceito académico e a empatia ambiental e conexão com a natureza. Contudo, tal como Musitu-Ferrer et al. (2019) referem, o estudo da relação entre o ajuste escolar e a empatia

ambiental e conexão com a natureza merece ser ampliado, atendendo à sua relevância para a educação ambiental.

Alguns autores referem que a conexão com a natureza está negativamente correlacionada com as atitudes e crenças egoísticas (Mayer & Frantz, 2004; Schultz et al., 2004). Ou seja, que a orientação para o valor egoísta leva essas pessoas a procurar o seu próprio interesse ambiental, mostrando maior preocupação com os problemas ecológicos apenas nos casos em que consideram que estão mais vulneráveis aos mesmos (Schaffrin, 2011). Outros autores preferem referir-se a valores antropocêntricos, mas não se distanciam muito do conceito anterior. Consideram que os indivíduos que apresentam valores antropocêntricos em relação ao ambiente, expressam atitudes positivas face às questões ecológicas apenas se as mesmas têm como finalidade o bem-estar e o progresso económico da humanidade, sem tomarem em consideração o valor intrínseco da natureza (Amérigo et al., 2012; Pérez-Franco et al., 2018; Schmuck & Schultz, 2002). No entanto, é de salientar a necessidade de aprofundamento da investigação, tendo em vista aclarar a relação entre estes constructos e as atitudes face a si próprio e face ao ambiente, nas suas múltiplas dimensões.

METODOLOGIA

Na presente investigação pretendeu-se dar resposta às seguintes questões de investigação: 1) *Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face a si próprio (autoconceito)?* 2) *Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face ao ambiente?* e 3) *Como se relacionam os resultados obtidos nas atitudes face a si próprio com os resultados nas atitudes face ao ambiente?*

Optou-se por uma investigação quantitativa, com aplicação de um inquérito por questionário, para captar as perceções, pensamentos e sentimentos dos participantes. O inquérito utilizado foi constituído pelos questionários *Autoconcepto Forma 5 (AF5)* (García &

Musitu, 2014), *Environmental Attitude Inventory* (EAI-24) (Milfont & Duckitt, 2010) e *Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente* (Martins & Veiga, 2001), com respostas estruturadas em seis níveis.

A opção pela escala *Autoconcepto Forma 5* (AF5) teve como critérios a sua multidimensionalidade, as boas qualidades psicométricas, e por ser um dos instrumentos de avaliação do autoconceito mais utilizados, validado em diversos contextos geográficos (Burgos & Urquijo, 2012; García et al., 2013, 2017), incluindo Portugal (Coelho et al., 2015). A utilização da escala *Environmental Attitudes Inventory* ficou a dever-se às boas qualidades psicométricas da escala original (Domingues & Gonçalves, 2018; Ernst et al., 2017; McIntyre & Milfont, 2015) e a opção pela sua versão reduzida a 24 itens (EAI-24), ao número de itens ser adequado à utilização conjunta com outras escalas (Desrochers et al., 2019; Milfont & Duckitt, 2010; Moussaoui et al., 2016). A opção pela *Escala de Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente* (EAJFA) deveu-se ao facto de a mesma ter sido construída para alunos portugueses da mesma faixa etária (Martins, 1996, Martins & Veiga, 2001).

Previamente à aplicação do inquérito foi solicitada autorização à equipa de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar do Ministério da Educação e pedido um parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foram seguidas as orientações éticas recomendadas por ambas as entidades. Foram também contactados os Diretores de cada um dos seis Agrupamentos de Escolas abrangidos. A recolha de dados foi realizada em sala de aula, com a presença da investigadora para explicitação prévia dos objetivos da investigação e garantia do anonimato das respostas, mas sem interferência na produção das mesmas.

A amostra foi constituída por 1281 jovens, do interior e do litoral de Portugal. Por conveniência, seleccionaram-se os concelhos de Bragança (interior) e Caldas da Rainha (litoral), tendo-se efetuado a recolha de dados em todos os Agrupamentos destes concelhos e inquirido

todos os alunos dos 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade. A idade dos alunos variou entre os 12 e os 18 anos, com uma média de 14.6 anos (DP = 1.84). No total da amostra, 53.3% dos sujeitos eram do sexo feminino e 57.2% do litoral.

A análise fatorial da escala AF5 revelou cinco dimensões, cada uma com seis itens, tal como previsto na escala original, e características psicométricas satisfatórias em termos de fidelidade e de validade, mostrando que a adaptação, na qual se manteve a designação AF5, se pode considerar útil e adequada para avaliar o autoconceito numa população de estudantes portugueses do ensino básico e secundário. Na escala EAI-24 a análise fatorial permitiu a extração de seis dimensões, cada uma com dois itens, enquanto na escala EAJFA foram extraídas três dimensões, cada uma com quatro itens. As características psicométricas encontradas nas escalas referentes às atitudes face ao ambiente foram moderadamente satisfatórias e permitiram concluir que as respetivas adaptações, às quais foram atribuídas as designações EAFA-TM e EAFA-MV, podem ser consideradas úteis e adequadas para utilização numa população de estudantes portugueses da faixa etária 12-19 anos.

RESULTADOS

Os resultados obtidos permitiram caracterizar as atitudes em estudo, encontrar relações significativas entre as atitudes face a si próprio e as atitudes face ao ambiente, e detetar diferenciações nas atitudes em função das variáveis sociodemográficas consideradas (idade, sexo, zona geográfica e rendimento escolar), com resultados em geral favoráveis aos sujeitos mais novos, do sexo feminino, do litoral e com superior rendimento escolar (Martins, 2020).

Seguidamente são apresentados os processos de análise estatística considerados pertinentes para organizar e extrair a informação constante nos dados recolhidos, tendo em vista obter respostas para as questões de investigação formuladas no âmbito deste artigo.

Caracterização das atitudes face a si próprio e face ao ambiente

Para responder às questões *Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face a si próprio?* e *Como se distribuem os alunos adolescentes pelas dimensões das atitudes face ao ambiente?* organizaram-se os dados em duas classes (atitudes baixas *versus* atitudes altas) em cada uma das dimensões do autoconceito e em cada uma das dimensões das atitudes face ao ambiente. Na classe atitudes baixas incluíram-se os valores inferiores à média e na classe atitudes altas incluíram-se os valores iguais ou superiores à média (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos alunos pelas dimensões das atitudes face a si próprio, em termos da percentagem de sujeitos com baixas ou altas atitudes.

Dimensões da AF5	Média	< Média (%)	> Média (%)
Autoconceito académico (AAc)	26.5	48.8	51.2
Autoconceito físico (AFi)	26.7	44.2	55.8
Autoconceito familiar (AFa)	31.0	37.6	62.4
Autoconceito emocional (AEm)	19.7	51.4	48.6
Autoconceito social (ASo)	28.4	43.9	56.1
Autoconceito total (ATot)	132.2	47.8	52.2
Dimensões da EAFA-TM			
Atitudes face à degradação da natureza (AFD)	10.52	38.8	61.2
Envolvimento na preservação da natureza (EPN)	9.67	40.6	59.4
Atração pela natureza (APN)	9.90	34.8	65.2
Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais (PAR)	9.86	33.3	66.7
Políticas de preservação da natureza (PPN)	9.79	40.2	59.8
Políticas de crescimento da população (PCP)	9.23	52.4	47.6
Atitudes face ao ambiente - TM total	59.07	48.2	51.8
Dimensões da EAFA-MV			
Atitudes face à poluição (AFP)	19.53	47.3	52.7

(PAH)	Preocupação com a ação humana sobre o ambiente	16.93	43.7	56.3
	Comportamentos de preservação do ambiente (CPA)	20.12	49.3	50.7
	Atitudes face ao ambiente - MV total	56.58	48.4	51.6

A análise da distribuição dos alunos pelas dimensões das atitudes face ao ambiente revelou médias elevadas nas várias dimensões das atitudes (tendo em conta os valores mínimos e máximos). Contudo, também aqui merece destaque a elevada quantidade de alunos com pontuações inferiores à média, quer na EAFA-TM (48.2%) quer na EAFA-MV (48.4%).

Na escala EAFA-TM, a percentagem mais elevada de alunos com pontuações abaixo da média registou-se na dimensão *Políticas de crescimento da população* (52.4%). Nas restantes dimensões, essas percentagens são menores (entre 40.6% e 33.3%), mas, ainda assim, a gerar preocupação. Na EAFA-MV, observa-se em todas as dimensões resultados próximos nas duas classes (pontuações inferiores à média versus pontuações superiores à média), indicando que a quantidade de alunos que apresenta atitudes com pontuações inferiores à média é expressiva e a merecer atenção especial: *Comportamentos de preservação do ambiente* (49.3%), *Atitudes face à poluição* (47.3%), *Preocupação com a ação humana sobre o ambiente* (43.7%).

Relação entre as atitudes face a si próprio e as atitudes face ao ambiente

Em resposta à questão *Como se relacionam os resultados nas atitudes face a si próprio com os resultados nas atitudes face ao ambiente?* efetuou-se o cálculo do coeficiente de correlação de Pearson (r), com base nas respostas aos questionários *Autoconcepto Forma 5* (AF5), *Environmental Attitude Inventory* (EAFA-TM) e *Atitudes dos Jovens Face ao Ambiente* (EAFA-MV). Os resultados são indicados na Tabela 2.

Tabela 2. Correlações entre as dimensões das atitudes face a si próprio e as dimensões das atitudes face ao ambiente.

Dimensões	FD	PN	PN	AR	PN	CP	M tot	FP	AH	PA	V tot
AAc	12**	23**	10**	05	13**	08**	20**	17**	08**	23**	21**
AFi	,01	16**	07*	,12**	02	,01	03	07*	,19**	03	,06*
AFa	13**	19**	08**	06*	12**	05	17**	15**	04	12**	14**
AEm	,10**	00	,05	,07*	,03	,01	,07*	,03	,03	,08**	,06*
ASo	08**	16**	09**	,08**	01	07*	09**	04	,06*	03	,01
ATotal	05	23**	08**	,04	06*	06	13**	12**	,05	10**	06*

* $p < .05$; ** $p < .01$

O *Autoconceito acadêmico* foi a dimensão das atitudes face a si próprio que apresentou mais correlações com as dimensões das atitudes face ao ambiente: correlaciona-se com todas as dimensões, incluindo com os totais nas duas escalas, exceto com a dimensão *Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais*, sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). O *Autoconceito familiar* apresentou também um elevado número de correlações com as atitudes face ao ambiente, uma vez que se correlaciona com a maioria das suas dimensões e com os totais das duas escalas, quase sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). Registaram-se ainda correlações estatisticamente significativas ($p < .01$) e positivas entre os resultados no *Autoconceito total* e os resultados na maioria das dimensões das atitudes face ao ambiente. No *Autoconceito social*, é de referir que se encontraram correlações com significância estatística ($p < .01$) em quase todas as dimensões

da EAFA-TM, mas não na EAFA-MV. No *Autoconceito emocional*, todas as correlações estatisticamente significativas encontradas foram negativas.

Na escala EAFA-TM, nas dimensões das atitudes face ao ambiente, onde se registou maior número de correlações com as dimensões das atitudes face a si próprio foi na dimensão *Envolvimento na preservação da natureza*, visto que se correlaciona com todas as dimensões e com o total da escala, exceto com a dimensão *Autoconceito emocional*, sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). A dimensão *Atração pela natureza* apresentou também um elevado número de correlações com as dimensões das atitudes face a si próprio, uma vez que se correlaciona com quase todas as dimensões, incluindo com o total da escala, sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$). Na dimensão *Atração pela natureza*, registou-se também um elevado número de correlações com as dimensões das atitudes face a si próprio, pois correlaciona-se com todas, com elevados valores de significância estatística ($p < .01$), exceto com o *Autoconceito físico* e com o *Autoconceito total*. De forma semelhante, nas *Atitudes face ao ambiente - TM total*, verificou-se a existência de correlações com quase todas as dimensões das atitudes face a si próprio, incluindo com o total da escala, sempre com elevados valores de significância estatística ($p < .01$).

No que diz respeito à EAFA-MV, merece destaque a dimensão *Comportamentos de preservação do ambiente*, na qual se verificou a existência de correlações estatisticamente significativas ($p < .01$) com todas as dimensões das atitudes face a si próprio, incluindo com o total da escala, exceto com o *Autoconceito físico* e com o *Autoconceito social*.

A associação entre as pontuações obtidas nas dimensões das atitudes face a si próprio e nas dimensões das atitudes face ao ambiente são maioritariamente positivas, indicando que as atitudes face ao ambiente aumentam à medida que as atitudes face a si próprio aumentam, e vice-versa. Contudo, em alguns pares de dimensões registaram-se correlações negativas: *Autoconceito físico* e *Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais* ($r = -.12$);

Autoconceito físico e Preocupação com a ação humana sobre o ambiente ($r = -.19$); *Autoconceito emocional e Atitudes face à degradação da natureza* e ($r = -.10$); *Autoconceito emocional e Comportamentos de preservação do ambiente* ($r = -.08$); *Autoconceito social e Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais* ($r = -.08$).

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A presente investigação pretendeu conhecer como se caracterizam as atitudes dos jovens alunos face a si próprios (autoconceito) e face ao ambiente e como se relacionam entre si. Indo ao encontro dos objetivos específicos inicialmente apresentados, retomam-se os principais resultados que permitiram identificar a existência, a natureza e a intensidade das relações entre o autoconceito e as atitudes face ao ambiente, tentando extrair deles conclusões substantivas, em articulação com o enquadramento teórico que sustentou a pesquisa.

Esta investigação encontrou níveis elevados de autoconceito, embora se tenha constatado uma percentagem notória de alunos com valores no autoconceito abaixo da média. Sendo o autoconceito considerado um fator altamente influente no sucesso e bem-estar dos jovens (García et al., 2017; Martins & Veiga, 2020b; Veiga, 2012), conclui-se pela necessidade de reforço da intervenção psicossocial junto dos jovens adolescentes, para que possam melhorar o seu autoconceito. Nomeadamente, torna-se relevante o desenvolvimento de estratégias de intervenção promotoras do *Autoconceito emocional* dos jovens, pois as baixas expectativas de autoeficácia e o menor envolvimento e comprometimento nas tarefas pode dever-se a problemas emocionais específicos, como ansiedade ou depressão (Fuentes et al., 2015; García et al., 2017) e ter reflexos ao nível académico, social e familiar (García et al., 2013; Veiga, 2012).

Nas atitudes face ao ambiente foram encontradas médias elevadas nas várias dimensões (tendo em conta os valores mínimos e máximos), corroborando os resultados de alguns estudos prévios (Wray-Lake et al., 2010). Contudo, verificou-se, ainda assim, um número elevado de

alunos com pontuações abaixo da média, deixando supor a falta de adequação dos currículos escolares para a promoção das atitudes face ao ambiente (Braun et al., 2018; Dierker & Bogner, 2015; Erdogan, 2015; Evans et al., 2018; Martins & Veiga, 2020a; Trance & Trance, 2019). Importa, pois, adotar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam o desenvolvimento de atitudes favoráveis à preservação dos recursos naturais.

O estudo da relação entre as atitudes face a si próprio e face ao ambiente revelou que o *Autoconceito acadêmico* se correlaciona significativamente e positivamente com quase todas as dimensões e com os valores totais das escalas de atitudes face ao ambiente. Considerando que o ajuste escolar se correlaciona positivamente com o rendimento acadêmico (Rudasill, 2011) e com o autoconceito acadêmico (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Veiga et al., 2015), presume-se a existência de correlação, positiva e significativa, entre o autoconceito acadêmico e a empatia ambiental e conexão com a natureza (Musitu-Ferrer et al., 2019), assim como entre a identidade ambiental e as atitudes face ao ambiente (Guckian et al., 2017; Leary et al., 2011; Scannell & Gifford, 2013). Registaram-se também correlações estatisticamente significativas e positivas entre o *Autoconceito total* e os resultados totais em cada uma das escalas de atitudes face ao ambiente. Estes resultados vão ao encontro dos estudos que sugerem que, quanto maior for a identidade ambiental, mais positivas são as atitudes face ao ambiente (Guckian et al., 2017; Leary et al., 2011). Destaca-se, contudo, a necessidade de novos estudos neste domínio.

No estudo das correlações entre as dimensões das AFA e as dimensões do autoconceito, verificou-se que as dimensões *Envolvimento na preservação da natureza*, *Atração pela natureza* e *Atitudes face à poluição* correlacionaram-se significativamente e positivamente com a generalidade das dimensões do autoconceito, permitindo corroborar os autores que salientam que, se as pessoas incorporarem na sua identidade o ambiente, então passam a valorizar as suas atitudes e os seus comportamentos pro-ambientais, para mostrar perante a comunidade que está preocupado com o ambiente (Guckian et al., 2017; Leary et al., 2011).

São também de destacar os resultados nas dimensões *Preocupação antropocêntrica com os recursos naturais* e *Preocupação com a ação humana sobre o ambiente*, os quais apresentaram correlações significativas com algumas dimensões do autoconceito, mas negativas. Em ambos os casos, os resultados vão ao encontro das conclusões avançadas pelos autores que referem a existência de correlação negativa da conexão com a natureza com as atitudes e crenças egoísticas (Mayer & Frantz, 2004; Schultz et al., 2004), bem como com os valores antropocêntricos (Amérigo et al., 2012; Pérez-Franco et al., 2018; Schaffrin, 2011).

Assim, tal como Musitu-Ferrer et al. (2019) referem que o estudo do ajuste escolar, da empatia ambiental e da conexão com a natureza merece ser ampliado, atendendo à sua relevância para a educação ambiental, salienta-se igualmente a pertinência do desenvolvimento de investigações que ampliem a compreensão acerca das relações que se estabelecem entre o autoconceito e as atitudes face ao ambiente e, assim, contribuir para o desenvolvimento de políticas e projetos sociais e educativos com vista a melhorar as atitudes dos jovens adolescentes, em relação a si próprios e em relação ao ambiente.

REFERÊNCIAS

- Amérigo, M., Aragonés, J. I., & García, J. A. (2012). Exploring the dimensions of environmental concern: An integrative proposal. *Psychology*, 3(2), 353–365.
<https://doi.org/10.1174/217119712802845723>
- Bonnes, M., & Bonaiuto, M. (2002). Environmental psychology: from spatial-physical environment to sustainable development. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 28-55). New York: Wiley.
- Braun, T., Cottrell, R., & Dierkes, P. (2018). Fostering changes in attitude, knowledge and behavior: demographic variation in environmental education effects. *Environmental Education Research*, 24(6), 899-920. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1343279>
- Briñol, P., Petty, R. E., & Stavradi, M. (2019). Structure and function of attitudes. In *Oxford Research Encyclopedia, Psychology* (pp. 1-48). USA: Oxford University.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.320>

- Burgos, A. V., & Urquijo, P. A. (2012). Dimensiones del autoconcepto de estudiantes chilenos: un estudio psicométrico. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 47-58.
- Clayton, S., Devine-Wright, P., Swim, J., Bonnes, M., Steg, L., Whitmarsh, L., & Carrico, A. (2016). Expanding the role for psychology in addressing environmental challenges. *American Psychologist*, 71(3), 199–215. <https://doi.org/10.1037/a0039482>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., & Romão, A. M. (2015). Validação do questionário Autoconceito Forma 5 numa amostra de crianças e adolescentes portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-77. <https://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.11>
- Comissão Europeia (2019, 11 de dezembro). Comunicado de imprensa: O Pacto Ecológico Europeu perspetiva o caminho a seguir para converter a Europa no primeiro continente neutro do ponto de vista climático no horizonte de 2050. Disponível em https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/ip_19_6691
- Desrochers, J. E., Albert, G., Milfont, T. L., Kelly, B., & Arnocky, S. (2019). Does personality mediate the relationship between sex and environmentalism? *Personality and Individual Differences*, 147, 204–213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.026>
- Dieser, O., & Bogner, F. X. (2015). Young people’s cognitive achievement as fostered by hands-on-centred environmental education. *Environmental Education Research*, 22(7), 943-957. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1054265>
- Domingues, R. B., & Gonçalves, G. (2018). Assessing environmental attitudes in Portugal using a new short version of the Environmental Attitudes Inventory. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9786-x>
- Erdogan, M. (2015). The effect of summer environmental education program (SEEP) on elementary school students’ environmental literacy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(2), 165-181. <http://dx.doi.org/10.12973/ijese.2015.238>
- Ernst, J., Blood, N., & Beery, T. (2017). Environmental action and student environmental leaders: exploring the influence of environmental attitudes, locus of control, and sense of personal responsibility. *Environmental Education Research*, 23(2), 149–175. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1068278>
- Evans, G. W., Otto, S., & Kaiser, F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5), 679-687. <https://doi.org/10.1177/0956797617741894>
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment: A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- García, A. A., Mora, P. G., Valle, C. G., & Ruiz, J. P. (2017). Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos. *Alternativas en Psicología*, 38, 34-43.

- García, J. F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5* (4.ª ed.). Madrid: TEA.
- García, J. F., Gracia, E., & Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555.
<http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2013.33>
- Gifford, R. (2014). Environmental Psychology Matters. *Annual Review of Psychology*, 65, 541-579.
<http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115048>
- Guckian, M., Young, R., & Harbo, S. (2017). Beyond green consumerism: Uncovering the motivations of green citizenship. *Michigan Journal of Sustainability*, 5(1), 73-94.
<http://dx.doi.org/10.3998/mjs.12333712.0005.105>
- Hawcroft, L. J., & Milfont, T. L. (2010). The use (and abuse) of the New Environmental Paradigm scale over the last 30 years: a meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 143-158. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.10.003>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaudo, M., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1023>
- Leary, M. R., Toner, K., & Gan, M. (2011). Self, identity, and reactions to distal threats: The case of environmental behavior. *Psychological Studies*, 56(1), 159–166 <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0060-7>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Martín, C., & Czellar, S. (2016). The extended inclusion of nature in self scale. *Journal of Environmental Psychology*, 47, 181-194. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.05.006>
- Martins, M. C. (1996). *Atitudes dos jovens face ao ambiente: perspectiva diferencial e desenvolvimentista*. Tese de Mestrado orientada pelo Professor Doutor Feliciano H. Veiga. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. C. (2020). *Atitudes dos jovens alunos face a si próprios e ao ambiente*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2001). Atitudes face ao ambiente: elaboração de uma escala de atitudes dos jovens face ao ambiente. In B. Silva & L. Almeida (Orgs), *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2020a). Atitudes dos jovens face ao ambiente, idade e sexo. In R. P. Lopes, C. Mesquita, E. M. Silva, M. V. Pires (Eds.). *V Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de resumos* (p. 283). Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, M. C., & Veiga, F. H. (2020b). Atitudes dos jovens face a si próprios, rendimento escolar e zona geográfica. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 24(1), 30-46.

- Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*(4), 503–515. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001>
- McIntyre, A., & Milfont, T. L. (2015). Who cares? Measuring environmental attitudes. In R. Gifford (Ed). *Research methods for environmental psychology* (pp. 93-114). Sussex: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119162124.ch6>
- Milfont, T. L. (2010). The psychological meaning of preservation and utilization attitudes: A study using the natural semantic network technique. *Psychology, 1*(1), 123-136. <https://doi.org/10.1174/217119710790709559>
- Milfont, T. L. (2012). The psychology of environmental attitudes: Conceptual and empirical insights from New Zealand. *Ecopsychology, 4*(4), 269-276. <https://doi.org/10.1089/eco.2012.0058>
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: a valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology, 30*, 80–94. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.001>
- Milfont, T. L., & Sibley, C. G. (2016). Empathic and social dominance orientations help explain gender differences in environmentalism: A one-year Bayesian mediation analysis. *Personality and Individual Differences, 90*, 85-88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.044>
- Moussaoui, L. S., Desrichard, O., Mella, N., Blum, A., Cantarella, M., Clémence, A., & Battiaz, E. (2016). Validation française de l'Inventaire d'Attitudes Environnementales. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 66*(6), 291-299. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.06.006>
- Musitu, G., & Veiga, F. (2001). Autoestima familiar e social como amortecedores de acontecimentos stressantes. *Psicologia Educação e Cultura, 5*(2), 319–333.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., & Cava, M. J. (2004). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial* (2.ª ed.), Madrid: Editorial Síntesis.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibáñez, M., León-Moreno, C., & García, O. F. (2019). Is School Adjustment Related to Environmental Empathy and Connectedness to Nature? *Psychosocial Intervention, 28*(2), 101-110. <https://doi.org/10.5093/pi2019a8>
- Pérez-Franco, D., Pro-Bueno, A. J., & Pérez-Manzano, A. (2018). Actitudes ambientales al final de la ESO. Un estudio diagnóstico con alumnos de Secundaria de la Región de Murcia. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 15*(3), 1-15. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3501
- Restall, B., & Conrad, E. (2015). A literature review of connectedness to nature and its potential for environmental management. *Journal of Environmental Management, 159*, 264-278. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2015.05.022>

- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. <http://dx.doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>
- Scannell, L., & Gifford, R. (2013). The role of place attachment in receptivity to local and global climate change messages. *Environment and Behavior*, 45(1), 60-85. <https://doi.org/10.1177/0013916511421196>
- Schaffrin, A. (2011). No measure without concept. A critical review on the conceptualization and measurement of environmental concern. *International Review of Social Research*, 1(3), 11-31. <https://doi.org/10.1515/irsr-2011-0018>
- Schmuck, P., & Schultz, W. P. (2002). Psychology of sustainable development. Kluwer Academic Publishers.
- Schultz, P. W. (2001). The structure of environmental concern: Concern for self, other people, and the biosphere. *Journal of Environmental Psychology*, 21(4), 1-13. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0227>
- Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franek, M. (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 457–475. <https://doi.org/10.1177/0022022105275962>
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J., & Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 31-42. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00022-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00022-7)
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Stern, P. C. & Dietz, T. (1994). The value basis of environmental concern. *Journal of Social Issues*, 50(3), 65-84. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02420.x>
- Trance, L. A. M., & Trance, N. J. C. (2019). Characterizing the environmental knowledge and attitude of 8th grade students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1254(1), 012029. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1254/1/012029>
- United Nations Secretary-General (2020, February 16). Secretary-General's Remarks on Sustainable Development and Climate Change. Disponível em <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2020-02-16/secretary-generals-remarks-sustainable-development-and-climate-change-delivered>

- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (3.^a ed.). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>
- Veiga, F., Galvão, D., Festas, I., & Taveira, C. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: relações com variáveis contextuais e pessoais - Uma revisão de literatura. *Psicologia Educação e Cultura*, 16(2), 36–50.
- Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., & Osgood, D. W. (2010). Examining trends in adolescent environmental attitudes, beliefs, and behaviours across three decades. *Environment & Behaviour*, 42(1), 61–85. <https://doi.org/10.1177/0013916509335163>

ESTUDO COMPARATIVO COM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE PORTUGAL E DO BRASIL SOBRE APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Rosa Gomes¹, Graziela Raupp², Anabela Pereira¹ & Gabriela de Carvalho²

¹*Universidade de Aveiro (Portugal)*

²*Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil)*

rosa.gomes@ua.pt, raupp.graziela@gmail.com, anabelapereira@ua.pt,
gdutradecarvalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em período de pandemia do COVID-19, as universidades tiveram necessidade de ajustar o sistema de ensino a uma nova realidade, integrando a modalidade de Educação a Distância (EaD) à prática docente. Rapidamente houve necessidade de substituir o ensino presencial por outras abordagens de aprendizagem não presenciais, recorrendo os meios tecnológicos, numa abordagem comunicacional que restringisse as distâncias sociais, entretanto impostas pelos governos, no âmbito da pandemia. No ensino presencial, apesar dos avanços tecnológicos com melhores conexões, o processo comunicativo entre docente e discentes é limitado aos dias e horas marcados, diferentemente do Ensino a Distância. Este, por sua vez, caracteriza-se como uma modalidade de educação em que discentes e docentes não compartilham os mesmos espaços físicos, mas interagem em um AVA (ambiente virtual de aprendizagem) no qual a mediação é feita pelo uso de uma tecnologia para a comunicação, é a sala de aula online, que permite a interação entre professores, tutores, alunos e monitores, através de softwares (Garcia & Carvalho, 2015), interagindo de forma assíncrona e síncrona. O professor no EaD passa a ter um papel ampliado, não se limitando à simples transmissão de conhecimentos, mas ainda, atua como gestor, criador de materiais e facilitador do processo (Garcia & Carvalho, 2015). As exigências que acompanham o contexto atual requerem que o

professor de cursos a distância se aproprie e se familiarize com todo o processo que envolve planeamento, organização, acesso e relação dos cursos com aos alunos.

A modalidade de EaD em Portugal e no Brasil são idênticas e ambas definidas pelo Ministério da Educação de cada país. Em Portugal a regulamentação sobre esta matéria define que o “Ensino a distância” é predominantemente ministrado com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes. Tendo em conta que a Interação e participação são mediadas tecnologicamente, o Desenho curricular deverá permitir o acesso sem limites de tempo e de lugar e o Modelo pedagógico preconizará o ensino-aprendizagem em ambientes virtuais (Decreto-Lei n.º 133, 2019). No Brasil, o termo utilizado na legislação é “Educação a Distância”, definindo-a como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Brasil, Decreto N.º 5.622, (2005). Dessa forma, as variáveis tempo e espaço (Garcia & Carvalho, 2015), onde decorrem os processos educativos distingue no essencial a EaD, que se assumem virtuais, conferindo um particular enfoque no ambiente psicossocial da aprendizagem, que terá uma função importante na apropriação do conhecimento e com interesses na investigação.

Educação a distância e aprendizagem

Na EaD, tanto a sala de aula, quanto os papéis assumidos pelos estudantes e docentes tornam-se diferentes do ensino presencial, exigindo habilidades e competências específicas (Konrath, Tarouco & Behar, 2009), não só pelo uso das tecnologias de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, mas também pela nova interação em termos de espaço e tempo em relação ao objeto de conhecimento. A partir das categorias de Litto e Formiga (2009), Konrath e colaboradores organizaram as competências essenciais referentes aos papéis do professor virtual, como: cognitivas (conhecimento do conteúdo), técnicas (utilização das ferramentas),

gestão (organização pedagógica e planeamento das ações e avaliação final), pedagógicas (apoio ao processo de ensino e aprendizagem do aluno), comunicação (tornar-se presente na comunicação, participando efetivamente e mantendo contato a distância); suporte social (efeitos sociais da comunicação impessoal, interpessoal e hiperpessoal). Assim, a expansão da EaD nos sistemas de ensino tem exigido dos gestores e docentes uma perspectiva mais integral e sistêmica (Mill, 2012) do processo educativo.

Os novos modelos de aprendizagem no ensino superior procuram substituir processos de memorização e transferência unidirecional fragmentadas, pela autoformação, heteroformação e pela educação permanente, tendo como referencial a análise da realidade. A evolução das tecnologias da informação e a sua aplicabilidade ao sistema de ensino, veio permitir a utilização de diversas ferramentas tecnológicas por parte de alguns docentes e alunos no apoio às aprendizagens. Por isso torna-se necessário desenvolver no aluno do ensino superior competências psicossociais como, por exemplo, capacidade de negociação, autonomia, implicação, relacional e reflexiva que lhes permitam utilizar objetivamente os recursos disponíveis e assim melhorar a qualidade das aprendizagens e por conseguinte um melhor rendimento e desempenho académico, não através da avaliação de conhecimentos, por si, mas o da avaliação de competências (Pereira, Oliveira & Amante, 2015) em ambientes digitais de aprendizagem.

Torna-se necessários proceder a mudanças de paradigmas e a verdadeiras alterações nas formas de ensinar, aprender e avaliar, tendo em conta que o ensino deverá centrar-se no desenvolvimento de competências e na criação de espaços e estratégias de aprendizagem autónoma. O papel do professor é cada vez mais dinâmico, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos ou depositário do saber (Ruiz & Gebran, 2014).. A tendência mais recente de gamificação também pode ser considerada uma ferramenta potencial para aumentar a motivação e o envolvimento (Pereira, Moreira, Chaló, Sancho, Varela, & Oliveira,

2016). Outro aspecto enfatizado pela investigação é a influência dos pares, nos processos de ensino e aprendizagem e no âmbito do apoio emocional. Nesse sentido, Pereira (2005) considera que as intervenções que recorrem às estratégias de apoio entre pares podem constituir uma mais-valia, na medida em que realçam a questão da participação em tomadas de decisão reais. Esta investigadora, considera que os sistemas de apoio entre pares ao nível do ensino e aprendizagem, nos quais sobressaem o do tipo *peer tutoring* (tutorado), *peer education* (onde se pode inserir o *peer teaching*) e mentorado. Um outro estudo desenvolvido por Papinczak (2000), em estudantes de medicina e de cirurgia da Universidade de Queensland sobre a avaliação por pares, em currículos baseados em modelos de aprendizagem que enfatizam a prática contextualizada, revelam que os estudantes percecionam que este tipo de avaliação tem aspetos positivos e negativos. Alguns estudantes reconhecem mesmo que a aprendizagem colaborativa em pequenos grupos tutoriais é mais produtiva num ambiente menos formal e com múltiplos recursos inclusive o acesso a plataformas de Educação a Distância.

Avaliação do ambiente psicossocial da educação a distância

O desenvolvimento psicossocial dos estudantes no ES reveste-se de particular importância para o sucesso das aprendizagens e, por sua vez, para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Não menos importante, o desenvolvimento de competências transversais que possam ser integrados nos processos educativos da EaD, como as propostas por Almeida e Casanova (2019), que designa por vetores do desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários, autoconfiança, gestão emocional, autonomia e relações interpessoais. Especificamente, alguns estudos têm sido realizados para avaliar o ambiente psicossocial da educação a distância no ensino superior. Taylor e Maor (2000) desenvolveram e implementaram a Pesquisa Construtivista do Ambiente de Aprendizagem On-Line (COLLES), composta por seis escalas de: Relevância Pessoal, Pensamento Reflexivo, Interatividade, Demanda Cognitiva, Suporte Afetivo e Interpretação de Significado. Clayton (2004)

desenvolveu e aplicou o *Web Based Learning Environment Inventory* (WEBLEI) que foi posteriormente adaptado para a população do ensino superior português (Jesus, Gomes, Cunha & Cruz, 2014). Clayton (2007) também desenvolveu a Pesquisa de Ambiente de Aprendizagem Online (OLLES) com sete escalas de Competência em Computação, Ambiente Material, Colaboração do Aluno, Suporte do Tutor, Aprendizagem Ativa, Design da Informação e Apelação e Pensamento Reflexivo, que enfatiza a importância de estudar o social e fatores psicológicos de ambientes digitais. O instrumento *Distance Education Learning Environments Survey* (DELES) de Walker & Fraser (2005), adaptado para a população do ensino superior português *DELESpt* (Gomes, Pereira, & Abrantes, 2010), tem a particularidade de avaliar o ambiente psicossocial da aprendizagem na EaD, baseado nas três dimensões psicossociais de Moos (citado em Sahin, 2007 e Walker, & Fraser, 2005), designadas por “relacionamento”, “desenvolvimento pessoal” e “manutenção e mudanças do sistema”, dimensões estas, que formam a estrutura teórica do DELES. A dimensão (a) “relacionamento” identifica a natureza e intensidade das relações pessoais dentro do ambiente e avaliam até que ponto as pessoas estão envolvidas com o meio ambiente e se apoiam e ajudam umas às outras. A dimensão (b) “desenvolvimento pessoal” avalia as oportunidades oferecidas pelo ambiente de aprendizagem para o crescimento pessoal e realização de um indivíduo. A última dimensão (c) “manutenção e mudança do sistema”, avalia basicamente as características de organização, transformação e controle de um ambiente voltado para o indivíduo, se mantém o controle e responde às mudanças.

A pesquisa sobre ambientes de aprendizagem tem demonstrado consistentemente que, entre nações, línguas, culturas, assuntos e níveis educacionais, existem associações consistentes e apreciáveis entre as percepções do ambiente de sala de aula e os resultados dos alunos (Fraser, 1998, 2002).

O estudo aqui apresentado tem como objetivo conhecer e identificar a percepção dos estudantes do ensino superior, falantes da língua portuguesa, sobre a qualidade do ambiente psicossocial da aprendizagem na Educação a Distância.

MÉTODO

Participantes

A amostra, de conveniência, foi constituída por 175 estudantes do ensino superior, de ambos os sexos, 76% (N=133) são do sexo feminino e 24% (N=42) são do sexo masculino, com média de idades de 30 anos, na faixa etária entre os 18 a 60 anos, matriculados em instituições portuguesas (53,7%) e brasileiras (46,3%), em cursos de graduação (76,6%) e cursos de pós-graduação (23,4%).

Instrumento de avaliação

O instrumento aplicado foi o questionário *Avaliação da Aprendizagem em Ambiente de Educação a Distância, DELESpt* (Pereira, Gomes, & Abrantes 2010), traduzido e adaptado para a língua portuguesa da versão em inglês *Distance Education Learning Environments Survey* (DELES) de Walker & Fraser (2005). Este instrumento permite avaliar o ambiente psicossocial da aprendizagem na EaD em alunos do ensino superior. É um questionário tipo *Likert* constituído por 34 itens, em que as respostas são dadas tendo em consideração 5 níveis, 1 tem o valor de «nunca» e 5 tem o valor de «sempre». O DELESpt é uma escala multidimensional de 6 dimensões, que explicaram 68,98% da variância e que são:

(i) Suporte Docente, (*Instructor Support*), que avalia se o docente ajuda, dá respostas rápidas e está acessível aos alunos (*ex. de item, 3. O(A) professor(a) responde prontamente às minhas questões*);

(ii) Interação e Colaboração dos Alunos (*Student interaction and collaboration*), que avalia se os estudantes têm oportunidades para interagirem uns com os outros, trocar

informações e de se envolverem colaborativamente (ex. de item, 11. *Partilho informação com outros estudantes*);

(iii) *Relevância Pessoal (Personal relevance)*, que avalia se existe uma ligação entre as experiências externas dos estudantes e a aprendizagem (ex. de item, 21. *Aplico as minhas experiências externas ao contexto de aulas*);

(iv) *Aprendizagem pelo Real (Authentic learning)*, que avalia se os alunos têm a possibilidade de resolver problemas (autênticos) da vida real (ex. de item, 24. *Faço trabalhos que implicam lidar com informação do mundo real.*);

(v) *Aprendizagem Ativa (Active learning)*, que avalia se os alunos têm oportunidades de iniciar a sua própria aprendizagem. (ex. de item, 27. *Exploro as minhas próprias estratégias de aprendizagem*);

(vi) *Autonomia do Aluno (Student autonomy)*, que avalia se o curso é dirigido ao estudante e permite que eles tomem as suas próprias decisões de aprendizagem (ex. de item, 30. *Tomo decisões acerca da minha aprendizagem*).

O índice de consistência interna global da escala é de .94 no *Alfa de Cronbach*. No teste de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* e teste de Bartlett, o instrumento obteve o valor de .896 e o nível de significância de .000, representativo de boa análise dos componentes principais.

Procedimentos

O questionário foi formatado nos formulários da Google e o link, para aceder ao questionário, enviado por e-mail, acompanhado de consentimento informado e informação sobre os objetivos e condições do estudo. A recolha da amostra decorreu entre maio e junho de 2020, em ambos os países, durante o período de confinamento, na sequência da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, *Severe Acute Respiratory* designado por COVID-19, junto de estudantes universitários portugueses e brasileiros de cursos que conferem grau de

licenciatura, mestre e doutor. Durante esse período, as aulas presenciais foram canceladas e decorreram essencialmente por videoconferência por meio da plataforma ZOOM, em Portugal, e por meio da plataforma BBB (Big Blue Button) no Brasil. Este sistema permite que os participantes se vejam uns aos outros, em tempo real, mas não é considerado uma interação face a face por causa da separação física. Procurou-se constituir uma amostra homogênea em termos quantitativos e curricularmente representativa dos ciclos de estudo.

As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e deu-se a conhecer aos participantes os objetivos da investigação, bem como as condições da pesquisa, a confidencialidade e anonimato dos dados foram asseguradas. Para a análise de dados utilizamos o programa estatístico SPSS (*Statistical Package of Social Science*), versão 24,0 para Windows, tendo sido feitas estatísticas descritivas e inferenciais.

RESULTADOS

Os estudantes do ensino superior que participaram no estudo têm em média 30 anos de idade ($M=30,33$; $DP=10,22$), devido à grande amplitude de idades, estas foram recodificadas em três grupos, que seguem a seguinte distribuição em termos globais: a) dos 18 aos 31 anos, 58,3%; b) dos 32 aos 45 anos, 33,1%; c) dos 46 aos 60 anos, 8,6%. Foi ainda calculada a distribuição de idades dos estudantes pelos países (Tabela 1). A amostra portuguesa é composta por estudantes mais jovens (42,9%), em relação à amostra brasileira (15,4%) e na faixa etária dos 32 aos 45 anos, representa 6,9% dos estudantes portuguesa contra 26,3% dos estudantes brasileiros.

Tabela 1: Distribuição das idades por país (N)

Intervalo de idades em anos	País	
	Portugal	Brasil
18-31	75 (42,9%)	27 (15,4%)
32-45	12 (6,9%)	46 (26,3%)
46-60	7 (4,0%)	8 (4,6%)

Estudam no ensino superior em Portugal (53,7%) e no Brasil (46,3%), frequentam cursos de graduação (76,6%), licenciatura e cursos de pós-graduação (23,4), grau de mestre e doutor. Relativamente à percepção do seu rendimento escolar geral, 47,4 % dos estudantes avaliaram-no como “Bom”, 24,0% como “Suficiente”.

Pela análise descritiva dos fatores do DELESpt (Tabela 2) os sujeitos da amostra apresentam valores médios mais altos no *Suporte Docente* (M=30,17; DP=6,88) e valores médios mais baixos na *Aprendizagem Ativa* (M=11,70; DP=2,24), contribuindo bastante para o ambiente educativo o suporte docente no ambiente de EaD.

Tabela 2: Análise descritiva dos fatores por ordem decrescente

Fatores	N	M	DP
<i>(F2) Suporte Docente</i>	175	30,17	6,88
<i>(F3) Relevância Pessoal</i>	175	24,74	5,24
<i>(F1) Interação e Colaboração dos Alunos</i>	175	21,84	5,47
<i>(F5) Autonomia do Aluno</i>	175	19,52	3,41
<i>(F4) Aprendizagem pelo Real</i>	175	17,93	4,25
<i>(F6) Aprendizagem Ativa</i>	175	11,70	2,24

Os resultados do teste paramétrico *t-student* do DELESpt evidencia que quando comparamos os fatores encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os dois países nas dimensões *Suporte Docente, Relevância Pessoal e Aprendizagem pelo Real* (Tabela 3).

Tabela 3: Comparação entre e os fatores do DELESpt e os países

Fatores*	Países	Média	DP	<i>t-test</i>	gl	<i>p</i>
<i>(F1) Interação e Colaboração dos Alunos</i>	Portugal	21,83	5,34	-0,041	173	.967
	Brasil	21,86	5,64			
<i>(F2) Suporte Docente</i>	Portugal	28,29	6,00	-4,077	173	.000
	Brasil	32,36	7,21			
<i>(F3) Relevância Pessoal</i>	Portugal	23,23	5,03	-4,308	173	.000
	Brasil	26,49	4,94			
<i>(F4) Aprendizagem pelo Real</i>	Portugal	16,96	4,13	-3,360	173	.001
	Brasil	19,06	4,13			
<i>(F5) Autonomia do Aluno</i>	Portugal	19,30	3,56	-0,927	173	.355
	Brasil	19,77	3,23			
<i>(F6) Aprendizagem Ativa</i>	Portugal	11,46	2,12	-1,531	173	.128
	Brasil	11,98	2,35			

*Para cada um dos fatores o Item com média mais elevada no F1 (13. Colaboro com outros colegas nas aulas); no F2 (4. O professor dá-me opiniões úteis sobre os meus trabalhos.); no F3 (20. Aprendo coisas sobre o mundo fora da Universidade.); no F4 (24. Faço trabalhos que implicam lidar com informação do mundo real.); no F5 (33. Desempenho um papel importante na minha aprendizagem.) e no F6 (27. Exploro as minhas próprias estratégias de aprendizagem.)

Relativamente ao *Suporte Docente* ($M = 32,36$; $DP = 7,21$; $t = -4,08$; $gl = 173$; $p = .000$), da *Relevância Pessoal* ($M = 26,49$; $DP = 4,94$; $t = -4,31$; $gl = 173$; $p = .000$) e da *Aprendizagem pelo Real* ($M = 19,06$; $DP = 4,13$; $t = -3,36$; $gl = 173$; $p = .001$), os dados indicam que são os estudantes brasileiros que apresentam médias mais altas. Nas dimensões *Interação e*

Colaboração dos Alunos, Autonomia do Aluno e Aprendizagem Ativa não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes portugueses e brasileiros.

DISCUSSÃO

Os ambientes de aprendizagem influenciam fortemente os resultados dos estudantes e desempenham um papel importante na melhoria da eficácia da aprendizagem. Estudos têm demonstrado que as percepções dos alunos sobre o ambiente (LaRocque, 2008; Luketic, 2013) psicossocial (Taylor e Maor, 2000; Clayton, 2004; Sahin, 2007), e não o ambiente em si, estão intimamente relacionadas com os seus sucessos académicos.

Os resultados deste estudo comparativo, ainda que preliminar, evidenciam existir algumas diferenças entre os países, que podem indiciar respostas diferenciadas quer dos docentes quer dos estudantes, ao nível do ambiente psicossocial implementado na EaD. Os estudantes brasileiros consideram ter o apoio, a ajuda e a disponibilidade do Suporte Docente, bem como, identificam ainda existir uma ligação entre as suas experiências externas e a aprendizagem, valorizando assim a Relevância Pessoal e encontram espaço para uma aprendizagem alicerçada na Aprendizagem pelo real, pois têm a possibilidade de resolver problemas (autênticos) da sua vida real, aspetos que favorecem a qualidade do ambiente psicossocial. Estes resultados podem ser explicados pela diferença de idades dos estudantes brasileiros, com maior faixa etária, que procurarem cursos na modalidade EAD, como mostra o estudo de Figueiredo, Veiga e Garcia (2020), com estudantes brasileiros, motivados pela aprendizagem ao longo da vida.

Estudos recentes, em vários ramos do conhecimento, que usam AVA em ambientes de EaD evidenciam a importância da “interação” (Castilho, Chavaglia, Ohl, Gamba, & Freitas, 2020; Vasconcelos & Jesus (2020). Por isso os estudantes devem estabelecer uma posição ativa nos ambientes virtuais investindo na interação, troca e participações nas atividades individuais

e em grupo. Os professores ao conhecerem melhor as percepções dos alunos (LaRocque, 2008), sobre o ambiente de aprendizagem em EaD permitir-lhe-á adequar as abordagens pedagógicas e melhorar o processo educativo e implicação dos estudantes nas aprendizagens.

Considera-se como principal limitação deste estudo a reduzida amostra o que dificulta a generalização dos resultados, os reduzidos estudos em língua portuguesa sobre a temática em estudo, também não nos permite comparar os resultados. Como implicação sugere-se uma maior aposta em estratégias de intervenção colaborativa e cooperativa que deverão ser incentivadas quer a nível dos professores quer a nível dos alunos, em ambientes de EaD.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no Ensino Superior. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 101–128). Lisboa: Climepsi Editores.
<http://hdl.handle.net/1822/63168>
- Brasil. Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).
- Castilho, W., Chavaglia, R., Ohl, R. I., Gamba, M., & Freitas, M. A. (2020). Módulo educativo em ambiente virtual de aprendizagem em Diabetes Mellitus. *Enfermería Global*, 19(59), 345-388. DOI: 10.6018/eglobal.320631
- Clayton, J. (2004). Investigating online learning environments. In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer, & R. Phillips (Eds.), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE conference* (pp. 197–200). Perth: Retrieved from
<http://www.ascilite.org/conferences/perth04/procs/pdf/clayton.pdf>.
- Clayton, J. (2007). Validation of the online learning environment survey. In *ICT: Providing choices for learners and Learning Proceedings ascilite Singapore 2007* (pp. 159–167). Singapore: Nanyang Technological University Retrieved from
<http://www.ascilite.org/conferences/singapore07/procs/clayton.pdf>.
- Cruz, M. e Fontaine, A. M. (2009). Transição para o Ensino Superior: O papel da Instituição e dos seus atores no processo de adaptação: Saúde e Qualidade de Vida em análise - In *IV Congresso de Saúde e Qualidade de Vida: Livro de atas*. Escola Superior de Enfermagem do Porto: Núcleo de Investigação em Saúde e Qualidade de Vida. Porto. 2008 (325-333).

- Decreto-Lei n.º 133 (2019). Aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. Diário da República, 1ª Série, 168, 49-57.
- Figueiredo, A., Veiga, F., & Garcia, O. (2020, setembro). Envolvimento dos estudantes do ensino superior no Brasil e regime de frequência. Trabalho apresentado no *Simpósio Internacional de Psicologia da Educação: Passado, Presente e Futuro - SInPE20*, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Fraser, B. J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 527–564). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. In S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 1–25). River Edge, NJ: World Scientific.
- Garcia, V. L., & Carvalho, P., Jr. (2015). Educação à distância (EAD), conceitos e reflexões. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 48(3), 209-213. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213
- Jesus, A., Gomes, M. J., Cunha, A., & Cruz, A. (2014). Validade e fidelidade da versão portuguesa reduzida do web based learning environment inventory. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 179–199. <https://doi.org/10.5944/ried.17.1.11579>.
- Konrath, M. L., Tarouco, L., & Behar, P. (2009). Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. *Novas Tecnologias na Educação*, 7(1). DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.13912>.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 289–305. DOI: 10.1080/02667360802488732
- Litto, F., & Formiga, M. (2009). *Educação a Distância: Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil
- Luketic, C. D., & Dolan, E. L. (2013). Factors influencing student perceptions of high-school science laboratory environments. *Learning Environment Research*, 16(1), 37–41. doi: [10.1007/s10984-012-9107-5](https://doi.org/10.1007/s10984-012-9107-5)
- Mill, D. (2012). *Docência Virtual: uma visão crítica*. Campinas, SP: Papyrus
- Pereira, A. S., Moreira, A. A., Chaló, P., Sancho, L., Varela, A., & Oliveira, C. (2016). Development Challenges of a Full Integrated App in Higher Education. In Briz-Ponce, L., Juanes-Méndez, J. A., & García-Peñalvo, F. (Ed.), *Handbook of Research on Mobile Devices and Applications in Higher Education Settings* (pp. 1-24). IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-5225-0256-2.ch001>
- Pereira, A., Gomes, R. M., & Abrantes, N. (2010). Psychosocial e-learning environment in Portuguese higher education by DELES. In M. H. Pedrosa-de-Jesus, C. Evans, Z. Charlesworth, & E. Cools

- (Eds.), *ELSIN XV: Exploring styles to enhance learning and teaching in diverse contexts* (pp. 363–367). Aveiro: UA.
- Pereira, A., Oliveira, I., & Amante, L. (2015). Fundamentos da avaliação alternativa digital. In T. Cardoso, A. Pereira & L Nunes (Eds.) *Avaliação e Tecnologias no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta. E-book retrieved from https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5775/1/ebookLEaD_1.pdf
- Ruiz, S. & Gebran, R. (2014). A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração. In Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira & Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*, (pp 5425-5437). Retrieved from https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf
- Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 113–119.
- Vasconcelos, R., & Jesus, A. L. (2020). Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) na educação a distância (EAD): um estudo sobre o moodle, *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 15545-15557. DOI:10.34117/bjdv6n3-433
- Walker, Scott L. & Fraser, Barry J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: the distance education learning environments survey (DELES). In *Learning Environments Research*. Springer. 8: 289-308

ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E REGIME DE FREQUÊNCIA

Anelice Banhara Figueiredo¹, Feliciano H. Veiga² & Óscar F. Garcia³

¹*Uceff Faculdades (Brasil) e Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Portugal*

²*Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Portugal*

³*Faculdade de Psicologia - Universidade de Valência, Espanha*

anelicefigueiredo@campus.ul.pt, fhveiga@ie.ulisboa.pt, oscar.f.garcia@uv.es

INTRODUÇÃO

O ensino superior sempre foi considerado como uma possibilidade para melhoria das condições de vida pessoal e familiar. No Brasil houve um aumento no ingresso dos estudantes nos últimos anos e hoje o número de matrículas no ensino superior nos cursos de Educação a Distância (EaD) têm registrado um crescimento significativo. De acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020, entre 2009 e 2018, as matrículas na modalidade EaD aumentaram 145% e nos cursos presenciais 24,3%, seguindo a tendência apontada nos últimos anos da queda do número de estudantes nos cursos presenciais e aumento de estudantes na modalidade EAD. Apesar da evolução da EAD, os alunos matriculados em cursos presenciais são maioria: 75,7% em 2018. A modalidade EAD atinge um público com maior faixa etária, que não conseguiu acessar o ensino superior quando jovem ou que está em busca de uma segunda graduação e que normalmente trabalha para pagar as mensalidades do curso. Outro fator fundamental na escolha da modalidade a distância é a flexibilidade de horários, pois os estudantes trabalhadores possuem menos tempo para se dedicar aos estudos (Instituto Semesp, 2020).

Apesar dos avanços ocorridos, existem fatores que interferem no andamento esperado para o sucesso escolar, como falta de motivação, baixo desempenho e o abandono dos estudos, principalmente nos estudantes da modalidade a distância. Por isso é importante o estudo sobre

o envolvimento, por ser considerado um dos indicadores cruciais para a melhoria do sucesso acadêmico e, simultaneamente, para a melhora de comportamentos dos alunos (Veiga, 2016).

Veiga (2013) apresenta o envolvimento como um constructo quadridimensional que constitui na elaboração da escala – Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadridimensional (EAE- E4D) – e na sua validação com alunos portugueses dos 6º, 7º 9º e 10º anos de escolaridade. De acordo com Veiga (2013), a escala é constituída por 20 itens que avaliam o envolvimento em 4 dimensões: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa. Essa escala desenvolvida por Veiga (2013, 2016) foi validada para o ensino superior por Fernandes, Caldeira, Silva e Veiga (2016) e por Covas e Veiga (2017) com estudantes de Portugal, onde os resultados encontrados replicaram os obtidos no estudo da escala original, relativamente à validade interna e à fidelidade da escala.

Em relação a estudos sobre o envolvimento no ensino superior abordando as modalidades presenciais e a distância, tem a pesquisa de Roberts (2015) que comparou as pontuações das médias entre as modalidades e percebeu que pontuação média geral do curso para os alunos on-line foi inferior à pontuação para os alunos em sala de aula. A diferença entre o desempenho acadêmico em sala de aula e on-line diminuiu ou desapareceu entre os estudantes com notas/médias mais altas. As taxas de conclusão do curso e das tarefas foram significativamente mais baixas para os estudantes on-line. No estudo de Dolch e Zawacki-Richter (2018) com estudantes alemães do ensino superior, observaram que os estudantes não tradicionais tendem a aplicar muito as ferramentas de e-learning e demandam mais por formatos digitais de ensino e aprendizagem do que os estudantes tradicionais. Lang, Holzmann, Hullinger, Miller e Norton (2019) investigaram como um programa de avaliação foi utilizado para examinar os resultados do aprendizado dos estudantes e os resultados mostraram que os estudantes on-line alcançaram os mesmos resultados educacionais que a universidade exigia de seus estudantes presenciais. Yang, Lavonen e Niemi (2018) realizaram uma revisão na literatura

sobre o envolvimento no aprendizado on-line e observaram que a maioria dos fatores que provaram ser eficazes em ambientes tradicionais também se aplicam a ambientes de aprendizagem on-line. Outros estudos apresentam dados do envolvimento em relação a um tipo de modalidade, ou presencial ou a distância, como: Dewan, Lin, Wen, Murshed e Uddin (2018) que realizaram um estudo para detectar o envolvimento dos alunos on-line usando suas expressões faciais; Soffer e Cohen (2019) que examinaram as características do envolvimento dos estudantes em cursos on-line e seu impacto nas conquistas acadêmicas; Farrell e Brunton (2020) que exploraram experiências de envolvimento de estudantes on-line; Sousa (2020) que propôs um trabalho de medida estatística descritiva para uma análise quantitativa do envolvimento dos estudantes em disciplinas a distância; Bolliger e Halupa (2018) que exploraram as percepções dos estudantes sobre o envolvimento, a distância transacional e os resultados em cursos on-line; Robinson e Hullinger (2008) que utilizaram as principais dimensões do envolvimento dos estudantes que a Pesquisa Nacional de Engajamento Estudantil (NSSE) definiu para medir o envolvimento em cursos on-line; Haug, Wright e Huckabee (2019) que buscaram obter uma visão dos múltiplos fatores que influenciam a percepção do envolvimento; Silva e Ribeiro (2020) que observaram que o envolvimento está voltado para diferentes aspectos de permanência e êxito na formação universitária, dentre outros.

Pode-se observar que a maioria dos estudos apresentados sobre o envolvimento não são estudos brasileiros. Devido à falta de estudos do envolvimento dos estudantes no ensino superior brasileiro, é que a presente investigação tem como objetivo **pesquisar o envolvimento dos estudantes em função do regime de frequência, presencial e a distância**, numa grande amostra de estudantes do ensino superior.

METODOLOGIA

Amostra

A amostra foi constituída de 1547 estudantes do ensino superior do Brasil, onde 742 (48%) são estudantes da modalidade a distância e 805 (52%) estudantes presenciais, 917 (59,3%) pertencem ao sexo feminino e 630 (40,7%) ao sexo masculino. As idades variaram entre os 16 e os 57 anos, tendo como média 25,6 anos e o DP 7,408, mais de metade dos estudantes (52,3%) tem menos de 24 anos. Quanto a distribuição pelos anos dos cursos, encontram-se 29,9% dos estudantes no 1º ano, 16,9% no 2º ano, 21,6% no 3º ano, 17,9% no 4º ano, 13% no 5º ano e 0,6% no 6º ano.

Instrumento

O instrumento utilizado foi a escala “*Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadridimensional (EAE-E4D)*”, *Versão Ensino Superior (VES)*, de Veiga (2013, 2016), numa adaptação para o Brasil (Figueiredo e Veiga, no prelo). A versão original é uma escala construída numa amostra de 685 alunos de 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade de escolas de Portugal, considerando-se sua versão de 2016 com os itens intercalados (Veiga, 2016). Num outro estudo de Covas e Veiga (2017), surge a EAE-E4D num contexto de ensino superior com uma amostra de 715 estudantes do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Assim, foi utilizada a escala EAE-E4D com as devidas adaptações ao português do Brasil, que avalia as quatro dimensões do envolvimento (cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo) e é composta por 20 itens formulados em termos positivos e negativos, onde cada dimensão é avaliada com 5 itens. As respostas foram através de uma escala do tipo Likert variando de 1 (total desacordo) a 6 (total acordo).

Para a análise estatística dos dados, realizou-se primeiramente a inversão dos valores numéricos dos itens inversos (2, 3, 7, 11, 15, 18 e 19). A análise da estrutura relacional dos

ítems da EAE-E4D foi efetuada através da análise fatorial exploratória, com extração dos fatores pelo método de componentes principais, seguida de rotação varimax.

Procedimento

Para realização da pesquisa foram atendidos os princípios éticos exigidos pelos comitês do Brasil e de Portugal, destacado-se a garantia de confidencialidade, de liberdade em participar, o anonimato dos participantes e a proteção dos dados.

O questionário foi aplicado no primeiro semestre letivo de 2019, para 1900 estudantes de 20 instituições do ensino superior nas modalidades presencial e a distância. Após o processo de purificação dos dados no Excel, retirando os questionários com respostas inválidas, restaram 1547 para serem trabalhados. Os dados recolhidos foram exportados para uma base de dados do software de análise estatística SPSS, versão 25.

RESULTADOS

Para responder à Questão de estudo (Q1): Como se diferenciam os resultados no envolvimento de estudantes em função do regime de frequência? - recorreu-se ao t de Student. Apresentam-se os resultados no envolvimento dos estudantes universitários em função do regime de frequência, nos dois grupos de estudo, bem como o resultado do teste T e o nível de significância estatística resultantes da comparação entre as médias em cada uma das dimensões e no total da escala (Tabela 1).

Tabela 1: Média, desvio-padrão, número de sujeitos e valor do t, nas dimensões do envolvimento em função do regime de frequência.

Dimensões	Modalidade	Nº	Média	DP	t
Cognitiva	Educação a distância	742	23,32	3,89	10,17 ***
	Educação presencial	805	21,30	3,93	
Afetiva	Educação a distância	742	25,00	4,42	7,24 ***
	Educação presencial	805	23,26	5,01	
Comportamental	Educação a distância	742	26,99	3,60	5,14 ***
	Educação presencial	805	26,02	3,85	
Agenciativa	Educação a distância	742	21,12	5,02	7,17 ***
	Educação presencial	805	19,26	5,15	
Envolvimento total	Educação a distância	742	96,44	11,94	10,59 ***
	Educação presencial	805	89,84	12,53	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; ns – não significativa

Na análise dos dados no EAE após a aplicação do teste T, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos estudantes em função da modalidade de estudo, a distância e presencial, em todas as dimensões e no envolvimento total, tais como: dimensão cognitiva ($t = 10,17$, $p < .001$), afetiva ($t = 7,24$, $p < .001$), comportamental ($t = 5,14$, $p < .001$), agenciativa ($t = 7,17$, $p < .001$) e total ($t = 10,59$; $p < .001$). Ressalta-se que no resultado total e em todas as dimensões os sujeitos que estudam a distância apresentaram maior envolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa contribui para aprofundar a compreensão do envolvimento dos estudantes no ensino superior em função do regime de frequência presencial e a distância. A análise dos resultados destacou que existem diferenças estatisticamente significativas no envolvimento dos estudantes em função da modalidade de estudo, a distância e presencial, em todas as dimensões e no envolvimento total. Ressalta-se que no resultado total e em todas as dimensões os sujeitos que estudam a distância apresentaram maior envolvimento.

Na revisão da literatura percebeu-se que este tema está em alta, porque estamos vivendo um momento onde as matrículas estão crescendo no ensino superior on-line, as metas estão sendo dedicadas a alcançar melhores resultados para os estudantes e a reduzir as taxas de evasão. Porém, foram encontrados poucos estudos que fazem o comparativo entre as modalidades presenciais e a distância no ensino superior. Dentre os encontrados alguns reforçam os resultados de um maior envolvimento de estudantes on-line ou apresentam algum aspecto no sentido de que não perdem para os estudantes presenciais, como Dolch e Zawacki-Richter (2018) que observaram que os estudantes não tradicionais tendem a aplicar muito as ferramentas de e-learning e demandam mais por formatos digitais de ensino e aprendizagem do que os estudantes tradicionais; Lang, Holzmann, Hullinger, Miller e Norton (2019) que observaram que os estudantes on-line alcançaram os mesmos resultados educacionais que a universidade exigia de seus estudantes presenciais; Yang, Lavonen e Niemi (2018) que observaram que a maioria dos fatores que provaram ser eficazes em ambientes tradicionais também se aplicam a ambientes de aprendizagem on-line. Outros estudos apresentam resultados superiores aos estudantes presenciais, como Roberts (2015) que observou que a pontuação média geral do curso para os alunos on-line foi inferior à pontuação para os alunos em sala de aula, embora a diferença entre o desempenho acadêmico em sala de aula e on-line diminuiu ou desapareceu entre os estudantes com notas/médias mais altas. Wisneski, Ozogul e Bichelmeyer (2017) afirmam que os alunos on-line preferem a flexibilidade do aprendizado independente e o ritmo esperado do curso, enquanto os alunos presenciais são frequentemente motivados por sua conexão pessoal com os colegas e interações diretas no curso.

Em relação aos resultados encontrados nesta pesquisa, onde em todas as dimensões os sujeitos que estudam a distância apresentaram maior envolvimento, tem três fatores que podem estar relacionados: 1) a idade dos estudantes da modalidade a distância é maior que dos estudantes presenciais; 2) a maioria dos estudantes são trabalhadores e; 3) o estudante é quem

paga suas mensalidades. Isso representa maturidade e decisão pessoal para realizar um curso. A clareza dos objetivos e do esforço para atingí-lo pode ser uma motivação intrínseca que faz com que o estudante se empenhe no gerenciamento de sua própria aprendizagem.

Um outro ponto que pode ser destacado tem menos relação com a modalidade, mas com o nível de envolvimento. Robinson e Hullinger (2008) também observaram que o que fazia a diferença, independente de modalidade presencial ou a distância, era o envolvimento dos estudantes. Pode-se concluir que os estudantes mais satisfeitos com sua experiência universitária têm níveis mais altos de envolvimento e maiores ganhos em resultados acadêmicos. Da mesma forma, estudantes mais realizados e satisfeitos com sua experiência acadêmica são mais envolvidos.

REFERÊNCIAS

- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2018). Online student perceptions of engagement, transactional distance, and outcomes. *Distance Education, 39*(3), 299–316.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1476845>
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Extra*(1), 121–126. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416>
- Dewan, M. A. A., Lin, F., Wen, D., Murshed, M., & Uddin, Z. (2018). A Deep Learning Approach to Detecting Engagement of Online Learners. *IEEE SmartWorld, Ubiquitous Intelligence & Computing, Advanced & Trusted Computing, Scalable Computing & Communications, Cloud & Big Data Computing, Internet of People and Smart City Innovation*.
<https://doi.org/10.1109/SmartWorld.2018.00318>
- Dolch, C., & Zawacki-Richter, O. (2018). Are students getting used to learning technology? Changing media usage patterns of traditional and non-traditional students in higher education. *Research in Learning Technology, 26*(2038), 1–17. <https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2038>
- Farrell, O., & Brunton, J. (2020). A balancing act: a window into online student engagement experiences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1).
<https://doi.org/10.1186/s41239-020-00199-x>
- Fernandes, H. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos Alunos no Ensino Superior: Um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na

- Escola (EAE-E4D). In F. H. (Coord. . Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação - Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 47–76). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Haug, J. C., Wright, L. B., & Huckabee, W. A. (2019). Undergraduate business students' perceptions about engagement. *Journal of Education for Business, 94*(2), 81–91.
<https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1504738>
- Instituto Semesp. (2020). *Mapa do ensino superior no Brasil 2020*. (Instituto Semesp, Ed.) (10ª Edição). Capelato, Rodrigo (Prod.).
- Lang, C. S., Holzmann, G., Hullinger, H., Miller, M. Lou, & Norton, T. D. (2019). Online or Face-to-Face: Do Mission-Related Student Learning Outcomes Differ? *Christian Higher Education, 18*(3), 177–187. <https://doi.org/10.1080/15363759.2018.1460882>
- Roberts, J. C. (2015). Evaluating the Effectiveness of Lecture Capture: Lessons Learned from an Undergraduate Political Research Class. *Journal of Political Science Education, 11*(1), 45–60.
<https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985104>
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New Benchmarks in Higher Education: Student Engagement in Online Learning. *Journal of Education for Business, 84*(2), 101–109.
<https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109>
- Silva, A. de S. S., & Ribeiro, M. L. (2020). Engajamento estudantil na educação superior. *Revista Eletrônica Pesquiseduca, 12*(26), 50–63.
- Soffer, T., & Cohen, A. (2019). Students' engagement characteristics predict success and completion of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(3), 378–389.
<https://doi.org/10.1111/jcal.12340>
- Sousa, A. R. D. S. (2020). Taxa de Engajamento em Disciplinas Ministradas Na Modalidade a Distância. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, 19*(1), 1–20.
<https://doi.org/10.17143/rbaad.v19i1.360>
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology, 1*(1), 441–450. <https://doi.org/ISSN: 0214-9877>
- Veiga, F. H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-dimensional Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 217*(351), 813–819.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Wisneski, J. E., Ozogul, G., & Bichelmeyer, B. A. (2017). Investigating the impact of learning environments on undergraduate students' academic performance in a prerequisite and post-requisite course sequence. *Internet and Higher Education, 32*, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.08.003>
- Yang, D., Lavonen, J. M., & Niemi, H. (2018). Online learning engagement : Critical factors and

research evidence from literature. *Themes in ELearning*, 11(1), 1–18.

O PAPEL DOS CONTOS COMO VEÍCULO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIO-EMOCIONAIS EM CRIANÇAS

Maria João Santos

¹Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - PL (Portugal)

m.joao.santos@ipleiria.pt

INTRODUÇÃO

A infância representa na vida do sujeito um período privilegiado de aprendizagem. Representa um tempo para brincar, um tempo de procura de prazer, um tempo para significar as primeiras emoções, um tempo para se deixar pasmar pelas novas aprendizagens, ao mesmo tempo que adquire regras de comportamento e elabora o seu processo de socialização.

A sociedade atual é norteadada pelo sucesso. Assim, desde o princípio é exigido à criança um esforço para se adaptar ao ritmo acelerado da realidade e das aprendizagens nela contidas, cabendo à escola e à família a tarefa de trabalhar em relação para delinear estratégias que respondam à sociedade. Responder de forma eficiente a esta realidade é um desafio permanente que se coloca a todos os educadores, muito em particular pela heterogeneidade das crianças e dos seus ritmos, obrigando à criação de espaços preenchidos por atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança respeitando os seus ritmos.

Neste processo de ensino-aprendizagem, os professores e educadores de infância devem adotar estratégias que, ao respeitar a liberdade da criança, a ajudem na procura do conhecimento a partir do saber fazer e do aprender a conhecer (se) e a partir do aprender a ser e aprender a viver com os outros, num processo permanente de leitura da intencionalidade do outro (Matos, 2019). As primeiras apresentam-se como capacidades académicas (cognitivas) e as últimas como capacidades pessoais agregadas à literacia emocional (o conhecimento das suas emoções

e das emoções dos outros). Ambos os conhecimentos são essenciais para a realização do sujeito como pessoa, como ser autónomo, livre e tolerante, capaz produzir mudanças na procura da sua identidade (Jorge, 2008 in Sapinho et al, 2008). Então é “na interação Eu-Mundo (eu e a as minhas circunstâncias), Eu-tu (o par é a unidade psicológica) e Eu-O que existe) (a interação/relação com os seres, coisas e ideias) que o homem vive, convive, se realiza e se transcende” (Matos, 2019, p. 272).

A hora do conto surge em contexto escolar como prática pedagógica, na qual o contador de histórias tem a possibilidade de escolher a narração que melhor se adequa às características do grupo, à variante de interesse da criança, ao estágio de desenvolvimento, às condições específicas e ao resultado que se pretende. Os contos apresentam a particularidade de deixar ao critério do contador o modo de explorar a história através da leitura, do diálogo, da dramatização ou outras estratégias.

Os contos apresentam uma estrutura, uma grande diversidade de conteúdos, uma linguagem simples, cenários naturais, elementos mágicos. Os contos, deste modo, vão ao encontro das necessidades da maioria das crianças, pois incitam à construção de mecanismos conscientes no confronto com o desconhecido e com a insegurança do mundo exterior (Albuquerque, 2000).

A realidade a enfrentar pelas escolas prende-se com as diferentes características dos seus alunos. Deve-se destacar o facto de “(...) *cada pessoa é uma realidade e é preciso lidar com essa realidade: dentro ou fora da aula, no recreio, em conversas privadas, na brincadeira, (...); e se estas duas vertentes não funcionarem, os afetos desaparecem*”. A resposta passa pela organização de projetos educativos cujo plano de atividades beneficie o desenvolvimento intelectual das crianças agregado a competências do mundo afetivo responsáveis pelo relacionamento social (Sapinho et al, 2008:21).

Este estudo preendeu, assim, compreender “como é que os professores e educadores de infância perante esta realidade, percecionam a escolha e a leitura dos contos como promotores do desenvolvimento de competências socioemocionais em crianças dos 3 aos 10 anos”, isto é, a literatura para a infância como instrumento que permite trabalhar as emoções das suas crianças e ao mesmo tempo trabalhar as competências cognitivas. O objetivo é partindo dos contos, das suas personagens, das suas características emocionais e do enredo, despertar interesse no leitor, motivação, definindo-o como entidade implícita no texto, participando desse texto tanto em termos cognitivos como afetivos (Simas- Almeida, 2019)

Assim, nesta investigação foram delineados os seguintes objetivos: a) compreender as estratégias adotadas pelos professores e educadores de infância para responder à questão da heterogeneidade sócio emocional das crianças; b) perceber de que modo os contos ajudam a criança na compreensão e relação com o mundo que a rodeia; c) compreender de que modo os contos e os seus temas como prática pedagógica são percecionados pelos professores e educadores de infância como potenciadores do desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo das crianças da segunda e terceira infâncias; d) *perceber como professores e educadores consideram que os contos são um meio facilitador da literacia emocional dentro do projeto educativo.*

A definição destes objetivos está relacionada com a necessidade de refletir acerca das exigências solicitadas pela atual sociedade, à escola e aos seus profissionais, que não estão circunscritas às questões da aprendizagem puramente cognitivas, mas também afetiva-emocional. Deste modo, a hora do conto, em contexto de sala de aula, surge neste estudo como instrumento imprescindível no trabalho a desenvolver em torno das emoções que inevitavelmente facilitam o processo de ensino-aprendizagem com crianças da segunda e terceira infância.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

O Homem é um ser complexo, biopsicossocial, o que obriga à presença e à correlação de diversos fatores intervenientes no processo de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. O desenvolvimento do ser humano implica desde muito cedo a existência de uma relação educador/educando, numa lógica não apenas de crescer, mas de desenvolver, implicando este desenvolvimento a existência de uma relação precoce com uma dada cultura (Matos, 2019). Assim, a condição original da prematuridade do filho do Homem impõe a satisfação das necessidades de apoio e aconchego, (reduzindo a níveis mínimos os sentimentos de desamparo e solidão).

Deste modo, tudo começa como uma ideia de relação resultante de uma necessidade de compreender os desejos, as necessidades e as virtudes da mente opaca dos nossos bebés. As nossas decisões humanas que nos definem e constituem como seres sociais, morais, justo e amantes, resultam de uma maquinaria que envolve uma certa biologia que se organiza e desenvolve numa dada cultura (Sigman, 2018). Então, faz parte do humano a habilidade para ler as emoções e os pensamentos de outras pessoas. Esta capacidade é algo que os computadores não são capazes de fazer. Isto porque esta capacidade não é uma habilidade tecnológica, mas sim uma habilidade mental: intuição, imaginação, previsão, memória, resolução de problemas afetivos... (Pinker, 2004).

Nos humanos, as emoções são fundamentalmente emoções sociais, isto é, são emoções que resultam de um fenómeno de atenção partilhada, são emoções que resultam da contemplação de um objeto. Estas emoções resultam de um processo de relação entre educando-educador, em que o primeiro se constituiu como uma base segura e detêm a capacidade de “pensar um pensamento” (Bion, 1979).

Clarificar as emoções que são iminente sociais, realiza-se ao mesmo tempo que se clarifica as mesmas relações sociais, por isso, socialização e desenvolvimento emocional são bidirecionais e influenciam-se mutuamente (Sempre, 2019);

Os educadores facilitam o desenvolvimento do processo de maturação social e com ele a aquisição de um *locus de controlo* interior, ou seja, um educador ajuda o seu educando a modelar o seu progresso maturativo cerebral, desenvolvendo diferentes circuitos neuronais. Quando queremos algo, queremos sempre mais o objeto que desejamos e queremos-lo de uma determinada forma, ou seja, quando definimos como queremos que sejam as nossas relações sociais, estamos também a definir como queremos ser. Assim, o crescimento da nossa identidade pessoal e o crescimento das nossas emoções também se requerem bidireccionalmente entrecruzando o cognitivo com o social (Sempre, 2019).

Os sentimentos encontram-se no humano na mesma proporção do seu desenvolvimento pessoal, com funções muito mais complexas do que a simples adaptação como acontece com a maior parte dos animais. Os sentimentos são uma espécie de resumo da complexidade da vida e da ação humana num dado momento e em circunstância concreta. São portas de acesso para conhecer essa complexidade e permitir, assim, o desenvolvimento (Sempre, 2019).

“As emoções são o motor da acção. Mas antes da acção está a investigação e o planeamento: o que verdadeiramente se quer e as consequências do ato” (Matos, 2019, p. 250). Assim, “toda actividade humana é emocional, porque é pessoal – é como pessoa que agimos. Quando agimos sobre e/ou com outra pessoa, é bipessoal, pois contamos com a emoção do parceiro (tri ou n pessoal, no trio ou no grupo); mas sempre emotiva e intencional – não somos máquinas, temos intenções e emoções, propósitos e movimentos afetivos, projectos e antecipações emocionais, ao mesmo tempo que ressonância afectiva, saudade, ressentimento; enfim, somos seres de passado e futuro vivenciais, afectivos: nostalgia e anseio, desgosto e recusa” (Matos, 2019, p. 317).

Assim, aprendizagem das emoções (Literacia Emocional) emerge nas escolas como complemento do ensino direcionado para o desenvolvimento cognitivo, respondendo às necessidades pessoais dos seus alunos e constituísse uma preocupação por parte dos educadores. Neste âmbito serão abordados dentro deste conceito as várias perspetivas relacionadas com a emoção, a inteligência emocional e as suas qualidades promotoras do desenvolvimento de competências emocionais.

As emoções são contributos naturais que o homem pode colocar ao serviço da sua criatividade, ao mesmo tempo que as expressões artísticas resultantes atuam como excelentes meios terapêuticos nas perturbações emocionais e no equilíbrio entre o meio interno e externo (FRAZZETTO, 2014).

Deste modo são vitais para a compreensão deste fenómeno a ideia de:

- **Relação afetiva** é responsável pelo desenvolvimento humano e o emocional. *É essencial para a saúde mental é que o bebé ou a criança pequena deve experimentar um relacionamento caloroso, íntimo e contínuo com a mãe, no qual ambos encontrem satisfação e prazer* (Bowlby, 1951 in Oatley & Jenkins, 2002, p.111);

- **Processo relacional** conduz o sujeito ao conhecimento do mundo e do outro. *A mente “é afinal, essa techedura interna do que sentimos, sonhamos e percebemos* (Matos, 2011, p.18);

- **Ambiente que rodeia a criança.** Estamos a privar milhões de crianças das suas competências e do seu carácter moral, (...) à agitação, instabilidade e inconsistência da vida familiar quotidiana (...) (Bonfrenbrenner (1999);

- **Literacia emocional** é tao importante para a aprendizagem como o ensino da matemática ou da leitura (Goleman, 2012);

- **Inteligência emocional.** *Capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações* (Goleman, 2012).

- **Educação emocional.** (...) *arte de ensinar as crianças a viver, (...) arte de ensinar as crianças a serem reflexivas, respeitadoras, bem-educadas, (...) e também amáveis e responsáveis (...)* (Céspedes, 2008, p.12).

OS CONTOS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A literatura infantil, na linguagem dos contos incorpora a criança num espaço imaginário sem modificar a realidade, permitindo-lhe entrar no mundo da fantasia, num espaço aberto que facilita, “(...) *al desterrar los prejuicios, pero dándole mensajes que ayuden a seguir confiando, a tener esperanzas en el futuro. Mensajes que lo ayuden a vivir en un mundo atual, donde predominan los miedos*” (Carracedo, 1996: 21).

Os contos *favorecem o desenvolvimento harmonioso da criança, (...) contribuem para a aquisição e aperfeiçoamento de algumas competências pedagógicas em língua materna, sobretudo no campo da comunicação oral e na iniciação à leitura e à escrita* (Albuquerque (2000:144). A palavra escrita, relata uma época histórica, descreve uma cultura, a humanidade “*llevando la voz inconsciente del hombre desde su interior. Mostrándose y revelándose frente a otros*” Carracedo, 1996 (p.111). A escrita é uma forma do homem refletir acerca dos medos, temores, culpas e remorsos recalcados pela sua fantasia, representados por mitos. A literatura funciona como um “espejo mítico”, como reflexo do seu inconsciente, mostra como são os homens, como é o universo, como é a alma humana, como são as sociedades: “*lo miserable, ruin, pecamonoso, necio, vil, malvado, rey, doncella, siervo, esclavo*” (Carracedo, 1996:111). As narrações simbólicas são um recurso para o homem atenuar angústias no confronto com o desconhecido e com a insegurança, devolvendo-o de novo para o espaço iluminado, na procura da felicidade, da riqueza e do “seu eu”.

Coimbra de Matos (2011), nos seus estudos, aborda o amor como o sentimento de plenitude, de felicidade, que conduz o homem ao conhecimento, pois a mente “*é afinal, essa*

tecedura interna do que sentimos, sonhamos e percebemos” (p:18). Por outro lado, Coimbra de Matos (2011), aborda o dualismo amor/ódio presentes nas relações humanas. O amor simbolizado pelo homem bom (protetor, que faz o bem) objeto de vinculação e o ódio simbolizado pelo homem mau (explorador) objeto a evitar ou a afastar.

O dualismo amor/ódio encontra-se perpetuado na literatura, na narração simbólica, como resultado das relações que se estabelecem entre homem/homem e homem/natureza, descritas por tragédias como a morte, o abandono, a separação ou por acontecimentos agradáveis como as paixões, nascimentos e casamentos. O dualismo bem/mal é característico destas histórias maravilhosas *“que através de sobreposição cognitiva de variantes simples, surge na documentação do mal que se desdobra em pequenos vícios e defeitos relativamente correntes: a desobediência (Capuchinho Vermelho), a mentira (Pinóquio), a ganância (Ali babá), a falsidade (Gata Borralheira”* (Albuquerque, 2000, p. 45).

Deste modo, os contos repõem a ordem perdida, mostrando uma visão positiva da vida: *“os homens nunca são realmente maus; podem-se ter desviado do caminho certo, mas um verdadeiro sentimento de culpa e aceitação do castigo merecido, fá-los-á retomar os preceitos do bem”*. Estas *nuances* tem um efeito especial sobre as crianças, mostram que nem tudo é bom, inculcem o sentido de justiça, transmitem tranquilidade e confiança, quando o bem é sempre recompensado e o mal sempre punido com severidade (Albuquerque, 2000, p.46).

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO E DE RESULTADOS

Este estudo é um estudo caso. Para conhecer as estratégias que os professores e educadores recorrem durante a sua atividade profissional para responder simultaneamente às necessidades pessoais e académicas das crianças, procedeu-se à realização de um inquérito direcionado a professores e educadores. A população sobre a qual recai este estudo conta com um total 37 docentes pertencentes ao Agrupamento de Escolas do Centro Litoral do País, dos

quais 25 são do 1º ciclo e 12 do ensino pré-escolar. Os inquéritos foram realizados pela via do correio eletrónico. Desses 37 inquiridos apenas 21 responderam corretamente ao inquérito, constituindo, assim, a amostra a analisar.

Da análise dos inquéritos destacamos os resultados que passamos a apresentar:

- Educadores e professores reconhecem a literatura para a infância (alínea f) como uma estratégia muito importante e consideram ainda importante trabalhar com outros profissionais (alínea b) com o mesmo objetivo, como forma de responder aos desafios colocados pela heterogeneidade dos seus alunos. Assim, os resultados apontam a literatura para a infância como instrumento fundamental para o exercício da atividade profissional dos inquiridos face à diversidade dos seus alunos;

- A maioria dos educadores e professores recorrem com muita frequência aos contos tradicionais (62 e 63%;

- Educadores e professores escolhem os livros infantis/temas enquadrados em objetivos específicos: a) Abordar conteúdos programáticos; b) Interesses/necessidades do quotidiano; c) Desenvolver valores; d) Despertar emoções; e) Educação ambiental/saúde; f) Outro que queira referir;

- Professores e educadores concordam com a importância que a literatura para a infância tem no desenvolvimento das capacidades intelectuais e pessoais nas crianças com idades entre 3 e os 10, mas não lhe reconhecem potencialidades na área do desenvolvimento de competências ao nível da identidade de si e do outro e da “*autoestima e sentimento de pertença*”;

- A maioria dos inquiridos dizem orientar o seu projeto educativo tendo em vista a literacia emocional;

- Todos os inquiridos referem falar em contexto de sala de aula de todas as emoções com os seus educandos;

- Todos os inquiridos consideram que os contos auxiliam a criança na compreensão do fenómeno relacional, pelo facto de na sua dinâmica abordarem sentimentos estrategicamente complexos de forma simples e simbólica.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos, permitem inferir que os educadores e professores, na sua maioria, realçam o papel da literatura para a infância no desenvolvimento de competências sócio emocionais, reconhecendo esta estratégia educativa como uma prática importante para trabalhar as heterogeneidades dos alunos, para a compreensão e relação com o mundo que os rodeia, para potenciar o desenvolvimento cognitivo, moral e afetivo das *crianças e como* um meio facilitador da literacia emocional dentro do projeto educativo.

O estudo realizado permitiu inferir que a literatura para infância é prática recorrente para o grupo de professores e educadores de infância do grupo experimental. O uso desta estratégia pedagógica tem como objetivo dar cumprimento ao plano curricular, responder de forma eficaz à heterogeneidade dos alunos, desenvolver e despertar para os valores, no respeito pela diferença, para as emoções e para o desenvolvimento de competências cognitivas. Apesar dos educadores terem esta consciência da importância da literatura para a infância, importa referir que apenas 19% dos inquiridos afirmam ter formação na área da literatura para a infância, muito em particular nas potencialidades deste recurso para o desenvolvimento de competências emocionais e cognitivas nas crianças. Assim, verificamos uma tomada de consciência por parte dos intervenientes da necessidade de formação nesta área, uma vez que, esta falta de conhecimentos limita a exploração de todas as potencialidades do conto, originando uma interpretação demasiado redutora relativamente ao que se encontra descrito na literatura. A falta de formação nesta área por parte da maioria dos inquiridos pode ser uma das explicações para o desconhecimento do potencial dos contos e da sua utilização no desenvolvimento de

competências ao nível: da descoberta de si e do outro e da autoestima e sentimento de pertença, conferindo somente ao conto as capacidades de caráter mais acadêmico e gerais do desenvolvimento.

Relativamente aos objetivos desta pesquisa e a partir da investigação quantitativa executada, é possível afirmar que a maioria dos inquiridos é unânime em considerar a literatura para a infância como um veículo fundamental para o processo de ensino/aprendizagem. Os livros de contos marcaram a preferência dos inquiridos como estratégia de resposta às características próprias de cada criança, trabalhando as necessidades pessoais ao nível social, afetivo, cognitivo e comportamental. O livro surge, assim, como mediador da relação afetiva, capaz de controlar comportamentos agressivos e de oposição (gestão de emoções), visto que a hora do conto proporciona um ambiente de compreensão, melhora a relação professor/aluno, facilita a compreensão das crianças relativamente ao comportamento que exibem com os seus pares ou adultos e o seu significado afetivo. O estudo demonstrou também que os contos são para os educadores de infância excelentes formas de desenvolver na criança a criatividade, a compreensão e a organização do seu mundo, pela capacidade de colocar a criança entre a dualidade do mundo imaginário *versus* mundo real. A envolvência na efabulação traz à criança a possibilidade de vivenciar sentimentos complexos, de construir mecanismos conscientes e de fantasiar acerca das passagens dos contos, criando as suas imagens, respondendo aos seus problemas individuais e ordenando o seu mundo.

Este estudo deixa como ideia central que os educadores e professores tem a perceção e usam no seu projeto educativo o recurso à literatura para infância (muito em particular o conto infantil) como estratégia para o desenvolvimento de competências sócio emocionais.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, F. (2000). *A hora do Conto. Reflexões sobre a arte de Contar Histórias na Escola*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1999). "The ecology of developmental processes. In Gomes Pedro (Org.)". *Stress e Violência na criança e no jovem* (pp. 21-95). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Carracedo, S. (1996). *El Mito en los cuentos infantiles. Para una educación humanista desde la infancia*. Buenos Aires: Editorial LUMEN-HVMANITAS.
- Céspedes, A. (2008). *Educar as emoções*. Lisboa: Editorial Presença.
- Frazzetto, G. (2014). *Como sentimos. O que a neurociência nos pode – ou não – dizer sobre as nossas emoções*. Lisboa: livraria Bertrand.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*, 17ª edi. Maia: Temas e Debates.
- Matos, C. (2019). *Laços de Seda – Mente de Diamante*. Lisboa: CLIMEPSI.
- Matos, C. (2011). *Relação de Qualidade*. Lisboa: Climepsi.
- Oatley, K., Jenkins, J. (2002). *Compreender as emoções. Epigénese, desenvolvimento e psicologia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sapinho, G.; Marques, R.; Freire, J.; Ferreira, P.T. Branco, P.; Jorge, J.; Nunes, J.; Ribeiro, J.; Catarino; A. Moita; E. Raposo A. L.; Rufino, I.; Rodrigues, L.; Vitorino, I.; Ferreira, J. M. C. (2008). "Qualidade à criança e ao jovem: a redução dos riscos". *Atas do Encontro Estudos e Reflexão*. Benedita: Belgráfica, Artes Gráficas, Lda.
- Semper, J. (2019). *Neuropsicologia de las emociones*. Madrid: Pirámide.
- Sigman, M. (2018). *A vida Secreta da Mente*. Maia: Círculo de Leitores.
- Simas-Almeida, L. (2019). *Literatura e Emoção – A Função Hermenêutica dos afetos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Lisboa: Psiquilíbrios.

ANSIEDADE E MEDOS FACE AO COVID-19 EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

**Anabela Pereira^{1*}, Vitor Duque^{2,3}, Blezi Santos¹, Rosa Gomes¹, Patricia Batista⁴,
Marta Fagulha⁵ & Ana Vaz⁶**

¹Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

²Faculdade Medicina da Universidade de Coimbra

³Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra (CHUC)

⁴Human Neurobehavioral Laboratory (HNL/CEDH) Universidade Católica Portuguesa do Porto

⁵Faculdade Medicina da Universidade do Porto

⁶Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra (CHUC)

*anabelapereira@ua.pt

INTRODUÇÃO

A sociedade atual experienciou uma mudança global, quando em dezembro de 2019, surge na China a doença COVID-19, qual enfermidade infecciosa resultante da presença do vírus SARS-CoV-2 pertencente à família dos coronavírus. O surto espalhou-se rapidamente a nível mundial e em março de 2020 foi decretado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) o início de uma nova pandemia (Cam, Top, & Ayyildiz, 2021; Sahu, 2020). O mundo paralisou e foi importante fechar as instituições de ensino para diminuir a disseminação da COVID-19 na comunidade (Sahu, 2020). As universidades tiveram que se reajustar, através de prática inovadoras de aprendizagem *online* e através da criação de linhas de apoio, direcionadas quer para a saúde física quer para a saúde mental (Ravi, 2020; Torres et. al. 2021). A propagação da doença criou uma sensação de incerteza, ansiedade, stress e medo na sociedade em geral e no meio académico em particular.

Ainda é desconhecido o impacto global do surto COVID-19 na educação e na saúde mental dos estudantes (Ravi, 2020; Sahu, 2020). Contudo, a literatura relata que surtos infecciosos e emergências de saúde pública podem ter muitos efeitos psicológicos nos estudantes, que podem ser expressos em distúrbios de natureza psicológica (Cao et al., 2020).

Por exemplo, tal como relatado em outros surtos, no surto de Síndrome Respiratória do Vírus Corona do Oriente Médio (MERS-CoV) em 2014, verificou-se alta incidência de ansiedade pública nos países afetados (Al-Rabiaah et al., 2020; Cam et al., 2021; Paulino et al., 2021). Deste modo, a pertinência deste tema em contexto atual potenciou o aumento de investigação nesta área. Já existem alguns estudos que reportam a ansiedade/stress sentido pelos estudantes universitários durante a pandemia. Yang e colaboradores (2020), relataram um alto grau de ansiedade e medo em estudantes universitários de Wuhan, sendo a disseminação do sofrimento psíquico generalizado por todo o país (Yang, Bin, & He, 2020). Outros estudos, mostraram que estudantes universitários chineses sofriam de ansiedade causada pelo surto de COVID-19, bem como níveis mais elevados de stress, ansiedade e depressão (Cao et al., 2020; Wang et al., 2020). Os fatores reportados como potenciadores destes transtornos são vários: a desinformação relacionada com a doença e com o vírus, as *fake news*, medidas rígidas de isolamento e a suspensão da frequência do ensino, a falta do estabelecimento de relações interpessoais, a qualidade de vida social, a escassez de produtos proteção individual, entre outros (Babicka-Wirkus, Wirkus, Stasiak, & Kozłowski, 2021; Batista, Duque, Luzio-Vaz, & Pereira, 2021; Cam et al., 2021; Szczepańska & Pietrzyka, 2021; Yang et al., 2020).

Por isso perceber a ansiedade, stress e os medos sentidos, bem como, a perceção da qualidade de vida, fazem todo o sentido para o delinear de estratégias eficazes que possam colmatar a saúde mental dos estudantes.

A qualidade de vida relacionada com a saúde tem-se tornado uma peça importante na vigilância em saúde pública, sendo considerada uma medida válida para identificar necessidades não atendidas e resultados potenciais de intervenção (Cam et al., 2021). A qualidade de vida é considerada uma medida importante na pesquisa psiquiátrica devido ao seu uso frequente como indicador de avaliação. Segundo a literatura elevados níveis de stress entre

estudantes universitários, podem levar à exaustão física, que por sua vez, pode prejudicar a qualidade de vida em saúde (Abdullah, Mansor, Mohamad, & Teoh, 2021).

Assim, o presente estudo representará a primeira investigação nacional de avaliação da ansiedade, medos e stress em estudantes do ensino superior, bem como a percepção de qualidade de vida durante o início da pandemia.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo transversal descritivo, realizado ao longo de duas semanas durante o surto de COVID-19 que ocorreu em Portugal em março de 2020. Pesquisamos aleatoriamente 689 participantes. Destes, selecionamos apenas amostra de estudantes, correspondente a um total de 440. A amostra a ser estudada incluiu apenas os estudantes que estavam em isolamento social/quarentena. A amostragem foi realizada enviando questionários eletrónicos a uma amostra aleatória de participantes, por meio dos investigadores.

O estudo foi aprovado pelas instituições coordenadoras do projeto: Universidade de Aveiro (Departamento de Educação e Psicologia) e Universidade de Coimbra (Faculdade de Medicina). Os objetivos do estudo foram explicitados aos participantes e respeitado o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD). A participação foi voluntária e documentada com o consentimento por escrito.

Instrumentos e processamento

Após obter o consentimento dos participantes para integrar o estudo, estes responderam ao questionário sociodemográfico envolvendo as seguintes questões: idade, gênero, estado civil, se é estudante ou não, nível de escolaridade, a que universidade pertence e três perguntas referentes à situação atual da pandemia COVID-19: uma questão referente a qualidade de vida e duas questões sobre o stress antes e durante a pandemia, com cinco respostas (muito má, má, nem boa nem má, boa ou muito boa).

Seguidamente foi administrado o questionário GAD-7 (General Anxiety Disorder-7), com o objetivo de avaliar os sintomas gerais de ansiedade, composto por sete perguntas e com quatro respostas (nunca, vários dias, mais da metade dos dias ou quase todos os dias). Cada item é codificado de zero a três, pela frequência de diferentes sintomas de ansiedade, e a pontuação total é calculada somando as respostas. Os valores do GAD-7 tiveram em consideração a seguinte classificação: 0 a 4 = ansiedade mínima; 5 a 9 = ansiedade leve, 10 a 14 = ansiedade moderada e > 14 = ansiedade grave.

Por fim, administramos um questionário pré-elaborado, baseado na revisão da literatura sobre as escalas existentes ao nível de doenças contagiosas, denominado de avaliação dos medos, composto por quatro dimensões (carácter individual, causas do medo/quotidiano, emoções positivas e estilos de vida, compreendido por dezanove itens e com cinco respostas (1 = nunca, 2 = raramente, 3 = algumas vezes, 4 = frequentemente ou 5 = sempre). As categorizações dos valores da avaliação dos medos são codificados de um a cinco, e a pontuação total é calculada somando as respostas. Quanto maior o resultado maior o valor da dimensão.

Os valores da consistência interna e confiabilidade dos dados obtidos com os instrumentos de avaliação obtido pelo alpha de Cronbach foram: GAD-7, apresentou alpha Cronbach de 0.90; as dimensões da escala de avaliação dos medos, nomeadamente a dimensão carácter individual apresentou um alpha de 0.75, causas do medo/quotidiano apresentou um alpha de 0.78, emoções positivas 0.74 e estilos de vida 0.81.

Os dados dos participantes foram coletados e tratados no Programa Estatístico SPSS Versão.24. Todas as informações foram tratadas com estrita confidencialidade, mantendo o anonimato dos participantes ao longo do estudo.

Análise estatística

Este estudo utilizou estatística descritiva para descrever as características sociodemográficas e características dos estudantes quanto à sua qualidade de vida, stress antes e durante a pandemia (ou seja, média e desvio padrão para variáveis contínuas e percentagens para variáveis nominais). Para testar as relações entre as variáveis sociodemográficas e psicológicas (ansiedade e medos), foi utilizado o coeficiente de correlação de *Pearson*, pois as variáveis apresentaram distribuição normal. Para testar diferenças entre os grupos foi realizada uma ANOVA Unifatorial.

Para testar a consistência interna e confiabilidade dos dados foi através do alpha de Cronbach. Para as variáveis também foram realizados testes estatísticos de normalidade e homogeneidade de variância.

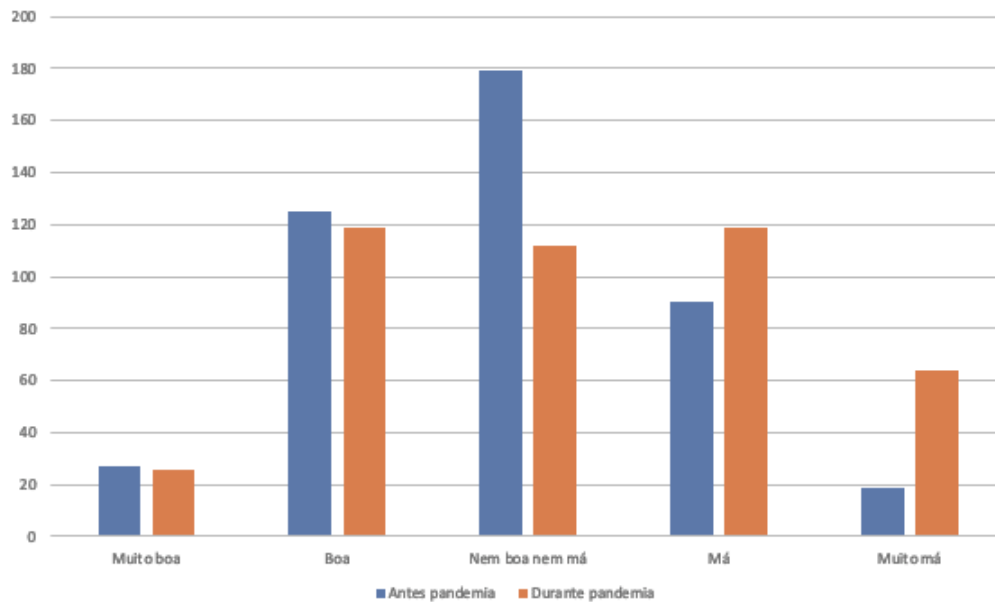
RESULTADOS

Dos 440 estudantes, 116 (26.4%) eram do sexo masculino e 324 (73.6%) do sexo feminino. Sendo 331 (75.2%) solteiros, 92 (20.9%) casados/de facto, 15 (3.4%) separados/divorciados e 2 (0.5%) viúvos. Quanto ao ciclo educacional, 148 (33.6%) cursam o primeiro ciclo, 133 (30.2%) no segundo ciclo e 159 (36.1%) no terceiro ciclo. Dos estudantes, 26 (6.8%) frequentam a Universidade de Aveiro, 54 (14.1%) a Universidade de Coimbra, 143 (37.2%) a Universidade do Minho e 161 (41.9%) frequentavam outras universidades.

São apresentadas as características dos estudantes relativamente à qualidade de vida e stress antes e durante a pandemia. No que concerne à qualidade de vida dos estudantes (Figura 1), 226 (51.4%) avaliam a sua qualidade de vida como boa, 106 (24.1%) como nem boa nem má, 61 (13.9%) como muito boa, 38 (8.6%) como má e 9 (2.0%) muito má.

Figura 1

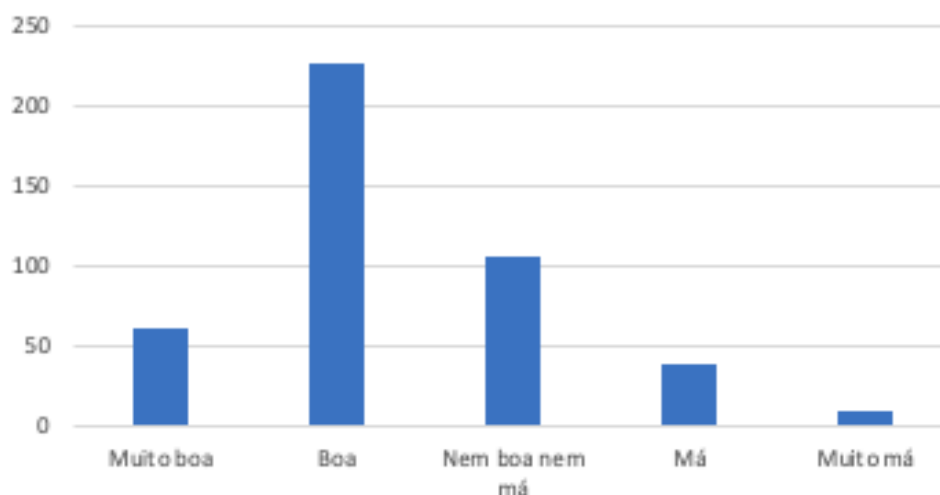
Avaliação do nível de stress antes e durante a pandemia



Ao nível do stress antes da pandemia, 179 (40.7%) avaliam-no como nem bom nem má, 125 (28.4%) como bom, 90 (20.5%) como má, 19 (4.3%) como muito má e 27 (6.1%) muito bom. Ao nível do stress durante da pandemia, 112 (25.5%) avaliam como nem bom nem má, 119 (27.0%) como má, 64 (14.5%) como muito má, 119 (27.0%) como bom e 26 (5.9%) como muito bom (Figura 2).

Figura 2

Percepção da qualidade de vida



No que concerne aos medos, salientamos que se verificaram resultados mais elevados ao nível dos alunos mais velhos e do terceiro ciclo, sendo realçado o tipo de medos da vida diária como uma das principais causas. Atendendo à sua complexidade e às várias classificações dos medos, remete-se a sua leitura para um estudo posterior do qual se aguarda publicação.

Correlação entre a qualidade de vida, stress antes da pandemia, stress durante da pandemia e a ansiedade

Há uma correlação negativa significativa entre a forma como os estudantes avaliam a sua qualidade de vida $r = -.372, p = .001$, o seu nível de stress antes da pandemia $r = -.188, p = .001$, durante da pandemia $r = -.353, p = .001$ e a ansiedade (GAD7). Assim, maior ansiedade está associada com a forma como os estudantes avaliam a sua qualidade de vida, o nível de stress antes e durante da pandemia.

DISCUSSÃO

Ansiedade, stress e medos são perturbações psicológicas que geralmente acompanham esses surtos que têm uma alta taxa de transmissão e infeção. Os efeitos psicológicos dos surtos requerem investigação para se poderem estabelecer e delinear pontes entre os efeitos adversos e as patologias associadas.

O presente estudo apresentou valores elevados de sintomas de ansiedade, stress e medos perante a situação pandémica vivenciada, o que corrobora outros estudos presentes na literatura (Cam et al., 2021; Cao et al., 2020; Kaparounaki et al., 2020). Os resultados obtidos vieram de encontro a um estudo nacional em que os participantes classificaram o impacto psicológico do surto como moderado ou grave (Paulino et al., 2021).

Também se verificou que o género feminino foi identificado como aquele que apresenta sinais de maior ansiedade, stress e medos. Isso é consistente com resultados de estudos anteriores, muitos dos quais, regularmente mostraram uma conexão entre o género feminino e altos níveis de doença mental (Cam et al., 2021; Rogowska, Kuśnierz, & Bokszczanin, 2020; Szczepańska & Pietrzyka, 2021). Estudos recentes indicam que as mulheres são mais suscetíveis a experimentar stress (Cam et al., 2021; Rogowska et al., 2020).

Relativamente á análise da qualidade em saúde destes estudantes, verificou-se que a maioria dos estudantes (51.4 %) avaliou bem a sua saúde (como excelente, muito boa ou boa), tal como reportado no estudo de Rogowska e colaboradores (2020). A avaliação da qualidade em saúde deveria ser uma preocupação das universidades uma vez que pode condicionar a saúde física e psicológica (Abdullah et al., 2021). Os resultados de Abdullah e colaboradores vieram fortalecer ainda mais a ligação entre maior gravidade de sintomas de ansiedade e diminuição da qualidade de vida da saúde física (Abdullah et al., 2021). Deste modo programas de

intervenção e apoio psicológico bem como o diagnóstico precoce da qualidade de vida dos estudantes poderão ser preventivos a nível da doença mental.

Pontos fortes e Limitações

Existem algumas limitações associadas ao presente estudo. Em primeiro lugar, a sua inovação que é considerada um ponto forte, mas ao mesmo tempo uma limitação na dificuldade de comparar o presente estudo com outros. Outra limitação deve-se ao facto de o estudo ser transversal não permitindo tirar conclusões sobre a causalidade dos resultados. É ainda de salientar que o stress e a ansiedade podem ser superestimados aqui devido ao medo relacionado ao surto do coronavírus.

CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo sugerem evidências de elevados níveis de ansiedade, stress e medos em estudantes universitários durante o período da pandemia COVID-19. A crise de saúde global de 2020 impactou não só a saúde física, mas também a mental dos estudantes universitários, sobretudo afetando mais o género feminino. A perceção da qualidade de vida em saúde mostrou ser um fator condicionante da saúde mental.

Perante condições adversas, em contexto emergentes e em constante mudança é importante alertar as universidades para delinearem planos de intervenção em tempos de crises. A saúde, destacando-se a saúde mental, bem como a segurança de alunos e funcionários deve ser a principal prioridade.

Os resultados do presente estudo levam a formular algumas recomendações para as universidades, no que diz respeito à organização do sistema de ensino, valorizando mais o funcionamento psicossocial dos alunos, através da implementação de planos estratégicos, que incluam estruturas de apoio à saúde mental e ao bem-estar dos estudantes. Reforçando assim, a

necessidade de as universidades terem um papel mais ativo no combate à doença mental e consequentemente na promoção do sucesso acadêmico dos estudantes.

Conflito de interesses

Os autores deste estudo não declaram conflitos de interesses.

Agradecimentos

Os autores expressam um sincero agradecimento aos estudantes que se voluntariaram em participar no estudo.

REFERÊNCIAS

- Abdullah, M. F. I. L. B., Mansor, N. S., Mohamad, M. A., & Teoh, S. H. (2021). Quality of life and associated factors among university students during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *BMJ open*, 11(10), e048446.
- Al-Rabiaah, A., Tamsah, M.-H., Al-Eyadhy, A. A., Hasan, G. M., Al-Zamil, F., Al-Subaie, S., Al-Saadi, B. (2020). Middle East Respiratory Syndrome-Corona Virus (MERS-CoV) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal of Infection and Public Health*, 13(5), 687-691.
- Babicka-Wirkus, A., Wirkus, L., Stasiak, K., & Kozłowski, P. (2021). University students' strategies of coping with stress during the coronavirus pandemic: Data from Poland. *PloS one*, 16(7), e0255041.
- Batista, P., Duque, V., Luzio-Vaz, A., & Pereira, A. (2021). Anxiety impact during COVID-19: a systematic review. *The Journal of Infection in Developing Countries*, 15(03), 320-325.
- Cam, H. H., Top, F. U., & Ayyildiz, T. K. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on mental health and health-related quality of life among university students in Turkey. *Current Psychology*, 1-10.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Kaparounaki, C. K., Patsali, M. E., Mousa, D.-P. V., Papadopoulou, E. V., Papadopoulou, K. K., & Fountoulakis, K. N. (2020). University students' mental health amidst the COVID-19 quarantine in Greece. *Psychiatry Research*, 290, 113111.
- Paulino, M., Dumas-Diniz, R., Brissos, S., Brites, R., Alho, L., Simões, M. R., & Silva, C. F. (2021). COVID-19 in Portugal: exploring the immediate psychological impact on the general population. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 44-55.

- Ravi, R. C. (2020). Lockdown of colleges and universities due to COVID-19: Any impact on the educational system in India? *Journal of Education and Health Promotion*, 9:209. doi: 10.4103/jehp.jehp_327_20
- Rogowska, A. M., Kuśnierz, C., & Bokszczanin, A. (2020). Examining Anxiety, Life Satisfaction, General Health, Stress and Coping Styles During COVID-19 Pandemic in Polish Sample of University Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797-811. doi: 10.2147/PRBM.S266511
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4).
- Szczepańska, A., & Pietrzyka, K. (2021). The COVID-19 epidemic in Poland and its influence on the quality of life of university students (young adults) in the context of restricted access to public spaces. *Journal of Public Health*, 1-11.
- Torres, A., Santos, I. M., Rosa, C., Monteiro, S., Rodrigues, F., Figueiredo, A., Santos, T., Ribeiro, O., Queirós, A., Pereira, A. & Silva, C. (2021). Integrated efforts to promote mental health care during the SARS-COV-2 pandemic: Reflecting on the experience of a university helpline. *European Psychiatry*, 64(S1), S342.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- Yang, H., Bin, P., & He, A. J. (2020). Opinions from the epicenter: an online survey of university students in Wuhan amidst the COVID-19 outbreak¹. *Journal of Chinese Governance*, 5(2), 234-248.

PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Inês Sousa & Ângela Azevedo

Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

ines.sousa5@gmail.com, angelasaazevedo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A autorregulação (AR) constitui-se como um processo básico relacionado com a adaptação ao longo do desenvolvimento (Linhares & Martins, 2015). Assim, é durante o período pré-escolar que a vontade para a autorregulação social, emocional e cognitiva vai crescendo tendo em conta o aumento do sucesso nessas áreas e de acordo com as capacidades pessoais (Costa, 2014). O desenvolvimento da autorregulação possui uma base biológica, mas também é influenciado, pelo ambiente social, sendo a modelação e a instrução consideradas os principais meios de promoção por parte das famílias, dos professores, dos pares e da sociedade em geral, tanto no que concerne às aprendizagens motoras e cognitivas, como às principais capacidades de autorregulação (Fernandes, 2012). Durante os anos pré-escolares, as crianças experimentam um crescimento rápido em áreas do cérebro associadas à autorregulação bem como o aumento das habilidades de linguagem, permitindo que as crianças usem palavras para organizar os seus pensamentos e sentimentos e pedir ajuda (Rosanbalm & Murray, 2017). Este é o momento perfeito para os cuidadores ensinarem ativamente e treinarem habilidades como a identificação de emoções, a resolução de problemas, a tomada de perspetiva e estratégias de tranquilidade.

Assim, importa referir que se trata de um estudo piloto, de um programa de intervenção, para crianças no pré-escolar no âmbito da autorregulação. A aplicação do programa nesta faixa

etária fundamenta-se, ainda, considerando que as competências de autorregulação são as que estão subjacentes a grande parte dos comportamentos e atributos associados ao sucesso na adaptação à escola (Machado et al., 2008). Na mesma linha de pensamento, os mecanismos de autorregulação envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, estando envolvidas nas amizades e nas interações sociais, tendo estas, um papel central nas capacidades autorregulatórias necessárias à transição para a escola básica (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta, 2006 cit in Machado et al., 2008).

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO “AUTO REGULAR MENT”

O programa de intervenção “Auto Regular Ment’ foi construído para efeitos deste estudo, apresentando-se de seguida a ficha técnica do programa bem como a estrutura geral das sessões (Tabela nº1).

Ficha técnica

Título: “Auto Regular Ment”

Objetivo geral: promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar.

Os objetivos específicos foram construídos tendo por base as dimensões que constituem a escala utilizada no estudo e considerando que AR se constitui como um processo básico relacionado com a adaptação ao longo do desenvolvimento (Linhares & Martins, 2015). Assim, os objetivos específicos são: promoção da auto inibição e da auto assertividade nas crianças, promoção do auto controlo de comportamentos negativos; diminuição de comportamentos desadequados e aumento de relacionamentos positivos entre pares, promoção do cumprimento de regras; promoção de comportamentos verbais criativos e auto expressivos e promoção do autocontrolo das emoções, promoção do aumento de conhecimentos e práticas educativas de autorregulação e capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças.

Autores: - Inês Sousa

- Ângela Azevedo

Intervenientes:

Dinamizadores: Inês Sousa

Destinatários: - Crianças do pré-escolar,

- Equipa educativa - Educadoras e Auxiliares;

- Encarregados de educação.

Número de sessões: Pré teste + 7 sessões + Pós teste

Duração de cada sessão: 30-60 minutos

Local de execução: Salas de atividade de cada idade ou “sala de receção”

Início e fim: abril-maio

Estrutura geral das sessões

Tabela 1

Estrutura geral das sessões

Sessão	Objetivos específicos	Atividades
Sessão 1: Auto Regular Ment'	- Apresentação do programa e preenchimento do pré-teste.	Apresentação e preenchimento do pré-teste.
Sessão 2: Capitanear o comportamento	- Promoção do autocontrolo de comportamento; - Promoção da auto assertividade; - Diminuição dos comportamentos desadequados; - Aumento de relacionamentos positivos entre pares.	Atividade 1: Apresentação do “Pote da Calma”; Atividade 2: Visualização de um vídeo e reflexão sobre o mesmo.
Sessão 3: “Autorregular o educar”	- Promoção do aumento de conhecimentos e práticas educativas de autorregulação; - Capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças;	Apresentação de powerpoint.
Sessão 4: “A nossa reflexão”	- Promover o cumprimento de regras; - Promover autocontrolo de comportamento; - Promover o controlo dos impulsos; - Promover comportamentos verbais criativos e auto expressivos.	Atividade 1: Criação de uma reflexão em grupo. Atividade 2: Colorir um desenho.
Sessão 5: “Emocionalmente”	- Promover autocontrolo das emoções; - Promover autocontrolo de comportamentos negativos.	Atividade 1: Visualização de excertos do filme “Divertidamente”; Atividade 2: Jogo das emoções.

Sessão 6: “Tudo ao contrário”	- Diminuição dos comportamentos desadequados; - Aumento de relacionamentos positivos entre pares.	Momento de reflexão.
Sessão 7: “A tartaruga”	- Promoção do controlo de emoções e comportamentos negativos; - Diminuição dos comportamentos desadequados; - Consolidação do programa.	Atividade 1: “A técnica da tartaruga”; Atividade 2: Relaxamento para crianças.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo optou-se pela utilização de uma abordagem quantitativa uma vez que esta tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos e, também, porque oferece a possibilidade prever e controlar os acontecimentos (Fortin, 1999). Constitui-se como um estudo experimental, uma vez que o objetivo deste tipo de estudo consiste em examinar a causalidade (Fortin, 1999), como é o caso deste estudo, promover a AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar, presumindo-se, assim, produzir efeito nas crianças.

Objetivos, variáveis e hipóteses

Este estudo apresenta como objetivo geral a promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar. É utilizada uma metodologia quantitativa e o programa foi aplicado a um grupo de crianças sendo que a equipa educativa assistiu à aplicação do programa, com uma sessão alusiva especificamente a esta.

Apresenta como objetivos específicos: caracterização das crianças do pré-escolar em termos de autorregulação, verificar se a autorregulação varia em função do género e idade das crianças e estudar o impacto e eficiência do programa em contexto escolar.

O presente estudo apresenta como variáveis: autorregulação do desenvolvimento, avaliada através de duas dimensões: auto inibição, auto assertividade e variáveis sociodemográficas como o género e a idade das crianças.

Neste estudo foram formuladas as seguintes hipóteses e questões de investigação:

H1: A AR é maior nas crianças do sexo feminino - (Kashiwagi,1988)

Questões de investigação:

Será que o programa promoveu o cumprimento de regras?

Será que o programa promoveu o controlo das emoções?

Será que o programa promoveu o controlo de comportamentos negativos?

Será que o programa promoveu comportamentos verbais assertivos?

Será que o programa promoveu comportamentos verbais criativos e auto expressivos?

Será que o programa promoveu relacionamentos positivos entre pares?

Participantes

Participaram neste estudo 32 crianças inseridas num estabelecimento do ensino pré-escolar, a frequentar a última sala do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos ($M= 5.56$, $DP=.504$), das quais 16 são do sexo masculino (50%) e 16 do sexo feminino (50%).

No que diz respeito à caracterização da autorregulação das crianças, considerando que a escala possui uma pontuação máxima de 207 pontos, o resultado médio para possuir autorregulação será metade, 103.5. Assim sendo, na dimensão auto inibição a média é de 120.09 e na dimensão auto assertividade é de 31.85, sendo o somatório das duas dimensões de 151.94. Portanto, os participantes possuem uma autorregulação acima da média expectável. Tendo em conta que não foi possível considerar o grupo controlo trata-se de um estudo apenas piloto do programa.

Instrumentos

Foi utilizada a escala “*Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children*” – Escala de Comportamentos de Autorregulação (ECA) de Olson e Kashiwagi (2000), adaptada por Veiga e Fernandes (2012) para a população portuguesa. A escala mostra-se importante não apenas a nível da investigação científica, mas também para avaliação dos

comportamentos de autorregulação das crianças nas suas salas, sendo útil para o despiste de possíveis problemas de comportamento ou mesmo de desenvolvimento pessoal e social. É uma escala multidimensional de 37 itens que avalia duas dimensões, auto inibição, referente ao cumprimento de regras, e com a capacidade de esperar pela gratificação, de controlar emoções e comportamentos negativos, e auto assertividade, relacionada com comportamentos verbais assertivos, criativos ou auto expressivos e com relacionamentos positivos entre pares (Veiga & Fernandes, 2012).

Procedimentos

No que concerne ao desenvolvimento do programa, as atividades definidas respeitaram os procedimentos inicialmente construídos de preparação e elaboração do programa e visaram cumprir os objetivos propostos, apresentando a periodicidade semanal. De referir que, antes e após a aplicação do programa foi preenchido, pelas educadoras, o questionário referente ao pré e pós teste. Relativamente às atividades do programa, estas são dinâmicas e, na sua totalidade, práticas, isto é, basearam-se na visualização de vídeos, demonstração e aplicação de técnicas de controlo de emoções e comportamentos, na criação de uma reflexão em conjunto, e de um jogo, de modo a incentivar as crianças a participarem ativamente e a desfrutarem das atividades, bem como, facilitar a aquisição e consolidação dos conhecimentos. Quanto às sessões, todas requeriam que a dinamizadora preparasse os materiais necessários, e os organizasse previamente para cada uma das sessões, estando no local com algum tempo de antecedência, pois era necessário tratar de toda a logística necessária, como por exemplo preparar a sala e o projetor. Deve ser mencionado que as sessões apresentavam uma ligação lógica entre os temas e os objetivos estipulados, existindo sempre o cuidado de adequar a linguagem e as atividades ao público, dado o público alvo ser constituído por crianças tão pequenas. No início das atividades desenvolvidas existiu sempre um momento introdutório, de saudação e de quebra-gelo, seguindo-se o desenvolvimento da sessão e finalizando com um resumo/consolidação da

sessão. Relativamente à envolvimento dos pais no programa, não sendo possível a participação dos mesmos nas sessões, foi criado um folheto informativo para todos os pais, para que pudessem saber o que iria acontecer nas sessões com as crianças e pudessem aplicar algumas estratégias, em casa.

RESULTADOS

Autorregulação e género

De maneira a avaliar se existiam diferenças estatisticamente significativas na auto inibição e auto assertividade em função do género recorreu-se ao teste *t de student*. De acordo com o verificado na tabela 2, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a auto inibição e o género $t(30) = -1.061, p=.297$ e entre a auto assertividade e género $t(25.75) = -.923, p=.365$. Assim, concluiu-se que a autorregulação é superior nos meninos, mas a diferença não é estatisticamente significativa.

Tabela 2

Resultados da autorregulação em função do género das crianças

	Masculino		Feminino		Inferência		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Auto Inibição	121.56	35.13	55.88	11.82	-1.061	30	.297
Auto Assertividade	132.69	22.95	59.13	7.67	-.923	25.748	.365

Autorregulação e idade

De modo a avaliar se existem diferenças significativas na auto inibição e auto assertividade em função da idade das crianças recorreu-se ao teste de correlação de *Pearson*. Assim, conforme exemplificado na tabela 3, verificou-se que a auto inibição e auto assertividade não estão correlacionadas à idade das crianças, ($p=.93$) e ($p=.56$) respetivamente.

Tabela 3

Resultados da autorregulação em função da idade das crianças

	Idade das crianças
	<i>r</i>
Auto Inibição	.93
Auto Assertividade	.56

Resultados das pontuações do pré e pós teste da escala ECA e da análise das questões de investigação

Para avaliar os efeitos do programa, realizou-se uma análise descritiva do pré e do pós teste. Assim, conforme os dados da tabela nº 4, concluiu-se que, no pré-teste a média das respostas na dimensão auto inibição é de 120.09 (DP= 52.59) e na dimensão auto assertividade é de 31.845 (DP=10,438), sendo o total 151.94. Relativamente aos questionários do pós teste a média das respostas na dimensão auto inibição é de 127.13 (DP=29.728) e na dimensão auto assertividade é de 57.50 (DP=9.939), sendo o total de 184.63.

Considerando, assim, que quanto maior for a pontuação na escala, maior é a autorregulação, concluiu-se, assim, que existiu um aumento dos níveis de autorregulação das crianças, uma vez que a média nas dimensões das escalas aumentou do pré para o pós teste. Tendo em conta que a pontuação máxima da escala é 207 pontos, verifica-se que a pontuação do pós teste se aproxima da pontuação máxima da escala.

Tabela 4

Resultados do pré e pós teste ECA

	Pré Teste		Pós Teste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Auto Inibição	120.09	52.59	127.13	29.73
Auto Assertividade	31.85	10.44	57.50	9.94
Total	151.94		184.63	

Os resultados a seguir descritos visam considerar as características promovidas no programa e questionar se aumentaram com a aplicação do programa. Assim sendo, conforme o verificado na tabela nº 5, é possível concluir que em todas as características promovidas ao longo do programa existiu um aumento da média das respostas, resultante da aplicação do mesmo.

Verificou-se que, no cumprimento de regras existiu um aumento da média das respostas de 23.59 (DP=7.40) para 25.06 (DP=6.27); no controlo das emoções um aumento da média de 45.28 (DP=11.73) para 46.25 (DP=11.10); no controlo de comportamentos negativos um aumento da média de 51.22 (DP=13.06) para 55.81 (DP=12.73); nos comportamentos verbais assertivos um aumento da média de 13.56 (DP=2.15) para 16.16 (DP=2.73); nos comportamentos criativos e auto expressivos um aumento da média de 19.47 (DP=5.30) para 20.50 (DP=4.65) e, nos relacionamentos positivos entre pares, um aumento da média de 19.56 (DP=4.09) para 20.84 (DP=3.53).

Tabela 5

Resultados obtidos antes e depois da aplicação do programa

	Pré Teste		Pós Teste	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Cumprimento de regras	23.59	7.40	25.06	6.27
Controlo de emoções	45.28	11.73	46.25	11.10
Controlo de comportamentos negativos	51.22	13.06	55.81	12.73
Comportamentos verbais assertivos	13.56	2.15	16.16	2.73
Comportamentos criativos e auto expressivos	19.47	5.30	20.50	4.65
Relacionamentos positivos entre pares	19.56	4.09	20.84	3.53

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente investigação teve como objetivo inicial a promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar e, especificamente, caracterização das crianças do pré-escolar em termos de autorregulação, verificação da autorregulação em função do género e idade das crianças e verificação do impacto e eficiência do programa em contexto escolar.

No que concerne à hipótese, relativamente à verificação da autorregulação em função do género, concluiu-se que, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas da AR em função do género. Este resultado refuta o resultado encontrado por Fernandes, (2012) que indicou que, no geral, se verifica uma maior tendência para as raparigas serem mais autorreguladas no período pré-escolar do que os rapazes.

No que diz respeito à verificação da autorregulação em função da idade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, sendo que este resultado não é condizente com o que afirmaram Olson e Kashiwagi (2000) de que a autorregulação é superior em crianças mais velhas, sendo que apenas entre os três e os quatro anos é que os níveis de autorregulação são semelhantes em crianças de ambos os géneros. Este resultado contraria, ainda, o que Fernandes (2012), verificou, que a partir dos cinco anos existe uma maior capacidade de autorregulação em crianças do género feminino.

Na análise dos questionários do pré e pós teste para verificar se há diferenças na AR das crianças com a aplicação do programa, concluiu-se que existiu um aumento significativo dos níveis de autorregulação das crianças, uma vez que a média total nas dimensões das escalas aumentou do pré teste para o pós teste, $M= 151.94$ para $M=184.63$. Este resultado vem corroborar o que Willis, Dinehart e Bliss, (2014), referiram, de que existe um papel significativo dos programas de educação infantil no desenvolvimento de prontidão escolar e de que estes possuem a capacidade de ajudar e promover o desenvolvimento de competências de autorregulação das crianças. Este aumento dos níveis de autorregulação das crianças relaciona-

se, ainda, com resultados anteriormente encontrados, no que diz respeito à eficácia de programas de intervenção desta natureza, como por exemplo, de Dias, (2014) que realizou um resumo com evidências de efetividade do programa – PIAFEX, manual que compila um conjunto de atividades e visa estimular o desenvolvimento de funções executivas, de estudos realizados com foco em crianças pré-escolares de 5 anos e de crianças com 6 anos do 1º ano do ensino fundamental. Concluiu que, especificamente, as crianças de 5 anos, da educação infantil, tiveram ganhos em medidas de atenção e inibição e as crianças de 6 anos, do ensino fundamental, mostraram ganhos em testes de atenção, inibição e flexibilidade, além de ganhos em memória de trabalho, planeamento, no comportamento pró-social e redução de problemas de conduta, conforme resposta de pais e professores a uma escala funcional.

Assim, os resultados obtidos, através da aplicação das atividades realizadas ao longo do programa, evidenciam o aumento do cumprimento de regras, do controlo de emoções e de comportamentos negativos; aumento de comportamentos verbais assertivos, criativos e auto expressivos e dos relacionamentos positivo entre pares, características promovidas pelo programa. As crianças demonstraram recetividade, interesse e entusiasmo, participando de forma ativa e cooperante e apresentando um nível de compreensão bastante positivo, o que demonstra um carácter criativo, atrativo, dinâmico e inovador das atividades na instituição. Os resultados positivos adquiridos com a aplicação do programa, indicam a adequação do número de sessões, e dos meios tecnológicos utilizados como promotores de atenção e concentração, nesta população alvo.

A eficiência das atividades e do programa relacionam-se com as evidências de que a intervenção pode estimular o desenvolvimento da regulação e consciência emocional e das funções executivas, no geral, da autorregulação (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010 cit in Fernandes, 2012). Sabe-se, que, durante os anos pré-escolares, as crianças experimentam um crescimento rápido em áreas associadas à autorregulação bem como o aumento das habilidades

de linguagem, permitindo que as crianças usem palavras para gerenciar os seus pensamentos e sentimentos e pedir ajuda (Rosanbalm & Murray, 2017), sendo o momento perfeito para os cuidadores ensinarem ativamente e treinarem habilidades como identificação de emoções, resolução de problemas, tomada de perspectiva e estratégias de tranquilidade, sendo fulcral a considerável repetição, estímulo e prática no uso dessas novas habilidades.

Eisenberg, Spinrad e Eggrum (2010 cit in Fernandes, 2012) afirmam, que a promoção da autorregulação começa a ser, cada vez mais uma preocupação de pais, educadores e professores uma vez que promover as capacidades de autorregulação desde cedo pode ser uma forma de prevenir desajustamentos comportamentais e de fomentar o desenvolvimento de competências sociais positivas e de que há evidências de que a intervenção pode estimular o desenvolvimento da regulação e consciência emocional e das funções executivas, ou seja, da autorregulação, o que se acredita ter acontecido neste estudo, uma vez que existiu, efetivamente, uma promoção da autorregulação do desenvolvimento das crianças.

CONCLUSÃO

A investigação apresentada destinou-se a aprofundar teórica e empiricamente a problemática da autorregulação do desenvolvimento no pré-escolar.

Em termos gerais, é a autorregulação que torna o Homem num ser civilizado, pelo que o seu desenvolvimento constitui um importante marco durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000 cit in Veiga & Fernandes, 2012). Verificámos que é neste contexto que a criança começa a desenvolver mais competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar as suas emoções, pensamentos e desejos, sem ter que recorrer à agressão (Veiga & Fernandes, 2012). Os mesmos autores afirmam que, desta forma, é importante que a investigação se debruce sobre esta área, para melhor compreender o desenvolvimento infantil e para melhor atuar no processo de ensino. A

presente investigação tinha como objetivo inicial a promoção da autorregulação do desenvolvimento em crianças do pré-escolar. Para tal concebeu-se uma intervenção sustentada em sete sessões. Depois da análise da avaliação do programa criado e aplicado, podemos considerar que, de forma geral, os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que, há evidências do aumento da autorregulação das crianças. Os resultados sugerem que, a adoção de programas específicos, neste caso de autorregulação, são uma estratégia útil e eficaz do ponto de vista do desenvolvimento, produzindo resultados favoráveis. Após a conclusão do presente trabalho importa também refletir acerca das aquisições realizadas e das limitações subjacentes à realização do mesmo. Assim, como aspetos positivos importa ressaltar o interesse pela temática da investigação, a qual se acredita assumir um caráter inovador, considerando a existência de poucos estudos no contexto português sobre o tema, constituindo-se desde logo como um desafio. Como principais dificuldades salientam-se os constrangimentos institucionais de maior envolvimento dos pais na intervenção. No que diz respeito a melhorias a considerar no programa, acredita-se que, futuramente, poderá ser importante alargar a aplicação do programa a crianças a partir dos três anos possibilitando existir um hiato temporal maior para comparar a AR em função da idade. Ainda, considera-se relevante e pertinente uma maior envolvimento dos pais no programa, acreditando-se contribuir positivamente para o sucesso, eficácia e eficiência do mesmo.

REFERÊNCIAS

- Barroso, R. G. (2011). O controlo e a disciplina na regulação do comportamento de crianças e jovens. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, 245-256.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Bowlby, J. (1969/1984). *Attachment and loss*. (2ª ed.). (Vol. 1). London: Basic Books.

- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, Vieira, C., J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3 (34), 235-248. doi: 10.14417/ap.1079.
- Costa, A. R. T. C. (2014). Oportunidades de autorregulação da aprendizagem e comportamentos autorregulados em contexto pré-escolar. (Tese de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Dias, N. M., Seabra A. G. (2013) Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. Temas sobre Desenvolvimento. 19.
- Karoly, P., Boekaerts, M., & Maes, S. (2005). Toward consensus in the psychology of selfregulation: How far have we come? How far do we have yet to travel? *Applied Psychology*, 54, 300–311.
- Fernandes, A. L. (2012). Perceções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, T., & Almeida, L. S. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Justo, A. P. (2015). Autorregulação em Adolescentes: Relações entre Estresse, Enfrentamento, Temperamento e Problemas Emocionais e de Comportamento. (Tese de Doutoramento). Pontifícia Universidade Católica, Campinas.
- Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S., & Galinsky, E. (2002). Na eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (2), 239-258.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293. doi: [10.1590/0103-166X2015000200012](https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012)
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (26), 263-478.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Moilanen, K. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 835–848.
- Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in Preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21 (6), 609-617.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra*, 9-24.
- Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief. Department of Health and Human Services, 1-9. Disponível em:

<https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/PromotingSelf-RegulationIntheFirstFiveYears.pdf>

Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2007). *Projeto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora.

Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From neuron to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editora.

Veiga, F., & Fernandes, A., (2012). Autorregulação em Crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da Escala *Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulations In Preschool Children*. Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação.

O PSICÓLOGO EDUCACIONAL E A CRIANÇA INSTITUCIONALIZADA EM ANGOLA

João Dele

Universidade de Aveiro (Portugal)

joaodele@ua.pt

INTRODUÇÃO

Uma instituição de acolhimento para crianças é definida como um arranjo de moradia em grupo para mais de dez crianças, sem pais ou substitutos, em que os cuidados são prestados por um número muito menor de cuidadores adultos pagos e que implica uma estrutura organizada, rotineira e impessoal para as crianças (dormir ao mesmo tempo, comer ao mesmo tempo, tomar banho ao mesmo tempo) e uma relação profissional, ao invés de uma relação parental, entre os adultos e as crianças (Browne, 2009:1, citado em Browne, 2017, p. 1).

A Declaração dos Direitos da Criança (Nações Unidas, 1959) defende o princípio de se respeitar o interesse supremo da criança, a sua proteção especial, beneficiando de oportunidades e serviços dispensados pela lei e outros meios, para o seu desenvolvimento físico, intelectual, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (princ. 2º).

A Convenção sobre os direitos da criança (Nações Unidas, 1989) afirma que todas as decisões para a institucionalização devem ter como prioridade o interesse superior da criança (art. 3º, §1), atribuindo aos Estados o dever de garantir o funcionamento das instituições, serviços e estabelecimentos que têm crianças a seu cargo conforme às normas fixadas pelas autoridades competentes, nos domínios da segurança, saúde, número e qualificação do seu pessoal (art. 3º, §3).

As Diretrizes de Cuidados Alternativos à Criança (Nações Unidas, 2009), baseando-se nos princípios de necessidade e adequação, apelam aos Estados-membros, entre os quais Angola, a trabalharem numa estratégia de desativação das instituições de acolhimento de crianças, estabelecendo parâmetros de atendimento para garantir a sua qualidade e condições adequadas ao desenvolvimento da criança, tais como a atenção individualizada e em pequenos grupos, devendo avaliar tais instituições por esses padrões (n. 22); incentivam à promoção da vinculação dos bebés e crianças pequenas com uma determinada pessoa prestadora de cuidados (n. 86; n. 125), que tenha qualificação profissional e bem treinada (n. 70).

A Constituição da República de Angola, aprovada em 2010, coloca os direitos e o desenvolvimento da criança como uma das prioridades dos investimentos do Estado, por meio de investimentos estratégicos, massivos e permanentes para o seu desenvolvimento integral (art. 21º, alínea i), para a proteção dos seus direitos, educação integral e harmoniosa, saúde, condições de vida (art. 35º, §6), atenção especial e proteção contra todas as formas de abandono, discriminação, opressão, exploração e exercício abusivo de autoridade, na família e nas demais instituições (art. 80º, §1) e garantir o seu desenvolvimento físico, psíquico e cultural (art. 80º, §2). É reservada particular atenção à criança órfã, com deficiência, abandonada ou privada de um ambiente familiar normal (art. 80, §3), regulando a sua adoção e promovendo a sua integração em ambiente familiar sadio (art. 80º, §4).

O discurso sobre a infância em Angola é bastante sensível, dado o peso estatístico e, consequentemente, futuroológico que representa: dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) indicam que 13.791,482 (53,5%) da população angolana tem idade compreendida entre 0-17 anos (INE, 2016). Uma vez que as bases da arquitetura do cérebro são estabelecidas cedo na vida por meio de interações dinâmicas de influências genéticas, biológicas e psicossociais e do comportamento infantil (Walker et al., 2011), o presente artigo tem como objetivo, a partir de uma revisão da literatura, incluindo documentos oficiais do Estado angolano, apresentar o

contributo que o Psicólogo Educacional pode dar na orientação de crianças institucionalizadas e seus cuidadores, levando a que a instituição de acolhimento se torne uma alternativa positiva no seu desenvolvimento. Desta forma, o psicólogo educacional pode contribuir para mitigar os fatores de risco, investindo nos fatores de proteção para o desenvolvimento das crianças institucionalizadas, num contexto onde é difícil e lento o processo de (re)inserção das crianças institucionalizadas em ambientes familiares de origem ou de adoção.

FATORES DE RISCO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS

As instituições de acolhimento de crianças são vistas, nos vários países em que existem, como uma alternativa de vida para as crianças cujas famílias não existem ou, por vários motivos, não são capazes de as criar. Alguns países africanos constituíram diretrizes para a institucionalização de crianças, a fim de garantir que tal processo seja feito por real necessidade, a curto prazo e sempre para o maior bem da criança e após esgotar todas as outras opções. O Ministério Federal da Mulher e Desenvolvimento Social da Nigéria publicou, em 2007, o documento *National Guidelines and Standards of Practice on Orphans and Vulnerable Children*, no qual afirma que os cuidados institucionais geralmente não atendem às necessidades de desenvolvimento das crianças e, muitas vezes, negligenciam as suas necessidades psicológicas e emocionais. Esses cuidados são, muitas vezes, caros e não são sustentáveis para um grande número de crianças por longos períodos de tempo. Além disso, a disponibilidade de tais instituições pode encorajar famílias que enfrentam dificuldades a colocar ali os seus filhos, na esperança de que tenham uma vida melhor (p. 31). Para o Ministério da Mulher da Etiópia (2009, p. 48), no documento *Alternative childcare guidelines on Community-Based Childcare, Reunification and Reintegration Program, Foster Care, Adoption and Institutional Care Service*, a colocação de uma criança em instituição de acolhimento deve ter como objetivo geral contribuir para a melhoria do bem-estar físico, social e psicológico e

garantir a sua autossuficiência na instituição, criando acesso ao cumprimento dos seus direitos por serviços básicos e psicossociais e buscando qualquer outra colocação alternativa possível para a sua educação permanente. Entre os objetivos específicos, o mesmo documento sublinha o atendimento das necessidades básicas e psicossociais das crianças para o seu crescimento e desenvolvimento saudável e capacitar as crianças a desenvolverem as suas habilidades e potencialidades para se tornarem indivíduos autossuficientes e valorizados pela comunidade.

Não obstante sejam positivas as razões para tal, a institucionalização de crianças tem efeitos prejudiciais na sua vida, do ponto de vista do bem-estar físico, social, psicológico, intelectual e espiritual (Limbani et al., 2020; Schoenmaker et al., 2014), repercutindo-se sobre o próprio sujeito e sobre a comunidade a médio ou a longo prazo. Estudos feitos sustentam que as crianças institucionalizadas têm, em média, mais de 1 desvio padrão abaixo dos níveis esperados de crianças não institucionalizadas, no que toca ao seu crescimento físico, cognitivo e desenvolvimento comportamental geral, estando desorganizados e atrasados o seu desenvolvimento socio-emocional e o seu apego (Bakermans-Kranenburg et al., 2012; Johnson et al., 2006; Schoenmaker et al., 2014).

Vários estudos (Bakermans-Kranenburg et al. 2012; Browne, 2017; Hamilton-Giachritsis & Browne, 2012; Hermenau et al., 2014; McCall & Groark, 2015; Schoenmaker et al., 2014; Siqueira & Dell’Aglío, 2010; The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team, 2008; Walakira et al., 2014; Walker et al., 2011; Wright et al., 2014) defendem a necessidade de a criança crescer num ambiente familiar e referem várias situações da institucionalização que constituem fatores de risco, mormente em instituições cujas condições, de acomodação e atendimento humano, estão abaixo do nível ideal para o acolhimento de crianças:

- a) A precocidade na institucionalização: as crianças institucionalizadas nos primeiros anos de vida tendem a desenvolver mais problemas de longo prazo (Bakermans-Kranenburg et al., 2012; Hermenau et al., 2014; Walker et al., 2011);

- b) O alto *ratio* criança/cuidador, com cerca de 6 a 8 crianças por cuidador, que trabalham rotineiramente por longas horas e depois se ausentam por vários dias para descanso (Bakermans-Kranenburg et al., 2012), o que impede uma parentalidade estável e contínua, pois se interrompe a continuidade da relação cuidador-criança (Schoenmaker et al., 2014; The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team, 2008). Esse alto *ratio* tem limitado as interações socio-emocionais entre cuidador e criança, necessárias para desenvolver o apego, um modelo interno de confiança e de ter o adulto-cuidador como uma base segura para explorar o mundo social e físico, sem as quais o desenvolvimento de longo prazo da criança pode resultar comprometido (Hamilton-Giachritsis & Browne, 2012; The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team, 2008);
- c) Os maus tratos por parte de cuidadores sem a devida preparação profissional, usando castigos corporais por motivos disciplinares, sobretudo na África Subsaariana (Hermenau et al., 2011; Hermenau et al., 2014);
- d) O agrupamento homogêneo das crianças por idade e por deficiência e a instabilidade das crianças na instituição, uma vez que, a uma certa idade, elas passam para outras instituições (Bakermans-Kranenburg et al. 2012);
- e) Nas crianças até aos 3 anos, a negligência e a pouca estimulação ambiental e afetiva afetam negativamente o desenvolvimento neurobiológico, resultando em menos atividade metabólica, fisiológica e neuroquímica nos seus cérebros, bem como um desenvolvimento anormal do córtex pré-frontal e da amígdala, regiões tipicamente associadas com funções cognitivas, memória e emoção superiores, provocando comprometimentos leves no controlo do impulso, na atenção, nas relações sociais e no desenvolvimento comportamental geral (Bakermans-Kranenburg et al., 2012; Hamilton-Giachritsis & Browne, 2012; Johnson et al., 2006; The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team, 2008; Walker et al., 2011);

- f) O baixo crescimento físico, que não é necessariamente resultado de desnutrição, mas fruto da inibição das hormonas ligadas ao crescimento em crianças expostas à negligência socio-emocional, algumas vezes já desde o seu ambiente inicial, antes da institucionalização (The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team, 2008; Walker et al., 2011);
- g) Comportamentos atípicos, consubstanciados em autoestimulação estereotipada, mudança de passividade a comportamentos agressivos, distração, incapacidade de desenvolver apegos profundos ou genuínos, amizades indiscriminadas e dificuldades em estabelecer relacionamentos com pares apropriados e baixa auto-estima (Johnson et al., 2006; McCall & Groark, 2015; The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team, 2008; Walakira et al., 2014);
- h) O início precoce do consumo de álcool e de outras drogas, o alto índice de repetência, a baixa escolaridade e o baixo desempenho escolar (Siqueira & Dell’Aglío, 2010), que fazem com que a institucionalização, no geral, se converta em fator de exclusão social e de marginalização;
- i) As crianças e adolescentes institucionalizados tendem a investir menos nas relações interpessoais, dada a constante rotatividade tanto de crianças como de funcionários, desenvolvendo, assim, uma couraça, como maneira de se protegerem do sofrimento devido à separação e resultando daqui um apego inseguro e desorganizado (Bakermans-Kranenburg et al., 2012; Siqueira & Dell’Aglío, 2010);
- j) Por sua vez, o apego desorganizado e desinibido, associado à vulnerabilidade emocional demonstrados pelas crianças institucionalizadas, coloca-as em risco de abuso físico e sexual, pois o seu desejo por atenção indiscriminada pode resultar numa prontidão para confiar em estranhos e torná-los alvos óbvios para o uso indevido de substâncias e

exploração sexual por predadores, nacionais ou estrangeiros, em vestes de voluntários nos lares de acolhimento, cujo objetivo é ter acesso às crianças (Browne, 2017).

Com os fatores de risco crescem as desigualdades, que podem durar por toda a vida, entre crianças institucionalizadas e crianças crescidas em ambiente familiar. Por sua vez, o tempo de duração na instituição leva a efeitos cumulativos dos fatores de risco, elevando as desigualdades (Walker et al., 2011).

A CRIANÇA NAS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO EM ANGOLA

As precárias condições sociais, a pobreza das famílias, alguma deficiência, a ideia induzida nos pais de um futuro melhor (Browne, 2017), o vazio normativo relativamente a diretrizes locais para a criação e funcionamento de lares de acolhimento de crianças e a ausência de políticas relativas à reintegração familiar ou adoção, têm levado ao aumento de lares de acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade em Angola, dos quais vários resultam na condição de informalidade. Alguns desses lares têm subjacente uma ideia comercial. Dependendo de doações e voluntários internacionais, as crianças são, nesses lares, usadas como uma entidade comercial para atrair fundos, mantidas em condições precárias ou insalubres para atrair doadores e voluntários (Browne, 2017). Outros lares, promovidos por entidades religiosas, visam tirar as crianças da rua, algumas das quais acusadas de feitiçaria, sobretudo nas províncias do Zaire, Uíge, Cabinda e Luanda (Soares, 2015). Dos 124 centros de acolhimento registados pelo Instituto Nacional da Criança (INAC), entidade governamental que gere as políticas para a infância em Angola, apenas 16% estão licenciados e legalmente autorizados a funcionar (Angop, 16/10/2019). Ainda assim, trata-se de um número estimado por defeito, uma vez que, de acordo com o INAC, os centros operam fundamentalmente na informalidade. Estes dados coincidem com a realidade do Uganda, onde, dos cerca de 500 a 800 instituições de cuidado infantil estimados, apenas 40 são licenciados (Walakira et al.,

2014). Consequentemente, o INAC não (re)conhece o número real das crianças institucionalizadas em Angola, algumas das quais não possuem sequer o registo de nascimento. A informalidade presente na criação dos lares e recrutamento de crianças continua no que toca à educação e acompanhamento dessas mesmas crianças, o que agrava potencialmente os fatores de risco.

Não existem estudos relativos aos centros de acolhimento em Angola. Os que existem são relativos às crianças em geral. A publicação conjunta do INE e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (De Neubourg et al., 2018) sobre análise multidimensional da pobreza infantil em Angola, que consistiu numa análise detalhada da vulnerabilidade infantil em Angola, assenta numa estrutura de 8 (oito) dimensões, sobre as quais avaliou a pobreza infantil: a) nutrição, b) saúde, c) proteção infantil, d) prevenção da malária, e) educação, f) exposição aos meios de comunicação social, g) habitação, h) água e saneamento. No estudo, a dimensão de educação foi considerada apenas para crianças a partir dos 5 anos, ao passo que as outras 7 dimensões foram avaliadas em todas as crianças. O referido estudo, feito com crianças de 0 a 17 anos, utilizou como metodologia o sistema MODA (*Multiple Overlapping Deprivation Analysis* - Análise de Privações Múltiplas Sobrepostas), desenvolvido pelo UNICEF e que, aplicado ao contexto específico de Angola, permitiu compreender quem são as crianças carenciadas e quais as privações que enfrentam, dentro do conjunto de dimensões identificadas ao nível nacional, como ameaça à sua sobrevivência e desenvolvimento. O estudo concluiu que *“praticamente 3 em cada 4 crianças são desfavorecidas, em média, em 4,6 das 7 dimensões (...) as menores de 5 anos geralmente são desfavorecidas em cinco dimensões, enquanto as mais velhas são desfavorecidas em três dimensões em simultâneo”* (p. 62), o que confirma uma maior vulnerabilidade das crianças mais pequenas. Dois são os pontos fracos do referido estudo: primeiro, refere-se às crianças que vivem em família, não fazendo menção explícita às crianças institucionalizadas. Segundo, não contemplou as privações psicossociais

(emocionais, afetivas e cognitivas), significando que esse aspeto não constituiu dimensão relevante que possa impactar a sobrevivência e o desenvolvimento das crianças, sobretudo as institucionalizadas, cujo número, apesar de desconhecido, é, certamente, relevante. Este é um aspeto contraditório, latente ao estudo, feito a pedido do Governo de Angola: por um lado, faz tábua rasa à existência de crianças institucionalizadas e, por outro, não tem tido políticas de (re)inserção ou adoção das mesmas crianças, cujo número em instituições de acolhimento tem vindo a crescer.

O CONTRIBUTO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL – FATORES DE PROTEÇÃO

Foi referenciado que a maior parte das instituições de acolhimento em Angola não são reconhecidas pelas autoridades competentes e, por isso, embora cuidem de muitas crianças, vivem na informalidade, escapando ao cumprimento das regras locais e, conseqüentemente, de uma estrutura funcional que contemple os vários serviços básicos para o bem-estar da criança. Uma intervenção precoce e holística dos vários serviços necessários à vida da criança num contexto institucional é fundamental.

Entre as várias teorias do desenvolvimento, a teoria psicanalítica de Freud, 1940, a teoria do apego de Bowlby, 1958, a teoria sócio-cultural de Vygotsky, 1978 e a teoria da aprendizagem social de Bandura, 1977, enfatizam a importância da experiência socio-emocional precoce e a oportunidade de experienciar as relações humanas para um desenvolvimento social e mental típicos (The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team, 2008). O desenvolvimento ocorre a partir da interação entre o meio e o indivíduo, entendendo que o contexto ambiental sofre múltiplas influências das ações que estão sendo executadas, das percepções da pessoa, das atividades realizadas e das interações estabelecidas com o meio, influenciando e sendo influenciado pelo indivíduo. Esse contexto ambiental é construído a

partir da influência de inúmeros aspetos (como o cultural, o social, o psicológico, o histórico, dentre outros), indo além da situação imediata estabelecida (Rosa et al., 2010).

A informalidade dos centros de acolhimento, os espaços físicos, a alimentação, o tipo de cuidador, o *ratio* e as relações entre cuidador e criança são realidades que podem ser melhoradas para o bem das crianças. Mesmo que o ideal para a criança seja dar prioridade às alternativas familiares de qualidade e, portanto, as instituições sejam vistas como espaços de transição temporária, é ainda oportuno melhorar as instituições e monitorar continuamente a sua qualidade (McCall, & Groark, 2015), pois não se vislumbra para tão breve a desativação das instituições em Angola a favor da (re)inserção familiar ou adoção e, por isso, cada dia da criança na instituição deve ser considerado importante para o seu desenvolvimento pleno. Para tal, a proposta da intervenção do psicólogo educacional, em contexto holístico e multidisciplinar, visa o fortalecimento dos fatores de proteção e criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento psicossocial das crianças, para que o ambiente institucional possa tornar-se numa valiosa alternativa à família, embora nunca venha a ser a solução ideal e definitiva, orientando os cuidadores e as crianças nos seguintes aspetos:

- a) Treinamento dos cuidadores, visando a sua melhor preparação em temas de desenvolvimento infantil, cuidado da criança e monitorização dos progressos de cada criança (Browne, 2017; Wright et al., 2014);
- b) Estimulação social e cognitiva precoce das crianças (Schoenmaker et al., 2014; Walker et al., 2011), visando a socialização e o respeito pelo outro, por meio de jogos, brincadeiras e cuidados emocionais;
- c) Promoção de interações constantes entre o cuidador e a criança, incluindo a emocionalidade positiva do cuidador, a sensibilidade e a capacidade de resposta personalizada em relação à criança, para facilitar o desenvolvimento socio-emocional precoce (Walker et al., 2011), pois, segundo Siqueira e Dell'Aglio (2006, p. 74), a

“segurança emocional, derivada da existência de relações estáveis na vida da criança, pode contribuir para o funcionamento intelectual adequado”;

- d) Promoção de interações constantes entre os cuidadores, tanto a nível *intra* como *inter*-institucional, levando-os a compartilhar as suas ideias e experiências e perceberem o seu papel vital no desenvolvimento holístico das crianças sob seus cuidados (Wright et al., 2014; Siqueira & Dell’Aglío, 2010);
- e) Foi constatada uma relação entre a exposição à violência na instituição e o comportamento agressivo em crianças (Hermenau, 2011). O psicólogo educacional pode ajudar os cuidadores a desenvolver um estilo parental, baseado no afeto e na prevenção da violência e de castigos físicos (Walker et al., 2011);
- f) Envolvimento dos gestores e/ou proprietários das instituições de acolhimento no sentido de conhecerem as dinâmicas necessárias ao desenvolvimento das crianças e valorizarem os recursos humanos envolvidos. É importante para as crianças que os intervenientes na sua vida e todos os que as cuidam sejam estáveis e não pessoas com funções temporárias e rotativas e se evite rompimentos de vínculos laborais de forma constante (Siqueira & Dell’Aglío, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exposição a fatores de risco biológicos e psicossociais, no período pré-natal e durante a primeira infância, afeta a estrutura e função do cérebro e compromete o desenvolvimento infantil e a trajetória de desenvolvimento subsequente (Walker et al., 2011). Geralmente, o processo de institucionalização é precedido de situações familiares negativas, as quais dão lugar à entrega do bebé ou criança a um lar de acolhimento, a fim de mitigar os riscos ao seu desenvolvimento. Nessa altura, é esperado que a instituição acolhedora, embora não seja o contexto ideal, seja, entretanto, uma digna alternativa para o desenvolvimento da criança. Para

tal, é preciso que a instituição seja de pequeno porte, assegure a individualidade dos seus integrantes e possua uma estrutura material e de funcionários adequada e estável (Siqueira & Dell’Aglío, 2006).

As consequências da institucionalização precoce (recém-nascidos e bebês), consubstanciadas em atrasos no desenvolvimento, problemas comportamentais, transtornos de apego, falta de habilidades para a vida e dificuldade em formar e manter relacionamentos saudáveis (Browne, 2017) podem ser perturbadoras e caras para o sujeito em desenvolvimento e para a sociedade (Bakermans-Kranenburg et al., 2012). O discurso sobre adoções não tem vindo a ganhar a devida importância em Angola por a meu ver, 2 motivos: o desejo, caro ao africano, de gerar e criar o próprio filho e o vazio normativo, dando vazão à proliferação de lares de acolhimento, cuja criação resulta mais simples do que adotar uma criança. Trabalhar na prevenção, no que toca aos aspetos psicossociais, vislumbra-se como uma opção importante para o sujeito em desenvolvimento e para a sociedade. As instituições de acolhimento são o espaço de vida para as crianças que nelas residem e, por isso, é necessário investir nos processos vitais de socialização e bem-estar psico-emocional, buscando transformar as concepções socialmente estabelecidas, de forma a desestigmatizá-las (Siqueira & Dell’Aglío, 2010). O psicólogo educacional, cuja presença vai crescendo na sociedade angolana, pode ser um grande aliado nesse desafio, trabalhando com os cuidadores e as crianças para o desenvolvimento da criança, olhando para os aspetos positivos que o contexto institucional pode oferecer às crianças e promovê-los, mais do que continuar a salientar as consequências negativas da institucionalização das crianças, comparando-as com as crescidas em família. Futuras investigações devem explorar esta perspetiva.

REFERÊNCIAS

Angop [Agência de Notícias oficial do Estado Angolano] (16/10/2019). *INAC controla 124 centros de acolhimento no país.*

- http://m.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2019/9/42/INAC-controla-124-centros-acolhimento-pais,d36ad0b2-c2fa-4c36-a13e-969b0fd55549.html
- Assembleia Constituinte. (2010). *Constituição da República de Angola*.
https://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAO-APROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf
- Bakermans-Kranenburg, M., Bunkers, K. M., Groark, C., & Groza, V. (2012). The Development and Care of Institutionally Reared Children. *Child Development Perspectives*, 6(2), 174–180. DOI: 10.1111/j.1750-8606.2011.00231.x
- Browne, E. (2017). Children in care institutions. K4D Helpdesk Report. Brighton, UK: Institute of Development Studies.
https://pdfs.semanticscholar.org/45b9/dc59ddb4c13da4de9cdef5957baf95c4e425.pdf?_ga=2.33620897.1003024466.1599305358-681677284.1599123603
- De Neubourg, C., Safojan, R., & Dangeot, A. (2018). *A criança em Angola - Uma análise multidimensional da pobreza infantil*. INE e UNICEF.
- Federal Ministry of Women Affairs and Social Development. (2007). *National Guidelines and Standards of Practice on Orphans and Vulnerable Children*. Child Development Department.
<https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/National%20Guidelines%20and%20Standards%20of%20Practice%20on%20Orphans%20and%20Vulnerable%20Children.pdf>
- Hamilton-Giachritsis, C. E., & Browne, K. D. (2012). Forgotten children? An update on young children in institutions across Europe. *Early Human Development*, 88(12), 911-914.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2012.09.018>
- Hermenau, K., Hecker, T., Elbert, T., & Ruf-Leuschner, M. (2014). Maltreatment and mental health in institutional care – comparing early and late institutionalized children in Tanzania. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 35(2), 102–110. doi: 10.1002/imhj.21440
- Hermenau, K., Hecker, T., Ruf, M., Schauer, E., Elbert, T., & Schauer, M. (2011). Childhood adversity, mental ill-health and aggressive behavior in an African orphanage: Changes in response to trauma-focused therapy and the implementation of a new instructional system. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 5(29), 1-9. doi: 10.1186/1753-2000-5-29
- INE. (2016). *Resultados definitivos do recenseamento geral da população e da habitação de Angola – 2014*. INE.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young Children in Institutional Care at Risk of Harm. *Trauma, Violence & Abuse*, 7, 1-26. DOI: 10.1177/1524838005283696
- Limani, T. R., Sharma, H., & Naz, S. (2020). Life after Child Care Institution: Emotional Intelligence and Achievement Motivation among Reintegrated Children in Malawi, Africa. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(4), 3823-3843.
https://www.researchgate.net/publication/342276859_Life_after_Child_Care_Institution_Emoti

[onal Intelligence and Achievement Motivation among Reintegrated Children in Malawi Africa](#)

- McCall, R. B., & Groark, C. J. (2015). Research on institutionalized children: Implications for international child welfare practitioners and policymakers. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4(2):142-159. DOI: 10.1037/ipp0000033
- Ministry of Women's Affairs. (2009). *Alternative Childcare Guidelines on Community-Based Childcare, Reunification and Reintegration Program, Foster Care, Adoption and Institutional Care Service*. <https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/guide.pdf>
- Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Nações Unidas. (1989). *Convenção Sobre os Direitos da Criança*.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Nações Unidas. (2009). *Diretrizes de Cuidados Alternativos à Criança*.
[http://www.neca.org.br/images/apresent_II%20seminario/Guidelines%20Portuguese%20-%20ONU%20CUIDADOS%20ALTERNATIVOS%20\(1\).pdf](http://www.neca.org.br/images/apresent_II%20seminario/Guidelines%20Portuguese%20-%20ONU%20CUIDADOS%20ALTERNATIVOS%20(1).pdf)
- Rosa, E. M., Santos, A. P., Melo, C. R. S., & Souza, M. R. (2010). Contextos ecológicos em uma instituição de acolhimento para crianças. *Estudos de Psicologia*, 15(3), 233-241.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300002>
- Schoenmaker, C., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2014). Does Family Matter? The Well-Being of Children Growing Up in Institutions, Foster Care and Adoption. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 2197-2228). Springer Netherlands.
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D.D. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 71-80. DOI: 10.1590/S0102-71822006000100010
- Siqueira, A. C., & Dell'Aglio, D.D. (2010). Crianças e Adolescentes Institucionalizados: Desempenho Escolar, Satisfação de Vida e Rede de Apoio Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 407-415. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000300003>
- Soares, P. N. P. (2015). *Um estudo etnográfico sobre o acolhimento e reintegração social de crianças acusadas de feitiçaria em Angola*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Instituto Universitário de Lisboa.
- The St. Petersburg – USA Orphanage Research Team. (2008). The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73(3), 1-206. doi:10.1111/j.1540-5834.2008.00483.x

- Walakira, E. J., Ochen, E. A., Bukuluki, P., & Allan, S. (2014). Residential care for abandoned children and their integration into a family-based setting in Uganda: lessons for policy and programming. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 144–150. DOI: 10.1002/imhj.21432
- Walker, S. P.; Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Gardner, J. M. M., Powell, C. A., Rahman, A., & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *Lancet*, 378, 1325–38. DOI: 10.1016/S0140-6736(11)60555-2
- Wright, A. C., Lamsal, D., Ksetree, M., Sharma, A., & Jaffe, K. (2014). From maid to mother: transforming facilities, staff training, and caregiver dignity in an institutional facility for young children in Nepal. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 132–143. DOI: 10.1002/imhj.21429

GLOBALIZAÇÃO, ERASMUS E EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO DO JOVEM ADULTO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Carlos Augusto Castanheira^{1*}, Jacinto Jardim¹ & Carlos Miguel Oliveira²

¹Universidade Aberta (Portugal)

²Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia (Portugal)

*CarlosAugustoCastanheira@gmail.com

INTRODUÇÃO

A declaração de Maastricht para a educação Global mostra o empenho da Europa na construção de uma educação capaz de *abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, desfrutando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos* (Declaração de Maastricht sobre educação global, 2002, p.6). As competências a imprimir na educação global passam pela compreensão, colaboração, diálogo, assertividade, criatividade, e reconhecimento de estereótipos e preconceitos, competências estas que poderão ser adquiridas ou aperfeiçoadas com programas de mobilidade juvenil que têm um papel numa sociedade global.

A evolução do ensino superior na Europa, teve o seu embrião no final da segunda guerra mundial ao serem elaborados vários acordos entre os países europeus, acordos esses fundamentalmente formados e centrados no plano económico, como é exemplo a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (1950) origem primeira de uma Europa que viria a estar unida em 1957 pelo Tratado de Roma criador da Comunidade Económica Europeia (CEE) denominada vulgarmente por “Mercado Comum”.

Com o objetivo primeiro de fomentar o intercâmbio de professores e alunos, visitas de estudo a outros países e com o intuito de promover o reforço dos valores morais, culturais e

cívicos, o Conselho Europeu forma o primeiro programa de ação educativa com o intuito de reforçar a dimensão europeia da educação. Estávamos então no ano de 1976.

Surtem assim, os *Joint Study Programmes* que financiavam a mobilidade de estudantes e professores bem como o desenvolvimento de cursos e programas conjuntos em que parte do ensino seria feito em Universidades estrangeiras conferindo ao discente um duplo grau ou grau conjunto (Calvo, 2017).

É este o espírito que preside à Globalização do Ensino, o estudar com e como os seus Pares.—ERASMUS, acrónimo de *European Community Action Scheme for Mobility of University Students* invocando Erasmus de Roterdão - o Humanista-, foi o nome dado pela Comissão Europeia ao programa que aglutinou todos os que, numa forma dispersa existiam. Foi então necessária uma uniformização, em que a adoção de ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), pela primeira vez experimentado em 1989, uniformiza e garante o reconhecimento académico depois de uma frequência externa ao abrigo do programa ERASMUS. Essa standardização foi alcançada em 1999 com o Processo de Bolonha (Maiworm, 2001; Teichler, 2003).

Com o Tratado de Bolonha foi salientado que a educação em contexto de Ensino Superior Europeu contemplasse o aumento das novas tecnologias de educação no processo de ensino e aprendizagem (Pereira, Moreira, Chaló, Sancho, Varela & Oliveira, 2017).

A Comissão Europeia, enaltece as virtudes do programa ERASMUS, afirmando que os estudantes que participaram no programa têm muito mais possibilidades de empregabilidade.

Mas a mobilidade estudantil não teria sido conseguida sem uma uniformização dos processos educativos para um reconhecimento europeu. O Processo de Bolonha, como é conhecido numa perspetiva educacional, teve o seu início oficial em junho de 1989. Com a harmonização e articulação conseguida, é hoje possível o reconhecimento de graus académicos e profissionais dentro do espaço europeu, elemento facilitador de uma mobilidade de

estudantes, abrindo portas a um intercâmbio pleno quer a um espaço estudantil quer a um laboral (Pereira, 2009).

A Comissão Europeia, em 2011, tendo consciência da não equidade estudantil, mormente a económica, lança um novo programa, inicialmente denominado *ERASMUS for All* que acabou por ser apelidado de ERASMUS+ (Comissão Europeia, 2011).

Poderemos considerar evidente que a forma subtil da Comissão Europeia financiando instituições de ensino, estudantes e professores, deixa pouco espaço para uma impossível não adesão a estes programas de mobilidade e ensino (Nascimento & Cabrito, 2017).

ERASMUS e o fluxo de mobilidade: movimentos de ida e regresso e empregabilidade: se primeiramente eram dos países do Sul para os do Norte, e em enquadramentos em que a língua Inglesa fosse dominantes, com o aparecimento de novos países e culturas emergentes, o fluxo tende para outros destinos (Wadhwa, 2016). A título de exemplo, no século XVII o aprendiz - no seu sentido mais lato - deslocava-se ao estrangeiro para adquirir conhecimentos e sabedoria. Tal motivação modificou-se, sendo agora objetivo primeiro, o alcance do sucesso e a facilidade de acesso ao mercado de trabalho, não estando este confinado ao seu país de origem. Também o destino do movimento migratório tem como justificação a recolocação de importantes empresas internacionais geradoras de emprego (Wadhwa, 2016).

Se por um lado os surtos migratórios trazem destabilização às sociedades acolhedoras, por outro oferecem uma taxa mais elevada de empregabilidade aos adultos e a diferentes níveis etários, com particular ênfase para o jovem adulto. São exemplo disso os dados recentes do barómetro *Eurostat 2019* que apontam como principais preocupações da União Europeia o aumento do desemprego entre os mais jovens (15-24 anos de idade).

Internacionalização e mudança na educação superior: não se pense que o interesse na mobilidade estudantil seja somente do proveito dos estudantes. Com a mudança do paradigma do financiamento das instituições universitárias estas também colhem frutos, e o Estado como

financiador das universidades públicas, também beneficia, pois deixa de ser o único suporte financeiro do ensino superior.

As universidades, atualmente, lutam por *rankings*, apostam no *marketing*, atraem os melhores professores, pretendem prestígio, e divulgam as taxas de empregabilidade como forma de atraírem mais e melhores alunos fazendo acordos bilaterais com empresas de renome. Há uma mudança de paradigma passando do cooperativismo para um modelo acadêmico competitivo.

Pela primeira vez, após a II Guerra Mundial a juventude atual deverá ser economicamente menos abastada que os seus pais, mesmo sendo uma geração com a maior qualificação de sempre, e uma das mais criativas nas linguagens digitais (European Commission, 2018). Uma forma de combate a esta premonição poderá envolver uma mais forte Educação para o Empreendedorismo.

Por considerarmos a mobilidade a primeira precursora da globalização, e a imigração jovem de curta duração uma experiência importante na passagem do jovem a adulto, torna-se pertinente compreender a relação/cruzamento entre esta mobilidade estudantil com o empreendedorismo.

Tal fenómeno ainda exige estudos mais aprofundados com maior evidencia teórica e prática que permitirão facilitar a compreensão e conhecimento desta mudança de paradigma.

Neste sentido o presente trabalho pretende contribuir para um maior conhecimento na área e tem como objetivo realizar uma revisão sistemática para estudar as práticas e experiências da mobilidade e empreendedorismo em contexto europeu para melhor conhecer o fenómeno da globalização na atualidade.

MÉTODO

Realizámos uma revisão sistemática recorrendo às recomendações e guidelines emanadas pela metodologia PRISMA - *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* - cujo fluxograma anexamos (Fig.1) (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, The PRISMA Group, 2009). Foram usadas as bases de dados indexadas pela EBSCO (*Elton B. Stephens Company*) recorrendo aos seguintes critérios booleanos: (erasmus* AND entrepre* AND young AND europe) NOT (Rotterdam) e cuja data de publicação estivesse compreendida entre os anos 2017 e 2020.

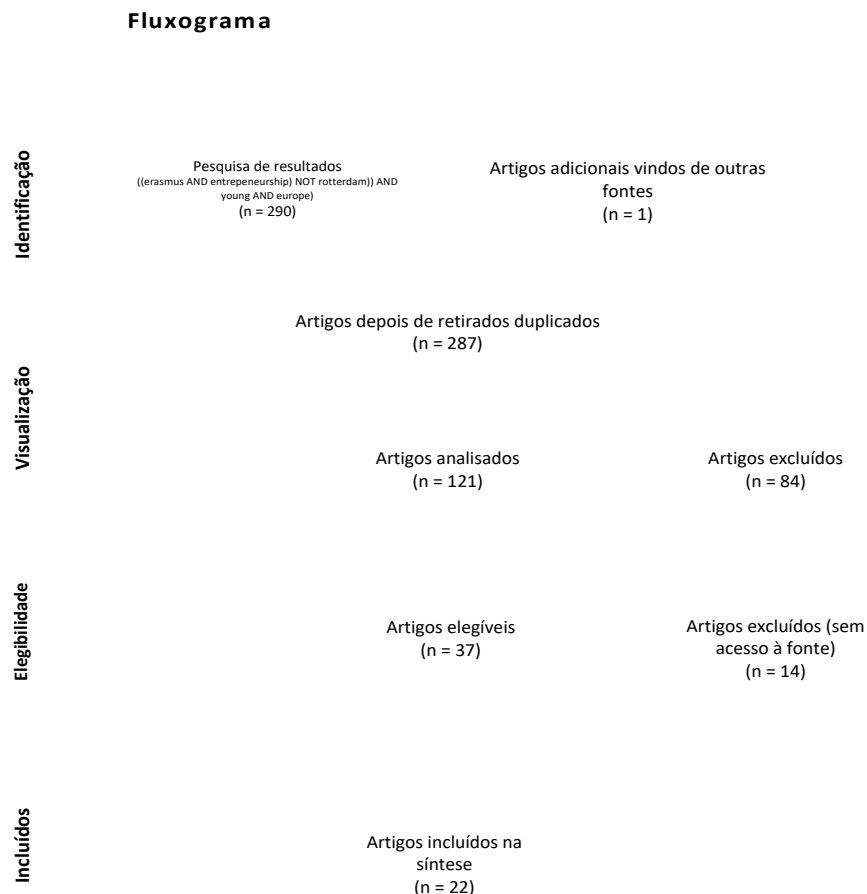


Fig.1 Fluxograma - Metodologia PRISMA

Só incluímos artigos cuja língua de publicação fosse inglês, francês, português ou espanhol e cujos conteúdos tivessem sido revisto por pares e também que existisse acesso digital

ao texto integral. Salientamos nos critérios de exclusão os artigos sem resumo ou sem texto integral. Recorremos ao software *Mendeley* para expurgarmos os artigos em duplicado.

Para a análise dos documentos e em particular para validar a análise de conteúdo, recorremos a um painel de três juízes os quais colaboraram na análise dos conteúdos, havendo entre eles pelo menos 90% de concordância, tal como o preconizado por Krippendorff (1980).

RESULTADOS

Encontrámos 22 artigos, dos quais 15 foram maioritariamente publicados no ano de 2019, seguido 3 em 2020 e 4 artigos distribuídos igualmente por 2017 e 2018, sendo todos de autores europeus. A língua de escrita, na sua quase totalidade foi a língua inglesa (95%), sendo apenas um em espanhol. Os principais resultados são reportados nas tabelas 2 e 3 as quais englobam os 22 estudos analisados nas seguintes categorias de respostas: autor, ano, título do artigo, Países envolvidos no artigo, objetivos, resultados/conclusões e sugestões para futuro.

Grande parte dos artigos (82%) apresentaram conteúdos que reportam a estudos de natureza empírica com especial destaque para os estudos a seguir referidos: Vukasović, Birkholz & Brankovic (2019); Cazorla-Montero, Ríos-Carmenado & Pasten (2019); Sady, Žak, & Rzepka (2019); Moya, Ribes & Sanahuja (2020). Os estudos de natureza conceptual totalizam 14% e apenas um trabalho recorreu a um estudo longitudinal (Fiore, Sansone & Paolucci 2019). Apenas um trabalho foi descrito em formato de relatório (Virkkunen, 2018).

Tabela 1: Caracterização dos estudos por autores, data publicação, título, países envolvidos e objetivos.

Autores	Data publicação	Título	Países Envolvidos	Objetivos
LUCADI, Ariana	2019	YOUNG PEOPLE ON THE LABOUR MARKET IN THE CONTEXT OF THE EU CONTEMPORARY ECONOMY.	EU	Emprego/Desemprego EU
Vuković, Martina; Birkeli, Jilke; Branković, Jelena	2019	In the Europe of Knowledge the talk of the lower? Exploring how members of the European Parliament refer to higher education.	EU	Estudo discursos EU sobre ensino superior
Covaș, Liliã; Solcan, Angela; Sîrb, Ludivia	2010	Sustainability of Entrepreneurial Education in the Republic of Moldova.	Moldávia / EU	Emprego/Desemprego EU
Hacotianu, Adrien; Tava, Jean-Jacques	2019	Information technologies and entrepreneurship.	Mundo	Como o aumento da disponibilidade de informações devido a novas tecnologias afeta positivamente o empreendedorismo agregado nas economias nacionais
Martín, Silvia	2019	The limits to mobility: Precarious work experiences among young Eastern Europeans in Spain.	Spain / Romênia / Bulgária	Encontrar limites mobilidade
RADU, Brîndușa Mihăilescu; BĂLAN, Mariana	2019	CURRENT SITUATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM AT THE LEVEL OF ROMANIA.	Romênia	Educação e formação profissional
Santamaría López, Elisa; Carballo Padilla, Diego	2019	Emergencias de la crisis: figuras antihéroicas del emprendimiento juvenil en España.	Espanha	Demonstrar paradoxas do empreendedorismo
Cazorla-Martens, Adolfo de los Ríos-Corredano, Ignacio; Farián, Juan Ignacio	2019	Sustainable Development Planning: Master's Based on a Project-Based Learning Approach.	ES	Este artigo analisa uma estratégia de aprendizagem baseada em projetos para a Formação de Planeamento de Desenvolvimento Sustentável em programas de pós-graduação, em Espanha (Universidade Politécnica de Madrid, UPM)
Zur, Agnieszka	2020	Two Heads Are Better Than One—Entrepreneurial Continuous Learning through Massive Open Online Courses.	NA	Este trabalho baseia-se na teoria do domínio de conhecimento, a fim de explorar o potencial dos Cursos Online Abertos Massivos (MOOCs) como facilitadores de intercâmbio de conhecimentos, consolidação e nova criação de conhecimento através da ligação de atores geograficamente e institucionalmente distantes
Sańko, Monika; Zak, Agnieszka; Rzepka, Karolina	2019	The Role of Universities in Sustainability-Oriented Competencies Development: Insights from an Empirical Study on Polish Universities.	Polónia	Investigar como as universidades na Polónia desenvolvem programas educacionais e atividades extracurriculares para permitir que os alunos moldeem as competências de sustentabilidade.
Moya-Clemente, Inés; Riles-García, Gabriela; González-Velaz, Gisela	2020	Towards Sustainability in University Education: Improving University Graduates' Chances of Employability by Participation in a High Achievement Academic Program.	Espanha	A educação pode reduzir qualquer desigualdades na sociedade, promovendo habilidades sociais
Schröder, Antonia; Krüger, Daniel	2019	Social Innovation as a Driver for New Educational Practices: Modernising, Repairing and Transforming the Education System.	EU	Um maior desenvolvimento do conceito de inovação social e uma maior compreensão de suas manifestações na prática, bem como recomendações de políticas baseadas empiricamente.
Aline Courbois	2018	Study aimed at governmentality, the construction of hypermobile subjectivities in higher education.	Frância	
SERB (Tarușev), Maria-Cristina; DACHESU, Madalina Maria; POPESCU, Delia Mihaela	2017	Entrepreneurial Education in Schools—a Prerequisite in European Context.	Romênia	Foco e identificação do impacto que o desenvolvimento empresarial tem na Romênia e nos países da EU
Granton, Sophie; Pinloff-Wilson, Helena; Bates, Emma	2020	International work placements and placements of distinction: THE CURRENT SITUATION OF THE VOCATIONAL TRAINING SYSTEM IN ROMANIA.	Romênia	
Fava, Elisavona; Sansone, Giuliano; Pizzilli, Emilio	2019	Entrepreneurship Education in a Multidisciplinary Environment: Evidence from an Entrepreneurship Programme Held in Turin.	Itália	Uma análise exploratória, referente a um único estudo de caso, sobre um programa de empreendedorismo oferecido a estudantes de diferentes áreas do estado e com diferentes níveis de escolaridade: o programa ClabTo-MEUR
Buadzi, Zoltan; Almeida, Fernando	2019	FLUDGE—A Serious Game Tool to Enhance Motivation and Competencies in Entrepreneurship.	NA	
Grivolostopoulou, Fotini; Kova, Ioannantonis; Perrito, Nikiros	2019	Examining the Impact of a Gamified Entrepreneurship Education Framework in Higher Education.	Grieta	Design de um ambiente educacional de empreendedorismo baseado na aprendizagem em mundos virtuais 3D
Virkkunen, Hanna	2018	Towards an EU leadership role in shaping globalisation.	EU	
Šiško, Aneta; Turkal, Davorin; Kež, Ivan	2017	Mobile Learning Usage and Preferences of Vocational Secondary School Students: The Cases of Austria, the Czech Republic, and Germany.	Austria República Checa Alemanha	Determinar o status atual do uso de dispositivos móveis e da adoção de aprendizagem móvel nas escolas secundárias de EFP em três países europeus selecionados: Austria, República Checa e Alemanha.
Gabor, Anamaria; Kozalia, Blaga; Petruța, Mari, Corvin	2019	Supporting Employability by a Skills Assessment Innovative Tool—Sustainable Transitional Insights from Employers.	Austria Romênia Suíça França Espanha	

Tabela 2: Caracterização dos estudos por Autores, resultados/conclusões, sugestões para futuro

Autores	Resultados/Conclusões	Sugestões para Futuro
LUCAS, Arcélia		Destinatário: Escola / País. Cursos de Orientação de Carreira, Promoção para empreendedorismo, Cultura Empresarial Nacional, Jovens mais apoiados na procura e manutenção de emprego
Vukasović, Martina; Birkholc, Juki; Branković, Jelen	O Parlamento europeu tem-se debruçado menos sobre o ensino superior	NA
Coxas, Lúcia; Solban, Angela; Sisti, Lucimila	Necessários outros métodos de ensino de empreendedorismo	Professores deverão ter competências empresariais e o estudo deverá passar por estágios reais onde possam desenvolver competências empreendedoras
Hantoussi, Juliet; Rosa, Jean-Jacques	Incremento tecnologias -> aumento produtividade	Incremento TIC e Redes de Empreendedoras para partilharem experiências
Marcu, Silvia	limites à mobilidade	Encontrar limites de migração
RADU, Brîndușa Mihaela; BĂLAN, Mariana	curso - tempo e espaço - e estruturas de trabalho móveis prestárias...	Maior investimento em vocational education and training
Santamaría López, Elia; Carbajo Padilla, Diego	Anti-heróis do empreendedorismo que não se referem a números falhados e considerados como uma crítica negativa, mas sim como figuras irredutivelmente úteis em que estamos atualmente a trabalhar e a viver.	Ensino Empreendedorismo
Cazorla-Montero, Adolfo de los Ríos-Carmenada, Ignacio; Pastor, Juan Ignacio	As conclusões identificadas podem ser categorizadas da seguinte forma: (1) Perspetiva: pensamento holístico e orientação intelectual, definindo as competências contextuais que devem ser navegadas dentro e em todo o ambiente mais amplo, (2) Prática: aprendizagem experiencial reconstruindo-se a situações da vida real, e (3) Pessoas: Competências pessoais e interpessoais necessárias para ter sucesso em projetos, programas e portafólios sustentáveis. São discutidas reflexões sobre a experiência e os principais fatores de sucesso na estratégia de aprendizagem	Mostrar o caminho que algumas universidades mundiais percorreram através de experiências de pós-graduação em relação à sustentabilidade; e incentivar uma melhor governação sobre a rede tarefa de servir e sociedade de forma mais eficaz, ligando a investigação, animando inovação e desenvolvimento pessoal, focada na promoção do desenvolvimento sustentável e do progresso social dentro da universidade
Jur, Agnieszka	Identifica três fatores que podem desencadear transformamentos intensos de conhecimento horizontal em grande escala: (i) interesses e aspirações comuns dos participantes, (ii) mobilização induzida e (iii) anonimato opcional dos participantes	Estudos futuros podem comparar o âmbito e os efeitos das contribuições resultantes do intercâmbio de conhecimentos online dentro de agrupamentos de conhecimentos temporários com formas tradicionais de formatos de aprendizagem empresarial
Sady, Monika; Zak, Agnieszka; Rzepka, Karolina	Os estudantes universitários serão promotores ativos de valores sustentáveis	Necessidade de criação de plataformas como uma maior comunicação entre universidade e estudantes. Os resultados da investigação têm implicações práticas para as universidades e podem apoiar o avanço de programas educativos relacionados com o desenvolvimento sustentável.
Moya Clemente, Imael; Ribes Giner, Gabriela; Sarahaña Véliz, Gisela	Negócios e sociedade	Educação de qualidade pode atuar como uma ferramenta poderosa, para promover o trabalho decente (OD8), reduzir as desigualdades (OD10) e promover melhores condições para a igualdade de género (OD5).
Schöder, Antonius; Krüger, Daniel		São necessárias mais liberdade e novas estruturas de governança para integrar e promover inovações sociais e desenvolver o potencial de todos os setores da sociedade para melhorar a educação. Inclui um papel mais ativo e novo das universidades na capacitação, intercâmbio, moderação e pesquisa de inovação social.
SERB (Tanisavl, Maria Cristina); DACĂȘU, Madalina Maria; POPEȘCU, Delia Mișara	Demonstrado que a integração do empreendedorismo nas atividades educacionais melhora o triângulo do conhecimento sobre educação, treinamento e emprego.	Governantes do processo educacional devem procurar desenvolver e promover competências e atitudes empreendedoras. A educação empreendedora deve ser incentivada e promovida no ensino médio e na universidade. É necessário apoiar a criação de redes para consolidar o empreendedorismo no domínio da educação ou oferecer oportunidades de aprendizado com base em práticas e estratégias de aprendizagem. Os programas Erasmus + incentivam a educação empresarial, integrando o ambiente de negócios em parceria.
Oranston, Sophie; Pivott Wilson, Helena; Bates, Emma	A frequência do International Work Placement (IWP), aumento a empregabilidade	NA
BĂLAN, Mariana	Relação entre Educação, VET e mercado de trabalho	Investimento em VET
Fiori, Eleonora; Salmone, Giuliano; Paolucci, Emilia	NA	NA
Buzady, Zoltan; Almeida, Fernando	Utilidade do jogo no desenvolvimento de habilidades de gestão, liderança e empreendedorismo que serão essenciais para eles ao longo de sua carreira académica e no mercado de trabalho com o uso do FUGBY, os alunos	É relevante explorar o uso do FUGBY como uma ferramenta de treino na qual os alunos podem praticar o desenvolvimento de habilidades nas quais experimentam maiores dificuldades.
Giveliokostopoulou, Fotini; Kostas, Konstantinos; Perikas, Iliodoros	As atividades em um jogo, que envolvem os alunos em situações realistas que exigem que os alunos ponham em prática o conhecimento teórico, têm um impacto maior na aprendizagem dos alunos no que diz respeito aos conceitos de empreendedorismo e também à sua compreensão e experiência de aprendizagem.	O trabalho futuro poderia examinar o relacionamento da eficácia das atividades de aprendizagem colaborativas, nas quais os alunos participam de equipes e têm que cooperar e desenvolver também competências de comunicação e softwares.
Virkkunen, Hanna	A UE deve continuar seus esforços para fornecer aos cidadãos as skills necessárias para o futuro e promover a pesquisa e o desenvolvimento	
Bilal, Artur; Turhal, Dawant; Kılıç, İnan	As entrevistas concluídas mostram que o m-learning terá um papel significativo na educação no futuro, os estudantes alemães mostraram um nível significativamente maior de concordância. Em contraste com a pesquisa média relatada, em termos de preferências em relação ao tipo de aplicativos de m-learning, o estudante alemão prefere tutoriais. Estudantes de outros países preferem predicas/ouvidos estudos	Futuras atividades de pesquisa devem considerar uma medição mais objetiva do uso de dispositivos móveis e concentrarem-se num número maior de escolas secundárias e tipos de escolas secundárias, além de outros grupos-alvo. Além disso, os esforços futuros de pesquisa devem se concentrar na comparação de dados entre diferentes países e em mudanças e tendências relacionadas ao tempo. A pesquisa académica e profissional disponível sobre este assunto ainda é bastante limitada, proporcionando assim uma área explorada para futuras atividades de pesquisa.
Gabor, Manuela Rocica; Băgă, Petruța; Mutu, Cosmin	A falta de skills de empregabilidade é um dos problemas dos empregadores face graduados ou seus futuros empregados. Os candidatos podem ter as qualificações e habilidades necessárias para gerir o trabalho, mas, sem um conjunto bem aperfeiçoado de soft-skills, os empregadores são inclinados a contratar.	For future research, the authors intend to test the innovative tool for graduates and undergraduates in a longitudinal study and also to extend the sample for the other sectors and more European and non-European Union countries.

No que concerne aos países envolvidos e explicitamente referenciados nos estudos, os resultados indicaram, que de entre os países da União Europeia, a Roménia o país mais referenciado (22%), seguindo-se Espanha (17%). Fora da União Europeia foram referenciados 13% dos artigos (Figura 2).

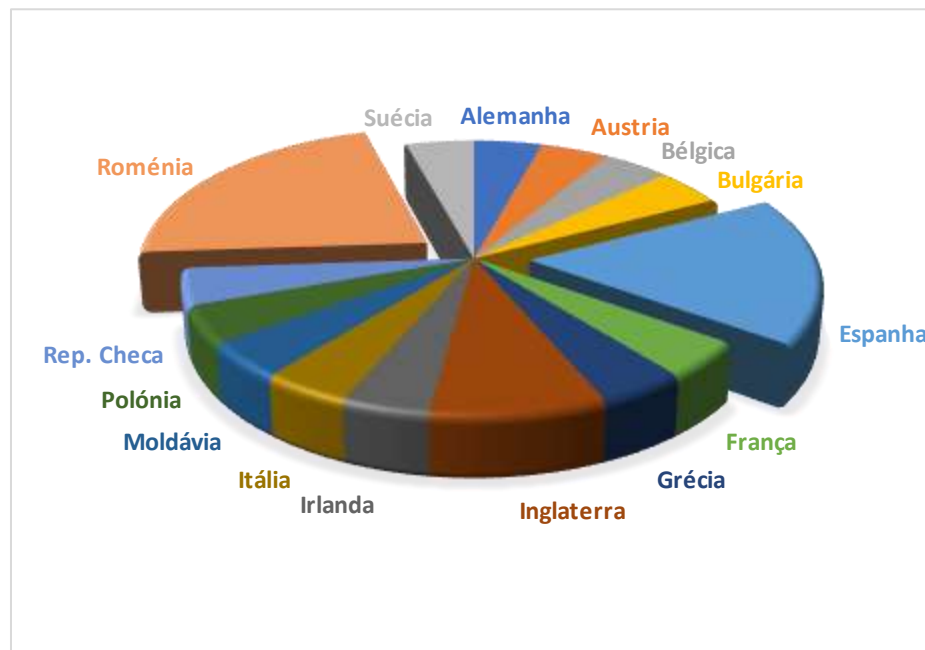


Figura 2 – Países envolvidos nos estudos

No que diz respeito às principais temáticas abordadas no conteúdo dos artigos analisados (Fig. 3), verificámos que 59% abordaram a temática Empregabilidade, seguindo-se a Educação para o Empreendedorismo, Sustentabilidade e Tecnologias de Informação a par com Mudanças de Políticas Educativas.

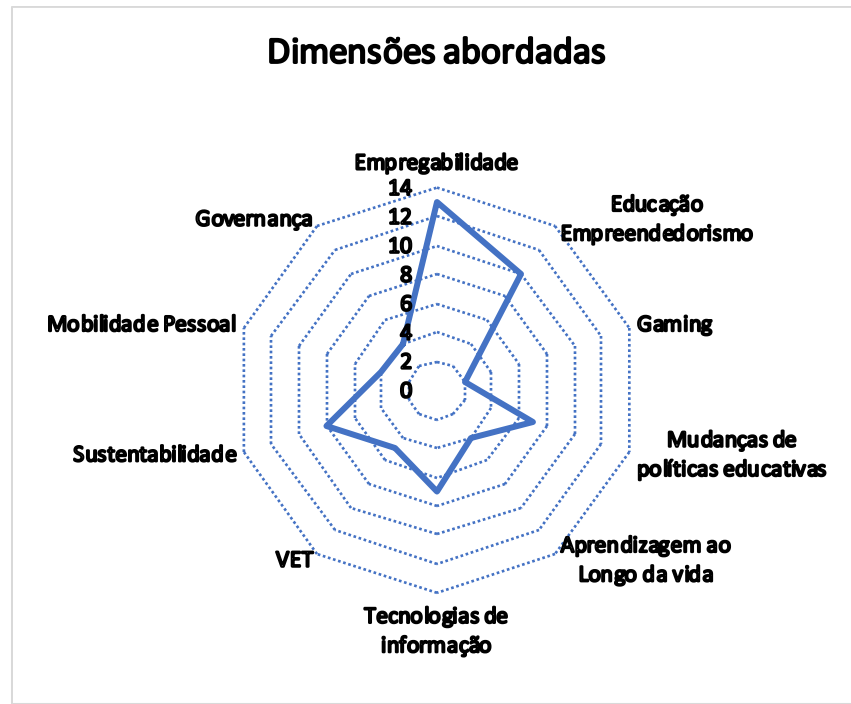


Figura 3 – Dimensões abordadas nos estudos

De salientar ainda que há artigos que estudam várias temáticas em simultâneo, merecendo especial destaque, por ordem decrescente, a empregabilidade e educação para o empreendedorismo e empregabilidade e mudanças de políticas educativas.

DISCUSSÃO

Dos principais resultados merecem destaque os estudos encontrados que realçam o domínio da língua inglesa que, apesar de ser atualmente uma língua *standard* em artigos científicos não está em sintonia com a multiculturalidade linguística defendida em todos os documentos oficiais mais relevantes da União Europeia (Declaração de Maastricht e Bolonha) apesar da mesma só ser a língua oficial de dois países da União Europeia.

Relativamente aos países envolvidos e referenciados nos estudos, fomos surpreendidos com a predominância dos países emergentes que entraram recentemente na União Europeia ou que desejam integrar este espaço (Vukasović, Birkholz, & Brankovic, 2019). Tais dados vão ao

encontro aos desafios que a Comissão Europeia tem vindo a fazer para alargar o intercâmbio ERASMUS+ (ERASMUS, 2019).

Verifica-se uma enorme variabilidade de objetivos e conteúdos que vão desde o ensino vocacional (Schröder & Krüger, 2019), à empregabilidade, uso de tecnologias de informação, mobilidade, empregabilidade, sustentabilidade e estratégias de ensino e aprendizagem ao longo da vida. Tais matérias vêm assim ao encontro do já defendido por Moreira (2019) a propósito da educação e aprendizagem ao longo da vida a qual deve ser reportada pela inovação e desenvolvimento das tecnologias a todos os níveis de ensino (Pereira et al., 2017).

No que diz respeito às dimensões abordadas verificámos que a mais frequente recaiu sobre a empregabilidade, tanto no jovem adulto como sobre a manutenção do emprego ao longo da vida. Tendo em conta a taxa de empregabilidade dos jovens dos países mais abordados bem como o número de auto empregabilidade, nos estudos parece-nos poder concluir que existe uma correlação entre estes dois fatores pois a taxa de empregabilidade nestes dois países é inferior à média da União Europeia, conforme dados fornecidos pela Eurostat (2020) na rubrica “*Youth self-employment by sex, age and educational attainment level [yth_empl_040]*”. Tal facto vai de encontro às preocupações da União Europeia (Gabor, Blaga, & Matis, 2019).

Importa ainda referir que não se verificaram disparidades nos tipos de estudo realizados (empírico, conceptual e relatórios). No entanto nos estudos empíricos a variabilidade das metodologias e instrumentos utilizados dificultaram a comparação e conclusão dos resultados.

A revisão sistemática, ainda que pioneira, deverá ser analisada e discutida com alguma precaução atendendo às limitações inerentes a este tipo de estudo nomeadamente o número reduzido de artigos encontrados para os objetivos delineados. O arco temporal definido bem como as línguas selecionadas poderão, eventualmente, limitar a generalização das conclusões do estudo.

Conscientes das limitações próprias deste tipo de estudo, importa, no entanto, realçar que a presente revisão será a primeira revisão sistemática sobre esta temática realizada em língua portuguesa. Novos estudos objetivos baseados da evidencia científica (*scientific evidenced-based*) são cada vez mais necessários de forma a que possamos ter dados objetivos que permitam sustentar a construção do conhecimento.

CONCLUSÕES

O âmbito dos programas ERASMUS realça que a educação para o empreendedorismo deverá ser mais abrangente e transversal aos currículos dos diversos cursos do ensino superior sejam eles de natureza humanista, científica ou tecnológica. No entanto, este desiderato ainda se encontra numa fase embrionária pelo que urge alertar as instituições para a inovação e mudança do paradigma tradicional. Sobressai ainda que o Tratado de Bolonha continua a ser implementado nas suas três grandes finalidades. Primeiro, a educação e aprendizagem ao longo da vida aqui reportada pelo tipo de público e variabilidade de idades que vão dos jovens a idades mais avançadas. Segundo, a uniformidade de critérios de ECTS que facilita o reconhecimento não só dos graus académicos, como também das categorias profissionais, os quais são uma mais-valia promotora da mobilidade. Terceiro, para otimizar a educação e aprendizagem e a inovação, as tecnologias de informação deverão ser ferramentas indispensáveis para a construção e disseminação do conhecimento tão importantes para a inovação e desenvolvimento de competências transversais (*soft skills*) e empreendedorismo (Jardim & Pereira, 2006).

Em síntese, diremos que a mudança de paradigma do programa ERASMUS é constante. Se no início a mobilidade do ERASMUS tinha o seu foco na obtenção de graus académicos, atualmente o foco é mais abrangente, passando também pela dimensão de mobilidade na vida turística e na dimensão de especialização de carreiras e quadros conducentes a um mercado de

trabalho altamente competitivo. Tais desafios orientados para a empregabilidade, ainda que escassos a nível europeu, tornar-se-ão mais eficazes se forem desenvolvidas competências transversais, capacidades que facilitem o dotar as pessoas de recursos que as tornarão mais autónomas, qual empoderamento capaz de um maior desenvolvimento pessoal, profissional e social num contexto global.

Importa ainda salientar algumas implicações deste trabalho para o Ensino Superior nomeadamente de uma maior aposta na mobilidade dos jovens para o campo académico e profissional, bem como na partilha de espaços, culturas e afetos, qual desiderato da globalização e cultura da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- Academy, R. (2019). Current Situation of the Professional Training System At the Level of Romania. *Internal Auditing & Risk Management*, 56(4), 21–34. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3592046>
- Biloš, A., Turkalj, D., & Kelić, I. (2017). Mobile Learning Usage and Preferences of Vocational Secondary School Students: The cases of Austria, the Czech Republic, and Germany. *Naše Gospodarstvo/Our Economy*, 63(1), 59–69. <https://doi.org/10.1515/ngoe-2017-0006>
- Buzady, Z., & Almeida, F. (2019). FLIGBY-A serious game tool to enhance motivation and competencies in entrepreneurship. *Informatics*, 6(3). <https://doi.org/10.3390/informatics6030027>
- Calvo, D. M. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014Globalização e internacionalização educativa. Uma história institucional do programa ERASMUS, 1987-2014Globalization and internationalization of high. *Ler História*, (71), 75–100. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2885>
- Cazorla-Montero, A., de los Ríos-Carmenado, I., & Pasten, J. I. (2019). Sustainable development planning: Master's based on a project-based learning approach. *Sustainability (Switzerland)*, 11(22), 1–23. <https://doi.org/10.3390/su11226384>
- Clemente, I. M., Giner, G. R., & Vélez, G. S. (2020). Towards sustainability in university education. Improving university graduates chances of employability by participation in a high achievement academic program. *Sustainability (Switzerland)*, 12(2). <https://doi.org/10.3390/su12020680>
- Comissão Europeia (2011): Proposal for a Regulation of The European Parliament and of the Council

- establishing "ERASMUS FOR ALL" The Union Programme for Education, Training, Youth and Sport [COM/2011/0788 final - 2011/0371 (COD)]. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Courtois, A. (2018). Study abroad as governmentality: the construction of hypermobile subjectivities in higher education. *Journal of Education Policy*, 35(2), 237–257.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1543809>
- Covaş, L. (2019). Sustainability of Entrepreneurial Education in the Republic of Moldova. *Ovidius University Annals: Economic Sciences Series*, XIX(1), 167–177.
- Cranston, S., Pimlott-Wilson, H., & Bates, E. (2020). International work placements and hierarchies of distinction. *Geoforum*, 108(December 2019), 139–147.
<https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.12.008>
- Declaração de Maastricht sobre educação global. (2002). *Global Education Guidelines* (tradução portuguesa) *Guia Prático para a Educação Global*. Portugal: Ed Centro Norte-Sul do Conselho da Europa – Lisboa, 2010
- European Commission. (2018). *Communication from the commission to the european parliament, the european council, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions Engaging, Connecting and Empowering young people: a new EU Youth Strategy*.
- Fiore, E., Sansone, G., & Paolucci, E. (2019). Entrepreneurship Education in a Multidisciplinary Environment: Evidence from an Entrepreneurship Programme Held in Turin. *Administrative Sciences*, 9(1), 28. <https://doi.org/10.3390/admsci9010028>
- Gabor, M. R., Blaga, P., & Matis, C. (2019). Supporting employability by a skills assessment innovative tool-Sustainable transnational insights from employers. *Sustainability (Switzerland)*, 11(12). <https://doi.org/10.3390/su10023360>
- Grivokostopoulou, F., Kovas, K., & Perikos, I. (2019). Examining the impact of a gamified entrepreneurship education framework in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 11(20). <https://doi.org/10.3390/su11205623>
- Hanoteau, J., & Rosa, J. J. (2019). Information technologies and entrepreneurship. *Managerial and Decision Economics*, 40(2), 200–212. <https://doi.org/10.1002/mde.2996>
- Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais: Guia Prático para a Mudança Positiva*. Portugal: Edições ASA.
- Krippendorff, K. (1980). Validity in Content Analysis. *Computerstrategien Für Die Kommunikationsanalyse*, 69–112. Retrieved from http://repository.upenn.edu/asc_papers/291
- López, E. S., & Padilla, D. C. (2019). Emergenc(i)es of the crisis: Anti-heroic figures of youth entrepreneurship in Spain [Emergencias de la crisis: figuras antiheroicas del emprendimiento juvenil en España]. *Política y Sociedad*, 56(1), 191–211. <https://doi.org/10.5209/poso.60030>
- Lucaci, A. (2019). *Young people on the labour market in the context of the eu contemporary economy*. 368.

- Maiworm, F. (2001). ERASMUS: Continuity and Change in the 1990s. *European Journal of Education*, 36(4), 459–472. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00082>
- Marcu, S. (2019). The limits to mobility: Precarious work experiences among young Eastern Europeans in Spain. *Environment and Planning A*, 51(4), 913–930. <https://doi.org/10.1177/0308518X19829085>
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Nascimento, A., & Cabrito, B. (2017). A autonomia do Ensino Superior Português entre a lei e a prática – estudo de caso múltiplo. *Revista Educação Em Questão*, 55(45), 42. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45id12745>
- Pereira, A. (2009). Bolonha: um novo menu de competências. In M. L. Cró (Eds.), *Curriculo e Formação* (pp.131-137). Coimbra, Portugal: Edições IPC, Inovar Para Crescer.
- Pereira, A. S., Moreira, A. A., Chaló, P., Sancho, L., Varela, A., & Oliveira, C. (2017). Development Challenges of a Full Integrated App in Higher Education. In I. Management Association (Ed.), *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 117-139). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-0778-9.ch007
- Sady, M., Žak, A., & Rzepka, K. (2019). The Role of Universities in Sustainability-Oriented Competencies Development: Insights from an Empirical Study on Polish Universities. *Administrative Sciences*, 9(3), 62. <https://doi.org/10.3390/admsci9030062>
- Schröder, A., & Krüger, D. (2019). Social innovation as a driver for new educational practices: Modernising, repairing and transforming the education system. *Sustainability (Switzerland)*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/su11041070>
- Serb Tanislav, M. C., Oachesu, M. M., & Popescu, D. M. (2018). Entrepreneurial Education in Schools – a Prerequisite in European Context. *Valahian Journal of Economic Studies*, 8(2), 65–74. <https://doi.org/10.1515/vjes-2017-0020>
- Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312–341. <https://doi.org/10.1177/1028315303257118>
- Tuan, K. A., & Strategy, H. (n.d.). *The current situation of the vocational training system in romania*. (855), 117–134.
- Virkkunen, H. (2018). Towards an EU leadership role in shaping globalisation. *European View*, 17(1), 13–20. <https://doi.org/10.1177/1781685818767344>
- Vukasović, M., Birkholz, J., & Brankovic, J. (2019). Is the Europe of Knowledge the talk of the town? Exploring how members of the European Parliament refer to higher education. *European Journal of Education*, 54(1), 103–116. <https://doi.org/10.1111/ejed.12329>

- Wadhwa, R. (2016). New Phase of Internationalization of Higher Education and Institutional Change. *Higher Education for the Future*, 3(2), 227–246. <https://doi.org/10.1177/2347631116650548>
- Žur, A. (2020). Two heads are better than one—entrepreneurial continuous learning through massive open online courses. *Education Sciences*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/educsci10030062>

SITUAÇÕES INDUTORAS DE STRESS NA INFÂNCIA: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Rosa Gomes¹, Pedro F. S. Rodrigues² & Anabela Pereira¹

¹*Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Portugal*

²*Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal*

rosa.gomes@ua.pt, prodrigues@uport.pt, anabelapereira@ua.pt

INTRODUÇÃO

O ser humano vive atualmente num contexto de isolamento social, marcado por novas exigências, que podem constituir situações indutoras de stress. O stress induzido em contexto de isolamento social pode ser transversal a várias faixas etárias, contudo torna-se particularmente notório na infância. Assim, surge a necessidade de se conduzirem estudos que identifiquem situações indutoras de stress, para se poderem desenvolver respostas adequadas às mesmas.

Embora o stress seja necessário no dia-a-dia dos indivíduos, quando atinge níveis muito elevados torna-se disfuncional. Um indivíduo entra em stress disfuncional quando as exigências da situação são superiores aos seus recursos (Vaz-Serra, 2000), independentemente dos fatores idade, raça, sexo e situação socioeconómica. Segundo alguns autores (e.g., Lipp, 1991; Vaz-Serra, 2002 e Trianes, 2004), as circunstâncias indutoras de stress podem ser de natureza física, psicológica e social, podendo ter implicações fisiológicas, cognitivas e comportamentais. Em particular, o stress infantil pode ter causas externas e internas, do mesmo modo como ocorre com o adulto (Vaz-Serra, 2000), mas essas causas são diferenciadas. Algumas das fontes externas que mais causam stress na infância, (Lipp, 2000 e Trianes, 2004), são as mudanças significativas ou constantes, responsabilidades em excesso, sobrecarga de atividades, brigas ou separação dos pais, morte na família, exigência ou rejeição por parte dos colegas, disciplina

confusa por parte dos pais, nascimento de um irmão, troca de professores ou de escola e hospitalização. As fontes internas ocorrem no interior do próprio indivíduo, que o leva a reagir e a sentir-se de determinado modo e são elas a ansiedade, a depressão, a timidez, o desejo de agradar, o medo de fracasso, o medo de que os pais morram e que ela fique só e o medo de ser ridicularizada por amigos. Uma situação pode ou não ser indutora de stress dependendo do estágio de desenvolvimento sócioafetivo em que ela se encontra e ainda da avaliação que faz da situação em si e do meio ambiente em que se insere. O conhecimento dos fatores indutores de stress é importante, mas tornam-se mais prementes na infância, uma vez que: a) os estudos neste estágio do desenvolvimento humano estão aquém do desejado; b) o contexto de isolamento social que vivemos parece induzir elevado stress no ser humano, podendo revelar-se mais problemático nas crianças, cujo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social ainda está a decorrer.

Para esta faixa etária, os estudos na área do stress são ainda reduzidos e, segundo um estudo de Gomes & Pereira (2007), sobre as perspetivas dos educadores sobre o stress na infância, os autores mostram existir em média, por sala, quatro crianças em situação de vulnerabilidade ao stress. De acordo com o mesmo estudo os educadores identificaram como causas os fatores externos, estando, portanto, fora do seu controlo. A emergência em sensibilizar Psicólogos escolares e Educadores de Infância para as situações indutoras de tensão na infância e, por outro lado desenvolver investigação sobre instrumentos adaptados à realidade portuguesa, constitui um dos objetivos do presente estudo.

Partindo de um processo interativo e dialógico, sustentado pela ação pedagógica, o diagnóstico das situações indutoras de stress pode permitir aos educadores e psicólogos potenciar currículos/intervenção construtivos e atentos à especificidade de cada criança, que a ajudem a desenvolver meios para lidar com as tensões e os desafios, de modo positivo. Alguns estudos (e.g. Lipp, 2000; Trianes, 2004; Elkind, 2004; Gomes, et al., 2007) identificam que

algumas crianças ficam angustiadas e apresentam reações emocionais negativas perante determinados acontecimentos da sua vida, o que leva a refletir sobre a presença de situações indutoras de stress já na infância. Pereira e colaboradores (2017) referem que as dimensões estruturantes das práticas educativas para a sustentabilidade do stress na infância, podem estar associadas à cooperação escola família, às atividades de prevenção, à promoção do bem-estar da criança nestas situações de maior tensão e ao planeamento psicoeducativo. Quando identificadas crianças em situações de stress, as práticas educativas podem ser um fator de proteção ao intervirem nos vários níveis do sistema ecológico - pessoal, familiar e social. Para o efeito, estabelecer interações positivas (Gomes, et al., 2015; Gomes, 2017), com cada criança, como seja o caso do apoio prestado pelos colegas e amigos, onde a criança é valorizada e estimada enquanto membro social (Veiga, & Fernandes, 2012), contribuem para o control do stress.

O presente estudo teve como objetivo identificar as situações indutoras de stress em crianças dos 3 aos 10 anos, junto de profissionais que trabalham em diferentes contextos, educadores, professores, psicólogos e estudantes na área da educação e psicologia. Procuramos também adaptar e validar um instrumento sobre situações indutoras de stresse, que permitisse a estes profissionais intervirem preventivamente e conseqüentemente adotar praticas educativas para promoção do bem-estar, no jardim de infância, desenvolvendo um trabalho em rede direta com os psicólogos e outros agentes educativos que intervêm diretamente na educação das Infâncias. Importa referir que o instrumento foi aplicado em pleno contexto de pandemia e os respondentes foram convidados a responderem de acordo com o contexto atual.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída por 215 profissionais (97% do sexo feminino), que desenvolvem a atividade profissional como Educadores/Professores (74%), Psicólogos (12%) e Mestrandos em Estágio na área da Educação (5%) e na área da Psicologia (1%) e ainda de cursos de 1º ciclo (1%) de ambas as áreas, com idades compreendidas entre 21 e 64 anos de idade ($M = 41,97$; $DP = 12,05$). No que toca ao nível de formação, 45% possui licenciatura pré-Bolonha, 10% licenciatura de Bolonha, 32% tem o grau de mestre, 2% o grau de Doutor e 11% identificam outras situações (e.g. bacharelato). A maioria desenvolve a atividade docente e/ou de psicólogo, com grupos de idades heterogéneos 22% (3, 4, 5 e 6 anos), 18% (3, 4 e 5 anos), 8% (6, 7, 8, 9 e 10 anos) e grupos homogéneos 11% (com 3 anos), 3% (com 10 anos) e 3% (com 7 anos), sendo estas as idades mais representativas.

Instrumento

Nesta pesquisa aplicamos a *Escala sobre Situações Indutoras de Stress na Infância - ESISI* (Gomes & Pereira, 2007), melhorada. Nesta versão melhorada é constituída por 13 itens da escala original, mais 12 preposições, que podem ser ou não, indutoras de stress, na faixa etária agora estudada (dos 3 aos 10 anos), num total de 25 itens, cada um dos quais com opções de resposta dadas numa escala do tipo *Likert*, com 4 níveis de resposta, entre zero (nunca) e três (muitas vezes). Os itens procuram identificar as situações indutoras de stress às quais a criança pode estar exposta, nos seus diferentes contextos de vida (e.g. *A utilização excessiva de aparelhos eletrónicos (e.g. smartphone ou tablets é indutora de stress.*; *Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stress*). A ESISI-2 administrada neste estudo (25 itens) englobou da sua versão inicial 13 itens e contou ainda com 12 itens adicionais (ver anexo).

A ESISI original, constituída por 18 itens, aborda situações que podem ser indutoras de stress em crianças de idade Pré-Escolar. Revelou ser uma escala multidimensional com 4 fatores que explicaram 55,0% da variância e o valor global de .85 no *Alfa de Cronbach*. No teste de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* e teste de Bartlett, o instrumento obteve o valor de .854 e o nível de significância de .000, representativo de boa análise dos componentes principais. A consistência interna da ESISI de 18 itens, avaliada pelo *alfa de Cronbach*, variou de .55 a .83.

Procedimentos

A recolha da amostra decorreu durante os meses de março e abril de 2020, através de questionário disponível online, formatado no formulário da Google Drive e o link para aceder ao questionário foi enviado por e-mail, acompanhado de consentimento informado e informação sobre os objetivos e condições do estudo. O acesso ao questionário estava configurado para que só aceitasse uma resposta por cada *ip* através de questionários de autopreenchimento anónimos e confidenciais. As questões éticas foram respeitadas, a participação foi voluntária e cada questionário era acompanhado de informação explicativa das condições da pesquisa, sendo assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados. Utilizamos para a análise dos dados o programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 25.0, para MS Windows.

RESULTADOS

A distribuição das respostas relativas a cada item da ESISI (25-itens) encontra-se na Tabela 1. O item 6. *O divórcio ou separação dos pais é indutor de stress* é o que apresenta a média mais elevada (2,68) e o valor mais frequente, a Moda (3), indicador que esta situação *muitas vezes* é indutora de stress. Os itens 20. *As atividades livres que resultam da iniciativa da criança são indutoras de stress.* e 25. *As atividades indutoras do Brincar Social Espontâneo (faz-de-conta) são indutoras de stress* respetivamente são os que apresentam médias mais baixas (0,41) e o

valor mais frequente, a Moda (0), indicador que estas situações *nunca* são indutoras de stress. Os valores da Moda e Mediana situaram-se na maioria dos itens entre os valores 2 e 3, com uma maior distribuição no valor 3, à exceção dos itens de 20 a 25 que apresentam o valor de 0 e 1.

Tabela 1

Análise da distribuição das respostas aos itens

Itens	Média	Mediana	Moda	Valor Mínimo	Valor Máximo	1.º Quartil 25%	3.º Quartil 75%
1. As situações de crise social e/ou económica são indutoras de stress.	2,40	3,00	3	0	3	2,00	3,00
2. A permanência no Jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stress.	2,58	3,00	3	0	3	2,00	3,00
3. A alteração brusca das rotinas, motivada por situações de crise, é indutora de stress.	2,64	3,00	3	1	3	2,00	3,00
4. Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stress.	2,87	3,00	3	0	3	3,00	3,00
5. A morte de familiares diretos é indutora de stress.	2,58	3,00	3	0	3	2,00	3,00
6. O divórcio ou separação dos pais é indutor de stress.	2,68	3,00	3	1	3	2,00	3,00
7. A psicopatologia de um dos progenitores é indutora de stress.	2,53	3,00	3	0	3	2,00	3,00
8. A gravidez da mãe é indutora de stress.	1,76	2,00	2	0	3	1,00	2,00
9. As interações conflituosas com os colegas são indutores de stress.	2,29	2,00	2	0	3	2,00	3,00
10. O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stress.	2,31	2,00	2	0	3	2,00	3,00
11. A doença crónica da criança é indutora de stress.	2,18	2,00	2	0	3	2,00	3,00
12. O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stress.	2,57	3,00	3	0	3	2,00	3,00
13. O medo exagerado de ambientes escuros é indutor de stress.	2,36	2,00	3	0	3	2,00	3,00
14. O alto nível de expectativas dos pais em relação ao desempenho da criança são indutoras de stress.	2,52	3,00	3	1	3	2,00	3,00
15. As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stress.	2,37	2,00	3	0	3	2,00	3,00
16. A rejeição dos colegas é indutora de stress.	2,58	3,00	3	1	3	2,00	3,00
17. Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stress.	2,10	2,00	2	0	3	2,00	3,00

18. O isolamento social (e.g., COVID-19), motivado por situações de crise, é indutor de stress.	2,21	2,00	2	0	3	2,00	3,00
19. A utilização excessiva de aparelhos eletrónicos (e.g. <i>smartphone</i> ou <i>tablets</i>) é indutora de stress.	2,43	3,00	3	1	3	2,00	3,00
20. As atividades livres que resultam da iniciativa da criança são indutoras de stress.	0,41	0,00	0	0	3	0,00	1,00
21. As atividades dirigidas de expressão plástica são indutoras de stress.	0,72	1,00	1	0	3	0,00	1,00
22. As atividades dirigidas de expressão motora são indutoras de stress.	0,71	1,00	1	0	3	0,00	1,00
23. As atividades dirigidas de motricidade fina são indutoras de stress.	0,94	1,00	1	0	3	1,00	1,00
24. As atividades dirigidas de exploração do meio ambiente são indutoras de stress.	0,56	0,00	0	0	3	0,00	1,00
25. As atividades indutoras do Brincar Social Espontâneo (faz-de-conta) são indutoras de stress.	0,41	0,00	0	0	3	0,00	1,00

Foi efetuada uma análise de cada um dos itens da escala. Com base nas correlações inter-item e na correlação item-total foram eliminados os seguintes itens: 2, 6, 7, 8, 19 e 20, com base nas cargas fatoriais (e.g. cargas cruzadas, cargas abaixo de .40), de modo a obter uma melhor estrutura da escala.

Efetuamos um estudo da escala, com os 19 itens, através da análise de componentes principais (ACP), método de rotação *varimax* com normalização de *Kaiser*, sem escolher o número de fatores e para os valores próprios superiores a 1 (regras do *eigenvalue*). Extraímos 4 fatores (ver Tabela 2), que explicam 54,21% da variância total. O *Kaiser–Meyer–Olkin* (KMO) foi de .780, indicando que a amostra foi adequada, e o teste de Esfericidade de Bartlett foi estatisticamente significativo ($\chi^2 = 1403.39, p < 0.001$). As cargas fatoriais variam de .411 a .914.

Tabela 2

Análise dos Componentes Principais (ACP) (19 itens)

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
1. As situações de crise social e/ou económica são indutoras de stress.	,677			
3. A alteração brusca das rotinas, motivada por situações de crise, é indutora de stress.				,630
4. Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stress.	,560			
5. A morte de familiares diretos é indutora de stress.	,613			
9. As interações conflituosas com os colegas são indutores de stress.			,621	
10. O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stress.	,778			
11. A doença crónica da criança é indutora de stress.	,784			
12. O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stress.			,662	
13. O medo exagerado de ambientes escuros é indutor de stress.			,702	
14. Os altos níveis de expectativas dos pais em relação ao desempenho da criança são indutores de stress.			,411	,518
15. As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stress.				,574
16. A rejeição dos colegas é indutora de stress.			,758	
17. Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stress.			,490	
18. O isolamento social (e.g., COVID-19), motivado por situações de crise, é indutor de stress.	,478			
21. As atividades dirigidas de expressão plástica são indutoras de stress.	,882			
22. As atividades dirigidas de expressão motora são indutoras de stress.	,914			
23. As atividades dirigidas de motricidade fina são indutoras de stress.	,802			
24. As atividades dirigidas de exploração do meio ambiente são indutoras de stress.	,831			
25. As atividades indutoras do Brincar Social Espontâneo (faz-de-conta) são indutoras de stress.	,716			
Variância explicada %	21,46	17,24	9,34	6,17
α dos Fatores	,89	,74	,70	,46

Os itens que mediram o Fator 1 foram, 21, 22, 23, 24, 25 (5 itens) explicando 21,46% da variância, designado por “Atividades não indutores de stress”. Por sua vez, o Fator 2 foi medido pelos itens 1, 4, 5, 10, 11, 18 (6 itens) explicando 17,24% da variância, designado por

“Eventos/acontecimentos indutores de stress”. O fator 3 foi medido pelos 9, 12,13, 16, 17 (5 itens), explicando 9,34% da variância, designado por “Medo/Rejeição”; O Fator 4 foi medido pelos itens 3, 14, 15 (3 itens), explicando 6,17% da variância, que designamos por “Outros indutores de stress”.

Dado que a consistência interna do último fator foi pouco adequada, repetiu-se a análise fatorial excluindo todos os itens do fator 4, a seguir discriminados:

[3] «A alteração brusca das rotinas, motivada por situações de crise, é indutora de stress.»; [14] «Os altos níveis de expectativas dos pais em relação ao desempenho da criança são indutores de stress.»; [15] «As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stress.».

A estrutura fatorial manteve-se e as cargas fatoriais estão apresentadas abaixo (Tabela 3). A variância explicada, deste modelo de três fatores, foi de 53.95% e apresenta um valor de .78 no *Alfa de Cronbach*. Chegando assim à estrutura final da escala com 16 itens.

Tabela 3

Análise dos Componentes Principais (ACP) (16 itens)

	Fatores		
	1	2	3
1. As situações de crise social e/ou económica são indutoras de stress.		,697	
4. Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stress. (I)		,554	
5. A morte de familiares diretos é indutora de stress. (I)		,611	
9. As interações conflituosas com os colegas são indutores de stress.			,580
10. O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stress.(I)		,775	
11. A doença crónica da criança é indutora de stress.(I)		,799	
12. O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stress. (I)			,714
13. O medo exagerado de ambientes escuros é indutor de stress. (I)			,721
16. A rejeição dos colegas é indutora de stress. (I)			,768
17. Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stress. (I)			,527
18. O isolamento social (e.g., COVID-19), motivado por situações de crise, é indutor de stress.		,493	
21. As atividades dirigidas de expressão plástica são indutoras de stress.	,884		
22. As atividades dirigidas de expressão motora são indutoras de stress.	,917		
23. As atividades dirigidas de motricidade fina são indutoras de stress.	,804		
24. As atividades dirigidas de exploração do meio ambiente são indutoras de stress.	,829		
25. As atividades indutoras do Brincar Social Espontâneo (faz-de-conta) são indutoras de stress.	,713		
Variância explicada %	23,54	20,07	10,33
α dos Fatores	.89	.75	.70

(I) Itens da Escala original ESISI

Os itens que medem o Fator 1 são por ordem decrescente de *Factor loadings* os itens: 22, 21, 24, 23 e o 25, explicando 23,54% da variância. Por sua vez, o Fator 2 é medido pelos itens 11, 10, 1, 5, 4, e 18, explicando 20,07% da variância. O fator 3 é medido pelos itens 16, 13, 12, 9, e 17, explicando 10,33% da variância. Pela análise da tabela da matriz de componentes rodada verificamos que os valores das correlações variavam entre adequados e excelentes.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Atendendo a que este estudo é exploratório, os resultados deverão ser lidos com alguma precaução. Além disso, tendo em consideração que é um estudo inovador realizado em Portugal com esta população e com este instrumento de avaliação, não temos dados nacionais suficientes, que nos permitam comparar os resultados com esta população na faixa etária estudada. Os resultados evidenciam que o instrumento apresenta boas características psicométricas, ao nível da consistência interna e da análise fatorial.

Assim, ao atribuímos significado aos fatores, de acordo com a análise de conteúdo, temos

- a) **“Eventos/Acontecimentos Indutores de Stress”** (Fator 2), exemplo: item 11. *A doença crónica da criança é indutora de stress; item 1. As situações de crise social e/ou económica são indutoras de stress.*
- b) **“Medo/Rejeição”** (Fator 3), exemplo: item 16. *A rejeição dos colegas é indutora de stress; item 12. O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stress.*
- c) **“Atividades não indutores de stress”** (Fator 1), exemplo: item 22. *As atividades dirigidas de expressão motora são indutoras de stress; item 21. As atividades dirigidas de expressão plástica são indutoras de stress.*

A validação final da escala SISI ficou constituída por 16 itens, distribuídos pelo fator 1 que intitulámos de «Atividades não indutores de stress», O fator 2 designado por «Eventos/Acontecimentos Indutores de Stress», o fator 3 designado por «Medo/Rejeição»

Os resultados evidenciam que o instrumento apresenta boas características psicométricas, ao nível da consistência interna e da análise fatorial. As alterações produzidas na ESISI de Gomes & Pereira (2007) sugerem que a versão melhorada seja considerada como um instrumento, denominado de *Escala sobre Situações Indutoras de Stresse e estratégias de coping na Infância (ESISecI)*, com uma estrutura multidimensional diferente da escala original,

mas complementar ao introduzir a possibilidade de propor algumas estratégias de *coping* ajustadas a estas idades. Na ESISI procura avaliar situações indutoras de stress de causas internas: psicossociais e de componente familiar e causas externas: de componente familiar e de componente escolar, em crianças dos 3 aos 6 anos de idade. As transições ecológicas que a criança vivencia (e.g., escola, atividades extracurriculares) podem desencadear um somatório de perturbações biopsicossociais pontuais ou de carácter permanente, que interferem no seu desenvolvimento holístico, que não identificadas podem ter repercussões mais tarde na adolescência e jovem adulto.

A *Escala sobre Situações Indutoras de Stress e estratégias de coping na Infância (ESISecI)* pode ser um bom instrumento de trabalho para Educadores e Psicólogos, na identificação de situações indutoras de stress, a que a criança de níveis etários dos quatro aos nove anos de idade, de ambos os sexos, pode estar exposta embora sejam necessários estudos confirmatórios, com amostra maior e uma participação mais equitativa de profissionais da área da Psicologia, que neste estudo não foi possível ainda reunir.

As implicações deste estudo exploratório apontam para a utilidade deste instrumento no planeamento de práticas educativas e em contextos de avaliação psicológica, em contexto escolar direto ou indireto. A seguir, como anexo (Tabela 4), apresenta-se a totalidade dos itens que constituem a escala.

Tabela 4

Escala sobre Situações Indutoras de Stress e estratégias de coping na Infância (ESISecI)
(Gomes, Rodrigues, & Pereira, 2020)

-
1. As situações de crise social e/ou económica são indutoras de stress.
 2. A permanência no Jardim-de-infância num período superior a 8 horas diárias é indutora de stress.* I
 3. A alteração brusca das rotinas, motivada por situações de crise, é indutora de stress.**
 4. Os maus-tratos e negligência das crianças são indutores de stress. I
 5. A morte de familiares diretos é indutora de stress. I
 6. O divórcio ou separação dos pais é indutor de stress.* I
-

7. A psicopatologia de um dos progenitores é indutora de stress.* I
8. A gravidez da mãe é indutora de stress.* I
9. As interações conflituosas com os colegas são indutores de stress.
10. O internamento da criança por motivo de saúde é indutor de stress. I
11. A doença crónica da criança é indutora de stress. I
12. O medo de abandono por parte dos pais é indutor de stress. I
13. O medo exagerado de ambientes escuros é indutor de stress. I
14. Os altos níveis de expectativas dos pais em relação ao desempenho da criança são indutores de stress.**
15. As atividades extracurriculares em excesso são indutoras de stress. ** I
16. A rejeição dos colegas é indutora de stress. I
17. Não ser convidado(a) para as festas de aniversário de colegas é indutor de stress. I
18. O isolamento social (e.g., COVID-19), motivado por situações de crise, é indutor de stress.
19. A utilização excessiva de aparelhos eletrónicos (e.g. *smartphone* ou *tablets*) é indutora de stress.*
20. As atividades livres que resultam da iniciativa da criança são indutoras de stress.*
21. As atividades dirigidas de expressão plástica são indutoras de stress.
22. As atividades dirigidas de expressão motora são indutoras de stress.
23. As atividades dirigidas de motricidade fina são indutoras de stress.
24. As atividades dirigidas de exploração do meio ambiente são indutoras de stress.
25. As atividades indutoras do Brincar Social Espontâneo (faz-de-conta) são indutoras de stress.

(0)-Nunca; (1)-Raramente; (2)-Às vezes; (3)-Muitas vezes. Se não se aplica à sua situação, assinale 0, que indica "Nunca"; Se poucas vezes se verificou, assinale 1, que indica "Raramente"; Se ocasionalmente se verificou, assinale 2, que indica "Às vezes"; Se frequentemente se verificou, assinale 3, que indica "Muitas vezes".

* Itens excluídos com base nas correlações inter-item;

** Itens excluídos valor de Alpha

(I) Itens da escala original ESIS_{18 itens} (Gomes & Pereira, 2007)

REFERÊNCIAS

- Gomes, R., & Pereira, A. (2007). Perspectivas dos Educadores sobre as Situações Indutoras de Stresse: estudo exploratório em contextos educativos para a infância. In *Revista Psicologia e Educação*, VI, 2, Dez, 61-72. Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Gomes, R., Pereira, A., Veiga, F., & Aires, V. (2015). Prevention Practice of Stress in Preschool Education: Educators' Perception. *International Journal of Case Studies*, 4(12), 15-19. Retrived from <http://www.casestudiesjournal.com/volume-4-issue-12/>
- Gomes, R. M. (2017). *(Re)pensar as práticas educativas: a prevenção do stress na infância*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas.

- Lipp, E. N. (Org.) (2000). *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções*. Campinas, SP: Papirus.
- Lipp, E. N., Souza, E. A. P. S., Romano, A. S. F., & Covolan, M. A. (1991). *Como enfrentar o Stress Infantil*. São Paulo: Editor Ícone.
- Pereira, A. S., Gomes, R., Aires, V., & Veiga, F. (2017). Intervenção Psicoeducativa na Prevenção do Stress na Infância: a Formação de Educadores. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 0(06), 122-126. doi: 10.17979/reipe.2017.0.06.2368
- Trianes, M. V. (2004). *O Stress na Infância: prevenção e tratamento*. Porto: Edições ASA
- Vaz-Serra, A. (2000). A Vulnerabilidade ao Stress. *Psicologia Clínica*, 21(4), 261-278. Retrived from <http://rihuc.huc.min-saude.pt/bitstream/10400.4/192/1/A%20vulnerabilidade%20ao%20stress.pdf>
- Vaz-Serra, A. (2002). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: G.C., Gráfica de Coimbra, Lda.
- Veiga, F. H., & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em crianças do jardim-de-infância: adaptação da escala Teacher Ratings of Behavioral Self-regulation in Preschool Children. In D. Domingues et al. (eds.). *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação*, (pp. 536-544). Lisboa: ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/5410>

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO: INVESTIGAÇÃO NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

Luciana Correia Alves & Thiago Souto Mendes

Instituto Federal da Bahia, Campus Santo Amaro - BA (Brasil)

correi.luci@ua.pt, thiagosouto@ifba.edu.br

INTRODUÇÃO

No Brasil a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, em 2006 culminou com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008” (Brasil, 2012, Bonfim, Silva, Silva, Pereira, & Ribeiro, 2019, p.32). Os Institutos Federais, surgiram com o papel de serem instituições voltadas ao desenvolvimento local e regional, assim, tentando equalizar a melhoria da oferta de ensino tanto para os grandes centros, como para os municípios longínquos (Bonfim, Silva, Silva, Pereira, & Ribeiro, 2019; Xavier & Fernandes, 2019).

Trazendo para o nosso contexto estadual da Bahia, a partir da Lei nº. 11.892/2008, os antigos Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET), as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Técnicas passaram a compor a Rede Federal de Ensino Profissional, assumindo a condição de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Segundo Xavier & Fernandes (2019, p. 108), *“a oferta de cursos integrados pelos Institutos Federais sugere o rompimento com o dualismo da educação brasileira. A integração significa incorporar à formação geral, a preparação para o trabalho, compreendido nos sentidos ontológico e histórico, que não implica apenas numa formação para atender às necessidades do mercado capitalista, mas que permita aos educandos compreenderem o mundo do trabalho para dele participarem qualitativamente”*.

A formação integrada permite ao aluno uma visão mais ampliada de mundo, uma percepção mais aprofundada das relações sociais e políticas (Ciavatta, 2012). O sentido da formação integral passa pelos pressupostos filosóficos da formação omnilateral, onde espera-se a convergência de dimensões essenciais a vida, como, ciência, trabalho, cultura e tecnologia (Ramos, 2014).

A presença de cursos integrados nos Institutos Federais aposta na elevação substancial da qualificação dos trabalhadores com a finalidade de desenvolvimento econômico do país modificando o panorama educacional brasileiro e permitindo a muitos jovens o acesso a escolas de nível médio profissionalizantes (Rocha & Atem, 2010).

Por outro lado, essa formação esbarra em alguns desafios entrelaçados pela trajetória desses sujeitos, como, a escolha uma profissão no ato do ingresso em cursos técnicos de modalidade integrada e também compreender como esses jovens se relacionam com a instituição, mediante suas expectativas de ingresso no mercado de trabalho e/ou em outras instituições, como as universidades (Rocha & Atem, 2010).

Alguns autores têm trabalhado na perspectiva de entender os desafios e motivações dos alunos ao ingressarem no ensino médios integrado, na sua permanência e perceber de que forma eles se sentem em relação a formação recebida. Segundo Wallau (2015) que realizou uma pesquisa similar no Instituto Federal Farroupilha (IFF), uma das motivações dos estudantes é a boa qualidade do ensino nos Institutos que possibilita o ingresso em boas universidades, por outro lado, a formação técnica permite ampliar as possibilidades segundo os mesmos. Os alunos também relataram não perceber a integração curricular entre as disciplinas e também o número excessivo de disciplinas. Em outro estudo os autores Bernadim e Silva (2016), buscaram entender o sentido da educação integral para estudantes de uma escola pública em Curitiba que trabalha com o currículo integralizado em quatro anos. Os jovens relataram que a motivação por buscar esse tipo de formação era para aumentar as chances de inserção no mercado de

trabalho, além disso, identificaram como frustrações o tempo de duração do curso e falta de identificação do curso escolhido.

Embora, a formação do ensino médio integrado seja reconhecida pelos alunos como uma boa oportunidade para a inserção no mercado de trabalho e melhoria da sua ascensão social, ainda existem alguns fatores nesse tipo de formação que são precursores de frustrações e insatisfação que por vezes são condicionantes para o abandono e evasão desses alunos. Partindo desses pressupostos, surge a seguinte questão de pesquisa **“Quais seriam as expectativas e motivações dos estudantes em relação ao mercado de trabalho e a formação dada pelo Instituto Federal da Bahia no *Campus* Santo Amaro?”**

Dessa forma este estudo visa entender as motivações e expectativas dos alunos ao longo do curso e perceber a que ponto isso interfere psicologicamente na motivação desses alunos e pode interferir na evasão e rendimento dos mesmos dentro do IFBA Santo Amaro.

Além desta, introdução o restante do artigo está organizado da seguinte forma. A Seção II apresenta o enquadramento conceptual do tema proposto. A Seção III descreve o objetivo e as questões de pesquisa. A seção III apresenta a metodologia das atividades realizadas. A Seção IV apresenta e discute os resultados obtidos. Por fim, a Seção V apresenta as considerações finais deste trabalho e direcionamentos para trabalhos futuros.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Institutos federais

O surgimento dos Institutos Federais em 2008 traz consigo a implementação e estruturação do ensino médio integrado profissionalizante, onde as instituições deveriam garantir a oferta de 50% de suas vagas a essa modalidade de ensino. A integração do currículo da formação Ensino Médio e Educação Profissional surgem no Brasil a partir da criação e a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 (Castaman & Hannecker, 2017).

De acordo com o MEC (2008), por meio da criação dos IFET's pode-se implementar uma política educativa direcionada para o rompimento da concepção de um ensino meramente voltada para preparação de mão de obra especializada que, historicamente, vigorou nesses espaços formativos. A proposta dos Institutos Federais concentra-se em retomar a defesa pela construção dos espaços educativos vinculados à prática da cidadania e da ampla formação do sujeito, a fim de fortalecer os processos sociais e de trabalho frutos dessa trajetória. Diante da reconfiguração das políticas educativas e institucionais envolvendo a educação profissional e tecnológica no Brasil, é importante evidenciar o impacto dessa transformação na comunidade acadêmica dos Institutos Federais. O percurso acadêmico oferecido aos estudantes nos IFET's, permitindo o compartilhar de espaços de ensino, pesquisa e extensão com os diferentes níveis de ensino e áreas de formação (Pacheco, 2011); o perfil de estudantes dos Institutos Federais sendo constituído por diferentes faixas etárias, prevalecendo os estudantes trabalhadores no nível superior de ensino (Moll, 2010); a defesa pela articulação entre a formação acadêmica e a formação profissional, alinhada com as principais discussões do mundo trabalho.

Expectativas e motivações dos jovens estudantes

“A primeira coisa que descobrimos na vida psíquica é que seus movimentos se dirigem a um fim. (...) A vida psíquica do homem é determinada pelo seu objetivo. Homem nenhum pode pensar, querer, sonhar sem que estas atividades sejam determinadas, continuadas, modificadas e dirigidas para um objetivo constante. Isso resulta da necessidade de adaptação do organismo ao meio envolvente (...). Assim, todos os fenômenos da vida da alma podem ser considerados como preparação para alguma situação futura. Parece-nos impossível conceber a alma como outra coisa senão força a agir rumo a um objetivo – e a Psicologia Individual considera todas as manifestações da alma humana como dirigidas para um objetivo” (Adler, 1961, p.31).

Partindo-se dos pressupostos que esse estudo busca entender as expectativas e motivações dos jovens estudantes na escolha do ensino médio integrado no IFBA no *Campus Santo Amaro* como alternativa de formação, nós trabalhamos com a perspectiva da teoria da Psicologia Humanista. A Psicologia Humanista concentra-se no conceito de valorização do indivíduo como um todo suas aspirações e sensações que precisam ser exploradas, transformadas, aperfeiçoadas e valorizadas para a concretização do objetivo principal do ato de educar: formar verdadeiros cidadãos (Maia & Cunha, 2017).

Levando-se em consideração as prerrogativas da Psicologia humanística e a teoria rogeriana o indivíduo seria o fator do seu meio, onde seu campo fenomenal é construído a partir de suas experiências conscientes (simbolizadas) e inconscientes (não simbolizadas) na relação do indivíduo com o meio. “O modo como uma pessoa irá se comportar depende desse campo, sua realidade subjetiva, e não diretamente das condições de estimulação por parte da realidade externa” (Prado & Buatti, 2016).

Segundo Maia & Cunha (2017), a corrente humanista da psicologia tem como objetivo a aprendizagem a partir da afetividade, da cognição e da psicomotricidade. De acordo com Rogers (1985), o ser aprendente deve ser plenamente atuante, pois o objetivo é facilitar a aprendizagem e o educador seria um facilitador nesse processo de aprendizagem. Entre esses deve-se existir “uma relação empática, onde haja a compreensão e a aceitação do outro com suas particularidades, ao aprender a ser aprendiz, independente e autêntico, ao ser compreendido e não julgado, pois a avaliação e a autoavaliação são elementos secundários”.

Por outro lado, segundo Coll, Palacios & Marchesi (2014), os afetos e emoções vão influenciar nos processos educativos escolares de forma a tornar o processo de aprendizagem mais profícuo. “A atribuição de um maior ou menor sentido pessoal ao que deve ser aprendido é um dos principais fatores que condicionam o tipo de motivação e a abordagem que o aluno adota para realizar a aprendizagem, influenciando assim no desenvolvimento deste processo.

A relação entre esses aspectos está longe de ser mecânica e não pode ser considerada predeterminada pelas características iniciais do aluno ou pela situação de ensino e aprendizagem”.

Dessa forma a motivação possui um papel crucial na vida do aluno por estar atrelada tanto a um maior engajamento nas tarefas no âmbito escolar e na sua formação integral como cidadão crítico e realizado. Segundo Mendes (2013), a motivação para os alunos do ensino médio está afetada tanto níveis quanto em qualidade, o que impacta no empenho deles nas atividades acadêmicas, contribuindo para o para o desengajamento, que pode terminar com a evasão do ambiente escolar. Alguns fatores podem estar relacionados a esse processo de evasão escolar e a falta de motivação podem estar associados “aos valores, atitudes e comportamentos dos próprios alunos, e outros às questões institucionais, como, por exemplo, a falta de recursos escolares e falta de apoio familiar”. Estes fatores relacionados à evasão escolar, grande parte pode ter impacto na motivação do estudante. “A partir destas considerações é possível afirmar que a motivação pode exercer uma dupla função, ora como causa ora como consequência dos processos de inclusão e evasão escolar” (Mendes, 2013).

OBJETIVOS

Neste contexto, este trabalho tem como objetivo realizar um trabalho de investigação sobre as expectativas e motivações dos estudantes em relação ao mercado de trabalho e a formação dada pelo Instituto Federal da Bahia no *Campus Santo Amaro*.

METODOLOGIA

Contextualização

Essa pesquisa busca entender os anseios dos estudantes (expectativas e motivações) com relação a sua formação e as perspectivas que podem surgir a partir do mesmo com relação ao

mercado de trabalho e as possibilidades de ascensão social, dessa forma se enquadra no paradigma interpretativo e de natureza qualitativa (Coutinho, 2013).

Questões de pesquisa

Com o objetivo de alcançar os objetivos deste trabalho foram elaboradas subquestões a partir da questão principal: **“Quais seriam as expectativas e motivações dos estudantes em relação ao mercado de trabalho e a formação dada pelo Instituto Federal da Bahia no Campus Santo Amaro?”** foram elas: **(Q1)** Você é aluno ou ex-aluno do IFBA? Qual é o seu curso? Qual o ano do ensino médio integrado está cursando no IFBA? **(Q2)** De modo geral, a realização do ensino médio técnico integrado permite uma perspectiva de melhoria profissional.; **(Q3)** Em algum momento ao longo do curso, você já se sentiu desmotivado e pensou em desistir? **(Q4)** De maneira geral qual o seu sentimento em relação a formação do ensino médio técnico integrado recebida no IFBA: **(Q5)** Qual(is) o(s) seu(s) sentimento(s) e motivação(ões) para o ingresso e permanência no IFBA no curso técnico na modalidade integrada? **(Q6)** Qual(is) o(s) fator(es) dificulta(m) a sua permanência no curso técnico integrado no IFBA?

Participantes da pesquisa

Os estudantes foram escolhidos aleatoriamente e o critério de inclusão foi estar matriculado no IFBA Santo Amaro no ano letivo de 2019 e os egressos dos últimos cinco anos. E que fosse alunos ou ex-alunos dos cursos técnicos de Informática e Eletromecânica na modalidade integrada. As respostas foram analisadas através da análise de conteúdo por dois pesquisadores e a categorização será feita através do software de planilha eletrônica (Bardin, 1977; Souza, Costa & Moreira, 2011).

Instrumento e procedimento de pesquisa

Para a coleta das informações foi utilizado a técnica de recolha internet *survey*, sendo aplicada aos alunos ingressantes, segundo ano, terceiro ano, último ano e egressos dos cursos

de Tecnologia da Informação e Eletromecânica do Instituto Federal da Bahia do *Campus* Santo Amaro, a fim de identificarmos as expectativas e motivações acadêmico-profissional dos alunos em momentos diferentes do curso.

Foram entrevistados cem alunos matriculados no IFBA Santo Amaro no ano letivo de 2019 e egressos dos últimos cinco anos. A amostragem utilizada foi não probabilística e por conveniência. A aplicação do questionário foi através da ferramenta Google Formulários e foi autorizada pelo Departamento de Ensino e o questionário validado internamente por uma professora com formação e mestrado na área de Educação Matemática (Bieber, 2010).

O link para preenchimento do formulário foi enviado através da ferramenta WhatsApp em para os representantes de cada turma, para serem reencaminhados para suas respectivas turmas. No cabeçalho do questionário tinha uma breve descrição do objeto de pesquisa, as instruções de preenchimento e um termo de consentimento a autorização da participação na pesquisa.

RESULTADOS

Dos 102 estudantes que responderam o questionário, apenas foi contrário ao preenchimento da pesquisa. Então, foram selecionadas e sumarizadas as demais 99 respostas dos estudantes através de uma planilha eletrônica. Onde foram gerados gráficos e um mapa de palavras para facilitar a compreensão das respostas. As respostas das perguntas delimitadas no escopo do estudo foram divididas nas subseções a seguir.

Caraterização dos Estudantes

Para responder a **Q1** de categorização dos sujeitos do estudo, é possível observar através das Fig. 1 e Fig. 2 que a maioria dos estudantes foram alunos regulamente matriculados (78) e cerca de um terço foram de ex-alunos (22). Destes 102 alunos, apenas um optou em não

responder as questões quando acesso o questionário. Além disso, é importante destacar uma maior participação dos estudantes do curso Técnico em Informática.

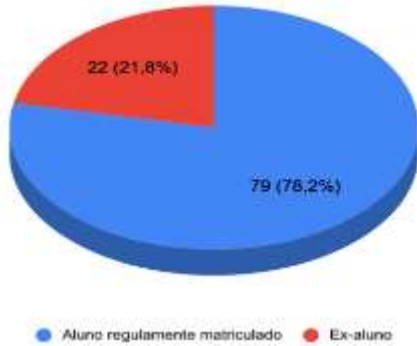


Fig. 1 - Quantitativo de alunos e ex-alunos.



Fig. 2 - Quantitativo de alunos por curso.

Já a Fig. 3 apresenta a distribuição da quantidade de respostas pelo o ano do ensino médio integrado está cursando no IFBA ou se era ex-aluno. Nesse ponto, destaca-se que 57% das respostas foram do público do 4º Ano que estão quase para se formar e de ex-alunos. Essa participação foi importante, pois eles têm um pouco mais de maturidade para entender e descrever suas motivações e sentimentos a respeito do ensino no IFBA

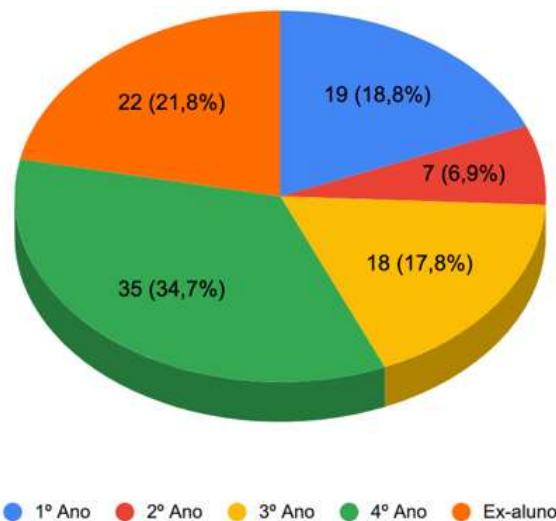


Fig. 3 - Distribuição de respostas por ano de curso.

Perspectiva de melhoria profissional

Para tentar compreender quais são as perspectivas dos alunos em relação ao IFBA, foi elaborada a questão **Q2**. Através da Fig. 4, observa-se que cerca de 91.1% dos alunos concordam que o ensino médio técnico integrado permite uma perspectiva de melhoria profissional para seu futuro.

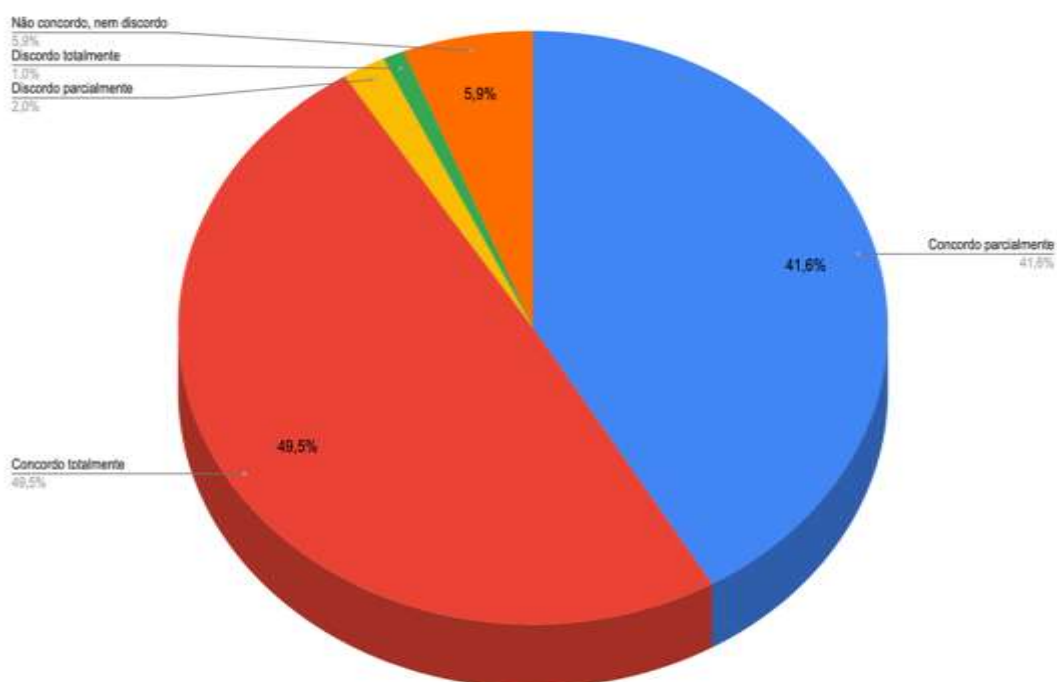


Fig. 4 – Percentual de concordância sobre melhoria profissional através do ensino técnico.

Sentimento sem relação a formação do ensino médio técnico integrado recebida no IFBA

Para responder a **Q3**, foi questionado aos alunos se eles em algum momento já se sentiram desmotivados ou pensaram desistir ao longo do curso. Observa-se na Fig. 4 que a quantidade de respostas “Sim” foi de 76 respostas, demonstrando que é um fator recorrente na vida dos alunos e que os IFET’s devem se preocupar.

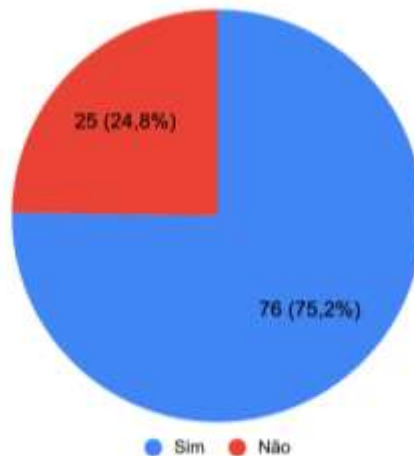


Fig. 4 – Percentual de concordância sobre desmotivação ao longo do curso.

Com o objetivo de tentar estruturar melhor o sentimento em relação a formação do ensino médio técnico integrado recebida no IFBA foi elaborada a Q4 com respostas fixas. Como resultado (ver Fig. 5), observamos que 50.5% das repostas foram “*Me sinto motivado para a conclusão do curso e espero que a boa formação me encaminhe para uma boa universidade*”. E isso demonstra que na grande maioria dos alunos o maior interesse dos alunos é de ir para a universidade após a conclusão. Pois, somente cerca de 24.8% dos alunos responderam que estavam esperando uma boa formação para o mercado de trabalho.

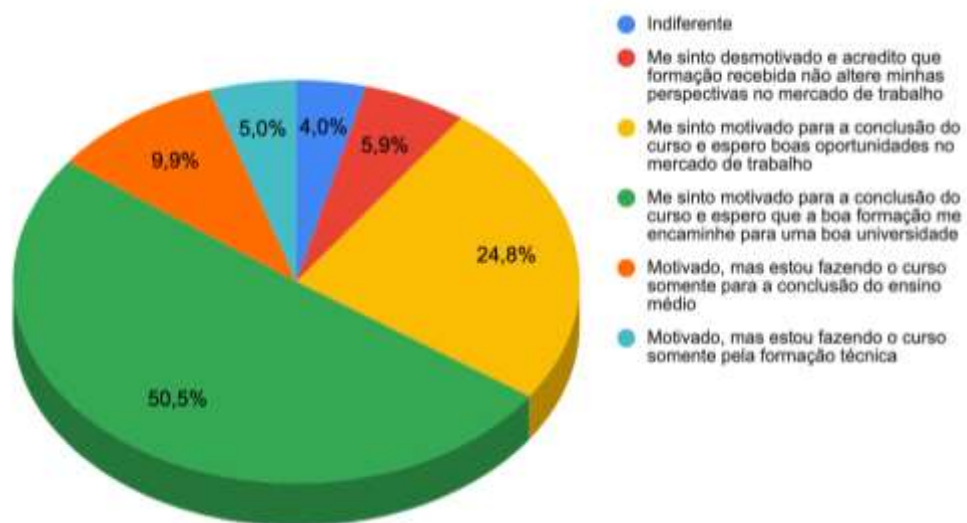


Fig. 5 – Percentual de sentimentos em relação a formação no ensino médio técnico.

IFBA com 7 respostas. Essas respostas são importantes para compreender quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam durante a sua vida acadêmica.

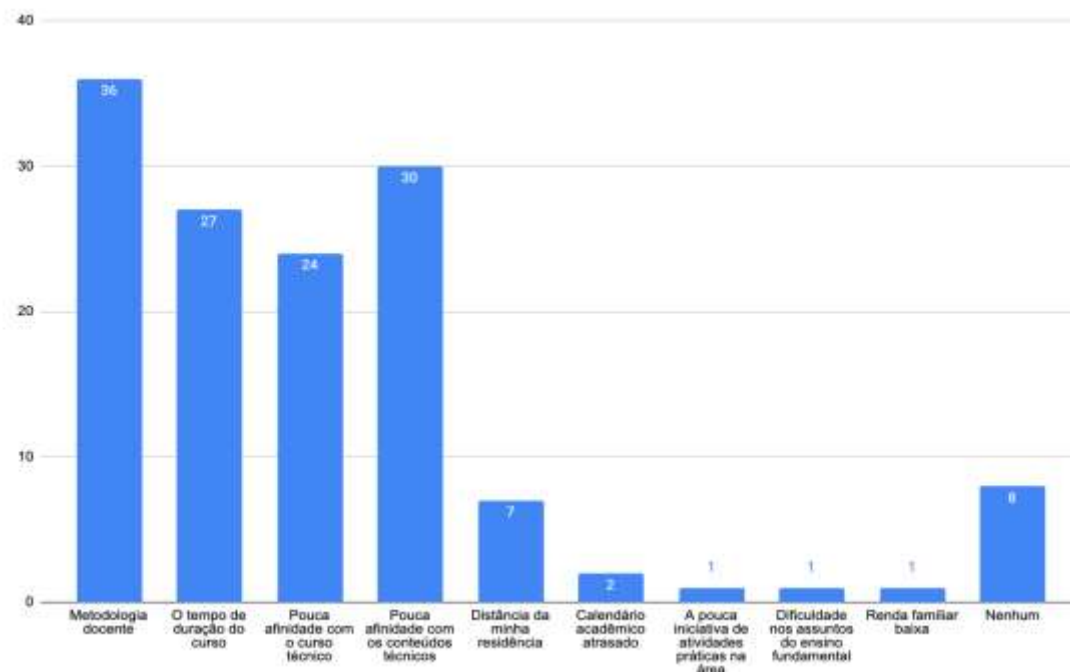


Fig. 7 - Fatores que dificultavam a permanência dos estudantes nos cursos técnicos no IFBA.

CONCLUSÕES

O fortalecimento da educação dos Institutos Federais no Brasil foi de grande importância para o país. Nos últimos anos 12 anos foram criados centenas de unidades por todos os estados. Entretanto, não basta apenas criar novos cursos, é necessário avaliar como está sendo esse crescimento, principalmente nas perspectivas dos estudantes que estão cursando ou dos egressos para entender quais são as lacunas existentes e assim os gestores poderão tentar criar novas estratégias para lidar com esses anseios do ponto de vista dos estudantes.

Através deste estudo, foi possível observar que o sentimento dos alunos é de que o IFBA proporciona um ensino de boa qualidade. Mas, que ao longo do curso a maioria se sente desmotivado e pensa ou já pensou em desistir do curso. E as principais dificuldades que

colaboram para isso são: (i) a metodologia docente; (ii) a pouca afinidade com os conteúdos técnicos; (iii) o tempo de duração do curso; (iv) a pouca afinidade com os cursos técnicos; e (v) dificuldades com a distância/transporte da sua residência e o IFBA.

Como trabalhos futuros pretende-se aplicar questionários para avaliar o ponto de vista dos docentes e dos gestores das empresas que estão absorvendo os alunos que estão se formando nos cursos técnicos na modalidade integrada do IFBA. Dessa forma, será possível ter um diagnóstico mais aprofundados das diferentes perspectivas e apresentar os resultados para os gestores do IFBA.

REFERÊNCIAS

- Adler, Alfred. Biber, S. N. H. (2010). *Mixed Methods Research: Merging theory with Practice*. The Guilford Press. (1961). *A Ciência da Natureza Humana*. Companhia Editora Nacional. Brasil.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bonfim, C. H., Silva, L. S. A., Silva, R. C. G., Pereira, A. I. S., & Ribeiro, F. A. A (2019). O ensino médio integrado no contexto dos Institutos Federais de educação: um mapeamento sistemático. *Revista Labor*, 01(21), 31-55. <https://doi.org/10.29148/labor.v1i21.40196>.
- Brasil. (2004). Ministério da Educação e do Desporto. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004.
- Brasil. (2008). Ministério da Educação e do Desporto. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.
- Castaman, A. S., & Hannecker, L. A. (2017). Currículo Integrado: pensando o ensino integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico - EDUCITEC*, 3(5), 48-57. <https://doi.org/10.31417/educitec.v3i05.245>.
- Coll, S., Palacios, J., & Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial, 2º edición, Madrid.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2nd ed.). Edições Almedina.

- Kawanami, C. C. (2019). *Ensino Médio Integrado: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes de um campus da rede federal*. (Master's Thesis, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia da Educação).
- Maia, M. M., & Cunha, F. R. B. (2017). Psicologia da Educação: Essência da Educação Emancipatória. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 11(34).
<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/679>
- Mendes, M. S. (2013). Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. *Estudos de Psicologia I*, 30(2), 261-265. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2013000200012&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Pereira, E. A. (2017). *A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal*. (Master's Thesis, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, Mestrado em Psicologia da Educação).<https://tede.pucsp.br/handle/handle/20532>.
- Prado, C. G., & Buiatti, V. P. (2016). *Psicologia na Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Brasil*.
- Ramos, M. N. (2014). Ensino Médio Integrado. Da Conceituação à Operacionalização. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 19(39), p. 15-29.
<https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>.
- Rocha, F. H., & Atem, E. (2010). Jovens e formação técnica no IF-CE: dilemas contemporâneos no processo de escolha profissional. *ETD - Educação Temática Digital*, 12(esp.), 64-82.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168ssoar-190750>.
- Rogers, C. R. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspectivas de Inovação*, 49-56.
- Wallau, Raquel de, (2015). *Significados atribuídos pelos jovens estudantes ao ensino médio integrado à educação profissional: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- Xavier, T. R. T. M., & Fernandes, N. L. R. (2019). Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. *Revista Educitec*, 5(11), 101-113.
<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.710>.

REFLEXÕES DA PANDEMIA COVID-19 NA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL

Joan Rios, Anabela Pereira, Eugénia Taveira, Sónia Góis & Isabel Souto

Universidade de Aveiro (Portugal)

joanrios@ua.pt, anabelapereira@ua.pt, eugenia.taveira@ua.pt, soniagois@ua.pt, isabel.souto@ua.pt

INTRODUÇÃO

Foi em dezembro de 2019 que a China anunciou ao mundo a existência de um vírus devastador: SARS-CoV-2 dando origem à doença infecciosa Corona Virus Disease ou COVID-19, como passou a ser chamada. Em janeiro de 2020, casos para além da China foram noticiados e a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou estado de Epidemia. Após dois meses, 118 mil casos de infeção em 114 países e 4.291 mortes pelo COVID-19 no mundo, a OMS alterou o *status* da situação anunciando que o mundo vivia uma Pandemia (Organização Mundial da Saúde, 2020).

Com a Pandemia decretada a rotina de muitas pessoas alterou-se de forma considerável, desde crianças à idosos, em todos os campos e esferas como lazer, educação, trabalho e saúde, afetando sua qualidade de vida e as formas através das quais o mundo e os indivíduos são percebidos e relacionam-se (National Health Commission of China, 2020).

Dentre as áreas afetadas, o ensino de crianças a adultos precisou ser reformulado sendo necessário um novo olhar e o uso de estratégias de ensino-aprendizagem que atendessem à necessidade de isolamento físico instaurando-se o Ensino Remoto através de aulas virtuais.

Considerando estas exigências, procura-se neste trabalho refletir sobre o papel e a atuação do psicólogo na esfera educativa formal, ou seja, em escolas e universidades, adequados às novas contingências, assim como balizar as especificidades da intervenção psicológica neste contexto e abrir possíveis reflexões para atuação futura.

A fim de atender a estes objetivos serão apresentadas neste artigo a atuação do Psicólogo da Educação em seus antigos novos papéis e os antigos desafios em novos contextos considerando-se sua atuação remediativa e preventiva de forma individual, grupal e institucional. Sua busca para prover assistencialmente os sujeitos envolvidos no ato de educar como os estudantes, professores, gestores e funcionários, assim como as pessoas do entorno e famílias, deixará questões relativas ao seu papel e ao seu fazer na utilização dos recursos disponíveis em busca da saúde psicossocial e dos significados e desafios que a pandemia tem apresentado.

PSICÓLOGO DA EDUCAÇÃO: ANTIGOS NOVOS PAPÉIS

Quando a Psicologia adentrou o universo da Educação Formal no início do século XX trazia em seu bojo colocar-se ao serviço do bem-estar humano. Era uma ciência que estava frente a múltiplos enfoques, modelos e concepções sobre a educação escolar e diferentes expectativas sobre a atuação do psicólogo (Lima, 2005).

Já na década de 80, Andaló (1984) afirmava a necessidade do psicólogo escolar deixar de atuar/representar seu papel atrelado à atuação clínica na escola. Esta recomendação advinha da estreita ligação existente entre a saúde mental e a dicotomia entre saúde e doença a qual incubiu o psicólogo de atuar frente aos problemas de ajustamento e adaptação dos alunos às instituições de ensino. Desta forma, o psicólogo era visto como onipotente, portador de soluções mágicas, dentro de uma relação assimétrica e vertical de poder, cuja postura seria repercutória e ameaçadora. Na história da sua inserção no contexto escolar, de acordo com Souza (2000), encontram-se várias posturas, como o modelo médico de atuação e o modelo do engenheiro humano, ou seja, modificador de comportamentos; até aqueles, como se refere Patto (1997), em níveis mais sofisticados, que faziam terapia na escola ou lidavam com outros personagens além do aluno.

O psicólogo presente nas escolas, conforme o pensamento de Andaló (1984), deveria atuar como um agente de mudanças, ou seja, atrelar ao seu papel a vertente preventiva e proporcionar um desenvolvimento saudável aos participantes do processo de ensino-aprendizagem focando na reflexão e na conscientização dos papéis representados pelos grupos que compõem a instituição.

Deve ainda considerar o indivíduo sem perder de vista o contexto no qual está inserido (Andrada, 2003) e atuar junto ao corpo discente e docente, direção e equipe técnica conscientizando-os sobre a realidade educacional e acompanhando sua participação nas atividades envolvidas, principalmente ao propiciar uma visão mais global e compreensiva dos momentos de crise e encontrando formas alternativas de as enfrentar. Tal visão não poderia ser mais atual quando as consequências do estado de pandemia exigem o esforço de todos os envolvidos e recai sobre o psicólogo a função de acompanhar, dentro do possível, todos os atores educacionais (Machado et al. 2017).

Atuação profissional no momento atual

No caso da pandemia que acomete o mundo, faz-se atual o conceito desenvolvido por Coll & Monereo (2010) frente à uma Psicologia da Educação Virtual, a qual deve estar em sintonia com as novas vestimentas que cobrem o processo educacional permeado pelo uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's).

Desta feita, novos olhares são necessários diante de seu fazer, mantendo o foco em aspectos já conhecidos, porém atualizados pelo Ensino Remoto. Conforme Andrada (2005), estes focos, adaptados ao contexto atual, seriam a) as implicações do fazer pedagógico, agora *mediado*; b) o envolvimento de todos os educadores no processo de educação das crianças, adolescentes e adultos, que agora se estende *via on line*; c) o esclarecimento das dimensões psicológicas implicadas no processo de ensino e aprendizagem agora por meio do ensino

remoto e d) os sistemas de interações existentes na instituição de ensino os quais ocorrem no período da pandemia *por meio de uma tela*.

Frente aos desafios provocados pelo COVID-19 é necessário que o psicólogo adapte suas formas de intervenção, adequando suas estratégias por meio da tecnologia e à distância para que as suas intervenções atendam, principalmente de forma preventiva, os envolvidos no processo de ensinar e aprender, direta e indiretamente.

ANTIGOS DESAFIOS EM NOVOS CONTEXTOS: O QUE É POSSÍVEL FAZER?

O contexto da pandemia exige rapidez nas intervenções individuais, grupais e institucionais. Desta forma, segundo Miyazaki & Soares (2020), o psicólogo deve ter um papel ativo em propor que as pessoas tentem continuar dentro de seu ritmo próprio, mas acompanhando seu estado emocional. Isto é o que pode ser chamado de Psicoeducação, uma estratégia de orientação sobre como lidar com o risco de stress profissional, por exemplo.

Durante a Pandemia

Reestabelecendo a comunicação

De acordo com Farra et al. (2017) quando ocorre uma situação de crise ou desastre as comunicações ocorrem em três níveis: a) Up: envolvendo líderes e sociedade em geral; b) Across: com os profissionais atuantes no combate e na solução do problema e c) Down: são os grupo de indivíduos que sofrem as consequências do desastre e seus parentes. No contexto educacional, então, é necessário que o psicólogo educacional forneça orientações que visem reduzir o sofrimento de alunos, professores, famílias e funcionários por meio de uma comunicação efetiva e estabelecer que estes mesmos atores sejam líderes de mudança e consigam identificar indivíduos que apresentem abatimento, queda de velocidade de respostas, baixa motivação e disposição ou ainda dificuldades outras que possam ser remediadas.

Por outro lado, a Ordem dos Psicólogos Portugueses (2020b) entende que as formas de intervenção também precisam se adaptar ao novo cenário através de práticas e estratégias que busquem ser eficazes e atendam aos diferentes indivíduos envolvidos neste novo contexto. Para Franco (2015), cabe ao psicólogo em situações de crise assumir uma postura ativa neste processo e ajudar nas tomadas de decisão de pais, professores e estudantes. Deve ainda gerar reflexão sobre atitudes resilientes, estratégias de autocuidado e tomadas de consciência para que haja redução de danos psicoafetivos, o que se adequa aos ocasionados pelo estado de pandemia pelo COVID-19.

Reestabelecendo a Saúde Psicológica

Segundo Sá Junior (2004), para a Organização Mundial da Saúde (OMS) a Saúde Psicológica refere-se a um estado de bem-estar necessário para que os indivíduos tenham condições de atuar frente às suas capacidades e potencialidades, de lidar com as situações cotidianas de stress e serem produtivos no trabalho e na comunidade em que estão inseridos. Levando-se em conta esta definição, há de se questionar se no período de Isolamento Social estão dadas as condições adequadas de manutenção da saúde psicológica a fim de ser possível prover um desenvolvimento saudável em termos psicológicos, emocionais e intelectuais. Em muitos casos, talvez a resposta seja não. Sendo assim, a fim de auxiliar no enfrentamento e redução do stress, o psicólogo educacional deverá unir esforços com o intuito de fortalecer os indivíduos com estratégias de enfrentamento de stress, recursos e habilidades na resolução de problemas.

Atuando em prol da Psicoeducação

Durante o período de pandemia e Isolamento Social, a fim de atender às demandas emergentes de intervenção promocional, preventiva e remediativa, os psicólogos podem fazer uso de processos psicoeducativos e investir no capital humano para o aumento da resiliência (Michel-Kerjan, 2015). Numa esfera preventiva, cabe ao psicólogo buscar informações e

aumentar a conscientização sobre o COVID-19, tentando manejar o medo e ansiedade envolvidos neste processo. Estas intervenções são consideradas profiláticas na medida em que orientam que sentimentos como a ansiedade e o medo neste momento de pandemia são naturais, o que auxilia na redução de estigmas associados ao COVID-19.

Como forma de proteção psicológica, o psicólogo pode ainda ensinar técnicas de relaxamento ou de meditação e estimular a percepção de suporte emocional, informacional e instrumental a partir das pessoas envolvidas na atuação educativa, assim como abertura da própria instituição para dar suporte com orientações e espaços de diálogo (Melo & Santos, 2011). É, portanto, necessário promover o acolhimento a todas as manifestações aumentando a sensação de bem-estar e diminuindo a sensação de ansiedade com redução ou supressão de seus sinais e sintomas.

As ações dos psicólogos da Educação no período da pandemia devem perpassar pela disponibilidade e pelo contato constante e afetivo, de acolhida e aproximação com os profissionais, alunos e gestores educacionais, transmitindo a sensação de segurança e confiança abalada pela pandemia. Para Crispim et al., (2020), em situações como esta, é comum que as pessoas em sofrimento ou em estado de crise manifestem as mais diversas emoções, seja a felicidade e o alívio por terem sobrevivido ao contágio, até o sentimento de vergonha ou mesmo de culpa por terem contaminado alguém ou escapado ilesos à pandemia. Ao oferecer suporte psicológico e apoiar a elaboração do que foi vivido, o psicólogo contribui para o desenvolvimento de atitudes resilientes, que geram bem-estar psicológico e segurança pessoal (Melo & Santos, 2011)

Portanto, atuar com a Psicoeducação, ajuda a oferecer informações sustentadas através de apresentações, fóruns, discussões grupais on line e elaboração e disponibilização de textos e manuais, dentre outros, buscando com isto conscientizar as pessoas, orientar sobre suas atitudes

e comportamentos e sobre formas efetivas de evitar o COVID-19 (Peuker & Modesto, 2020) e, concomitantemente, levarem a cabo o processo educacional formal.

Atuação junto ao corpo discente e sua aprendizagem

Uma das grandes preocupações no período da pandemia passa pela garantia de continuação do ensino nos seus diferentes níveis, entretanto, partindo da concepção de que a aprendizagem pode ser definida como um processo através do qual há uma mudança de estado na qual os indivíduos adaptam-se a uma nova situação (Giusta, 2013), essa aprendizagem, neste momento, perpassa por dois níveis: a aprendizagem em si, dos conteúdos e matérias lecionados por Ensino Remoto e ainda a aprendizagem sobre como lidar com os novos programas e meios educativos promovidos pelas TIC's e adotados por escolas e universidades para a manutenção do ano letivo ou grade curricular.

Isto gera a necessidade de se refletir com cautela pois, segundo Nascimento & Sainz (2017), as salas de aula montadas em ambientes virtuais são aquelas nas quais podem existir maiores dificuldades de adaptabilidade e de aprendizado. Num momento como o que foi provocado pela pandemia, o processo educacional precisa considerar as singularidades dos indivíduos e a base de conhecimento plural de cada um, porém em vista a urgência de sua implantação, talvez isto não tenha sido possível da melhor forma. Isto porque cada sujeito que passou a ter aulas nestes ambientes virtuais vive realidades diferentes com possibilidades adequadas ou não para fazer um bom uso deste recurso. Para além de disponibilizar o acesso e as ferramentas, é preciso refletir sobre o contexto pedagógico e os produtos desta aprendizagem. Neste momento, o psicólogo da Educação atua como um mediador destes novos processos dentro do contexto atual.

Há ainda que se considerar que além da aula em si, alunos estão em relação diferenciada entre si mesmos e entre as condições para aprender. Já assinalava Kenski (2008) que as vantagens e desvantagens desta forma de ensinar e aprender precisam ser devidamente descritas

em estudos científicos e precisam ser melhor consideradas, principalmente no que se refere a um momento como o atual.

Quanto ao aspecto emocional, tanto as crianças, quanto os jovens e os adultos demandam apoio psicológico e aconselhamento neste momento. Em tempos de emergências e desastres, como os vividos devido ao COVID-19, é natural que os alunos apresentem sentimentos de medo, de ansiedade e de frustração como discutido anteriormente. Vê-se como esperado que sintam dificuldades para adaptarem-se às alterações da rotina provocadas pelo isolamento social como a mudança de hábitos, a falta de convívio com parentes e amigos, o medo e a insegurança quanto ao futuro e ainda as novas configurações do processo de ensino e aprendizagem por Ensino Remoto.

Ha ainda um outro aspecto digno de nota que deve ser foco de atenção por parte do psicólogo e refere-se à interação e à mediação necessárias que devem se estabelecer entre os protagonistas da educação visando a elaboração e implementação de práticas de aprendizagem em ambientes virtuais (Scorsolini-Comin, 2014). Isto diz respeito às emoções vividas num ambiente virtual de ensino através do Ensino Remoto, visto que as relações estabelecidas entre alunos e entre alunos e professores é um lugar de atenção do psicólogo. O espaço relacional trazido pelas aulas virtuais nem sempre possibilita o reconhecimento de emoções vividas e compartilhadas por cada um visto que as TIC's, no olhar pedagógico, são ferramentas disponibilizadas ao estudante, mas não uma garantia que permita a presença do desejo e da vontade de aprender, numa mesma perspectiva relacional estabelecida nas aulas presenciais (Nascimento & Sainz, 2017), ainda mais no contexto em que se estabeleceram.

Tal atuação faz-se como de extrema importância em vista ao fato de que há dificuldades maiores de adaptação e aprendizado nestes ambientes cabendo ao psicólogo, enquanto mediador, otimizar o encontro entre professores e alunos para que a construção e manutenção

deste ambiente virtual se dê de forma mais satisfatória possível, pois este é um processo interativo e de dupla direção (Scorsolini-Comin, 2013).

Estas iniciativas são significativas mediante o fato de que a intervenção do psicólogo no meio educacional constitui-se em uma peça de ação ímpar e relevante para o estabelecimento do bem-estar e da saúde mental do corpo discente.

Como dar suporte aos Pais e à Família

Para além dos estudantes em geral, faz-se necessário voltar a atenção para os pais e para a família destes alunos que, assim como seus filhos, encontram-se também em situação de fragilidade, insegurança e ansiedade frente ao momento pandêmico. É possível crer que a família neste momento esteja acumulando as funções laborais, por meio de teletrabalho, com as atividades domésticas e tendo ainda que assegurar a continuidade da educação formal de seus filhos em casa. Algumas podem mesmo estar diante de desafios econômicos pela perda do emprego ou redução de vencimentos. Estes contextos unidos às novas exigências podem ainda encontrar um outro novo desafio que pode ser o de ter que lidar com as TIC'S sem o devido acesso ou mesmo preparo e habilidades necessárias. Diante deste quadro, compete ao psicólogo acompanhar e monitorizar as necessidades das famílias, colocando-se disponível para contatos à distância através de postagens no site escolar ou universitário, emails e/ou reuniões on line promovendo intervenções psicoeducativas junto às famílias. Tais estratégias podem servir de suporte e de apoio ao gerenciamento da nova rotina, assim como, ajudar na prevenção de comportamentos de risco e na promoção de comportamentos mais salutar, como também promover a autonomia e responsabilidade dos filhos frente às obrigações domésticas e de aprendizagem. O trabalho colaborativo entre a escola e a família visa procurar soluções e garantir sintonia e consistência de suas atuações no contexto atual.

Ações junto a professores, gestores e funcionários

Segundo Levy (2004), o conhecimento passa por três instâncias: a linguagem falada, a linguagem escrita e a linguagem digital, esta última enquadrada nas tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação. Por tal razão, é importante que os professores insiram em sua rotina de trabalho, tempo para pesquisar e desenvolver atividades através de recursos tecnológicos disponíveis na instituição educacional, agilizando assim a reprodução de novas condutas e ampliando o conhecimento em torno de uma didática mais moderna (Kenski, 2008). Para tanto, o psicólogo pode ajudar na manutenção do currículo previsto, agora ajustado aos recursos disponíveis de ensino remoto, articulando com professores e grupo gestor quais estratégias são necessárias e adequadas para dar suporte ao ensino.

O psicólogo pode ainda apoiar e incentivar professores no uso das TIC's no Ensino Remoto considerando-se um projeto de ensino e aprendizagem à distância que articule os princípios e metodologias. Scorsolini-Comin (2013) entende que o professor pode adaptar o conteúdo presencial substituindo uma história, por um vídeo, as imagens, por slides, por exemplo. Pode ainda estimular o aluno para a realização de pesquisas, otimizando novas descobertas e sendo ele próprio um colaborador da aprendizagem ao trocar informações com os colegas e os professores.

Moran et al. (2011) reforçam ainda que o professor deve incluir os recursos tecnológicos na sua prática pedagógica ampliando as possibilidades de ensinar e aprender e facilitando este processo. Frente a isto, o psicólogo deve ter um papel agregador e ser um suporte ao aperfeiçoamento dos professores o qual deverá levá-los a uma análise mais aprofundada da sua ação educativa (Wechsler, 2011). Dentre os recursos para este aperfeiçoamento estão a percepção da comunicação não verbal, a expressão facial do interlocutor, a expressão corporal, a entonação de voz, as falas recorrentes e os conteúdos verbalizados que podem carregar algum nível de ansiedade, angústia ou sofrimento. Estes dados, ainda que intuitivos, podem sugerir

condições gerais de si mesmo, dos colegas professores e dos alunos. Quando estes sinais forem plausíveis o psicólogo educacional pode implementar intervenções e fornecer suporte e supervisão, e dependendo da carga emocional apresentada, realizar encaminhamento para a uma intervenção multiprofissional (Crispim et al., 2020).

OS DESAFIOS DA VOLTA AO ENSINO PRESENCIAL: REPERCUSSÕES PARA A SAÚDE PSICOLÓGICA

Em toda e qualquer situação de crise os profissionais envolvidos devem focar-se em medidas de combate aos efeitos provocados, mas também devem incrementar medidas à médio e longo prazo visando reestabelecer o equilíbrio através de medidas de prevenção e planejamento (Crispim et al., 2020). O retorno às aulas presenciais deve ter este mesmo cuidado.

As ações preventivas visam reduzir a possibilidade de problemas relativos à saúde psicológica dos estudantes, por exemplo, pois é sabido que problemas desta ordem podem prejudicar o desenvolvimento social, intelectual e emocional e que quando crianças e adolescentes apresentam perturbações com elevadas taxas de prevalência isto tende a se prolongar para a fase adulta (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020).

Durante a pandemia é possível perceber comportamentos indicativos de dificuldades emocionais como medo, ansiedade, preocupação e/ou tristeza persistentes, queixas somáticas como dores no corpo e retraimento social, sendo as crianças os sujeitos mais vulneráveis, principalmente se não recebem apoio para expressar seus temores e ansiedades dificultando a aprendizagem da autorregulação emocional (Alvarenga et al., 2020). É possível que com o retorno às aulas presenciais outras dificuldades comportamentais surjam nas relações interpessoais das crianças e adolescentes incluindo atos agressivos e oposicionistas,

desobediência e impulsividade, além de problemas disciplinares, absentismo, retenção escolar, abandono escolar e mesmo bullying (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020).

Como a saúde psicológica nas instituições de ensino relaciona-se diretamente com uma educação de qualidade é função do psicólogo atuar nas diferentes dimensões do processo educativo o que envolve a formação dos agentes educativos, a metodologia de ensino utilizada, a adequação curricular e os gestores escolares. Por tal razão, o caráter preventivo da atuação do psicólogo educacional tem como meta principal o ajustamento dos indivíduos e sua prática profissional deve envolver ações junto a diretores, professores, orientadores e pais com a finalidade de conseguir condições que favoreçam o desenvolvimento da personalidade do estudante, não ficando as suas funções limitadas apenas ao diagnóstico de alunos considerados problemáticos ou difíceis (Souza, 2000).

Todos os comportamentos observados neste momento podem ser considerados como a expressão transitória de uma realidade dinâmica passível de ser modificada evitando-se problemas de aprendizagem e de indisciplina, problemas comportamentais e abuso de substâncias psicoativas; diminuição do bullying e da violência (Andrada, 2003). Esta lógica perpassa a ideia de que as relações entre estudantes, instituições, famílias e sociedades estão interligadas (Correia et al., 2020) e suas repercussões podem gerar sentimentos de fracasso e sofrimento em qualquer um dos atores envolvidos. Para lidar com toda esta rede é necessário que o psicólogo ofereça um espaço de expressão potente para que uma comunicação significativa possa acontecer e que identifique e crie condições para que isto ocorra. Estas iniciativas são importantes uma vez que estas dificuldades trazem imensa carga de sofrimento ao universo do conhecimento associando-o ao sentimento de impotência, incapacidade, limitação, falhas e faltas, imputadas aos indivíduos e internalizadas por estes com grande carga de culpa.

Cabe ao psicólogo promover a circulação de informações, percepções, reflexões e versões referentes ao entorno e a tudo o que cada um presencia em sua realidade, qual seu processo de produção e sentidos e quais caminhos são viáveis para a superação da mesma (Franco, 2015). Deste modo, é possível pensar na adoção de estilos de vida saudáveis, no aumento do compromisso com a instituição educacional, na melhoria do desempenho e na redução do absenteísmo quando as aulas presenciais forem retomadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações apresentadas neste artigo reforçam a ideia de que a Psicologia da Educação contribui, através da análise dos processos de mudança, para o engrandecimento do ato educativo visto que o psicólogo busca contribuir para o bem-estar e a saúde psicológica da comunidade educativa, através do cuidado, da resiliência e de estratégias que visam dar suporte e equilíbrio junto às demandas do dia a dia.

O atual contexto, inserido nas alterações provocadas pelo COVID-19, vive o isolamento social e a necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem, reformulando com urgência muitas exigências direcionadas a professores, pais, estudantes e outros profissionais educativos com a instituição do Ensino Remoto.

Compreende-se que para a promoção do bem-estar e da saúde psicológica, o psicólogo tem e terá que dar suporte a uma resposta mais adaptativa a esse contexto, atuar de forma a contribuir na regulação das emoções envolvidas, positivas ou não, e atuar a partir da interação entre os que compõem este sistema buscando promover comportamentos pró-sociais e pró-saúde. Para tanto, cabe ao psicólogo auxiliar no desenvolvimento de competências sociais e emocionais visando a melhor adaptação ao momento de crise provocado pelo COVID-19, assim como, após o Isolamento Social, quando as atividades educacionais voltarem a ser presenciais.

Vê-se que este desafio só poderá ser superado se as competências de reconhecimento e de gestão das emoções, do autocontrole e da empatia vierem a promover adequadas estratégias de coping adaptando os indivíduos à realidade vivida e preparando-os para uma adaptação necessária no futuro. Compete ao psicólogo no seu papel preventivo apoiar ações de regulação de emoções e de afetos a fim de atender às novas demandas surgidas na situação atual.

Após o período pandêmico novas realidades surgirão desafiando psicólogos e outros profissionais da educação para superá-las. Frente a uma questão ética, cabe ao psicólogo gerir-las da melhor forma e proporcionar com o seu fazer profissional a redução de desigualdades dos mais diferentes calibres tais como as provocadas pelas dificuldades relativas à adaptação de estudantes, professores, funcionários e famílias ao ensino remoto e pelo futuro retorno ao ensino presencial; pela falta de acesso aos meios digitais; pelo direito à participação em uma aprendizagem eficaz e efetiva para todos. Que os psicólogos possam ser promotores da aprendizagem, agentes de mudança, catalizadores de boas iniciativas e peças agregadoras para a inclusão educativa de todos os seus partícipes. Estes são os novos antigos desafios que se vislumbram no futuro.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, P., Silva, A. C. S. da, Coutinho, D. G. V., Freitas, L. A., & Soares, Z. F. (2020). *Apoio psicológico para pais de crianças de 0 a 11 anos durante a pandemia de COVID-19*.
- Andaló, C. S. de A. (1984). O Papel do Psicólogo Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 4(1), 43–46.
- Andrada, E. G. C. de. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(2), 171–178.
<https://doi.org/10.1590/s1413-85572003000200007>
- Andrada, E. G. C. (2005). Focos de Intervenção em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 163–165. <https://doi.org/10-1590>
- Coll, C., & Monereo, C. (2010). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Artemed.

- Correia, A. M., Rodrigues, A. P., Dias, C., Antunes, D., Diogo Guilherme, S., Maltez, F., Froes, F., Saldanha, G., Leiras, G., João, D., Magalhães, J. P., Soares, L. M., Tavares, M., Maria, Pereira, A. M. J. B. M. P. D. M. A. N., & Veríssimo, R. G. R. S. M. V. F. V. R. V. C. (2020). *Plano Nacional de Preparação e Resposta à Doença por novo coronavírus (COVID-19)*.
- Crispim, D., Silva, M. J. P. da, Cedotti, W., Câmara, M., & Gomes, S. A. (2020). *Comunicação difícil e COVID 19: Recomendações práticas para comunicação e acolhimento em diferentes cenários da pandemia*.
- Farra, S. L., Miller, E. T., Gneuchs, M., Brady, W., Cosgrove, E., Simon, A., Timm, N., & Hausfeld, J. (2017). Disaster management: Communication up, across, and down. *Nursing Management*, 48(7), 51–54. <https://doi.org/10.1097/01.NUMA.0000520720.78549.e4>
- Franco, M. H. P. (2015). *A Intervenção Psicológica em Emergências: fundamentos para a prática*. Summus Editorial.
- Giusta, A. da S. (2013). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Educação Em Revista*, 29(1), 20–36. <https://doi.org/10.1590/s0102-46982013000100003>
- Kenski, V. M. (2008). *Tecnologias de Ensino Presencial e à Distância* (6th ed.). Papirus Editora.
- Levy, P. (2004). *As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34.
- Lima, A. O. M. N. de. (2005). Breve Histórico da Psicologia Escolar no Brasil. *Psicologia Argumento*, 23(42), 17–23.
- Machado, A. M., Lerner, A. B. C., & Fonseca, P. F. (2017). *Concepções e Proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. Blucher.
- Melo, C. A., & Santos, F. A. dos. (2011). As contribuições da psicologia nas emergências e desastres. *Psicólogo InFormação*, 15(15), 169–181.
- Michel-Kerjan, E. (2015). We must build resilience into our communities. *Nature*, 524, 389. <https://doi.org/10.1038/524389a>
- Miyazaki, M. C. de O. S., & Soares, M. R. Z. (2020). *Estresse em profissionais da saúde que atendem pacientes com COVID-19*.
- Moran, J. M., Masseto, M. T., & Behrens, M. A. (2011). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (19th ed.). Papirus.
- Nascimento, C. O. do, & Sainz, R. L. (2017). Aprendizagem em Ambientes Virtuais: tecendo reflexões sobre espaço relacional-emocional. *Revista Thema*, 14(4), 149–158. <https://doi.org/10.15536>
- National Health Commission of China. (2020). *Aviso sobre a emissão de diretrizes para intervenção emergencial em crises psicológicas para surtos de pneumonia por novas infecções por coronavírus*.

- <http://www.nhc.gov.cn/xcs/zhengcwj/202001/6adc08b966594253b2b791be5c3b9467.shtml>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Recomendações para Psicólogos com intervenção em contexto escolar Série Documentos de apoio à prática | COVID19*.
- Organização Mundial da Saúde. (2020). *Secretary-General's Message on COVID 19 | United Nations Secretary-General*. <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2020-03-11/secretary-generals-message-covid-19>
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à Psicologia Escolar*. Casa do Psicólogo.
- Peuker, A. C., & Modesto, J. G. (2020). *Estigmatização de profissionais de saúde*.
- Sá Junior, L. S. de M. (2004). Desconstruindo a definição de saúde. *Jornal Do Conselho Federal de Medicina*, 15–16. <http://www.who.int/home-page/index.es.shtml>
- Scorsolini-Comin, F. (2013). Psicologia do Desenvolvimento, Educação a Distância e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação. *Psico*, 44(3), 352–361.
- Scorsolini-Comin, F. (2014). Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 447–455. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183766>
- Souza, M. P. R. de. (2000). Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Estilos Da Clínica*, 5(9), 134–154.
- Wechsler, S. M. (2011). *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (4th ed.). Editora Alínea.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA: OS PAPÉIS DO DESENVOLVIMENTO MORAL E DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Rafael Dias* & Carolina Carvalho

Universidade de Lisboa (Portugal)

*rafaeldias.bio@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação para cidadania tem essencialmente o objetivo de dotar os jovens estudantes com conhecimentos, disposições, competências e comportamentos necessários para o tomarem parte ativa no bom funcionamento das democracias, na construção do bem-estar coletivo e no respeito à diversidade humana em todas as suas esferas (Banks, 2008).

Banks (2008) apresenta uma distinção entre duas categorias principais de educação para a cidadania: (1) educação para a cidadania convencional e (2) educação para a cidadania transformadora. A educação para a cidadania convencional está alicerçada em pressupostos que reforçam o *status quo* e as relações de poder dominantes na sociedade. Ela não desafia nem perturba as discriminações de classe, raça, gênero ou qualquer outro tipo de discriminação social na sociedade. Em termos pedagógicos, ela enfatiza a memorização de fatos históricos, textos das constituições e outros documentos legais, bem como o conhecimento sobre os componentes do governo e tem, principalmente, um compromisso com o desenvolvimento de uma identidade nacionalista, uniformizada e imposta de cima para baixo sobre os indivíduos (Westheimer, 2007).

Por outro lado, a educação para a cidadania transformadora permite que os alunos adquiram não apenas os conhecimentos, mas também competências necessárias para questionar criticamente as desigualdades sociais em suas comunidades, em suas nações e na escala global; desenvolver valores cosmopolitas de respeito à diversidade e às alteridades; e tomar medidas

para participar ativamente nos processos de tomada de decisão que visam a construção de sociedades multiculturais mais justas, harmônicas e democráticas. A educação para a cidadania transformadora ajuda os alunos a desenvolver engajamento e ação comunitária, estimula a tomada de decisão responsável e o pensamento crítico, facilita a identificação dos problemas da comunidade, a aquisição de conhecimentos relacionados à diversidade de culturas que compõem a sociedade, bem como a reflexão crítica e autônoma sobre os valores éticos e princípios morais socialmente predominantes (Banks & Banks, 1999).

A dimensão psicológica da cidadania

De acordo com Marshall (1950), a cidadania é composta de três dimensões principais: (1) a dimensão cívica, (2) a dimensão política e (3) a dimensão social. Atualmente, essas três concepções tendem a se fundir e se sobrepor no sentido de uma síntese integradora.

Além dos objetivos relativos à promoção da participação política, do engajamento cívico e da proteção dos direitos humanos na sociedade, a educação para cidadania em sua dimensão social tem potencial para trabalhar nos alunos também competências e disposições psicológicas que, além de potencializam o cumprimento das metas da cidadania cívica e política, também promovem incremento na qualidade de vida individual e harmonia das relações humanas na esfera social (Althof & Berkowitz, 2006). Para trabalhar eficientemente esta dimensão, adota-se uma perspectiva centrada no aluno, orientada de baixo-para-cima, em direção oposta (ou complementar) aos modelos convencionais, conformistas e assimilacionistas de educação para cidadania, geralmente impostos sobre os alunos de forma heterónoma (Banks, 2008).

Neste sentido, a educação para cidadania, quando articulada com o arcabouço teórico e as práticas pedagógicas do campo das aprendizagens socioemocionais e do desenvolvimento moral, pode otimizar a formação do ser humano integral e, conseqüentemente, o exercício pleno da cidadania em todas as suas dimensões (Althof & Berkowitz, 2006, Durlak et al, 2015). Apesar de terem sido tradicionalmente menos contempladas nos debates da educação para

cidadania no século XX, as dimensões psicológicas têm recebido crescente atenção em documentos internacionais das primeiras décadas do século XXI, sendo referidas comumente por *soft-skills*, como por exemplo na "Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e Educação para os Direitos Humanos" (Conselho da Europa, 2010) e no documento "Educação para a Cidadania Global: preparando os alunos para os desafios do século XXI" (UNESCO, 2015).

Desenvolvimento moral

As abordagens teóricas mais celebradas no campo do desenvolvimento moral são aquelas sob a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista, enraizadas nas ideias de Jean Piaget. Esta abordagem, posteriormente ampliada pelos trabalhos de Lawrence Kohlberg, foca suas conjecturas no desenvolvimento progressivo da capacidade de raciocínio moral dos indivíduos em estágios sucessivos de complexidade. Durante o que Kohlberg chamou de nível pré-convencional, os julgamentos morais das crianças são limitados a preocupações heterónomas com a obediência, a punição e o interesse próprio. Já no nível convencional de raciocínio moral, que desenvolve-se durante a adolescência, a moralidade é determinada pelo sentido de dever, pelas expectativas interpessoais e pelo respeito às normas e manutenção da ordem na sociedade. Embora não esteja mais ligado à punição, o raciocínio moral do nível convencional ainda tem uma orientação externa, porque baseia-se na existência de regras e expectativas socialmente estabelecidas. Já ao final da adolescência, os indivíduos (não todos) passam a fazer uma distinção mais clara e autónoma entre as regras socialmente estabelecidas e princípios morais mais universais, como por exemplo o princípio da justiça e o direito à vida. Kohlberg chamou esse estágio de raciocínio moral de nível pós-convencional, pois o indivíduo passa a perceber que agir em acordo com as leis e normas socialmente estabelecidas nem sempre significa estar em acordo com princípios morais considerados mais universais (Kohlberg, 1981; 1984).

As ideias sobre o desenvolvimento moral propostas por Kohlberg foram objeto de críticas posteriores. A obra de Carol Gilligan, por exemplo, questiona a ênfase dada por Kohlberg à dimensão racional de uma moralidade considerada sob o ponto de vista exclusivamente masculino e pretensamente universal. Gilligan contrapõe também a ênfase dada por Kohlberg ao princípio moral da justiça, em detrimento de uma ética do cuidado (Gilligan, 1982). Também Nucci, Turiel e Smetana apresentam contrapontos críticos às proposições de Kohlberg, no sentido de chamar a atenção para a distinção entre a moralidade e outros domínios sociais, como por exemplo as normas meramente convencionais (costumes) e as preferências individuais (Jambon & Smetana, 2015). Esses desdobramentos teóricos posteriores enriqueceram o debate acadêmico no campo do desenvolvimento moral, tornando-o mais robusto e aumentando seu potencial explicativo e sua aplicabilidade no âmbito educacional.

Aprendizagem socioemocional

No que diz respeito às competências socioemocionais, o arcabouço teórico mais referenciado é o trabalho iniciado em Chicago na década de 90, pelo grupo denominado CASEL - *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (Durlak et al., 2015). O enquadramento teórico proposto pelo CASEL identifica cinco competências essenciais em aprendizagem socioemocional: (1) *autoconsciência*: capacidade de reconhecer as emoções e pensamentos e sua influência no comportamento. Inclui conhecer suas qualidades e suas limitações e possuir um senso bem fundamentado de confiança; (2) *autogestão*: capacidade de regular emoções, pensamentos e comportamentos em diferentes situações. Inclui gerenciar o estresse, controlar impulsos, manter-se motivado, estabelecer objetivos pessoais e trabalhar para alcançá-los; (3) *consciência social*: capacidade de reconhecer a perspectiva do outro e cultivar empatia por outras pessoas de diversas origens e culturas. Entender normas sociais e éticas de comportamento e suas variações culturais; (4) *habilidades de relacionamento*: capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis. Inclui comunicar-se claramente,

ouvir ativamente, cooperar, resistir a pressões sociais inadequadas, negociar conflitos, procurar e oferecer ajuda quando necessário; (5) *tomada de decisão responsável*: capacidade de fazer escolhas construtivas e respeitadas sobre seu comportamento pessoal nas interações sociais com base na consideração de padrões éticos, segurança, avaliação das consequências das suas ações para o bem-estar de si mesmo e dos outros.

METODOLOGIA

No presente estudo, foi aplicado um método qualitativo de análise do conteúdo para identificar as principais categorias temáticas em uma amostra da literatura internacional sobre educação para cidadania ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Procuramos encontrar afinidades nas metas e práticas da educação para cidadania com aquelas da educação para o desenvolvimento moral e da aprendizagem socioemocional, com o objetivo de integrar um aporte teórico abrangente que possa servir como fundamentação para futuras formulações de políticas educacionais, currículos e estratégias pedagógicas que articulem de forma mais integrada estas diferentes dimensões da educação para cidadania. Este estudo procurou responder as seguintes questões de investigação:

- (1) Quais são as principais categorias temáticas que emergem da literatura sobre educação para cidadania?
- (2) Em que medida o desenvolvimento moral e as competências socioemocionais têm sido contemplados nas discussões acadêmicas sobre educação para cidadania?
- (4) Quais potenciais inter-relações entre os campos teóricos da educação para cidadania, do desenvolvimento moral e das competências socioemocionais?

Crerios de inclus3o para a revis3o sistem3tica da literatura

O processo de revis3o sistem3tica da literatura foi realizado de acordo com as diretrizes sugeridas em Fink (2014). A presen7a dos termos "cidadania" e "educa73o" no t3tulo dos artigos foi escolhida como principal descritor de busca em sete bases de dados diferentes: Web of Science, ERIC, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library, Science Direct, SAGE Pub e Google Scholar. Artigos publicados em ingl3s entre os anos de 2001 e 2020 foram selecionados para compor nossa amostra de acordo com sua relev4ncia inferida a partir do n3mero de cita73es recebidas pelo artigo e do fator de impacto dos per3dicos em que foram publicados, conforme os crerios do Scimago Journal Ranking. Apenas artigos publicados em per3dicos classificados como Q1 e Q2 foram includos em nossa an3lise.

Optamos por incluir apenas artigos que tratam da educa73o para cidadania no 4mbito do ensino fundamental e m3dio. Dessa forma, foram excluidos os estudos relacionados 4 educa73o para cidadania no ensino superior ou na educa73o informal. Ao fim da etapa de busca dos artigos nas bases referidas, ficamos com uma amostra de 80 artigos, com representa73o de pelo menos cinco artigos por cada continente. Todos os artigos da amostra final foram lidos na 3ntegra e seus conte3dos foram sistematizadas em tabelas do Excel contendo os seguintes grupos de informa73es: t3tulo, autor, data de publica73o, per3dico, fator de impacto do per3dico, pa3s de origem, palavras-chave, resumo, objetivos, ferramentas metodol3gicas utilizadas, principais resultados e conclus3es, categorias tem3ticas presentes no estudo, e objetos foco preconizados no estudo.

An3lise qualitativa dos dados

Foi realizada uma an3lise qualitativa de conte3do (conforme Schreier, 2013), na qual codificamos os temas principais de cada artigo e, em seguida, classificamos a coorte completa de artigos dentro das categorias emergentes com base nos temas predominantes. Cinco categorias principais emergiram deste primeiro est3gio de an3lises: (1) educa73o para a

cidadania global; (2) educação cívica e direitos humanos, (3) educação política e democracia; (4) educação para o desenvolvimento moral, e (5) educação para competências socioemocionais.

A educação para a cidadania não é um campo inerentemente organizado em categorias estanques, perfeitamente definidas ou absolutamente distintas, havendo, portanto, algum grau de sobreposição entre estas categorias. No entanto, demonstraremos os benefícios analíticos das estratégias metodológicas escolhidas, por meio da definição de critérios coerentes e consistentes para a caracterização das categorias, de forma que nossos resultados permitiram a formulação de conclusões racionalmente aplicáveis às realidades escolares no campo da educação para cidadania, do desenvolvimento moral e das competências socioemocionais.

Análise do conteúdo com o software NVivo

O NVivo é um software de análise de dados qualitativos projetado para investigadores que trabalham com grandes volumes de dados, para as quais são necessários níveis profundos de análise. O software permite que os usuários selecionem, organizem e classifiquem as informações; examinem as relações entre as categorias de temas que emergem dos dados; e combinem a análise com links e fontes de informação em diversos formatos. O investigador pode testar teorias, identificar tendências e examinar informações cruzadas de várias maneiras, usando diferentes mecanismos de pesquisa e variadas funções de consulta disponíveis no software. Assim, o NVivo permite ao investigador construir um corpo de evidências qualitativas para apoiar hipóteses, identificar tendências e propor soluções fundamentadas nessas evidências que emergem dos dados analisados (Jackson & Bazeley, 2019).

No presente estudo, utilizamos o NVivo para determinar categorias de temas e objetos foco predominantes na literatura analisada. Codificamos as palavras-chave mais frequentes, usando-as para definir categorias de temas emergentes. Posteriormente, discutimos os

resultados dessas codificações, identificando relações entre as categorias, suas relevâncias relativas e implicações para a educação para cidadania.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Temas emergentes em educação para cidadania

Cinco categorias de temas principais emergiram das nossas análises: (1) educação para a cidadania global; (2) educação cívica e direitos humanos, (3) educação política e democracia; (4) educação para o desenvolvimento moral, e (5) competências socioemocionais. Conforme a Figura 1, as categorias da educação cívica para direitos humanos e educação política para democracia apresentaram maior frequência relativa de ocorrência, aparecendo em 56% e 58% dos estudos, respectivamente. Em terceiro lugar aparece a categoria da educação moral (38% dos estudos). Em seguida, aparecem os estudos que tratam da educação para cidadania global (30% dos estudos), seguidos pelos estudos que abordam as competências socioemocionais (25% dos estudos).

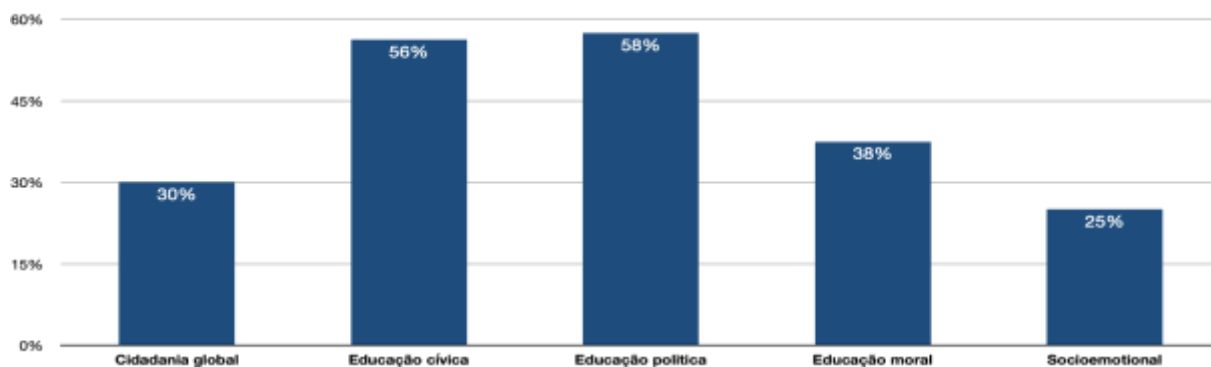


Figura 1. Frequência relativa de ocorrência das categorias de temas da educação para cidadania na literatura analisada (80 artigos ao total).

Educação para o desenvolvimento moral

A moralidade configura uma dimensão essencial do desenvolvimento humano. De modo geral, ela trata das nossas noções de certo/errado e bem/mal. Em termos filosóficos, há uma variedade de perspectivas, que podem se inclinar no sentido do que se chama de objetivismo/universalismo moral ou na direção oposta do relativismo/subjetivismo moral. Há filósofos, como Kant, que baseiam suas considerações na direção de um entendimento deontológico universalista, já outros se identificam com a abordagem utilitarista de Jeremy Bentham e John Stuart Mill. E há ainda aqueles que se alinham com derivações da teoria aristotélica das virtudes (Rachels, 2003).

Além das perspectivas filosóficas, é importante considerar também os pontos de vista psicológicos do desenvolvimento moral. Neste campo, há contribuições teóricas valiosas para os profissionais e investigadores da educação. As discussões em psicologia do desenvolvimento moral podem ser agrupadas em três linhagem principais: (1) as abordagens cognitivo-desenvolvimentistas clássicas de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, (2) a perspectiva dos domínios sociais, articulada por Elliot Turiel, Larry Nucci e Judith Smetana, e (3) os contributos teóricos que incorporam o papel do cuidado, da empatia e dos comportamentos pró-sociais, em Carol Gilligan, Martin Hoffman e Nancy Eisenberg, respetivamente. Apresentamos resumidamente na introdução deste trabalho breves comentários sobre algumas dessas perspectivas, no entanto, não faz parte do escopo do nosso estudo discutir exaustivamente cada uma dessas abordagens, nem tomar partido por uma ou outra preferencialmente. O que enfatizaremos a este respeito, como produto das nossas análises, é a carência de atenção dedicada às bases teóricas da filosofia moral e da psicologia do desenvolvimento moral observado na grande maioria dos estudos em educação para cidadania, inclusive entre aqueles que contemplam a dimensão moral nas suas discussões. Mesmo nestes estudos, quando

abordam os aspetos morais da cidadania, o fazem ora sob um senso comum de moralidade, ora sob os enquadramentos menos robustos e empiricamente menos embasados da educação para valores e educação do caráter (Althof & Berkowitz, 2006).

Os sub-temas e palavras-chave mais frequentes nesses nos estudos que foram colocados na categoria temática da educação moral envolvem a questão dos valores, o caráter, a justiça, e princípios éticos. O relativismo moral, por exemplo, é um tema que poderia ser proveitosamente abordado nos programas de educação para cidadania, trazendo reflexões produtivas para o desenvolvimento da autonomia, do sentido crítico, da tomada de perspectiva do outro, empatia e tolerância. A abordagem relativista não sugere que todo comportamento possa ou deva ser legitimizável sob a alegação de que não há uma moralidade objetiva ou princípios morais universais, mas ela serve como um questionamento reflexivo valioso quando questiona criticamente a alegada universabilidade de valores morais que são frequentemente impostos de cima-para-baixo aos cidadãos pelo Estado, e conseqüentemente aos estudantes, por meio de currículos e políticas educacionais do tipo convencional, assimilacionista e conformador, que desconsideram os contextos e realidades culturais e particulares específicas de alguns alunos ou grupos de alunos (Banks, 2008).

Em nenhum dos trabalhos analisados é considerada profundamente, por exemplo, a distinção entre princípios morais e convenções sociais, conforme sugere a teoria dos domínios sociais (Jambon & Smetana, 2015). Dessa forma, abre-se espaço teórico para que políticas públicas, currículos e estratégias pedagógicas sejam delineados de forma a inculcar nos alunos meras convenções sociais como se tratassem de princípios morais universais objetivos, absolutos e inquestionáveis. Isso contribui, conforme previsto pelas proposições de Piaget e Kohlberg, para o desenvolvimento de uma moralidade do tipo heterónoma, portanto, rasa e limitada.

Nas nossas análises, identificamos diversos pontos de contato entre a educação para o desenvolvimento moral e tópicos da justiça social, o que aponta inter-relações produtivas entre a categoria moral da cidadania e a educação cívica para direitos humanos. A garantia dos direitos humanos é fundamentalmente um exercício moral. Assim, quanto maior for o grau de desenvolvimento moral dos alunos, mais provável que respeitem e contribuam ativamente para a garantia dos direitos humanos dos outros cidadãos na sociedade, seja na esfera escolar, na família ou nas comunidades. De maneira semelhante, os sub-temas da educação moral também se misturam em boa medida com o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a capacidade de tomada de perspectivas, a tolerância e o respeito e a tomada de decisões responsáveis. Estas são habilidades que aparecem nos objetivos tanto de programas de aprendizagem socioemocional como também nos objetivos de programas de desenvolvimento moral (Durlak et al, 2015; Nucci, 2014).

Educação para competências socioemocionais

A aprendizagem socioemocional é definida como o processo pelo qual crianças e adultos adquirem e aplicam competências essenciais para reconhecer e gerenciar emoções, estabelecer e alcançar objetivos pessoais, apreciar as perspectivas dos outros, estabelecer e manter relacionamentos harmônicos, lidar com situações pessoais e interpessoais de forma construtiva, e tomar decisões responsáveis (Durlak et al., 2015).

Na maior parte dos estudos analisados, as competências socioemocionais não são mencionadas de forma explícita. Apesar disso, muitas das habilidades que compõem as competências socioemocionais, como a capacidade de comunicação assertiva, a empatia, a cooperação e a tomada de decisão responsável, são abordadas de forma difusa em alguns dos estudos em educação para cidadania analisados.

Os sub-temas e palavras-chave que compõem esta categoria incluem termos associados à capacidade de cooperação, comunicação assertiva, escuta ativa, habilidades argumentativas,

empatia, autocontrole, identificação de emoções em si e no outro, gestão das emoções, reconhecimentos de normas e princípios éticos socialmente estabelecidos e tomada de decisão responsável. Estas competências estão relacionadas com os conceitos ampliados de cidadania mais contemporâneos, que transcendem as dimensões cívicas e políticas da cidadania, mais convencionais e historicamente predominantes, passando ao entendimento do cidadão integral em suas interações humanas, não apenas em relação ao Estado, mas também no convívio plural dos cidadãos entre si nos espaços públicos, no trabalho, na comunidade, na escola e na família.

São vários os pontos de contato e contribuição mútua entre os objetivos e métodos das aprendizagens socioemocionais com os objetivos e métodos de outras dimensões da educação para cidadania, especialmente em relação ao desenvolvimento moral. Isso pode ser exemplificado pelo treinamento da empatia, da tomada de perspectiva do outro, dos comportamentos pró-sociais, no desenvolvimento de valores compartilhados, como a solidariedade e a honestidade, e no conhecimento acerca dos princípios éticos compartilhados por um determinado grupo social ou pela sociedade de forma geral. É também marcada a relação destas competências socioemocionais com a categoria da educação cívica para garantia dos direitos humanos, como na promoção da tolerância com identidades culturais diversas, orientações sexuais variadas, e nas questões de gênero e raça, classes sociais. A aprendizagem socioemocional é uma ferramenta útil no combate aos diversos tipos de preconceito, no respeito dos direitos humanos, e, portanto, ao exercício pleno da cidadania (Durlak et al, 2014).

Para além disso, as competências socioemocionais de uma forma geral, e particularmente a habilidade de comunicação assertiva, são também úteis à formação política à consciência democrática dos alunos. A condução de processos deliberativos de tomada de decisões coletivas, seja na esfera pública governamental ou dentro da escola, na família ou na comunidade local, exigem dos cidadãos as competências sociomocionais da comunicação assertiva e escuta ativa, além da capacidade de tomada de perspectiva. Estudantes que têm mais

oportunidades de participar em debates, exercitando suas habilidades comunicativas e argumentativas em ambientes escolares com clima aberto e democrático, tendem naturalmente a se tornarem cidadãos com maior capacidade de participação e engajamento nas decisões coletivas em diferentes contextos e escalas sociais (Schuitema, 2011).

CONCLUSÃO

Por meio de análise qualitativa do conteúdo de uma amostra da literatura internacional em educação para cidadania, foram identificados temas predominantes no debate acadêmico nesta área. Cinco categorias temáticas emergiram de nossa análise: (1) educação para a cidadania global, (2) educação cívica para direitos humanos, (3) educação política para democracia, (4) educação moral, e (5) competências socioemocionais.

Dedicamos atenção especial ao desenvolvimento moral e às competências socioemocionais. Estas duas dimensões, apesar de serem cada vez mais contempladas em políticas públicas e currículos em educação para cidadania, ainda são relativamente relegados a um plano superficial no âmbito do debate acadêmico em educação para cidadania. Os contributos teóricos do campo do desenvolvimento moral e das aprendizagens socioemocionais podem ser grandes aliados da educação para cidadania, visto que muitos dos objetivos destas três áreas são complementares entre si, como é o caso das habilidades de tomada de perspectiva, empatia, comunicação assertiva e tomada de decisão responsável.

Os achados das nossas análises demonstram que as considerações sobre a dimensão moral e socioemocional dentro do debate acadêmico em educação para cidadania carecem de integração com o corpo teórico existente para estas duas áreas do conhecimento. Como conclusão, sugerimos integração mais abrangente entre os enquadramentos teóricos destes campos, de modo as discussões em educação para cidadania se deem de forma mais integral,

contribuindo para a profundidade de futuras discussões e decisões sobre políticas educacionais, currículos e estratégias pedagógicas nesta importante área do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- Althof, W., Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518.
- Banks, J. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129–139.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M. (1999). *Teaching strategies for the social studies: Decision-making and citizen action*. New York: Longman.
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice*, 36(3), 150–156.
- Conselho da Europa sobre Educação para Cidadania Democrática e Educação para Direitos Humanos. (2005). *Ferramentas de Garantia de Qualidade da Educação para a Cidadania Democrática nas Escolas*. Consultado em julho, 2020, em <https://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P. (Eds.) (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Los Angeles, California: Sage Publications.
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Jackson, K & Bazeley, P. (2019). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. London: SAGE Publications.
- Jambon, M., Smetana, J. (2015). Theories of Moral Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 15(2), 788-795.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: The philosophy of moral development: Moral Stages and the idea of justice (Vol. 1)*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages (Vol. 2)*. San Francisco: Harper & Row.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2014). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge
- Rachels, J. (2003). *The elements of moral philosophy*. Boston: McGraw-Hill.
- Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The Sage handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). London: Sage.

Schuitema, J. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology Education*, 26, 85-107.

UNESCO (2015). *Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.

Westheimer, J. (Ed.). (2007). *Pledging allegiance: The politics of patriotism in America's schools*. New York: Teachers College Press.

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND TOURISM: PARTNERS IN THE ART OF EDUCATING FOR WELCOMING⁵

Ester Câmara^{1, 3}, Margarida Pocinho^{1,2}, Soraia Garcês^{1,2} & Saúl Neves de Jesus^{2,3}

¹*Campus Universitário da Penteada, University of Madeira – Research Center for Regional and Local Studies (UMa-CIERL) (Portugal)*

²*Campus de Gambelas, University of Algarve - Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being (CinTurs) (Portugal)*

³*FCHS, Campus de Gambelas, University of Algarve (Portugal)*

ester_camara04@hotmail.com, mpocinho@staff.uma.pt, soraia garces@gmail.com, snjesus@ualg.pt

EDUCATION, LONG-LIFE LEARNING AND TRAINING: THEIR POTENTIAL ON EDUCATING FOR TOURISM

We live in a time characterized by persistent challenges, thus it's urgent that people and the overall society positively differentiate themselves in order to meet these requirements (Gomes, 2018). Education, long-life learning and training are crucial elements for any country's development, as they represent important factors of social cohesion, as well as personal development (Gomes, 2018). Education is a perpetual process based on 4 assumptions: 'Learn to know'; 'Learn to make'; 'Learn to live together'; 'Learn to be' (Delors, 1996; 2001). These issues can be related to tourism, since this industry seeks to evolve and adapt to its customers' needs and desires. By successfully addressing individuals' motivation, significant experiences can be lived, and this may be a deciding factor to choose a tourist's destination. Concerning the motivations associated with destination, satisfaction is an effective mediator between motivations and emotions, as well as behavioral intentions (Pestana, Parreira, & Moutinho, 2020). Hence, that motivations can play a big role on the overall perception of the destination

⁵ ACKNOWLEDGEMENT: This paper is financed by National Funds provided by FCT-Foundation for Science and Technology through project UIDB/04020/2020.

(Correia, Valle, & Moço, 2007). Therefore, it is essential to integrate multiple knowledge fields, appealing to interdisciplinary (Correia et al., 2007; Silva, 2005).

Tourism and education – two inseparable fields of interest

Literature defends a strong partnership between tourism and education (Souza & Silva, 2010) to the development of useful pedagogical practices with the potential of giving students the proper skills related to the art of welcoming.

Tourism configures itself as a mutational social phenomenon, due to its different meanings for different people. As place modelers, we have an active role in the (re)modulation of space-time relationships and, due to this fact, tourism and education may be the perfect relationship on the construction of touristic projects which appeal to sustainability and address tourists' main motivations and psychological well-being (Santos, 2020).

Education focuses on the construction of citizenship and, furthermore, on the contribution, promotion and integration of all the citizens (Milan, 2007). Through education, all people have the singular opportunity to improve and develop a set of skills. Due to its holistic character, education provides the means to develop school projects oriented to students' improvement and citizenship (Machado, Souza, & Abreu, 2020), with diverse themes of interest for the actual contingencies, as well as the wellbeing of local and foreign community.

Tourism is an important field of research that contributes for educational purposes, because of its coverage and for being an influent issue on students' reality, as they are familiarized with the affluence of tourists that visit their community, seeking for significant experiences. Societies have made efforts to develop methods and practices that enhance students interest on this topic (Souza & Silva, 2010), making them develop a posture of genuine welcoming and adopt responsible behaviors to the community and tourists.

The process of establishing the dialogue between tourism and education is a tool to revitalize the education process on the community. Only this way, students can merge theoretical and practical knowledge and be aware of them as a host community. Tourism and education find several common points, such as human nature (as both deal with people, with different personal rhythms, desires and motivations), social relationships (learn to live with each other and respect every unique aspects and this is also valid for tourists who seek positive and significant experiences), interdisciplinary (both fields based on different kinds of knowledge), space and culture (once people are in a different place, they share the culture with local community, who has the role to involve tourist in their social routine) and environmental education (essential to the preservation of places, as well as their communities, since everybody – including tourists – should be committed to the good care of their homes) (Azevedo, 1999, citado por Souza & Silva, 2010). This partnership has the potential to raise residents' awareness to preserve cities' heritage and the environment and value the wellbeing of the community. This encouragement to become an active citizen must start in the early school years, where students build their life projects as members of a society (Souza & Silva, 2010).

Souza and Silva (2010) assessed students' perspective on tourism education. Results showed that teaching tourism in schools is important to prepare students to work in the area in the future. This tourism-related consciousness implies not only the direct development of relationships with visitors, but mostly allows students to identify themselves with every topic of interest in their home towns, material or non-material, such as cultural, natural and historical goods, for whom they are responsible to know, preserve and pass on to the future generations.

In short, education intends to create critical and active citizens, awakening an engaged approach on social issues. Hence, tourism is a mean to develop positive effects on students, making them good hosts, as well as good tourists (Filho, 2007), suggesting that tourism and education complement each other as the 'art of welcoming'. Hospitality is centered on

relationships, material and symbolical trades and assumes the existence of a strong policy which, inevitably, leads to a demonstration of a sensitive, motivational behavior, which make tourists feel like they are at home (Santos, Perazzolo, Pereira, & Oliveira, 2015).

Machado, Souza and Abreu (2020) defend that students' learning process must be conducted outside the school, on the free and spontaneous interactions between students. But will this environment be propitious for the acquisition of tourist skills, such as the search for cultural, social, psychological information about the place, to promote significant experiences?

Tourism and education: The role of universities and higher education

Universities are being encouraged to reconsider their role in the society, by evaluating their relationships between all contexts they embrace (i.e. stakeholders, communities). It is crucial to establish partnerships within the universities' institutional structures and with key stakeholders (Jongbloed, Enders, & Salerno, 2008; Silva, 2005), especially on a holistic context such as tourism, in which investment and dedication from universities should be encouraged.

There are few initiatives that associate high education with tourism courses. For example, Tourism education grew up rapidly, at the end of 80's and 90's (Silva, 2005). World Tourism Organization (WTO) developed a certification system on tourism and education, the TedQual, which was adopted by educational institutions, and which allowed them to improve the quality of tourism courses aiming to beneficiate destinations through a more suitable professional training (WTO, 1997). This allows to enhance the role of universities in providing their students with the best opportunities to grow personally, socially and academically speaking (Valente, 2019). Therefore, establishing a collaboration between state policies and universities is essential to address this goal. What needs to be pointed out is to recognize the importance of universities in regions that generates its own demand (Doyle, 2010).

Universities (Doyle, 2010) have the legal and operational means to create a cultural, social, and shared environment, where everyone has the power to contribute to the identity of a region. No one better than our tourism students to be involved in this process, as they need to be aware about the importance of welcoming, minimizing social, personal, economic, cultural and psychological negative impacts of tourism, and contribute to the improvement of the partnership between tourists and local community. This is the holistic approach connecting education, tourism, and wellbeing: guaranteeing the conditions to developing significant experiences. Students can be educated to address this goal, by developing a set of psychological and practical skills which allows them to engage on a new perspective of tourism that recognizes the need to develop a set of pedagogical practices to promote the art of welcoming.

Overall, educational institutions should encourage this education-tourism partnership, recognizing skills that should be developed by local students that will ultimately help to address the main motivations and preferences of the tourists. This aspect turns out to be crucial if we want to offer them significant and well-being experiences (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2019).

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND TOURISM – A SUCCESSFUL PARTNERSHIP

Psychology has given a special contribute to the research on tourism, especially, on the study of motivations, attitudes, perceptions, memories of tourism previous experiences, personality, satisfaction, destination perspective and tourists' behavior to choose a destination, since it has focus its study on the motivations associated with tourists' destination choice (Correia et al., 2007; Marujo, 2017; Pestana et al., 2020). Talking about behavior means talking about motivation and personality, as every behavior grows because of a motivation that produces an answer, according to our personality (Evangelista, 2008). Through the study of

human nature, behavior, emotions and other issues, psychology concerns about people's wellbeing, which is also a major focus of tourism sector.

Thus, it is crucial to rethink the amplitude of psychological intervention, as it can benefit from a multidisciplinary approach (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2019), giving rise to a new set of strategies and activities that can be implemented, in order to increase tourists' wellbeing and provide them significant experiences throughout innovative products' design, allied with tourists' preferences (Garcês et al., 2019; Câmara, Garcês, Pocinho, & Jesus, 2020).

If psychology is the science of human behavior, then tourism can also be considered a psychological phenomenon, which focuses on the main motivations for tourists, their attitudes, experiences, satisfaction, personality and the image they create about the destination (Marujo, 2017), as it can represent a place to escape from routine and stressful environments or to seek recreational opportunities (Mannell & Iso-Ahola, 1987).

Also, psychology helps us understand, explain and describe tourist's behavior (Evangelista, 2008), by addressing tourists' experiences, attitudes and motivations, socio-cultural effects of tourism and reasons for traveling, as well as the nature of their experiences (Neto & Freire, 1990). The common points are evident: both care about human behavior; both try to create the conditions to the development of significant experiences; both have the potential to increase well-being of local community and tourism. So, here lies the importance of including psychology in the curriculum of tourism courses, as it has the potential to make students think about their role as students, as active citizens and, as well, as local community.

The research that unites psychology to tourism stresses out some interesting variables to better understand this relationship: memory (where do we keep remarkable episodes?), information processing (how is the information stored in our brain?), decision making (why this specific destination?), personality (How does our personal characteristics help us choose?) motivations and needs (Do I seek what I desire?) (Marujo, 2017). These findings mark a new

research era where tourism is studied as a holistic topic, since economy may benefit from psychology, through the innovation of products' design (Garcês et al., 2020).

And what better psychology field to assure this success than the educational-related one? Educational psychology is a main field of intervention on human behaviour in educational, training, personal and social development contexts, aiming to achieve the development of skills and capacities (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2017; Pocinho, 2018). Its association with tourism may bring benefits to the development of psychological well-being skills, lifelong learning, and the establishment of quality social relationships in educational settings. Also, educational psychology passes beyond psychological, educational, biological and social sciences, appealing to the interaction between knowledges (Pocinho, 2018).

Pocinho (2018) exposes the benefits of educational psychology to different research areas (e.g. academic success; positive psychology; tourism and wellbeing), as it has the potential to guide the organizational services, conceptualize different problems and plan prevention and intervention actions. Hence, educational psychology can promote a multidisciplinary approach, making people realize that many of the variables involved on the interaction between tourists and residents are found on educational psychology principles and guidelines.

Social psychology can also play an important role on tourism through its interaction with educational psychology, as the first one studies the comprehension of the mechanisms and processes associated with the most adaptable and developmental results of teaching/learning, where long-life learning concepts must be implemented on our universities (Pocinho, 2018).

Tourism students may benefit from the contents of educational and social psychology, being aware of the importance of tourists' behaviors, motivations and attitudes on destinations.

FUTURE GUIDELINES FOR TOURISM EDUCATION – HOW TO IMPROVE THE ART OF WELCOMING?

Due to the increased awareness of the importance of tourism, tourism courses need to adapt to the new challenges and the new trends that are emerging. This points to the need to introduce new and more up-to-date contents to tourism curriculum, without losing its credibility but increasing its innovation.

In a study carried out by Souza and Silva (2010) in Brazil, the authors focused in the contents proposed by the Educational Ministry for tourism curriculums, which are: ethics, environment, sexual orientation, cultural diversity, health, work and consumption. Also, Silva (2005) proposed a touristic set of characteristics that tourism courses must have: theoretical training on tourism, general training on the humanistic content, training on touristic planning, environment, tourism perspectives, tourism marketing, among others; training in the areas of geography, history, administration, economics, psychology, sociology, statistics, law and others; development of new projects; and students engagement on scientific research. However it is important to consider that, nowadays, tourism courses have been reformulating their curriculums, acknowledging a more multidisciplinary approach. Thus, it is our job to reflect on what contents should be enhanced or introduced, in order to continue this improvement on tourism curriculums and, simultaneously, the emergence of a new student profile, a more suitable one, due to tourism and tourists expectations on this particular sector.

As was acknowledged before, tourism beneficiates from educational psychology and the theories about motivations, attitudes, satisfaction, memory and personal development (Coghlan, 2015; Garcês et al., 2018; Garcês et al., 2019; Garcês et al., 2020; Pearce & Packer, 2013; Selligman, 2010; Simková, 2014). Moreover, tourism is seen as a tool to promote well-being, both for tourists and local communities (Garcês et al., 2020), as well as other psychological variables, such as happiness, relaxation, auto determination, interaction with the environment

and with others, memories (Filep & Deery, 2010; Silva et al, 2019) and positive emotions (Filep & Deery, 2010). Concerning this topic, the work from Vada, Prentice, Scott and Hsiao (2020) showed that, effectively, tourists well-being is influenced by positive psychology assumptions (e.g. happiness, character, strengths, gratitude and humour). Also, marketers and managers can also beneficiate from positive psychology, through the development of a more visual aspect on the product offer, enhancing as well the economic benefits for tourism destinations.

On the book “Educational psychology: Theory, research and practice”, Pocinho (2018) assumes that educational psychology has received the important influence of developmental psychology; attention and memory psychology, cognition and emotion and learning psychology. When applied to the context of this article, tourism courses could effectively beneficiate from the inclusion of issues related to tourists’ motivations, attitudes experiences, activities, emotions, memories, cognitions and behaviours towards their chosen destinations (Marujo, 2014; Pocinho, 2018). In a study from Cohen, Prayag and Moital (2013), the authors made a systematic literature review based on the results from three major tourism journals from 2000 to 2012 and it was possible to see how the consumer behaviour is a topic of interest, which uses the foundations from psychology to explain how different external influences and context determines tourists’ behaviour on their destination, based on what authors believe to be the main concepts associated with tourists’ consumer behaviour on destinations: decision-making, values, motivations, self-concept and personality, expectations, attitudes, perceptions, satisfaction and trust and loyalty. Hence, we can propose that, through the foundations of educational psychology, it is possible to address tourists’ consumer behavior and, therefore, adapt our tourism curriculum to this information.

Also, social psychology can play a role on this field (Simková, 2014), by alerting the local community for the impacts of tourism on local self-esteem, job opportunities and social change and the impact of our attitudes and relationships on the people we relate to (Neto & Freire,

1990). Other subject largely pointed out is the environmental education (Holmes, Dodds, & Frochot, 2019; Simková, 2014; Silva, 2005) as a mean to aware students for the need to consider economic, political and social impacts of tourism and, therefore, promote the preservation of natural and cultural environment, contributing to sustainable development which, in itself, it is a powerful tool for local, regional and societal improvement (Coghlan, 2015). By approaching these variables on tourism curriculums, it is possible to involve students on the creation and promotion of updated and innovative courses which will benefit both fields. So, major work should focus on the pedagogical approaches to address these themes, by innovating the way students can learn the same contents, through a more suitable and practical way.

Education should be organized under a new paradigm, where learning happens on the free and spontaneous interactions between students, since learning happens not only inside the school, but also, on the outside. So, universities must adopt a pedagogical approach on tourism, where students built their learning directly on the field, by developing their own projects (Machado, Souza, & Abreu, 2020), but also in the interaction of a multidisciplinary approach.

When talking about tourism, students which are also citizens, builders and promoters of their communities, should know about their region, and be vehicles for tourists to develop a new way of thinking and being on their own city (Araújo, 2019). This emphasizes the importance of introducing on students' curriculum aspects related to their personal and social experiences, as well as the construction of an attentive citizen, compliant with rules and sensitive to the eminent needs of their environment. Beyond all this, sustainability should also be a topic of interest since this can be practiced through the adoption of different educational strategies that enhances other dimensions of tourism besides the economical one (Souza & Silva, 2010).

Still, Simková (2014) posted that the main interest so far for tourism is marketing. That is why Pine and Gilmore (2019) refer that in order to get tourists time, attention and money,

worldwide industries should look for transformative personal experiences, associated with tourists' perceptions, emotions and behaviours (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2019). Also, literature confirms that the present tourism marketing research must focus on strategy research and conceptual thinking (Li & Petrick, 2008), giving tourists and markets the tools to innovate, considering the actual changes we face and the need to consider and promote responsible and sustainable consume (Holmes, Dodds, & Frochot, 2019). This points out the need to consider sustainable traveler as a travel market based on a pro-sustainable behavior, which can also benefit destinations (Nickerson, Jorgenson, & Boley, 2016). In the future, concepts such as economy of experience must be promoted on tourism curriculum, as a way to promote innovation in the products we offer to tourists (Garcês et al, 2019; Garcês et al., 2020).

Finally, one final variable should not only be part of the curriculum but also of locals' culture: hospitality (Santos et al., 2015; Souza & Silva, 2010). The art of welcoming can dictate the success/failure of a touristic experience and so it is important to introduce this aspect on the students' discussions, promoting the social and personal bond between locals and tourists.

CONCLUSION

Tourism is one of the main drivers of an active economy that moves millions of people worldwide and finds its potential on the combination of several topics, such as sustainable development, organized actions, and increased economic dividends, among others. Still, tourism promotes the integration between different cultures and is responsible for the development of a range of activities to be explored by different sectors, one of which is education (Machado, Souza & Abreu, 2020).

Universities play a huge role on tourism, by being a vehicle for relevant changes, not only on the sector itself, but in all of its social environment. By ensuring that students are provided with tools that allow them to live within a sector as competitive as tourism, universities are

equipped with specific knowledge and qualified human resources that allow them to develop tourism plans consistent with tourists' motivations and previous experiences (Marujo, 2014).

Local leaders should recognize the importance of training and touristic education as a powerful tool to transfer acquired knowledge to the communities (Thetsane, 2019) and thus be active promoters of innovation in this sector. As an example, local communities should organize a bigger number of workshops and training courses and programs, in order to provide knowledge and help the community embrace a range of tourism products relevant and beneficial to the development of the local area (Jaafar, et al., 2015). To assure this process, partnerships with public and private entities are essential. This alerts for the importance of the investment on tourism as a long-term practice where tourists feel at home and involve themselves in significant and innovative experiences but also where locals feel heard and cared for.

Finally, the role that educational psychology can have on this field should be acknowledged. Educational psychology studies the human behavior and the training of essential skills to promote people's mental health, in educational contexts. In so being, it is important to ensure that tourism courses have some psychological content in its syllabus, in order to promote in our students a reflection which will, hopefully, lead them to develop a set of skills to put at the service of tourism and tourists, who look for a place to have significant experiences (Marujo, 2014), but also to experience themselves in a different place (Bosangit et al., 2015).

REFERENCES

- Araújo, M. R. M. (2019). *Turismo cívico e a formação da identidade cultural nas crianças brasilienses* (Unpublished master thesis). University of Brasília, Brasil. Retrieved from <https://bdm.unb.br/handle/10483/23827>
- Bosangit, C., Hibbert, S., McCabe, S. (2015). If I was going to die I should at least be having fun: Travel blogs, meaning and tourist experience. *Annals of Tourism Research*, 55, 1-14. doi: 10.1016/j.annals.2015.08.001

- [Câmara, E., Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. \(2020\).](#) Rethinking collaboration in psychology research: A proposal to design wellbeing experiences for tourists. In M. Milcu, M. Stevens, & S. N. de Jesus (Ed.). *Modern research in psychology: Rethinking research collaborative*. Romania: Editura Universitara. Retrieved from <https://www.academia.edu>
- Coghlan, A. (2015). Tourism and health: Using positive psychology principles to maximize participants' wellbeing outcomes a design concept for charity challenge tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 23(3), 382-400. doi: [10.1080/09669582.2014.986489](https://doi.org/10.1080/09669582.2014.986489)
- Cohen, S. A., Prayag, G., & Moital, M. (2013). Consumer behavior in tourism: Concepts, influences and opportunities. *Journal of Current Issues on Tourism*, 17(10), 872-909. doi: <https://doi.org/10.1080/13683500.2013.850064>
- Correia, A., Valle, P. O., & Moço, C. (2007). Modeling motivations and perceptions of Portuguese tourists. *Journal of Business Research*, 60(1), 76-80. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2005.10.013>
- Delors, J. (1996). *Os Quatro Pilares da Educação*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Retrieved from: <http://4pilares.net/textcont/delorspilares.htm>
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir* (6th). Brasília: MEC/UNESCO.
- Doyle, L. (2010). The Role of Universities in the 'Cultural Health' of their Regions: universities' and regions' understandings of cultural engagement. *European Journal of Education*, 45(3), 466-480. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01441.x
- Evangelista, I. M. (2008). *Psicologia do Turismo*. Fortaleza: UAB/IFCE. Retrieved from www.passeidireto.com
- Fielding, M. (2001) Beyond the Rhetoric of Student Voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum*, 43(2), 100-110. doi: 10.2304/forum.2001.43.2.1
- Filep, S., & Deery, M. (2010). Towards a picture of tourists' happiness. *Tourism Analysis*, 15, 399-410. doi: 10.3727/108354210X12864727453061.
- Filho, A. S. F. (2007). Educação e turismo: Reflexões para elaboração de uma educação turística. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 1(1), 5-33. doi: <https://doi.org/10.7784/rbtur.v1i1.77>
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. (2019). The best tourism island destination in the world and meaningful experiences: A systematic literature review. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, (53), 23-34. Retrieved from: <http://www.apdr.pt/siteRPER/numeros/RPER53/53.2.pdf>

- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., & Câmara, E. (2020). Psychology of Tourism: exploring tourists' wellbeing and creative personalities. *Psicologia*, 34(1), 431-445. doi: 10.17575/psicologia.v34i1.1681
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., & Rieber, M. (2018). Positive psychology and tourism: a systematic literature review. *Tourism & Management Studies*, 14(3), 41-51. Retrieved from: <https://www.tmsstudies.net/index.php/ectms/article/view/1048>
- Gomes, P. J. (2018). A educação e formação como processo evolutivo das sociedades. In M. Pocinho, S. Garcês, & Kolodziejska, E. (ed.), *Estudos em Psicologia & Educação* (pp.239-268). Portugal: University of Madeira. Retrieved from <https://digituma.uma.pt>
- Holmes, M. R., Dodds, R., & Frochot, I. (2019). At Home or Abroad, Does Our Behavior Change? Examining How Everyday Behavior Influences Sustainable Travel Behavior and Tourist Clusters. *Journal of Travel Research*. <https://doi.org/10.1177/0047287519894070>
- Jaafar, M., Bakri, N. M., & Rasoolimanesh, S. M. (2015) Local community and Tourism Development: A Study of Rural Mountainous Destinations. *Modern Applied Science*, 9(8), 407-416. doi: [10.5539/mas.v9n8p407](https://doi.org/10.5539/mas.v9n8p407)
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *High Education*, 56, 303-324. doi: 10.1007/s10734-008-9128-2
- Leal, S. R. (2010). *Qualidade da educação superior em Turismo: A voz dos estudantes*. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul "Saberes e fazeres no turismo: Interfaces". Universidade de Caxias do Sul, Brasil. Retrieved from: <https://www.ucs.br/ucs/eventos/>
- Li, X. R., & Petrick, J. F. (2008). Tourism Marketing in an Era of Paradigm Shift. *Journal of Travel Research*, 46(3). doi: <https://doi.org/10.1177/0047287507303976>
- Machado, A. F., Sousa, B., & Abreu, Z. (2020). O marketing de lugares e a dinamização do turismo pedagógico: Um estudo de caso. *American Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 2(3), 142-154. Retrieved from: <http://periodicos.unespar.edu.br>
- Mannell, R. C., & Iso-Ahola, E. (1987). Psychological nature of leisure and tourism experience. *Annals of Tourism Research*, 14(3), 314-331. doi: [https://doi.org/10.1016/0160-7383\(87\)90105-8](https://doi.org/10.1016/0160-7383(87)90105-8)
- Marujo, N. (2014). Turismo e eventos especiais: a Festa da Flor na Ilha da Madeira. *Tourism & Management Studies*, 10(2), 26-31. Retrieved from <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tms/v10n2/v10n2a04.pdf>
- Marujo, N. (2017): A Psicologia do turismo na educação superior de turismo em Portugal. *Turismo y Desarrollo*, 23. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.11763/tsydes23psicologia-turismo>

- Milan, P. L. (2007). *Viajar para aprender: turismo pedagógico na região dos Campos Gerais* (Unpublished master dissertation). University of Vale do Itajaí, Brasil. Retrieved from <http://siaibib01.univali.br/pdf/Priscila%20Loro%20Milan1.pdf>
- Neto, F., & Freire, T. (1990). Contribuições da psicologia social para a compreensão do fenómeno turístico. *Jornal de Psicologia*, 9(4/5), 3-13. Retrieved from: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/2058>
- Nickerson, N. P., Jorgenson, J., & Boley, B. (2016). Are sustainable tourists a higher spending market? *Tourism Management*, 54, 170-177. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2015.11.009>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (23 de outubro, 2017). Perfil dos Psicólogos da Educação. Retrieved from: https://issuu.com/ordemdospsicologos/docs/perfil-psicologos-educa_o
- Pearce, P., & Packer, J. (2013). Minds On the Move: New links from Psychology to Tourism. *Annals of Tourism Research*, 40, 386-411. doi: 10.1016/j.annals.2012.10.002
- Pestana, M. H., Parreira, A., & Moutinho, L. (2020). Motivations, emotions and satisfaction: The keys to a tourism destination choice. *Journal of destination marketing & management*, 16, 100-332. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2018.12.006>
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (2019). *The Experience Economy: Competing for Customer Time, Attention, and Money* (2nd Ed.) [Preface]. Harvard: Harvard Business Review Press.
- Pocinho, M. (2018). *Psicologia da Educação: teoria, investigação e prática*. Madeira: Universidade da Madeira. Retrieved from <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2005.pdf>
- Santos, M. M. C. dos, Perazzolo, O. A., Pereira, S., & Oliveira, A. C. R. M. (2015). *Pedagogia da hospitalidade: da formação à actuação profissional em turismo*. *Cadernos De Pedagogia Social, (Especial)*, 52-72. doi: [10.34632/cpedagogiasocial.2015.1963](https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2015.1963)
- Seligman, M. (2010). *Flourish: Positive psychology and positive interventions*. Retrieved from http://tannerlectures.utah.edu/documents/a-toz/s/Seligman_10.pdf
- Silva, F. P. S. (2005). *Educação superior sustentável: Uma análise de cursos de turismo* (Unpublished doctoral thesis). Federal University of Bahia, Brasil. Retrieved from: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10190>
- Silva, O. D. L. D., Furtado, S., Tomás, L. M. V., Moniz, A., Vieira, V., Ferreira, J. A., & Medeiros, M. T. P. D. (2019). Perceção de Saúde, Atividades Preferidas e Satisfação com a Vida em Turistas Seniores no Destino Açores. In S. N. Jesus, *Book of Proceedings—V Congresso Ibero Americano e Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde I Congresso da Promoção da Saúde e do Bem-Estar no Ensino Superior* (pp. 165-172). University of Algarve: Research Centre for Spatial and Organization Dynamics. Retrieved from https://5826bef9-cc99-4336-ac9d-de68e1271853.filesusr.com/ugd/30a75f_a5ab8d78c3b941229110f5514861dcf1.pdf
- Simková, E. (2014). Psychology and its application in tourism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 317-321. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.704

- Souza, I. C. A. S., & Silva, F. P. S. (2010). Educação para o turismo: Uma análise das práticas pedagógicas no ensino fundamental. *Atas do I Encontro Semintur Jr – Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul “Saberes e fazeres no turismo: Interfaces”*. Caxias do Sul, Brasil. Retrieved from https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/educacao_para_o_turismo.pdf
- Thetsane, R. M. (2019). Local community participation in tourism development: The case of Katse Villages in Lesotho. *Athens Journal of Tourism*, 6(2), 123-140. doi: 0.30958/ajt.6-2-4
- Vada, S., Prentice, C., Scott, N., & Hsiao, A. (2020). Positive psychology and tourist well-being: A systematic literature review. *Tourism Management Perspectives*, 33, 1-14. Retrieved from: <https://reader.elsevier.com/reader>
- Valente, T. (2019). O ensino do turismo acessível: O caso do Catálogo Nacional de Qualificações. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, (32), 159-169. Retrieved from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7211510>
- World Tourism Organisation (WTO) (1997). *An Introduction to TedQual – A Methodology for Quality in Tourism Education and Training*. Madrid: WTO.

INTERVENÇÕES BASEADAS EM MINDFULNESS PARA PROFESSORES

Andreia Espain*, Anabela Pereira, Ana Oliveira, Rute Rocha & Diana Oliveira

Universidade de Aveiro (Portugal)

*aespain@ua.pt

INTRODUÇÃO

A carreira docente tem sido, nos últimos anos, avaliada como das mais sujeitas a grande desgaste, nomeadamente com elevado risco de *stress* e *burnout* (Marques Pinto & Alvarez, 2016). As intervenções baseadas em *mindfulness* e competências emocionais, para professores, têm sido identificadas como promotoras de bem-estar e, também, protetoras do *stress* (Jennings et al., 2017) o que é corroborado por Hirshberg (2020) quando refere que, apesar de ainda em crescimento, a investigação, sobre intervenções baseadas em *mindfulness* com professores, indica que a integração destas práticas na formação docente pode contribuir para o bem-estar dos professores. Alguns estudos clínicos evidenciam que a prática de *mindfulness* é umas das mais promissoras intervenções com professores (Meiklejohn, 2012), sendo, no entanto, necessário a viabilidade destas intervenções e avaliar os seus benefícios em contexto escolar (Ancona, 2014).

Kabat-Zin (2018), responsável pela divulgação do conceito no ocidente, define *mindfulness* como a prática de prestar atenção ao momento presente sem julgamentos. Os seus principais benefícios são a redução do stress e da ansiedade, bem como o treino da atenção e da concentração (O'Morain, 2015; Sanches, 2016). As intervenções baseadas em *mindfulness* têm sido, maioritariamente, implementadas em contextos de saúde, em situações tão diversas como dor crónica, adições, perda de peso ou HIV (Brewer, Grant & Potenza, 2008; Creswell et

al., 2009; Fulwiler et al., 2015; Kabat-Zin et al., 1987). Em virtude dos resultados promissores obtidos, o interesse e o crescimento de intervenções baseadas em *mindfulness* em diferentes contextos, nomeadamente o escolar, têm vindo a aumentar, chamando a atenção da investigação científica para este domínio. Desta forma, e sendo que os professores desempenham um papel crítico no desenvolvimento pessoal e académico das crianças e jovens (Ancona, 2014) e que a natureza da profissão é de grande exigência, importa identificar intervenções diferenciadas para promover a saúde e o bem-estar dos professores como elemento fundamental (Abenavoli et al., 2013). Nesse sentido foi feita uma revisão de literatura clássica tendo a pesquisa sido efetuada em bases de dados internacionais indexadas.

***MINDFULNESS* E EDUCAÇÃO: INTERVENÇÕES COM PROFESSORES**

Intervenções identificadas

Verificou-se que das várias intervenções identificadas um número significativo incluía também alunos, assim como algumas das intervenções associavam yoga ou outras dinâmicas ao *mindfulness*, razão pela qual não foram considerados neste estudo. Foram, ainda, identificados estudos cujas intervenções visavam outros atores escolares que não professores.

Foram identificados estudos sobre oito intervenções baseadas exclusivamente em *mindfulness* tendo os professores como destinatários. A maioria das intervenções identificadas foram realizada nos Estados Unidos da América, havendo também registos de intervenções na Europa, nomeadamente em Espanha e no Reino Unido. Foi também identificada uma intervenção no Canadá. Maioritariamente, as intervenções são adaptações do programa *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), respeitando a duração de oito semanas preconizada no programa original, com uma sessão semanal, sendo que a duração semanal era, no entanto, muito variável com sessões de setenta e cinco minutos a sessões de três horas. No que se refere ao número de participantes as amostras são diversas, começando com apenas três

participantes até ao grupo intervencionado maior com oitenta e nove participantes.

Na sua maioria, os estudos identificados são posteriores a 2010, tendo, nos últimos anos, vindo a aumentar significativamente as intervenções baseadas exclusivamente em *mindfulness*, assim como as intervenções que combinam *mindfulness* com outro tipo de proposta (como yoga ou programas de relaxamento).

No Quadro 1 apresenta-se um resumo das intervenções identificadas

Quadro 1: Quadro resumo das intervenções identificadas

utores	País	Designação da intervenção	Duração	N
Beshai et al. (2016)	Canadá Reino Unido	b Foudations Course (MiSP) baseado nos princípios de Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) e Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)	9 sessões de 75 minutos	89
Delgado et al. (2010)	Espanha	Programa de Entrenamiento en Consciência Plena	10 sessões semanais de 3h	40
Flook et al. (2013)	EUA	mMBSR - Adaptação do Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)	8 sessões semanais de 2h30m	18
Franco et al. (2010)	Espanha	Mindfulness Training Program	10 sessões de 1h30m	68
Frank et al. (2013)	EUA	Adaptação do Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)	8 sessões semanais de 2h	36
Haydon e Hawkins (2019)	EUA	“Check-Yourself” - Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)	Não especificado	----
Mañas, Justo e Martínez (2011)	Espanha	Programa de Entrenamiento en Mindfulness	10 sessões	31
Napoli (2004)	EUA	Mindfulness Training for Teachers	8 sessões semanais de 2h30m	3

Impactos das intervenções identificadas

Os estudos identificados apresentam impactos muito significativos, sendo que na maioria se confirma, por um lado, uma diminuição considerável dos níveis de stress e, por outro lado, um aumento expressivo da qualidade de vida. Os resultados apresentados revelam-se muito promissores, evidenciando a pertinência de se promoverem intervenções baseadas em *mindfulness* para professores.

No Quadro 2 sintetizam-se os impactos das intervenções.

Quadro 2: Quadro resumo dos impactos das intervenções identificadas

Autores	Impactos apresentados
Beshai et al. (2016)	Diminuição significativa do stress; Aumento significativo dos níveis de bem-estar; Aumento da consciência <i>mindfulness</i> e autocompaixão.
Delgado et al. (2010)	Resultado eficaz como ferramenta de regulação emocional; Redução dos índices de percepção negativa face à ansiedade, depressão, preocupação e sensação de stress; Diminuição das queixas referentes a dores musculares.
Flook et al. (2013)	Redução dos sintomas psicológicos e <i>burnout</i> ; Melhoria da percepção de autoeficácia; Aumento da atenção sustentada.
Franco et al. (2010)	Diminuição significativa dos níveis de distress psicológico;
Frank et al. (2013)	Melhoria na autorregulação emocional e autocompaixão; Mudança positiva no padrão de sono; Redução da autocrítica.
Haydon e Hawkins (2019)	Não apresentado pelos autores.
Mañas, Justo e Martínez (2011)	Redução significativa do stress; Diminuição dos dias de absentismo por doença.
Napoli (2004)	Melhoria do ajustamento curricular; Melhoria da superação de conflitos e ansiedade; Aumento da qualidade de vida a nível pessoal; Alterações positivas na sala de aula.

Analisando as limitações apresentadas pelos diferentes estudos identificados, verifica-se que as amostras reduzidas (Flook et al., 2013; Mañas, Justo & Martínez 2011; Napoli, 2004) e a dificuldade em estabelecer comparação por ausência de grupo de controle (Delgado et al., 2010; Flook et al., 2013; Franco et al., 2010) são as mais evidentes, sendo mencionados, também, a ausência de caracterização sociodemográfica (Beshai et al., 2016; Franco et al., 2010), limitações metodológicas (Frank et al., 2013) e dificuldade de medição de resultados em vários momentos (Frank et al., 2013; Napoli, 2004), resultando em dificuldade na generalização dos resultados obtidos (Beshai et al., 2016; Frank et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores pertencem a uma das categorias profissionais que, nas últimas décadas, têm sido mais afetadas pelo stress profissional, havendo necessidade de lhes oferecer competências promotoras do seu bem-estar. As intervenções baseadas em *mindfulness* têm vindo a ser utilizadas na educação e aplicadas em diversos contextos educativos, porém, verifica-se que a generalidade das intervenções tem, como destinatários, os alunos das escolas, não sendo os professores incluídos na maioria das propostas.

Apesar das limitações de alguns dos estudos identificados, a ter em consideração em investigação futura, nomeadamente, amostras reduzidas e conseqüente dificuldade de generalização dos dados, todos apresentam resultados positivos e indicadores que apontam para a importância da implementação e avaliação destas práticas em contexto pessoal e profissional dos docentes. É, também, importante considerar que os modelos de intervenção possam ser testados através da inclusão de medidas que identifiquem mecanismos de mudança como *mindfulness*, autocompaixão, identificando também efeitos intermédios como autoeficácia docente ou regulação emocional e ainda como auto percepção de *stress* ou *burnout* (Emerson, 2017)

Importa fazer, ainda, referência ao reduzido número de intervenções baseadas em *mindfulness* realizadas em Portugal, em contexto escolar, que se dirigem particularmente aos alunos, sendo, maioritariamente adaptações de programas estrangeiros para crianças e jovens, não tendo sido identificadas quaisquer intervenções exclusivas para professores implementadas em contexto escolar.

O momento atual afigura-se extremamente oportuno, quer pela instabilidade provocada pela crise pandémica, quer pelos inúmeros desafios que, ao longo do tempo os professores têm vindo a enfrentar, para desenvolver e avaliar intervenções baseadas em *mindfulness*, no sentido do bem estar docente, designadamente ao longo da formação contínua dos professores, assim como estudar, de forma rigorosa, a possibilidade de integração de programas de *mindfulness* nos currículos de formação inicial de professores e educadores.

REFERÊNCIAS

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review, 37*(2), 57-69.
- Ancona, M., & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and Mindfulness intervention for school teachers. *Advances in School Mental Health Promotion, 7*(3), 156-170. doi:10.1080/1754730X.2014.920135.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, K. (2016). A non randomized feasibility trial assessing the efficacy of a Mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve wellbeing. *Mindfulness, 7*, 198-208. doi:10.1007/s12671-015-0436-1.
- Brewer, J. A., Grant, J. E., & Potenza, M. N. (2008). The treatment of pathologic gambling. *Addictive Disorders and Their Treatment, 7*, 1-13. doi:10.1097/adt.0b013e31803155c2.
- Creswell, J. D., Myers, H. F., Cole, S. W., & Irwin, M. R. (2009). Mindfulness meditation training effects on CD4 + T lymphocytes in HIV- 1 infected adults: A small, randomized controlled trial. *Brain, Behavior, and Immunity, 23*(2), 184–188. doi:10.1016/j.bbi.2008.07.004
- Delgado, L., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, M., & Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (Mindfulness) y valores humanos como

- herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 3, 511-532.
- Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136-1149. doi:10.1007/s12671-017-0691-4.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain & Education*, 7(3), 182-195. doi:10.1111/mbe.12026.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a Mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666. doi:10.1017/S1138741600002328.
- Frank, J., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., Metz, S. (2013). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*. 4.
- Fulwiler, C., Brewer, J. A., Sinnott, S., & Loucks, E. B. (2015). Mindfulness-based interventions for weight loss and CVD risk management. *Current Cardiovascular Risk Reports*, 9(10), 1-8. doi:10.1007/s12170-015-0474-1.
- Haydon, T., Alter, P., Hawkins, R., & Theado, C. K. (2019). “Check yourself”: Mindfulness-based stress reduction for teachers of students with challenging behaviors. *Beyond Behavior*, 28(1), 55–60. <https://doi.org/10.1177/1074295619831620>.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D., Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction* 66 (2020) 101298.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028.
- Kabat-Zin, J. (2018). *Para onde quer que vás, aí estarás*. Nascente.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., Sellers, W. (1987) Four-Year Follow-Up of a Meditation-Based Program for the Self-Regulation of Chronic Pain: Treatment Outcomes and Compliance. *The Clinical Journal of Pain*, 3(1), 60
- Mañas, I., Justo, C., & Martínez, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137. doi:10.5093/c12011v22n2a3.

- Marques Pinto, A., & Alvarez, M. J. (2016). Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: Da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. In M. J. Chambel (Coord.), *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 135 -166). Pactor.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>.
- Napoli M. (2004). Mindfulness Training for Teachers: A Pilot Program. *Complementary health practice review*.9(1):31-42. doi:10.1177/1076167503253435
- O’Morain, P. (2015). *Mindfulness no Dia a Dia*. Nascente.
- Sanches, L. (2016). *Mindfulness para Pais*. Manuscrito.

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PAIS SOBRE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

Inês Paiva¹ & Ângela Sá Azevedo²

¹*Universidade Católica Portuguesa de Braga (Portugal)*

²*Universidade Católica Portuguesa de Braga (Portugal)*

inesdejesusoliveirapaiva@gmail.com, angelasaazevedo@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva apresenta-se, a nível mundial, como a principal "meta a alcançar pelos sistemas educativos" (Pereira, 2018, p.11). De acordo com a UNESCO (2009), esta pode ser definida como um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, promovendo a participação e a aprendizagem.

A seis de julho de 2018, foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Direção-Geral da Educação, 2018) que "estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa" (n.º 1 do artigo 1.º). Este Decreto-Lei abandona uma conceção restrita de medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais e assume uma visão mais ampla (Direção-Geral da Educação, 2018). Para além disso, vem defender que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem (Direção-Geral da Educação, 2018). Almeja, ainda, a implementação de medidas de política educativa que recorram a uma abordagem holística de todo o sistema educativo e a um plano de ação coordenado entre os vários atores e práticas educativas de qualidade, dando oportunidade a todos os alunos de desenvolverem o seu máximo potencial (Direção-Geral da Educação, 2018).

Um outro documento importante a considerar é o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que é, na sua base, inclusivo, pois considera o desenvolvimento holístico dos alunos atendendo às dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas, também, na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade e democracia (Martins, et al., 2017).

Em Portugal, vislumbram-se algumas alterações nas escolas no âmbito da Inclusão (Dias, 2017). Assiste-se a uma maior abertura por parte da comunidade educativa, ao envolvimento de todos os alunos (Dias, 2017) e a um maior respeito pelas idiossincrasias de cada criança. Esta situação tem gerado grande reflexão por parte de todos, mas também uma maior adaptação no sentido de se encontrarem respostas mais eficazes para se praticar uma verdadeira inclusão (Dias, 2017).

De acordo com Greguol, Gobbi e Carraro (2013), são diversas as perspetivas sobre qual deve ser a melhor forma para alcançar uma escola inclusiva. Porém, o papel dos professores é um aspeto sobre o qual não existem dúvidas (Greguol, Gobbi, & Carraro, 2013). A sua função é primordial para que seja construída uma comunidade educativa assente na igualdade, na inclusão e no respeito por todos.

A investigação destaca a importância da formação especializada, a fim de que a ação dos docentes tenha maior eficácia (Dias, 2017; Harvey et al., 2010; OECD, 2019). É essencial, por isso, que sejam proporcionadas mais oportunidades de formação, que haja maior adesão dos professores a essa especialização, e que sejam disponibilizados mais recursos (Ali, Mustapha, & Jelas, 2006; Chesani, et al., 2007; Dias, 2017; Harvey et al., 2010; OECD, 2019).

Um estudo realizado por Ali, M. M., Mustapha, R., e Jelas, Z. M. (2006), concluiu que o sucesso da Educação Inclusiva depende, em larga escala, da vontade e da capacidade dos professores em criar condições para os jovens com Necessidades Educativas Especiais (Bender, Vail, & Scott, 1995). Além disso, muito embora os professores compreendam que a Educação

Inclusiva é importante, consideram que a mesma é difícil de aplicar (Ali, Mustapha, & Jelas, 2006). Chesani e colaboradores (2007) reforçam esta ideia, referindo que as principais dificuldades à inclusão são a falta de formação especializada e a ausência de apoio técnico no trabalho com alunos, com algum tipo de dificuldade, inseridos nas classes regulares.

Numa investigação realizada por Vilela-Ribeiro e Benite (2010) constata-se que, quanto à Educação Inclusiva, dos sete professores inquiridos, quatro afirmaram que não possuem um bom nível de conhecimento, dois acreditam ter um nível intermediário de conhecimento, e apenas um afirmou possuir um bom nível de conhecimento em relação à Inclusão.

De acordo com o mais recente estudo da OCDE, verifica-se que apenas 30% dos professores portugueses tiveram formação sobre como lidar com alunos com necessidades de apoio e cerca de 27% referem que é algo que lhes faz falta. Os autores consideraram tais resultados alarmantes, pois aproximadamente 20% dos docentes inquiridos indica ter alunos com diferentes necessidades de apoio nas suas turmas (OECD, 2019).

É, por isso, fundamental que os professores apoiem a edificação de uma comunidade educativa assente na inclusão (Dias, 2017). O papel dos docentes passa não só por identificar e acompanhar todos os alunos que apresentem algum tipo de necessidade, mas também por fazer com que todas as crianças se sintam incluídas e motivadas ao longo do seu processo de ensino/aprendizagem (Correia, 2013).

Saliente-se, ainda, a importância da colaboração e articulação com os restantes técnicos e com as famílias, partindo das experiências e dos saberes específicos de todos os envolvidos (Correia, 2003 citado em Reis, 2012). Efetivamente, a integração entre a família e a escola, segundo Dessen e Polonia (2007), apresenta vários benefícios para o desenvolvimento da pessoa, uma vez que permite que ações conjuntas sejam flexibilizadas e as possibilidades de aprendizagem sejam maximizadas.

Deste modo, os pais apresentam-se como parceiros privilegiados no acompanhamento e na intervenção educativa dos filhos, pelo que é essencial que seja desenvolvida uma parceria cooperativa e de ajuda (UNESCO, 1994). Tal como referem Barbosa, A., Rosini, C e Pereira, A., (2007, citados em Freitas et al., 2015), os pais são “co-construtores do sistema educativo, a nível político e social, seja através do seu envolvimento e na complementaridade que podem ter na intervenção educativa, na forma como transmitem mensagens para a escola e para os seus filhos, podendo influenciar as perceções que estes têm sobre os seus pares” (p. 445).

Constata-se que apesar do avanço no conhecimento e na formação dos professores, e da proximidade de crenças entre estes e os pais, especialmente no que diz respeito à necessidade de apoio e envolvimento da família (Christovam & Cia, 2013; Pereira-Silva & Dessen, 2007), os progenitores continuam a ter dúvidas sobre a qualidade das respostas educativas (Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin 2001; Smeha & Oliveira, 2014).

De facto, a investigação demonstra que as famílias ainda apresentam várias dificuldades na inclusão dos seus filhos, com algum tipo de necessidade, no ensino regular (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Pinto & Morgado, 2012; Rafferty, Boettcher & Griffin 2001; Smeha & Oliveira, 2014). Os estudos realizados, ainda que em número reduzido (Palmer, BorthwickDuffy e Widaman, 1998), revelam que os pais têm diferentes perspetivas, no que concerne à Inclusão, devido a diversas variáveis como a idade e a escolaridade (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas et al., 2015).

Num estudo realizado por Barbosa, Rosini e Pereira (2007), sobre as perceções dos pais com filhos num processo de inclusão, constata-se que aspetos como o género ($U_o = 2916,50$; $p = 0,41$), a idade ($r_{so} = 0,05$; $N = 169$; $p = 0,52$) e a escolaridade ($r_{so} = -0,05$; $N = 169$; $p = 0,55$) não influenciam a perceção dos progenitores. Além disso, as perceções dos pais sem filhos num processo de inclusão também não mostraram diferenças em relação ao género ($U_o = 6937,50$;

$p = 0,91$); no entanto, aspetos como a idade ($r_{so} = 0,25$ $N = 276$; $p = 0,00$) e a escolaridade ($r_{so} = 0,31$; $N = 276$; $p = 0,00$) condicionam as atitudes dos participantes.

Uma investigação, realizada por Freitas et al., (2015), não obteve diferenças ($p > .05$) em função do género; todavia, na relação com a idade foi encontrada uma correlação marginalmente significativa entre a variável Idade e o índice Práticas ($r = -,117$, $p = ,051$). Relativamente à escolaridade, obteve-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com os Resultados Esperados ($r = .324$, $p < .05$), e marginalmente significativa com as Concepções Gerais ($r = .120$, $p = .058$), como já havia sido verificado por estudos anteriores (Palmer et al., 1998; Pinto & Morgado, 2012). Tal significa que pais mais escolarizados, tendo, ou não, filhos com necessidades, parecem perceber mais benefícios, sociais ou desenvolvimentais, para a inclusão de todas as crianças.

Portanto, pode considerar-se que as perspetivas dos pais é um aspeto ao qual deve ser dada maior importância e significado, dado que só deste modo é que serão criadas políticas educativas que terão como principal finalidade o sucesso da Educação Inclusiva (Barbosa, Rosini, & Pereira, 2007; Freitas et al., 2015).

Atualmente, numa perspetiva inclusiva, cabe aos professores e aos pais a responsabilidade de educar todas as crianças e jovens, o que implica compreendê-los, adaptar estratégias de intervenção às suas necessidades e potencializar o desenvolvimento das suas competências (Pereira, et al., 2018).

Considera-se que esta investigação contribuirá para aprofundar conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e, ao mesmo tempo, clarificar as perspetivas de professores e de pais do ensino regular sobre a Inclusão.

METODOLOGIA

Nesta investigação foi utilizado o estudo descritivo-correlacional, que “tem por objeto explorar relações entre variáveis e descrevê-las” (Fortin, Côté, & Filion, 2009, p. 244). É uma investigação transversal, pois visa “medir a frequência de um acontecimento ou de uma doença e dos seus fatores de risco numa dada população” (Fortin, Côté, & Filion, 2009, p. 252). Este estudo tem como principal objetivo conhecer a percepção que os pais e os professores têm acerca de práticas de Educação Inclusiva no ensino regular. Especificamente ambiciono u-se determinar se a percepção dos progenitores e dos docentes está relacionada com as variáveis sociodemográficas: idade, género, formação académica/escolaridade, profissão, experiência com filhos/alunos com necessidades de apoio no âmbito da Educação Inclusiva e tipo de necessidade/problema.

Para realizar esta investigação, constituiu-se uma amostra formada por 74 elementos: 34 professores e 40 pais de um Agrupamento de Escolas da Zona Norte. Os professores tinham idades compreendidas entre os 35 e os 59 anos ($M = 48.647$, $DP = 5.836$), sendo a maioria do género feminino ($n = 23$, 67.6%). Relativamente à formação académica, tinham, maioritariamente, Licenciatura ($n = 26$, 76.5%); no que concerne a outro tipo de formação, cinco indicaram possuir uma Pós-Graduação e um referiu ter Especialização e Pós-Graduação. Na sua maioria, os docentes tinham entre 80 e 100 alunos ($M = 80.032$, $DP = 75.858$), conheciam o conceito de Educação Inclusiva ($n = 33$, 97.1%) e tinham experiência com alunos no âmbito da Educação Inclusiva ($n = 30$, 88.2%). Uma percentagem bastante significativa de professores ($n = 29$, 85.3%) revelou ter conhecimento do Decreto-Lei n.º 54/2018. Quando questionados acerca do tipo de necessidade/problema com a qual tinham experiência, quatro dos docentes referiram que apenas contactavam com alunos com Dificuldades de Aprendizagem; porém, a maioria dos professores ($n = 30$) afirmou ter experiência com diferentes problemáticas numa mesma turma.

Quanto aos pais, tinham idades compreendidas entre os 34 e os 52 anos ($M = 41.625$, $DP = 4.395$), sendo a maioria do género feminino ($n = 37$, 92.5%). Relativamente à escolaridade, tinham, maioritariamente, o 3.º ciclo ($n = 12$, 30%) sendo, predominantemente, Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedoresⁱ ($n = 9$, 25%). Na sua maioria, os pais têm dois filhos ($M = 1.975$, $DP = .768$), conhecem o conceito de Educação Inclusiva ($n = 22$, 55%), mas não têm experiência com filhos com necessidades ($n = 39$, 97.5%). A maioria dos pais ($n = 32$, 80%) não conhece o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Para esta investigação foram utilizados dois instrumentos, sendo que um foi criado pelas investigadoras (Questionário Sociodemográfico) e um outro (*My Thinking About Inclusion*) é da autoria de Stoiber, Gettinger e Goetz (1998), traduzido e adaptado para a população portuguesa.

O Questionário Sociodemográfico é composto por duas versões: uma para professores e outra para pais. Em ambas são contemplados os seguintes dados: idade, género, formação académica/escolaridade, profissão, experiência com filhos ou com alunos com necessidades de apoio no âmbito da Educação Inclusiva e tipo de necessidade/problema.

Utilizou-se o instrumento “My Thinking About Inclusion” (Stoiber, Gettinger e Goetz, 1998) para analisar o grau de concordância relativamente aos 28 itens que pretendiam avaliar: Conceções Gerais, Resultados Esperados e Práticas dos professores, sobre a inclusão. Os inquiridos responderam de acordo com uma escala de Likert com cinco opções, desde 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Foram apresentadas diferentes Necessidades Educativas Especiais, para recolher a perceção dos pais e dos professores sobre: o Grau de Inclusão dos alunos com NEE em salas de aula regular, utilizando uma escala com quatro opções de resposta, desde 1 (muito adequado) ao 4 (muito inadequado); e o Sentido de Preparação da escola para promover a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula regular, utilizando uma escala de quatro opções, desde 1 (muito preparado) a 4 (não preparado).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Relativamente aos pais, verifica-se que 55% conhecem o conceito de Educação Inclusiva, mas 80% revelam desconhecer o Decreto-Lei n.º 54/2018. Além disso, os progenitores avaliam como adequada a inclusão de crianças, em salas de aula do ensino regular, com Deficiência Visual (57.5%), Deficiência Auditiva (48.5%), Perturbação Emocional (59.4%) ou Problemas de Comportamento (63.7%), mas não se consideram preparados para promover a inclusão de crianças com estes tipos de dificuldades.

No que concerne aos professores, conclui-se que conhecem o conceito Educação Inclusiva (cerca de 97%) e o Decreto-Lei n.º 54/2018 (aproximadamente 85%).

Como se constata pela Tabela 1, foi encontrada apenas uma relação estatisticamente significativa positiva e moderada ($r = .402$, $p = .018$) entre a percepção dos professores, em termos de Educação Inclusiva, em função da idade com a dimensão Práticas. Esta relação estatisticamente significativa pode justificar-se pelas características da amostra: sendo maioritariamente sénior ($M = 48.6$) e tendo elevada experiência (88.2%) com discentes com diferentes dificuldades, tal poderá implicar maior capacidade de inclusão e maior receptividade para incluir, no ensino regular, alunos com diferentes necessidades de apoio.

Tabela 1.

Percepção dos professores acerca da Educação Inclusiva no ensino regular em função da idade

	Idade dos Professores	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Conceções Gerais dos Professores	-.268	.126
Resultados Esperados pelos Professores	-.177	.316
Práticas dos Professores	.402	.018

No que diz respeito aos pais, e ao contrário do que defende a literatura (Barbosa, Rosini & Pereira, 2007; Freitas, Arroja, Ribeiro & Dias, 2015; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998), não se verificaram relações estatisticamente significativas entre a percepção acerca da Educação Inclusiva no ensino regular em função da: idade, escolaridade, experiência com filhos com necessidades de apoio no âmbito da Educação Inclusiva. As questões levantadas, acerca da percepção dos pais sobre a Educação Inclusiva no ensino regular, também não encontraram qualquer relação estatisticamente significativa. Assim, não há variação em função do género, o que poderá dever-se ao facto de a quase totalidade dos pais inquiridos ($n = 37, 92.5\%$) serem mulheres. Constatou-se que a profissão também não determina qualquer alteração na percepção dos progenitores, o que poderá justificar-se pelo estatuto socioeconómico baixo (25% dos inquiridos enquadram-se no Grupo 5 – Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores).

Em relação aos professores, não foram encontradas relações estatisticamente significativas entre a sua percepção sobre a Educação Inclusiva no Ensino regular em função do género, da formação universitária, da experiência com alunos com necessidades de apoio no âmbito da Educação Inclusiva. A falta de variação entre a percepção dos docentes e o género pode ser resultado de a maioria dos inquiridos ($n = 23, 67.5\%$) serem mulheres. Por sua vez, a formação universitária também não influenciou a percepção dos professores, o que pode ser justificado pelo facto de a maioria (76.5%) apresentar uma Licenciatura. De igual forma, a experiência dos docentes com alunos com necessidades de apoio no âmbito da Educação Inclusiva também não varia, situação que poderá entender-se pela circunstância de a maioria (88.2%) já ter experiência com alunos com necessidades de apoio.

Contata-se que a percepção dos pais e dos professores acerca da Educação Inclusiva no ensino regular varia em função do tipo de necessidade/problemática. Assim, 85% dos pais e dos professores consideram adequada a inclusão em salas de aula do ensino regular de crianças com

Dificuldades na Aprendizagem. Porém, quando a criança apresenta uma Deficiência Moderada/Severa, 76% dos docentes consideram inadequada e 74% dos pais têm a mesma percepção.

CONCLUSÃO

Considerando que a Inclusão é um fenómeno social complexo, que depende principalmente do planeamento e da capacidade dos agentes envolvidos no processo, torna-se fundamental entender que percepção têm acerca da Educação Inclusiva os professores e os pais de crianças, que frequentam o ensino regular, e que ao longo do seu percurso escolar precisaram de algum tipo de apoio. A opção por definir como participantes pais e professores resultou do facto de estes serem atores fundamentais para a implementação de uma escola que se quer inclusiva, e que colabore na formação de cidadãos ativos na sociedade, independentemente das suas características/diferenças (Direção-Geral da Educação, 2018; Pereira, et al., 2018).

A principal limitação do estudo resultou do facto de ter sido aplicado aos pais o mesmo instrumento que havia sido aplicado aos professores. Acredita-se que o mesmo questionário, mas com linguagem adaptada às competências linguísticas/culturais dos progenitores, poderia traduzir-se numa maior percentagem de respostas, nomeadamente na última questão, em que apenas 40% dos inquiridos responderam.

Como sugestão de enriquecimento do estudo, poderia fazer-se a recolha de dados através da entrevista semiestruturada, que permitiria o esclarecimento de eventuais dúvidas sobre questões colocadas e possibilitaria o aprofundamento de aspetos que surgissem no decorrer da interação entre o investigador e os participantes da investigação.

Os resultados desta investigação permitem identificar múltiplas realidades, das quais se destacam: o impacto que a idade dos docentes tem na forma como estes percebem a Inclusão e no modo como exercem a sua prática profissional; o conhecimento pela maioria de professores

inquiridos acerca do Decreto-Lei n.º 54/2018 e o desconhecimento de uma grande percentagem de pais sobre a referida legislação; a dificuldade de professores e de pais em incluir, no ensino regular, crianças que apresentam dificuldades moderadas ou severas.

Primeiramente, os resultados demonstram que, quanto maior a idade dos professores, mais favorável é a sua perceção sobre a Inclusão. Registe-se que a média de idades dos docentes inquiridos é 49 anos, resultado que vai ao encontro do estudo da OCDE (2019), no qual se constata que “os professores portugueses estão entre os mais envelhecidos tendo, em média 49 anos”. Portanto, esta investigação permite concluir que a idade dos docentes tem impacto na forma como estes percecionam a Inclusão e no modo como exercem a sua prática profissional.

Em segundo lugar, o facto de a quase totalidade dos professores inquiridos (85%) demonstrar conhecimento sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Direção-Geral da Educação, 2018) indicia que ocorreu formação sobre as mudanças que tal legislação implica no processo educativo. Esta formação específica é fundamental para que os docentes se sintam mais preparados e confiantes para lidarem com as dificuldades dos alunos. Os professores são o elo de ligação entre a escola e os restantes membros da comunidade educativa, particularmente, os pais (Correia, 2013; Dessen & Polonia, 2007; Direção-Geral da Educação, 1986; Pereira-Silva & Dessen, 2007). Portanto, a formação que os docentes têm sobre a Educação Inclusiva terá implicações nos conhecimentos e perspetivas dos pais cujos filhos tenham algum tipo de necessidade/problema. Analisando as respostas dadas pelos pais, verifica-se que 80% desconhece o Decreto-Lei n.º 54/2018, o que sugere que ou não existiu formação específica para os progenitores ou estes não a frequentaram.

Por último, constata-se que pais e professores avaliam adequada a inclusão, no ensino regular, de crianças que apresentem alguma perturbação ligeira. Contudo, quando a dificuldade é severa, progenitores e docentes consideram que a inclusão destes alunos em salas de aula do ensino regular é inadequada. Este resultado demonstra que o grau de severidade da

necessidade/problema apresentada pela criança influencia a forma como professores e pais percebem a Inclusão. Portanto, embora no Decreto-Lei n.º 54/2018 se advogue que a Inclusão é algo a alcançar e o contacto com todos é produtivo para a criação de relações interpessoais (Direção-Geral da Educação, 2018), os resultados desta investigação permitem concluir o contrário: pais e professores consideram que a Inclusão não é a resposta adequada para todas as situações.

Em suma, o presente artigo revela-se como pertinente para a prática no âmbito da Educação Inclusiva, dado que demonstra a perspetiva dos pais e dos professores que interagem diariamente com alunos com diferentes dificuldades. Considerando que a faixa etária dos professores portugueses é envelhecida (OECD, 2019), e que os resultados deste estudo demonstram que quanto maior a idade do docente melhor será a sua perceção relativa à Inclusão, pode concluir-se que os professores portugueses são, de facto, agentes educativos inclusivos, adotando ideologias e comportamentos que vão ao encontro do principal propósito do Decreto-Lei n.º 54/2018: inclusão e educação para todos. Fica saliente a necessidade de se desenvolverem ações de formação/sensibilização sobre o Decreto-Lei n.º 54/2018 junto dos pais, a fim de que estes se sintam mais preparados para promover a Inclusão. Além disso, é essencial que se entenda a perspetiva que progenitores e professores apresentam sobre a inadequação da inclusão de alunos que apresentem perturbações moderadas/severas, em salas de aula do ensino regular. Desse modo, as pessoas responsáveis pela construção das legislações educativas tentarão apropriar os Decretos-Lei tendo em conta as experiências dos principais agentes educativos.

ⁱ Designação das Profissões de acordo com os Grandes Grupos da Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (Instituto Nacional de Estatística) – Grupo 5: compreende as tarefas e funções das profissões dos trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, com especial incidência no domínio da assistência a viagens, preparação e serviço de refeições, estética, limpeza, trabalho doméstico, astrologia, prestação de cuidados a animais, vendas, auxílio no cuidado a crianças, proteção de pessoas e bens e na manutenção de segurança e ordem pública.

REFERÊNCIAS

- Ali, M. M., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An Empirical Study on Teachers' Perceptions towards Inclusive Education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21(3), 36-44.
- Barbosa, A. J. (2005). *Inventário Geral de Atitudes quanto à Educação Inclusiva - IGAEI*. São Paulo: Autor.
- Barbosa, A. J., Rosini, D. C., & Pereira, A. A. (2007). Atitudes parentais em relação à educação inclusiva. *Revista Brasileira*, 13(3), 447-458. doi:10.1590/S1413-65382007000300010
- Bender, W. N., Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94. doi:10.1177/002221949502800203
- Chesani, F. H., Krueger, J., Forigo, A. C., Dias, S. L., Dias, A. M., & Lima, G. d. (2007). Educação Inclusiva: A Percepção dos Professores do Ensino Regular sobre a Interdisciplinaridade. 11821184. Uruguai.
- Christovam, A. C., & Cia, F. (2013). O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 563-581.
- Correia, L. d. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Portugal: Porto Editora.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36).
- Dias, P. C. (2017). A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 7-25. doi:10.1590/s0104-40362017000100001
- Direção-Geral da Educação. (14 de outubro de 1986). *Lei n.º 46/86*. Obtido de Diário da República n.º 237/1986: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC
- Direção-Geral da Educação. (6 de junho de 2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018*. Obtido de Diário da República n.º 129/2018: <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Filion, F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. (N. Salgueiro, Trad.) LUSODIDACTA.
- Freitas, E. M., Arroja, L. N., Ribeiro, P. M., & Dias, P. C. (2015). Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. *Revista Educação Especial*, 28(52), 443-458. doi:10.5902/1984686X15273

- Greguol, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2013). Formação de Professores para a Educação Especial: uma Discussão sobre os Modelos Brasileiro e Italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 307-324. doi:10.1590/S1413-65382013000300002.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33. doi:10.1177/0741932508324397
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Direção-Geral da Educação ed.). Lisboa, Portugal: Direção-Geral da Educação.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en
- Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman, K., & Best, S. J. (1998). Influences on Parent Perceptions of Inclusive Practices for Their Children With Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103(3), 272-287. doi:10.1352/0895-8017(1998)103<0272:IOPPOI>2.0.CO;2
- Pereira, Filomena (Coordenadora). (2018). *Para Uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Direção-Geral da Educação.
- Pereira-Silva, N. L., & Dessen, M. A. (2007). Crianças com e sem síndrome de Down: valores e crenças de pais e. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 429-446.
- Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. *12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*, 471-491.
- Rafferty, Y., Griffin, K. W., & Boettcher, C. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Reis, V. A. (2012). *O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Smeha, L. N., & Oliveira, V. L. (2014). Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down. *Revista Educação Especial*, 27(49), 403-416.
- Spencer, T. D., Detrich, R., & Slocum, T. A. (2012). Evidence-based practice: A framework for making effective decisions. *Education and Treatment of Children*, 35(2), 127-151. doi:10.1353/etc.2012.0013
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124. doi:10.1016/S0885-2006(99)80028-3
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Vilela-Ribeiro, E. B., & Benite, A. M. (2010). A Educação Inclusiva na Percepção dos Professores de Química. *Ciência & Educação*, 16(3), 585-594. doi:10.1590/S1516-73132010000300006

PREDITORES DO (IN)SUCESSO ESCOLAR: UM ESTUDO EMPÍRICO

Ester Câmara^{1,4}, Soraia Garcês^{1,3} & Margarida Pocinho^{1,2,3}

¹*Campus Universitário da Penteada, Universidade da Madeira - Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira (CIERL-UMa)*

²*Campus Universitário da Penteada, Universidade da Madeira – Faculdade de Artes e Humanidades, Funchal*

³*Campus de Gambelas, Universidade do Algarve – Centro de Investigação em Turismo, Sustentabilidade e Bem-estar (CinTurs).*

⁴*Campus de Gambelas, Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*

ester_camara04@hotmail.com, soraia Garcês@gmail.com, mpocinho@staff.uma.pt

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

A educação pressupõe a transmissão de valores, sendo a escola o veículo predileto para a difusão de aprendizagens específicas, bem como relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social dos envolventes (relações interpessoais, respeito pela autoridade, entre outros) (Estrela, 1994). Logo, garantir condições adequadas à aprendizagem, desenvolvimento pessoal e social e qualificação técnica dos docentes torna-se prioritário. O seu incumprimento pode despoletar fenómenos como a indisciplina e o insucesso escolar (Chaves, 2013).

A indisciplina pressupõe a transgressão das normas e consequente produção de efeitos nefastos no processo e ambiente de aprendizagem e nas relações entre pares e professores (Amado, 2000). Este fenómeno situa-se em três níveis: 1) incumprimento de regras mínimas que perturbam o ambiente de aprendizagem, sem questionar a autoridade do professor; 2) comportamentos que afetam o relacionamento entre pares (e.g. *bullying*); 3) conflitos professor-aluno, que questionam a autoridade do primeiro (e.g. ameaças, violência física) (Amado & Freire, 2002; Inácio, 2018). A literatura aponta que a sua génese pode ocorrer devido a fatores: sociais/políticos (e.g. interesses e valores de diferentes classes); familiares (e.g. valores, disfuncionamento do agregado); institucionais formais (e.g. incompatibilidade de horários ou currículos); institucionais informais (e.g. liderança entre pares); pedagógicos (e.g. competência

docente, relações na aula); pessoais do professor (e.g. expectativas afetas aos alunos, estilos de liderança); pessoais do aluno (e.g. interesse na aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e moral, história pessoal, percurso académico) (Amado, 2000; Inácio, 2018). Para Estrela (1994), as mudanças e desequilíbrios sociais e económicos, a crise de valores e de autoridade e o aumento da escolaridade obrigatória são as principais causas. Cowie et al. (2006) considera que as causas da indisciplina podem estar centradas nos infratores (e.g. desmotivação, baixa autoestima, funcionamento cognitivo inferior à idade) ou orientadas para a dinâmica grupal, onde a indisciplina origina-se no professor e nas poucas condições para o exercício da profissão.

As medidas disciplinares surgem como resposta ao combate a este fenómeno (Raposo, 2002). Podem ser formais (e.g. Estatuto do Aluno e Ética Escolar), não formais, desenvolvidas por órgãos administrativos (e.g. Regulamento Interno) ou informais (i.e. normas culturais/organizacionais) (Costa, 2012).

Em contexto escolar, a intervenção disciplinar baseia-se no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Diário da República, 2013). Face ao incumprimento dos deveres que dele constam, regista-se a infração e, dependendo da severidade, aplicam-se medidas disciplinares corretivas – advertência, ordem de saída da sala de aula/locais de atividades escolares, atividades úteis à comunidade, condicionamento a certos espaços/atividades e mudança de turma – ou sancionatórias – repreensão registada mediante participação disciplinar, suspensão até 3 dias ou entre 4 a 12 dias úteis, transferência de escola e expulsão (Diário da República, 2013; Redondo, 2011). Porém, a literatura considera que os maus comportamentos têm maior potencial de reversão quando prevenidos e não sancionados (Aires, 2009; Kolesnik, 1970).

Outro fenómeno de destaque é o rendimento académico. Este conceito refere-se à diferença entre o que pretendem alcançar e o que, efetivamente, realizam (Roazzi & Almeida, 1988). Esta diferença é analisada qualitativamente, com base em normas culturais, desmembrando-se em insucesso ou sucesso escolar. O insucesso refere-se à insuficiência de

resultados mediante os objetivos traçados, expressando-se em classificações negativas. Por outro lado, o sucesso refere-se ao alcance dos objetivos traçados, traduzindo-se em classificações positivas e aumento da autoestima (Pérez, 2009). Estas definições desconsideram outros contextos com um papel ativo, como a escola, a família e o sistema educativo.

O seu desenvolvimento está associado a fatores contextuais (variáveis sócioambientais, institucionais e instrucionais) (González-Pienda, 2003), familiares (práticas educativas extremistas, desinteresse na escolaridade dos filhos e estatuto socioeconómico) (Simões, Fonseca, Formosinho, Dias, & Lopes, 2008), escolares (organização do sistema de ensino, ambiente escolar, desequilíbrio de poder sentido pelos alunos) (Pérez, 2009; Rumberger, 1995; Simões et al., 2008) e pessoais (cognitivos, emocionais, sociais, comportamentais, género e idade) (González-Pienda, 2003; Miguel, Rijo, & Lima, 2012).

A literatura expõe a relação entre a indisciplina e rendimento académico, pois indivíduos com comportamentos disruptivos apresentam resultados académicos baixos. Logo, a indisciplina é preditora do rendimento académico e vice-versa (Bandeira, Rocha, Souza, Del Prette, & Del Prette, 2006; Barros & César, 2009; Idefonso, 2011; Mohammed, 2020; Njoroge & Nyabuto, 2014; Paiva & Lourenço, 2009; Pakarinen et al., 2014).

A incessante procura por respostas explicativas da manifestação dos fenómenos acima explorados é constante. Destaque-se o Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M, principal critério de seleção da amostra e recolha de dados deste estudo. De acordo com os fundamentos deste projeto, os alunos são selecionados mediante 3 critérios: desfasamento entre a idade e o ano escolar; dificuldades de integração e adaptação aos novos currículos e rotinas escolares; pouca estimulação familiar/escolar (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, 2014). O principal objetivo deste estudo foi verificar a existência de variáveis preditoras da indisciplina e do rendimento académico e, em caso afirmativo, compreender o seu impacto para o panorama educativo da região.

MÉTODO

Objetivos e hipóteses de investigação

De modo geral, pretendeu-se verificar a existência de variáveis preditoras da indisciplina e do rendimento académico. Testaram-se vários modelos explicativos do rendimento académico, assumindo como preditores o número de participações disciplinares, as medidas disciplinares e faltas injustificadas e, como variáveis dependentes, o número de negativas geral, as notas de português e as notas de matemática, afetas ao 3º Período. Delinearam-se as seguintes hipóteses:

H1) As faltas injustificadas e participações disciplinares são preditores do insucesso escolar;

H2) As faltas injustificadas e participações disciplinares são preditores do rendimento em português; H3): As faltas injustificadas e participações disciplinares são preditores do

rendimento em matemática.

Variáveis em estudo

As variáveis foram operacionalizadas do seguinte modo: 1) indisciplina: número de participações disciplinares e o número de faltas injustificadas, durante o ano letivo; 2) rendimento académico: número de negativas obtidas pelos alunos considerando-se todas as disciplinas, por um lado, e as notas de matemática e português, por outro lado.

Amostra

Conforme a tabela 1, a amostra é composta por 396 alunos, maioritariamente do género masculino (71%). Inserem-se no 2º ciclo de estudos do Ensino Básico, em específico, 5º ano (51%) e 6º ano (49%), incluindo os Cursos de Educação e Formação (CEF) e os Percursos Curriculares Alternativos (PCA). Quanto à zona pedagógica, 45% dos alunos estudam em escolas sedeadas no centro, 40% na costa oeste e 15% na zona este e ilha do Porto Santo. Os participantes têm idades compreendidas entre os 9 (*mín.*) e os 17 anos (*máx.*). Após a recodificação desta variável em classes etárias, com base na média (*M*) das idades, 12 anos, a

classe etária 1 alberga os indivíduos entre os 9 e os 12 anos de idade (56.70%), sendo que os sujeitos com idades entre os 13 e os 17 anos pertencem à classe etária 2 (43.30%).

Tabela 1.

Caraterização da amostra segundo o género, ano escolar, zona pedagógica e classe etária

		N	%
Género	Masculino	282	71.00
	Feminino	114	29.00
Ano Escolar	5º ano	199	51.00
	6º ano	197	49.00
Zona Pedagógica	A	178	45.00
	B	159	40.00
	C	59	15.00
Classe etária	9-12	221	56.70
	13-17	169	43.30

Nota. A- Funchal e Santa Cruz; B- Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta do Sol, Calheta e São Vicente; C- Machico, Santana e Porto Santo

Recolha de dados

A recolha de dados ocorreu nos três períodos letivos e baseou-se na plataforma digital do projeto, envolvendo a consulta à ficha individual dos participantes. No final de cada período, os mediadores do projeto reuniram informações referentes ao número de faltas, número de participações disciplinares e sua caraterização e ao número de medidas disciplinares aplicadas e sua caraterização. Foram assegurados o anonimato e confidencialidade das informações consultadas, fornecendo à investigação uma dimensão ética e, cientificamente, coerente.

Procedimentos

Foi pedida autorização à coordenação do Projeto de Capacitação de Alunos da R.A.M. para a consulta dos dados e fornecimento das credenciais de acesso às plataformas. Após a consulta, recolha e codificação de dados, estes foram inseridos no *software* informático *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS (versão 22.0) – iniciando-se a sua análise.

Procedimentos estatísticos

Recorreu-se à análise preditiva, nomeadamente, à regressão linear múltipla. Para Tabachnick e Fidell (2014) esta técnica necessita de dados suficientes para validar o modelo. Recorreu-se à fórmula desenvolvida para o efeito: $N \geq 104 + m$ e $N \geq 50 + 8m$, onde N = dimensão da amostra e m = número de variáveis independentes (VI). Neste caso, três: participações disciplinares; medidas disciplinares; faltas injustificadas. Este pressuposto foi atingido ($N = 396 > 107$). Perante modelos significativos, a equação $Y_i = (B_0) + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + E_i$, demonstra os preditores e valores associados. Nesta equação: Y = Variável Dependente; B_0 = constante; $b_{1,2,n}$ = coeficiente de regressão da variável preditora (β); $X_{1,2,n}$ = variável preditora; E_i = erro aleatório (Field, 2009). Os dados foram analisados com um nível de confiança de 95%.

RESULTADOS

Análise estatística multivariada

A Tabela 2 agrupa os resultados dos modelos significativos considerados. As variáveis predictoras (i.e., número de participações, número de medidas disciplinares e número de faltas injustificadas) mantiveram-se ao longo dos modelos. No modelo 1, a variável dependente foi o número de negativas do 3ºP. O modelo 2 considerou como variável dependente as notas de português do 3ºP. O modelo 3 utilizou as notas de matemática do 3ºP como variável dependente.

Tabela 2.
Resultados dos modelos de regressão linear

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	F	p
1	.40	.16	.15	21.67	.000**
2	.30	.09	.08	11.11	.000**
3	.21	.04	.03	4.77	.003*

*. $p < .05$; **. $p < .01$

Pela análise da tabela 2, constatou-se que o modelo 1 foi significativo, porque $p = .000$, e explica 16.0% da proporção da variância da variável dependente ($R^2 = .16$), variabilidade esta considerada baixa. O modelo 2 foi, igualmente, significativo, já que $p = .000$. Porém, a

variabilidade manteve-se baixa explicando, apenas, 9.0 % da proporção da variância da variável dependente ($R^2 = .09$). Por fim, o modelo 3 foi significativo, pois $p = .003$, explicando 4.0 % da proporção da variância da variável dependente ($R^2 = .04$). Seguem-se os preditores significativos de cada um dos modelos.

Modelo 1

As tabelas 3 e 4 mostram que as variáveis com diferenças estatisticamente significativas para o modelo 1 foram o número de participações ($t=2.54$; $p=.012$) e o número de faltas injustificadas ($t=7.27$; $p=.000$). A estatística F revelou um bom ajuste dos dados. A equação de regressão para o modelo é: Número de Negativas = $2.009 + .141 \cdot Participações + .033 \cdot Faltas Injustificadas + .556$. Constata-se que o aumento do número de participações e faltas injustificadas conduziu ao aumento no número de negativas.

Tabela 3.

ANOVA^a para o modelo 1

Modelo	Soma dos quadrados	Df	Quadrado médio	Z	Sig.
Regressão	341,297	3	113,766		
Resíduo	1837,124	350	5,249	21,674	,000 ^b
Total	2178,421	353			

a. Variável Dependente: Número de negativas do 3º Período

b. Preditores: (Constante), Número de faltas injustificadas de 3º Período, Número de medidas disciplinares do 3º Período, Número de Participações do 3º Período

Tabela 4.

Coefficientes^a para o modelo 1

Modelo	Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	2,009	,134		15,013	,000
Número de Participações do 3º Período	,141	,055	,141	2,537	,012
Número de Medidas Disciplinares do 3º Período	,003	,203	,001	,013	,990
Número de Faltas Injustificadas do 3º Período	,033	,005	,358	7,26	,000

a. Variável Dependente: Número de negativas do 3º Período

Modelo 2

As tabelas 5 e 6 salientam que apenas a variável número de faltas injustificadas foi significativa ($t = -.40$; $p = .000$) no modelo 2. A estatística F revelou um bom ajuste dos dados. A equação de regressão é: $\text{Notas de Português} = 2,752 - .005 \cdot \text{Faltas Injustificadas} + .556$, sendo que com o aumento das faltas injustificadas, diminuem as notas de Português e vice-versa.

Tabela 5.

ANOVA^a para o modelo 2

Modelo	Soma dos quadrados	Df	Quadrado médio	Z	Sig.
Regressão	10,289	3	3,430		
Resíduo	102,170	331	,309	11,111	,000 ^b
Total	112,460	334			

a. Variável Dependente: Notas de Português 3º Período

b. Preditores: (Constante), Número de faltas injustificadas de 3º Período, Número de medidas disciplinares do 3º Período, Número de Participações do 3º Período

Tabela 6.

Coefficientes^a para o modelo 2

Modelo	Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	2,752	,033		83,277	,000
Nº de Participações do 3º Período	-,041	,025	-,102	-1,647	,100
Nº de Medidas Disciplinares do 3º Período	-,022	,055	-,024	-,395	,693
Nº de Faltas Injustificadas do 3º Período	-,005	,001	-,262	-4,935	,000

a. Variável Dependente: Notas de Português 3º Período

Modelo 3

Conforme as tabelas 7 e 8, verificou-se que, tal como no modelo 2, apenas a variável número de faltas injustificadas foi significativa ($t = -3.22$; $p = .001$) e a estatística F revelou um bom ajuste dos dados. A equação de regressão é: $\text{Notas de Matemática} = 2,471 - .003 \cdot \text{Faltas}$

Injustificadas+.600, pelo que à medida que as faltas injustificadas aumentam, diminuem as notas de Matemática, e vice-versa.

Tabela 7.

ANOVA^a para o modelo 3

Modelo	Soma dos quadrados	Df	Quadrado médio	Z	Sig.
Regressão	5,145	3	1,715		
Resíduo	117,306	326	,360	4,766	,003 ^b
Total	122,452	329			

a. Variável Dependente: Notas de Matemática 3º Período

b. Preditores: (Constante), Número de faltas injustificadas de 3º Período, Número de medidas disciplinares do 3º Período, Número de Participações do 3º Período

Tabela 8.

Coefficientes^a para o modelo 3

Modelo	Coefficientes não padronizados		Coefficientes padronizados	t	Sig.
	B	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	2,471	,036		68,758	,000
Número de Participações do 3º Período	-,012	,027	-,029	-,447	,655
Número de Medidas Disciplinares do 3º Período	-,058	,060	-,062	-,970	,333
Número de Faltas Injustificadas do 3º Período	-,003	,001	-,177	-3,224	,001

a. Variável Dependente: Notas de Matemática 3º Período

DISCUSSÃO

O presente artigo procurou analisar a possibilidade da predição do rendimento académico (medido pelas notas de Português e Matemática, e pelo número de negativas no geral). Testaram-se vários modelos e três deles foram significativos.

O modelo 1 utilizou como variável dependente o número de negativas do 3º Período e as variáveis predictoras significativas foram o número de participações e o número de faltas injustificadas. A variabilidade explicada foi de 16%, ou seja, 16% da variância do rendimento académico é explicada pelas referidas variáveis predictoras. Com base na equação de regressão

(Número de Negativas=2.009+. 141.Participações+. 033.Faltas Injustificadas+.556), o aumento do número de participações e/ou de faltas injustificadas conduz ao aumento das negativas.

Considerando que as participações disciplinares e faltas injustificadas visam a promoção da disciplina e, conseqüentemente, do sucesso escolar, neste estudo verificou-se o inverso, refutando o estipulado no Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Diário da República, 2013), no Capítulo I, art. 2º: “(...) O Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português (...) promovendo, em especial (...) a disciplina (...) o cumprimento da escolaridade obrigatória, o sucesso escolar e educativo e a efetiva aquisição de conhecimentos e capacidades” (p. 3497). Ainda, o Capítulo IV, Secção II, Subsecção I, Art.24º, promulga que as medidas visam: “(...) garantir o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno (...)” (p. 5110).

As medidas promotoras do sucesso escolar – tratar com respeito qualquer membro da comunidade, respeitar a autoridade, não praticar atos físicos ou psicológicos que coloquem em causa o clima escolar (Capítulo III, Secção II, Art.10º) e o dever à assiduidade (Capítulo III, Secção IV, Subsecção I, Art.13º) (Diário da República, 2013; Raposo, 2002) – estão a contribuir para o fenómeno contrário. Este resultado deve ser avaliado, pois questiona a adoção de medidas punitivas na melhoria da indisciplina e do rendimento académico (Souza, 2019).

A literatura aponta algumas variáveis institucionais que podem afetar o rendimento académico, como a organização e direção escolar (González-Pienda, 2003), o facto de os alunos com historial de insucesso sentirem que as relações com os seus superiores acentuam diferenças de poder (Pérez, 2009; Rumberger, 1995; Simões et al., 2008) e os regulamentos extremos que, na visão dos alunos, não são efetivos no combate a estes fenómenos (Valente, 2014).

Quanto ao modelo 2, cuja variável dependente foi as notas de Português do 3ºPeríodo, apenas a variável número de faltas injustificadas do 3ºPeríodo foi um preditor significativo. Esta foi, também, a que obteve resultados estatisticamente significativos, para o modelo 3. Este

preditor influencia inversamente as notas de Português ($\beta = -.005$) e de Matemática ($\beta = -.003$), i.e., perante a diminuição das faltas, registou-se um aumento do rendimento dos alunos em Português e Matemática, e vice-versa, com variâncias de 9% e 4%, respetivamente.

Há perspetivas que defendem que a assiduidade do aluno não é um fator preditor do rendimento académico (Couto, 2013). Contudo, é expectável que perante a diminuição do número de faltas os alunos acompanhem, diariamente, a matéria e, conseqüentemente, obtenham melhores resultados nas disciplinas nucleares, pelo comprometimento associado.

O facto das variâncias obtidas serem baixas alerta-nos para a existência de outros fatores que contribuem com a maioria da percentagem da variância. Por exemplo, a autoeficácia académica geral e aplicada às disciplinas de Português e Matemática, que promovem a adoção de uma postura ativa dos alunos na aprendizagem (Pina-Neves & Faria, 2007; Linnenbrink & Pintrich, 2002; Silva, Paixão, Machado, & Miguel, 2017).

Considere-se, também, as atribuições causais de sucesso e insucesso, mediante a avaliação prévia das tarefas ou experiências anteriores (Pérez et al., 2010; Pina-Neves & Faria, 2007; Weiner, 1979). Este comportamento pode também estar associado ao histórico de reprovações (Fernandes et al., 2018). Isto é, associando a dificuldade nas disciplinas nucleares a experiências prévias de insucesso nas mesmas, os alunos repetentes optam por faltar.

Ainda, refira-se o autoconceito académico, pois a forma como o aluno se caracteriza, como supera os obstáculos e a sua capacidade de resiliência ditam o seu investimento na aprendizagem (Santos & Barreiros, 2017; Santos, 2019). Acrescente-se a controlabilidade nas disciplinas nucleares (Faria, 2003; Pina-Neves & Faria, 2007), expectativas de sucesso do aluno, pais e professores (Pina-Neves & Faria, 2007; Simões et al., 2008), condicionantes pessoais (e.g. conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem) (González-Pienda, 2003), o historial de hiperatividade, sexo e habilitações dos pais (Fonseca, Oliveira, & Silva, 2017). Não obstante, o rendimento pode estar associado à capacidade cognitiva. Em Lemos et al. (2008), o raciocínio

prático explicou a maior parte da variância do rendimento acadêmico no 5º ano (32%) e 6º ano (28%) e, no 3º ciclo, o raciocínio verbal (7º ano: 21%) e numérico (8º ano: 15%; 9º ano: 13%).

Por fim, a qualidade da relação pedagógica, o ambiente escolar, as habilidades sociais e o contexto de aprendizagem podem influenciar a motivação dos alunos (Barros & César, 2009; Fernandes, Leme, Elias, & Soares, 2018; Ildefonso, 2011; Lemos et al., 2008; Pérez et al., 2010; Rumberger, 1995; Souza, 2019), assim como dos professores para exercerem a sua profissão de forma prazerosa e, assim, motivarem os alunos para aprender (Belle & Horil, 2020).

Em suma, as hipóteses delineadas confirmaram-se, visto que o número de faltas injustificadas e participações disciplinares contribuíram significativamente para o incremento do insucesso escolar, quer de forma geral (H1), quer referente às disciplinas de português (H2) e matemática (H3). As diferentes instâncias educativas devem ser alertadas para a necessidade de reformular medidas e estratégias de promoção do sucesso escolar, mediante o reforço de políticas que estimulem a interação entre a escola, a família e a sociedade para que, em conjunto, se envolvam na criação destas estratégias (Inácio, 2018; Mohammed, 2020; Monteiro, 2009).

A indisciplina é, por vezes, uma resposta dos alunos à opressão sentida em sala de aula, devido ao tradicionalismo pedagógico que concorre para a sua desmotivação para com a sua aprendizagem (Souza, 2019). Em estudos posteriores, seria pertinente refletir se as sanções e esquemas disciplinares praticados nas escolas continuam a ser eficazes no combate aos fenómenos que, *à priori*, motivaram o seu desenvolvimento. Ainda, o projeto que constituiu a base empírica poderá, no futuro, ser avaliado de forma longitudinal, possibilitando a realização de estudos exploratórios mais robustos sobre o impacto destas intervenções em alunos de risco. Por fim, seria pertinente considerar outras variáveis, avançadas pela investigação como possíveis predictoras do rendimento acadêmico e (in)disciplina, anteriormente, enunciadas.

A escola assume total responsabilidade pelo bem-estar dos seus membros, permitindo que se desenvolvam satisfatoriamente (Miguel et al., 2012; Roazzi & Almeida, 1988). Assim, é

fulcral o desenvolvimento de novas estratégias que concorram para o profícuo processo de ensino-aprendizagem e que influenciem positivamente a motivação para aprender (Neto, 2019).

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2009). *Disciplina na sala de aulas: um guia de boas práticas para professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Amado, J. S. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- Bandeira, M., Rocha, S. S., Souza, T. M. P., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2006). Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. *Estudos de Psicologia, 11*(2), 199-208.
- Barros, N., & César, M. (2009). Indisciplinas & Cª LDA. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Belle, L. J., & Horil, K. S. (2020). Teacher motivation: Does it matter to primary school teachers in their practice? *Asian Journal of Education and Social Studies, 8*(3), 16-26. doi: <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v8i330224>
- Chaves, G. M. P. R. (2013). *A escola face às manifestações de indisciplina: Estudo de caso sobre as dinâmicas organizacionais na resolução da indisciplina* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa, Portugal.
- Costa, M. M. P. C. (2012). *A gravidade da indisciplina: Perceções de alunos e professores numa escola de 2º e 3º ciclo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Couto, V. S. L. S. F. O. (2013). *Indisciplina na escola: um estudo sobre os comportamentos de (in)disciplina de alunos de Cursos Profissionais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto, Portugal.
- Cowie, H., Jennifer, D., Chankova, D., Poshtova, T., Deklerck, J., Deboutte, G., Ertesvåg, S. K., Samuelsen, A. S., O'Moore, M., Minton, S. J., Ortega, R., & Sanchez, V. (2006). *School Bullying and Violence: Taking Action*. Retirado de <http://www.vista-europe.org/index.php>
- Diário da República (2013). *Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. 1ª série – Nº120, 23 de junho, 3496-3514.

- Estrela, M. T. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (2.^a Ed). Porto: Porto Editora.
- Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4(2), 25-36.
- Fernandes, L. D. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. D. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Temas em Psicologia*, 26(1), 215-228. doi: 10.9788/TP2018.1-09Pt.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Ed). Washington DC: Sage.
- Fonseca, A. C., Oliveira, M., & da Silva, J. T. (2017). O Papel do Autocontrolo no Desempenho Académico na Transição da Adolescência para a Idade Adulta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51(1), 5-25. doi: 0.14195/1647-8614_51-1_1
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: una análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 247-258.
- Ildelfonso, A. P. Q. M. (2011). *Conflitos na escola, percebidos pelos alunos: Frequência, consequências e resolução* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Inácio, E. S. (2018). *Indisciplina escolar e estratégias educativas: Estudo comparative sobre percepções de estudantes e professores em escolas de Huambo, Angola* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Portucalense, Portugal.
- Kolesnik, W. B. (1970). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Lemos, G., Almeida, L. A., Guisande, M. A., & Primi, R. (2008). Inteligência e rendimento escolar: Análise da sua relação ao longo da escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 83-99.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-143. doi:10.14195/1647-8614_46-1_7
- Mohammed, A. (2020). Relationship between student discipline and academic achievement in Senior Secondary Schools in Akko Local Government of Gombe State. *International Journal of Philosophy and Social-Psychological Sciences*, 5(2), 6-10. Disponível em <https://sciarena.com>
- Monteiro, C. M. L. (2009). *Indisciplina e violência escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto, Portugal.
- Neto, I. I. D. (2019). *Efeitos das estratégias de ensino na indisciplina e na motivação dos alunos* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa.

- Njoroge, P. M., & Nyabuto, A. N. (2014). Discipline as a factor in academic performance in Kenya. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 289-307. doi:10.5901/jesr.2014.v4n1p289.
- Paiva, M. O. A., & Lourenço, A. A. (2009). Comportamentos disruptivos vs. Rendimento académico: Uma abordagem com modelos de equações estruturais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 283-306.
- Pakarinen, E., Aunola, K., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2014). The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 248-261. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.001.
- Pérez, M. C., Guevara, L. S. R., Sáenz, A. T. L., Solórzano, H. F., Forbice, M. D., & Fernández, W. U. (2010). Fatores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: Motivación, rendimiento académico y disciplina. *Atualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-29. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10144>
- Pérez, V. M. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. doi: <https://doi.org/10.35362/rie510622>
- Pina-Neves, S., & Faria, L. (2007). Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652.
- Raposo, N. V. (2002). A disciplina na escola: Análise psicossócio-educativa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 9-26.
- Redondo, A. C. S. M. (2011). *Indisciplina: Perceções sobre o novo estatuto do aluno* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Portugal.
- Roazzi, A., & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: Insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. doi: 10.3102/00028312032003583
- Santos, G. A. (2019). Por que não eu? Trajetórias de sucesso académico nos meios populares (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Lusófona, Portugal.
- Santos, P. J., & Barreiros, A. D. S. (2017). Sucesso académico em jovens que frequentam cursos de educação e formação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7, 87-91. doi: 10.17979/reipe.2017.0.07.2687
- Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos (2014, novembro 07). Projeto de Capacitação de Alunos na RAM. *Portfólio de Serviços da SRE*. Retirado a julho 04, 2016, de <http://www02.madeira-edu.pt/>

- Silva, J. T., Paixão, M. P., Machado, T. S., & Miguel, J. P. (2017). Rendimento escolar na matemática: Efeito diferencial da ansiedade e das crenças de autoeficácia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 57-61. doi: 10.17979/reipe.2017.0.01.2214
- Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 135-151. doi: 10.14195/1647-8614_42-1_7
- Souza, A. S. (2019). *Baixo rendimento acadêmico: Dificuldades de aprendizagem alunos do 6º ano na Escola Dr. Ruy Bercot de Mattos em Nova Iguaçu, RJ, Brasil* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidad Autónoma de Asunción, Paraguay.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2014). *Using multivariate statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson Education.
- Valente, H. M. M. F. R. (2014). *A (in)disciplina na escola: A voz dos alunos. Um contributo para um estudo na Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Professor Reynaldo dos Santos* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta, Portugal. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3220>.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.

WHICH COMPETENCIES ARE ESSENTIAL TO ACHIEVING A PHD DEGREE? THE PERCEPTIONS OF PORTUGUESE PHD SUPERVISORS

Paulo Chaló^{1*}, Isabel Huet², Dimitra Nikolettou³ & Anabela Pereira⁴

¹Kingston University London, Reino Unido

²University of Hertfordshire, Reino Unido,

³St. Georges University of London, Reino Unido

⁴Universidade de Aveiro, Portugal

*paulo.chalo@ua.pt

INTRODUCTION

The massification of Higher Education (HE) and the increased investments in doctoral education led to an escalation of the enrolments in doctoral studies over the last decades (Cyranoski *et al.*, 2011; Kehm, Shin and Jones, 2018; Shin, Kehm and Jones, 2018).

This can be seen as a positive indicator, as doctorates contribution to nations' development and their importance in finding solutions for present and future challenges have been widely recognised (Cyranoski *et al.*, 2011; Duke and Denicolo, 2017; Shin, Kehm and Jones, 2018).

However, this also represented additional challenges to HE institutions, as they need to address the challenges and issues resulting from the transformations in doctoral education. Among these issues are high attrition rates and extended time to degree (Spaulding and Rockinson-Szapkiw, 2012). At the same time, the investors' expectations in terms of the doctorates skills and their ability to perform outside academia have also increased the pressure on time to degree, while led to changes of the doctoral purpose and the doctoral training (Bernstein *et al.*, 2014; Durette, Fournier and Lafon, 2016; Kehm, Shin and Jones, 2018; Hasgall *et al.*, 2019).

Research on issues around doctoral education has pointed out different factors, which can be grouped into three main topics: institutional variables, supervision, and students' characteristics (Jones, 2013; Hunter and Devine, 2016; Geven, Skopek and Triventi, 2018; Sverdlik *et al.*, 2018).

Within the latter, studies have pointed out the importance of students' competencies in completing the doctoral degree (Buckley *et al.*, 2009; Durette, Fournier and Lafon, 2016; Sverdlik *et al.*, 2018). However, possibly influenced by the focusing on doctorates' training for the labour market, research has mainly targeted what competencies are being developed by students and valued by employees or what competencies should be developed by students (Buckley *et al.*, 2009; Mowbray and Halse, 2010; Baptista and Huet, 2012; Durette, Fournier and Lafon, 2016; Kariyana, Sonn and Marongwe, 2017; Jung, 2018).

The present study aimed to address PhD completion from the perspective of the early development of essential competencies (required to complete the PhD degree), assuring they are available when needed over the Ph journey. This study's objective was to conduct an exploratory study for obtaining PhD supervisors' perceptions of what students' competencies they point out as essential for completing the degree.

METHOD

Research design. The present study followed a qualitative approach, using semi-structured face-to-face interviews with open-ended questions. Data were analysed using thematic analysis.

Participants. Participants were a convenience sample of 16 PhD supervisors from the University of Aveiro. The sample included the director of the doctoral school, 5 directors of PhD programmes and 10 PhD supervisors from STEM and Social Sciences related fields.

Procedures. Participants were recruited by email. Each interview was scheduled after formal acceptance. All interviews lasted from twenty to thirty minutes and were audio-recorded.

Transcriptions were made using clean verbatim and sent to the respective interviewee for validation. NVivo 12 Pro was used for the thematic analysis, using a theoretical semantic approach, with the RDF (Vitae, 2011) as the theoretical framework.

RESULTS

Data revealed 23 competencies, grouped into 5 Domains.

The domain “Knowledge” included 4 competencies related to different kinds of knowledge that students should develop. The competencies grouped into this domain were: awareness about the meaning of a PhD; general knowledge about research methodology; theoretical topic-specific knowledge; and technical skills required to use instruments and techniques for the research project.

The domain “Personal characteristics” was composed of 7 competencies. These competencies referred to the students’: intellectual capacity; critical thinking; critical analysis; curiosity related to research; self-confidence; self-motivation and perseverance; and resilience.

The “Working Competencies” domain included 7 competencies oriented to task engagement and completion. The mentioned competencies were: autonomy to work independently; commitment and hard-working; self-discipline; time management; self-organization; ability to search, filter, and select suitable information; and ethical behaviour.

On the “Networking” domain, 2 competencies were referred related to: the ability to interact and work with others in the same team; and the ability to engage and interact with others outside own’s environment.

Finally, the “Dissemination” related to the skills required to present its project in different formats, namely: writing skills; oral communication skills; and English language skills.

DISCUSSION

This study aimed to approach doctoral completion from the perspective of the development of students key competencies. As mentioned by some participants, a wide number of students are not aware of what represents to do a PhD. Hence, it seems likely most students are unaware of the competencies they need to master for completing the PhD degree. Thus, if those competencies are not developed in time, students progression can be at risk due to delays or even the intention to abandon the studies.

Even when universities provide guidelines about the competencies to be developed, these aim for the professional development mentioned during the introduction. Therefore, facing all listed competencies, students may have difficulty identifying which ones will be required for completing the PhD and prioritizing their training, which may result in some crucial competencies being underdeveloped.

One good example of the length and complexity of the available lists is the Vitae RDF, composed of 63 descriptors, which is widely by universities in the UK (Vitae, 2011).

By identifying a list of 23 essential competencies, most of them overlapping with the RDF's descriptors, this study suggests that among the competencies expected from a doctorate, there are some indispensable for completing the degree, while others target post-doctoral career.

Furthermore, only a few differences were found between the results from STEM and Social Sciences supervisors, pointing out that despite the differences between the disciplinary fields, the perceptions about the students' required competencies are very similar. Resembling results were found in a study about the core competencies of doctorates, with authors identifying consistent results over doctorates from different disciplines (Durette, Fournier and Lafon, 2016).

Although these are encouraging results, the findings should be analysed taking into account the exploratory approach of the study. Therefore, since the study only targeted one

university and only two main disciplinary fields, results may not reflect the visions or perceptions of supervisors with different backgrounds.

As mentioned this exploratory study is part of wider research aimed at developing a framework of essential competencies and providing guidelines for helping students and supervisors in assessing students developing needs and finding suitable training. Thus, the framework may also be used by universities for reviewing their training offers.

REFERENCES

- Baptista, A. V. and Huet, I. (2012) ‘Making sense of metaphors about doctoral students’ competences: Analysis of supervisors’ voices’, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, pp. 930–937. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.759.
- Bernstein, B. L. *et al.* (2014) ‘The continuing evolution of the research doctorate’, in Nerad, M. and Evans, B. (eds) *Globalization and its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. Rotterdam: SensePublishers, pp. 5–30. doi: 10.1007/978-94-6209-569-4_2.
- Buckley, F. *et al.* (2009) ‘Doctoral competencies and graduate research education: Focus and fit with the knowledge economy?’, *Link Working Paper Series*. Dublin: The Learning, Innovation and Knowledge Research Centre, p. (Paper No. 01–09).
- Cyranoski, D. *et al.* (2011) ‘Education: The PhD factory’, *Nature*, 472(7343), pp. 276–279. doi: 10.1038/472276a.
- Duke, D. C. and Denicolo, P. M. (2017) ‘What supervisors and universities can do to enhance doctoral student experience (and how they can help themselves)’, *FEMS Microbiology Letters*. Oxford University Press, 364(9). doi: 10.1093/femsle/fnx090.
- Durette, B., Fournier, M. and Lafon, M. (2016) ‘The core competencies of PhDs’, *Studies in Higher Education*. Taylor & Francis, 41(8), pp. 1355–1370. doi: 10.1080/03075079.2014.968540.
- Geven, K., Skopek, J. and Triventi, M. (2018) ‘How to increase phd completion rates? An impact evaluation of two reforms in a selective graduate school, 1976–2012’, *Research in Higher Education*. Springer Netherlands, 59(5), pp. 529–552. doi: 10.1007/s11162-017-9481-z.
- Hasgall, A. *et al.* (2019) *Doctoral Education in Europe Today: Approaches and Institutional Structures*. Geneva: European University Association. Available at: https://eua.eu/downloads/publications/online_eua_cde_survey_16.01.2019.pdf (Accessed: 2 July 2021).

- Hunter, K. H. and Devine, K. (2016) 'Doctoral students' emotional exhaustion and intentions to leave academia', *International Journal of Doctoral Studies*, 11, pp. 35–61.
- Jones, M. (2013) 'Issues in doctoral studies -forty years of journal discussion: Where have we been and where are we going?', *International Journal of Doctoral Studies*, 8, pp. 83–104.
- Jung, J. (2018) 'Learning experience and perceived competencies of doctoral students in Hong Kong', *Asia Pacific Education Review*, 19(2), pp. 187–198. doi: 10.1007/s12564-018-9530-0.
- Kariyana, I., Sonn, R. A. and Marongwe, N. (2017) 'Objectivity of the subjective quality: Convergence on competencies expected of doctoral graduates', *Cogent Education*. Edited by M. Cheng, 4(1), p. 1390827. doi: 10.1080/2331186X.2017.1390827.
- Kehm, B. M., Shin, J. C. and Jones, G. A. (2018) 'Conclusion: Doctoral Education and Training – A Global Convergence?', in Shin, J. C., Kehm, B. M., and Jones, G. A. (eds) *Doctoral Education for the Knowledge Society*. Springer International Publishing, pp. 237–255. doi: 10.1007/978-3-319-89713-4_14.
- Mowbray, S. and Halse, C. (2010) 'The purpose of the PhD: theorising the skills acquired by students', *Higher Education Research & Development*, 29(6), pp. 653–664. doi: 10.1080/07294360.2010.487199.
- Shin, J. C., Kehm, B. M. and Jones, G. A. (2018) 'The increasing importance, growth, and evolution of Doctoral Education', in Shin, J. C., Kehm, B. M., and Jones, G. A. (eds) *Doctoral Education for the Knowledge Society*. Springer International Publishing, pp. 1–10. doi: 10.1007/978-3-319-89713-4_1.
- Spaulding, L. S. and Rockinson-Szapkiw, A. J. (2012) 'Hearing their voices: Factors doctoral candidates attribute to their persistence', *International Journal of Doctoral Studies*. Liberty University, Lynchburg, VA, United States, 7, pp. 199–219. Available at: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84866260574&partnerID=40&md5=e5e9a3068c9e33b3b4319a4e825c7dc9>.
- Sverdlik, A. *et al.* (2018) 'The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-Being', *International Journal of Doctoral Studies*, 13, pp. 361–388. doi: 10.28945/4113.
- Vitae (2011) 'Researcher Development Framework'. Available at: <http://www.vitae.ac.uk/researchers/428241/Vitae-Researcher-Development-Framework.html>.

HEALTH ON YOU PROGRAM: DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR

Regina Alves & José Precioso

CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal)

rgnalves@gmail.com, precioso@ie.uminho.pt

INTRODUÇÃO

A Educação para a Saúde (EpS) e Promoção da Saúde (PrS) têm atingido elevada pertinência, apontada pelas Conferências Internacionais de Ottawa, Adelaide, Sundsvall, Jakarta, México e Banquecoque (Ministério da Saúde, 1986, 1988, 1991, 1997, 2000, 2005), nas quais se desenvolveram as bases conceptuais e políticas da promoção da saúde. A EpS é, em Portugal, de carácter obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino público, independentemente do ciclo de estudos (1.º, 2.º e 3.º ciclo e ensino secundário). No entanto, essa obrigatoriedade não é extensível ao Ensino Superior (ES) apesar de várias razões apontarem para a necessária continuidade dos programas de EpS/PrS. Na visão de Precioso (2004b), esta continuidade permitirá evitar ou prevenir a adoção de comportamentos de risco ou prejudiciais para a saúde dos/as estudantes em início de ciclo académico.

As investigações na área da EpS/PrS no ES são cada vez mais recorrentes a nível nacional e dirigem-se, essencialmente, a estudantes universitários/as de áreas científicas específicas: saúde, educação, psicologia e, em alguns casos, serviço social. As investigações científicas nesta área direccionam-se, essencialmente, para o estudo dos comportamentos de saúde saudáveis e de risco (Almeida, 2014; Alves & Precioso, 2017; Antão & Branco, 2011; Carvalho & Carvalho, 2009; Chaves et al., 2010; Costa, 2006; Gonzalez & Pais-Ribeiro, 2004; Loureiro et al., 2008; Pais-Ribeiro, 1993; Precioso, 2004; Ribeiro & Fernandes, 2009; Santos,

2013). Atendendo a estes estudos, os comportamentos de risco com maior incidência nos/as estudantes universitários/as referem-se ao consumo excessivo de bebidas alcoólicas, de tabaco e de outras substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas, à ocorrência de relações sexuais desprotegidas e à adoção de um estilo de vida sedentário e a hábitos alimentares desequilibrados. Para além disso, a maioria dos estudos aponta a existência de uma correlação positiva entre os vários comportamentos de risco e uma maior prevalência destes em estudantes finalistas quando comparados com os/as estudantes do primeiro ano.

A importância e a aposta na EpS/PrS no ES é discutida por vários investigadores/as nacionais e internacionais, sugerindo-se, por um lado, a necessidade de criação de espaços de reflexão durante o percurso académico, e, por outro lado, a existência de programas de PrS no ES (Alves et al., 2020b; Brandão et al., 2011; Lee & Loke, 2005; Liu, 2010; Mello et al., 2010; Oliveira, 2008; Rosenthal et al., 2008; Santos, 2013; Yager & O’Dea, 2008).

Num estudo realizado por Costa (2006), percebe-se a existência de lacunas na formação ministrada pelas conceções antiquadas e ideias contraditórias observadas. No mesmo sentido, Antão e Branco (2011) afirmaram a existência de lacunas e imaturidades no nível de conhecimentos acerca da saúde afetivo-sexual. Para Carvalho e Carvalho (2010), as perceções dos/as estudantes universitários/as acerca da EpS podem estar ligadas a uma visão reducionista dos determinantes de saúde centrada nas unidades de saúde, relacionando-a ao paradigma biomédico. Segundo Conner e Norman (1996) e Gonzalez e Ribeiro (2004), as abordagens sociocognitivas, pelo seu papel formativo, constituem preditores favoráveis à formação de atitudes positivas e mudança de comportamentos de saúde.

Face ao exposto, considera-se que a implementação de programas de EpS devem incluir a transmissão de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (Downie et al., 2000; Pais-Ribeiro, 2007) assente em estratégias como a automonitorização do comportamento, compromisso e intenções de mudança, objetivos comportamentais e o feedback aos/às

participantes (Michie et al., 2011). Assim, o objetivo deste artigo foi descrever o desenvolvimento de uma intervenção, baseada na teoria e fornecida na Web para promover comportamentos de saúde positivos no ES.

DESENVOLVIMENTO DE UMA INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE NO ENSINO SUPERIOR

Dada a complexidade do comportamento, dificilmente conseguiremos encontrar um modelo teórico que responda a todas as necessidades em termos de promoção de comportamentos de saúde positivos. No entanto, é essencial, por um lado, que o planeamento dos programas de EpS seja orientado pelo diagnóstico dos conhecimentos e atitudes acerca dos comportamentos de saúde. E, por outro lado, a adoção de um modelo de planeamento que sirva para apoiar a execução operacional do programa de EpS.

O programa “Health On You” foi elaborado de acordo com as etapas de desenvolvimento de uma intervenção em saúde do modelo PRECEDE-PROCEED (Predisposing, Reinforcing and Enabling Constructs in Educational/Ecological Diagnosis and Evaluation and Policy, Regulatory and Organizational Constructs in Educational and Environmental Development) (Green & Kreuter, 2005). Este modelo amplamente utilizado em intervenção de EpS com estudantes universitários/as (Ashton et al., 2017; Kattelmann et al., 2014; Whatnall et al., 2019), desenvolve-se em 8 fases: as primeiras 4 fases (PRECEDE) servem para planear o programa e avaliar as necessidades dos/as envolvidos/as, enquanto a componente PROCEED (4 fases) envolve a implementação e avaliação do processo, dos seus resultados e do impacto.

O quadro 1 apresenta uma visão geral do modelo PRECEDE-PROCEED e uma descrição de como cada componente do projeto. Por se tratar da apresentação do programa, este artigo não descreve as fases relativas à componente PROCEED.

Quadro 1

Visão geral do desenvolvimento e avaliação do Programa "Health On You", por fase do modelo

PRECEDE-PROCEED

	Fase do Modelo	Componentes do Projeto
PRECEDE	Fase 1 - Diagnóstico Social	Pesquisa formativa
	Fase 2 - Diagnóstico Epidemiológico, Comportamental e Ambiental	- Revisão da literatura sobre comportamento de saúde de jovens adultos/as;
	Fase 3 - Diagnóstico Educacional e Ecológico	- Estudos transversais dos comportamentos de risco para a saúde e conhecimentos e atitudes de saúde de estudantes do ES; - Revisão da literatura de intervenções baseadas na web com estudantes universitários/as. Lançamento do Mural Educativo Health On You - http://www.nonio.uminho.pt/healthonyou/
	Fase 4 – Diagnóstico Administrativo e de Políticas e Alinhamento da Intervenção	Desenvolvimento do programa Health On You Teste piloto e refinamento
PROCEED	Fase 5 - Implementação	Implementação do programa Health On You;
	Fase 6 - Avaliação do processo	Avaliação do processo, do impacto e dos resultados da intervenção.
	Fase 7 - Avaliação de impacto	
	Fase 8 - Avaliação dos resultados	(relatado em artigo subsequente)

Fase 1: Diagnóstico Social

O foco da fase 1 foi identificar as informações necessárias para orientar o desenvolvimento da intervenção, especificamente dos/as estudantes do ES. Neste âmbito, realizaram-se diferentes revisões da literatura de acordo com os comportamentos de risco previamente identificados como os mais prevalentes em estudantes do ES (consumo excessivo de tabaco, álcool e drogas ilícitas, automedicação, hábitos alimentares desequilibrados, prática de exercício físico insuficiente e relações sexuais desprotegidas) (Alves, 2019a, 2019b; Alves & Precioso, 2018, 2019b, 2019a). Nos estudos identificados nestas revisões foi destacada a necessidade de criação de programas de EpS no ES.

Fase 2: Diagnóstico Epidemiológico, Comportamental e Ambiental

Nesta fase exploraram-se as determinantes ambientais e comportamentais, focalizada na análise dos comportamentos de saúde dos/as estudantes (Alves, 2019c; Alves et al., 2020a; Alves & Precioso, 2020b, 2020c, 2020a, 2019a) e na identificação dos fatores ambientais do campus que podem afetar negativamente a saúde dos/as estudantes, como a existência de máquinas automáticas de venda de alimentos com opções de alto teor calórico e de restaurantes próximos ao campus com refeições pouco equilibradas, a identificação de inúmeros cafés e bares com possibilidade de venda de bebidas alcoólicas ou a venda de produtos tabágicos nos quiosques junto ao campus. No entanto, deve-se destacar de alguns serviços disponibilizados no campus, como a existência de espaços para a prática de atividade física ou de uma cantina com refeições cuidadosamente pensadas por um/a nutricionista. Esta identificação permitiu entender de que forma os fatores ambientais podem ou não apoiar os hábitos não saudáveis e fornecer evidências para a realização de mudanças ambientais e políticas.

Fase 3: Diagnóstico Educacional e Ecológica

A fase 3 baseia-se no modelo lógico da fase 2, explorando os fatores predisponentes (informação e as crenças/attitudes), reforçadores (habilidades e os recursos/instrumentos) e facilitadores (influência do meio e das pessoas envolventes) que influenciam o comportamento (Green & Kreuter, 2005; Pedroso & Brito, 2014). Por isso, os estudos transversais realizados incluíram também a análise dos conhecimentos e das atitudes face à adoção de comportamentos de saúde e a influência de pares em determinadas práticas de risco (Alves, 2019c; Alves & Precioso, 2020a, 2020c, 2020b, 2019b, 2019a).

Nesta fase foi ainda conduzida uma revisão da literatura para identificar a eficácia das intervenções baseadas na web e potencialmente aplicáveis a estudantes universitários/as. As

intervenções fornecidas pela Internet parecem possuir potencial em relação à mudança de comportamento em saúde (Brouwer et al., 2011; Cugelman et al., 2011; Kohl et al., 2013), sendo cada vez mais comuns e mostrando inúmeras vantagens no uso da internet como forma de promoção da saúde com jovens universitários/as: a acessibilidade 24 horas por dia e 7 dias por semana, o ritmo adaptado a cada pessoa, a garantia de anonimato (situação favorável a jovens que tenham vergonha na colocação de determinadas questões, por exemplo, relacionadas com o uso do preservativo), a possibilidade de manutenção e atualização das intervenções ou a possibilidade de fornecer sessões individuais e personalizadas.

Fase 4: Diagnóstico Administrativo e de Políticas e Alinhamento da Intervenção

A Fase 4 concentra-se na determinação dos componentes da intervenção necessários para efetuar a sensibilização para as mudanças de comportamento identificados nas fases anteriores e levando em consideração os recursos organizacionais e administrativos disponíveis. De acordo com os autores deste modelo (Green & Kreuter, 2005), esta fase requer a inclusão de teorias de mudança de comportamento para apoiar os objetivos que a intervenção visa alcançar. Por isso, a intervenção encontra-se apoiada pela Teoria da Influência Triádica (TTI) (Flay & Petraitis, 1994), pelo facto da sua estrutura meta-teórica permitir o agrupamento de múltiplas teorias, como a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991), a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1986) ou o Modelo de Informação-Motivação-Comportamento (Fisher et al., 2003).

Nesta fase também foi desenvolvido o logótipo e o mural educativo do programa (<http://www.nonio.uminho.pt/healthonyou/>), no qual se incluíram links para informações relevantes e adicionais, dicas para a adoção de comportamentos saudáveis e questionários interativos de autoavaliação de comportamentos.

O Projeto Health *On You* é uma intervenção baseada na teoria e na web para promover a adoção de comportamentos positivos para a saúde dos/as estudantes do ES. Trata-se de uma intervenção de 7 módulos, divididos em mini sessões educacionais, focalizados nas dimensões previamente analisadas: Tabaco, Álcool, Drogas Ilícitas, Automedicação, Sexualidade, Alimentação e Atividade Física. Para além disso, a dimensão Bem-estar foi incluída para dar resposta às preocupações identificadas pelos/as estudantes durante a Fase 1 e 3 do PRECEDE, relacionadas com a autoconfiança, satisfação com a vida e felicidade. Apesar de alguns autores sustentarem que intervenções de 1 hora ou até de 5 minutos podem ser eficazes com estudantes universitários/as (Kulesza et al., 2010; Tanner-Smith & Lipsey, 2015), optou-se por seguir as diretrizes de Fleming (2002) e de Vries e colegas (1992). Os/as participantes podem decidir, com base nos seus interesses, quais os módulos a que desejam assistir e realizar a formação ao seu ritmo. Para além disso, os/as participantes não são obrigados a concluir nenhum módulo (exceto as sessões Introdutória e Final, nas quais se avaliam as expectativas dos/as estudantes e o programa).

Ao longo do programa, são apresentadas e praticadas diferentes estratégias pedagógicas voltadas para a promoção de comportamentos de saúde positivos: *Campus Focus* (em forma de tabela ou gráfico demonstrativo na prevalência de determinado comportamento de saúde no ES); *Website Health* (refere-se a um website que complemente os conhecimentos de determinado módulo e permita interatividade na web); *Top 10* (refere-se a uma lista de dicas práticas e relevantes para a saúde); *Vozes* (refere-se a pequenos testemunhos de estudantes universitários/as); *Estratégias de prevenção* (refere-se a uma lista de conselhos acerca de prevenção de determinados comportamentos de risco); *Estratégias para a mudança* (apresenta uma *checklist* de mudança de comportamental); *A refletir* (apresenta questões de autorreflexão acerca dos comportamentos de saúde) No Quadro 2 são apresentados os objetivos gerais e as sessões de cada módulo.

Quadro 2

Sessões e objetivos gerais de cada módulo do programa

Módulo	Sessões	Objetivo Geral
Álcool	Sessão 1 - Epidemiologia do Consumo no Álcool Sessão 2 – Os efeitos corporais e comportamentais do consumo do álcool Sessão 3 – Mitos sobre o consumo de álcool e relação com outros comportamentos de risco Sessão 4 – Estratégias de prevenção do consumo de álcool	Fornecer informações aos jovens adultos sobre o consumo do álcool e dependência e capacitar o desenvolvimento de habilidades para evitar, resistir e estabelecer limites ao uso do álcool.
Tabaco	Sessão 1 - Epidemiologia do Consumo de Tabaco Sessão 2 – Malefícios para a saúde do consumo de tabaco e exposição ao fumo passivo Sessão 3 – Mitos sobre o consumo do tabaco e relação com outros comportamentos de risco Sessão 4 – Estratégias de prevenção e resistência ao consumo de tabaco	Fornecer informações acerca dos malefícios do tabaco e recomendações para a cessação tabágica e planejar uma estratégia para manter o seu ambiente livre de fumo.
Drogas ilícitas e Medicação	Sessão 1 – Epidemiologia do consumo de outras substâncias psicoativas Sessão 2 – Malefícios para a saúde do consumo de outras substâncias psicoativas e medicamentos Sessão 3 – Mitos sobre o consumo de drogas e medicamentos e relação com outros comportamentos de risco Sessão 4 – Estratégias de prevenção ao consumo de substâncias psicoativas e da automedicação	Prevenir, dissuadir, reduzir e minimizar os problemas relacionados com o consumo de substâncias psicoativas ilícitas e comportamentos de automedicação.
Alimentação	Sessão 1 – Uma dieta saudável e equilibrada e o <i>fast-food</i> Sessão 2 – A indústria alimentar e alimentação sustentável Sessão 3 – Relação entre a alimentação e as doenças Sessão 4 – Recomendações nutricionais	Promover hábitos nutricionais equilibrados e saudáveis a longo prazo.
Atividade física	Sessão 1 – Epidemiologia da atividade física Sessão 2 – Índice de massa corporal e manutenção do peso ideal Sessão 2 – Recomendações acerca da prática de exercício físico Sessão 4 – Estratégias motivacionais para a prática de exercício físico	Informar os estudantes acerca da importância da prática de exercício físico e promover a sua prática quotidianamente.
Sexualidade	Sessão 1 – Epidemiologia das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e VIH/SIDA Sessão 2 – Relação com outros comportamentos de risco Sessão 3 - Métodos contraceptivos Sessão 4 – Estratégias de prevenção de ISTs e o uso do preservativo	Sensibilizar os estudantes para os riscos envolvidos nos comportamentos sexuais e para a importância de adoção de estratégias de prevenção de ISTs.
Bem-estar	Sessão 1 – O lado positivo: ver e falar Sessão 2 – Resolução de conflitos e assertividade Sessão 3 – Regulação emocional Sessão 4 – Empatia e Autoestima	Compreender a importância de adquirir estratégias de autoajuda para um percurso académico saudável e feliz

No final do programa, espera-se que os/as estudantes se tenham tornado propensos/as a adotar comportamentos de saúde positivos, sabendo aplicar estratégias de prevenção a

determinados comportamentos de risco em contexto académico. Para além disso, espera-se que os/as estudantes envolvidos/as neste programa sejam capazes de influenciar positivamente os comportamentos de saúde de outros/as estudantes universitários/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EpS no ES é crucial para evitar ou prevenir a adoção de comportamentos de risco ou prejudiciais para a saúde dos/as estudantes. Assim, o programa *Health On You* apresenta-se como uma solução para muitas das dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes universitários/as na adoção de comportamentos protetores da sua saúde.

Um dos pontos fortes deste projeto refere-se à utilização do modelo PRECEDE-PROCEED para o desenho da intervenção, com a Teoria da Influência Triádica (TTI) enquanto base teórica da intervenção e as diretrizes de Fleming (2002) e de Vries e colegas (1992), baseado no Modelo de Design Instrucional (Dick, 1996) para a projeção das sessões de cada módulo.

Uma das limitações deste programa na fase PRECEDE refere-se à exclusão de alguns comportamentos de risco, que devem ser considerados em intervenções futuras ou na ampliação deste programa, como os comportamentos rodoviários, os hábitos de sono ou os hábitos de higiene oral.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto SFRH/BD/120758/2016

REFERÊNCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Almeida, J. S. (2014). *A Saúde Mental Global, a Depressão, a Ansiedade e os Comportamentos de Risco nos Estudantes do Ensino Superior: Estudo de Prevalência e Correlação* [Doctoral Thesis]. Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, R. F. (2019a). Nutritional knowledge and eating attitudes and habits in higher education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4(proc)), S1258–S1260. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc4.82>
- Alves, R. F. (2019b). Physical exercise in higher education: Knowledge, attitudes and practices. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4(proc)), 1254–1257. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc4.82>
- Alves, R. F. (2019c). Prática de atividade física no ensino superior: relação com os conhecimentos e as atitudes. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5(2), 8.
- Alves, R. F., & Precioso, J. A. G. (2017). Hábitos Alimentares dos/as Estudantes do Ensino Superior Eating Habits of Higher Education Students. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 14, 2386–7418. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2974>
- Alves, R. F., & Precioso, J. A. G. (2020a). A influência dos conhecimentos sobre nutrição nos hábitos alimentares dos universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 21(Suplemento), 19.
- Alves, R. F., & Precioso, J. A. G. (2020b). Knowledge, Attitude and Practice on Healthy Diet among University Students in Portugal Diet Knowledge Attitude Practice Portugal. *Int J Nutr Sci*, 5(2), 2–9. <https://doi.org/10.30476/IJNS.2020.85851.1063>
- Alves, R. F., & Precioso, J. A. G. (2020c). Relação entre literacia sobre álcool e o consumo de risco na universidade. *Psicologia, Saúde & Doença Saúde & Doenças*, 21(Suplemento), 1–5.
- Alves, R. F., & Precioso, J. A. G. (2018). Conhecimentos, atitudes e hábitos tabágicos no ensino superior: o processo de construção de uma escala de medida. *Libro de Actas Del 6th International Congress of Educational Sciences and Development*, 322. https://www.congresoeducacion.es/edu_web6/LIBRO_RESUMENES.pdf
- Alves, R. F., & Precioso, J. A. G. (2019a). Knowledge, attitude and practice of self-medication among college students. In M. Almeida-Silva, M. Belo, I. Morais, J. Morais, L. Natividade, P. Pena, M. Pimenta, & M. Simão (Eds.), *4 th International Congress on Environmental Health 25-27 September 2019* (pp. 79–80). Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa.
- Alves, R. F., & Precioso, J. A. G. (2019b). Smoking behavior and secondhand smoke exposure in higher education. In M. Almeida-Silva, M. Belo, I. Morais, J. Morais, L. Natividade, P. Pena, M. Pimenta, & M. Simão (Eds.), *4 th International Congress on Environmental Health 25-27*

- September 2019 (Issues 73–74). Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa.
- Alves, R. F., Precioso, J. A. G., & Becoña, E. (2020a). Smoking behavior and secondhand smoke exposure among university students in northern Portugal: Relations with knowledge on tobacco use and attitudes toward smoking. *Pulmonology*, 10.1016/j.pulmoe.2020.03.004. <https://doi.org/10.1016/j.pulmoe.2020.03.004>
- Alves, R. F., Precioso, J. A. G., & Becoña, E. (2020b). Well-being and health perception of university students in Portugal: the influence of parental support and love relationship. *Health Psychology Report*, 8(2), 145–154. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.94723>
- Antão, C. D. C. M., & Branco, M. A. R. D. V. (2011). Percepção de saúde em alunos do ensino superior: Atitudes e comportamentos promotores de saúde. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 479–487. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330051>
- Ashton, L. M., Morgan, P. J., Hutchesson, M. J., Rollo, M. E., & Collins, C. E. (2017). Feasibility and preliminary efficacy of the “HEYMAN” healthy lifestyle program for young men: a pilot randomised controlled trial. *Nutrition Journal*, 16(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s12937-017-0227-8>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Brandão, M. P., Pimentel, F. L., & Cardoso, M. F. (2011). Impacto da exposição académica no estado de saúde de estudantes universitários. *Revista de Saúde Pública*, 45(1), 49–58. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102011000100006>
- Brouwer, W., Kroeze, W., Crutzen, R., de Nooijer, J., de Vries, N. K., Brug, J., & Oenema, A. (2011). Which intervention characteristics are related to more exposure to internet-delivered healthy lifestyle promotion interventions? A systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 13(1), e2. <https://doi.org/10.2196/jmir.1639>
- Carvalho, A., & Carvalho, G. S. De. (2009). Dimensões do conceito “Educação para a Saúde” de estudantes de sete cursos do ensino superior: Efeitos da formação. In J. Bonito (Ed.), *Educação para a saúde no século XX: Teorias, modelos e práticas - Actas do Congresso Nacional de Educação para a Saúde*, 2, Évora, 2008. (Universida). <http://hdl.handle.net/1822/8897>
- Chaves, C., Pereira, A., Martins, R., Coutinho, E., Nelas, P., & Ferreira, M. (2010). Comportamentos de risco nos estudantes do ensino superior. Apoio psicológico no ensino superior: Modelos e práticas. In D. Vieira, A. Ferreira, C. Fernandes, I. Magalhães, I. Ardions, S. Pinto, & A. Pereira (Eds.), *Congresso Nacional da RESAPES-AP (RESAPES-AP)*, pp. 210–218.
- Conner, M., & Norman, P. (1996). Predicting Health Behaviour: A Social Cognition Approach. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behaviour* (Open Unive, pp. 1–21).
- Costa, L. (2006). *A educação para a saúde no contexto de formação dos alunos do ensino superior:*

- Um estudo comparativo e exploratório* [Tese de Mestrado]. Universidade do Minho.
- Cugelman, B., Thelwall, M., & Dawes, P. (2011). Online interventions for social marketing health behavior change campaigns: A meta-analysis of psychological architectures and adherence factors. *Journal of Medical Internet Research*, *13*(1), e17. <https://doi.org/10.2196/jmir.1367>
- de Vries, H., Weijts, W., Dijkstra, M., & Kok, G. (1992). The Utilization of Qualitative and Quantitative Data for Health Education Program Planning, Implementation, and Evaluation: A Spiral Approach. *Health Education & Behavior*, *19*(1), 101–115. <https://doi.org/10.1177/109019819201900107>
- Dick, W. (1996). *The systematic design of instruction*. HarperCollins.
- Downie, R. S., Tannahill, C., & Tannahill, A. (2000). *Health promotion : models and values*. Oxford University Press.
- Fisher, W. A., Fisher, J. D., & Harman, J. (2003). The Information–Motivation– Behavioral Skills Model: A General Social Psychological Approach to Understanding and Promoting Health Behavior. In J. Suls & K. A. Wallston (Eds.), *Social Psychological Foundations of Health and Illness* (Blackwell, pp. 82–106).
- Flay, B. R., & Petraitis, J. (1994). The Theory of Triadic Influence: a new theory of health behavior with implications for preventive interventions. *Advances in Medical Sociology*, *4*, 19–44.
- Fleming, M. (2002). *Clinical protocols to reduce high risk drinking in college students: The college drinking prevention curriculum for health care providers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498738.pdf>
- Gonzalez, B., & Pais-Ribeiro, J. (2004). Comportamentos de saúde e dimensões de personalidade em jovens estudantes universitárias. *Psicologia, Saúde e Doenças*, *5*(1), 107–127.
- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (2005). *Health program planning: An educational and ecological approach* (McGraw-Hil).
- Kattelman, K. K., White, A. A., Greene, G. W., Byrd-Bredbenner, C., Hoerr, S. L., Horacek, T. M., Kidd, T., Colby, S., Phillips, B. W., Koenings, M. M., Brown, O. N., Olfert, M., Shelnutt, K. P., & Morrell, J. S. (2014). Development of Young Adults Eating and Active for Health (YEAH) internet-based intervention via a community-based participatory research model. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, *46*(2), S10–S25. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2013.11.006>
- Kohl, L. F. M., Crutzen, R., & de Vries, N. K. (2013). Online prevention aimed at lifestyle behaviors: a systematic review of reviews. *Journal of Medical Internet Research*, *15*(7), e146. <https://doi.org/10.2196/jmir.2665>
- Kulesza, M., Apperson, M., Larimer, M. E., & Copeland, A. L. (2010). Brief alcohol intervention for college drinkers: How brief is? *Addictive Behaviors*, *35*(7), 730–733. <https://doi.org/10.1016/J.ADDBEH.2010.03.011>
- Lee, R. L. T., & Loke, A. J. T. Y. (2005). Health-Promoting Behaviors and Psychosocial Well-Being

- of University Students in Hong Kong. *Public Health Nursing*, 22(3), 209–220.
<https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220304.x>
- Liu, Y. (2010). An Analysis of Promoting Mental Health Education of the University Students. *Asian Social Science*, 6(7). <https://doi.org/10.5539/ass.v6n7p192>
- Loureiro, E., McIntyre, T., Mota-Cardoso, R., & Ferreira, M. A. (2008). A relação entre o stress e os estilos de vida nos estudantes de Medicina da Faculdade de Medicina do Porto [The relationship between stress and life-style of students at the Faculty of Medicine of Oporto]. *Acta Médica Portuguesa*, 21(3), 209–214.
- Mello, A. L. S. F. De, Moysés, S. T., & Moysés, S. J. (2010). A universidade promotora de saúde e as mudanças na formação profissional. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 14(34), 683–692.
- Michie, S., Abraham, C., Eccles, M. P., Francis, J. J., Hardeman, W., & Johnston, M. (2011). Strengthening evaluation and implementation by specifying components of behaviour change interventions: A study protocol. *Implementation Science*, 6(1), 10. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-10>
- Ministério da Saúde. (1986). *Carta de Ottawa para a promoção da saúde: Uma Conferência Internacional para a Promoção da Saúde com vista a uma nova Saúde Pública.*
- Ministério da Saúde. (1988). *As Recomendações da Conferência de Adelaide – Políticas Favoráveis à Saúde.*
- Ministério da Saúde. (1991). *3.ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, Declaração de Sundsvall sobre Ambientes Favoráveis à Saúde.*
- Ministério da Saúde. (1997). *Declaração de Jakarta sobre a Promoção da Saúde no século XXI, 4.ª Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde, sob o lema: Novos actores para a nova Era - Adaptar a Promoção da Saúde ao século XXI.*
- Ministério da Saúde. (2000). *5.ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, Declaração do México, sobre o lema: Das ideias às acções.*
- Ministério da Saúde. (2005). *6.ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, Declaração de Bangueticoque sobre Promoção da saúde num contexto globalizado.*
- Oliveira, T. da C. (2008). “Stress em Linha”: Programa de intervenção no Ensino Superior [Tese de Mestrado]. Universidade de Aveiro.
- Pais-Ribeiro, J. L. (1993). *Características psicológicas associadas à saúde em estudantes universitários da região do Porto* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade do Porto.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2007). *Introdução à psicologia da saúde*. Quarteto.
- Pedroso, R., & Brito, I. da S. (2014). *Saúde dos estudantes do ensino superior de enfermagem: estudo de contexto na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Série Monográfica Educação e*

Investigação em Saúde (R. Pedroso & I. Brito (eds.); Unidade de).

- Precioso, J. (2004). Educação para a saúde na universidade: Um estudo realizado em alunos da Universidade do Minho. In *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias* (Vol. 3, Issue 2, p. 10). <http://hdl.handle.net/1822/3986>
- Ribeiro, M. I. B., & Fernandes, A. J. G. (2009). Comportamentos sexuais de risco em estudantes do ensino superior público da cidade de Bragança. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(1), 99–113.
- Rosenthal, D. A., Russell, J., & Thomson, G. (2008). The health and wellbeing of international students at an Australian university. *Higher Education*, 55(1), 51–67. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9037-1>
- Santos, M. L. R. R. (2013). *Saúde Mental e Comportamentos de Risco no Estudante do ensino Superior* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.
- Tanner-Smith, E. E., & Lipsey, M. W. (2015). Brief Alcohol Interventions for Adolescents and Young Adults: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 51, 1–18. <https://doi.org/10.1016/J.JSAT.2014.09.001>
- Whatnall, M., Patterson, A., & Hutchesson, M. (2019). A Brief Web-Based Nutrition Intervention for Young Adult University Students: Development and Evaluation Protocol Using the PRECEDE-PROCEED Model. *JMIR Research Protocols*, 8(3), e11992. <https://doi.org/10.2196/11992>
- Yager, Z., & O’Dea, J. A. (2008). Prevention programs for body image and eating disorders on University campuses: A review of large, controlled interventions. *Health Promotion International*, 23(2), 173–189. <https://doi.org/10.1093/heapro/dan004>

BEM-ESTAR DOS PROFESSORES COM A PROFISSÃO, ANTES E DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Regina Alves, Teresa Lopes & José Precioso

CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal)

rernalves@gmail.com, teresaflopes@netcabo.pt, precioso@ie.uminho.pt

INTRODUÇÃO

Na literatura científica existem várias definições de satisfação no trabalho que englobam, essencialmente, um estado emocional positivo (Inandi et al., 2013), um impacto positivo das experiências de trabalho (Gursel et al., 2002) ou uma perceção positiva em relação ao trabalho (Y I Yorulmaz et al., 2015). Neste artigo e no caso concreto dos professores, entendemos que a satisfação no trabalho se refere à forma como os professores se sentem face a diferentes aspetos do seu trabalho (Spector, 1997), afetando o seu bem-estar físico e psicológico (Briones et al., 2010). Segundo Demirel (2014), existe uma relação significativa entre a satisfação profissional dos professores e a satisfação geral da vida. Da mesma forma, um estudo de meta-análise observou a existência de uma correlação negativa entre exaustão emocional e satisfação no trabalho (Yilmaz Ilker Yorulmaz et al., 2017).

A satisfação no trabalho deverá ser vista no contexto de outros fatores-chave, como o bem-estar geral, a qualidade de vida ou o stress no trabalho (Tomažević et al., 2014). A satisfação no trabalho está relacionada com um conjunto de condições psicológicas, fisiológicas e ambientais que garantem sentimentos positivos face ao trabalho (Aziri, 2011).

A profissão docente apresenta-se na literatura científica fortemente pautada por elevados índices de insatisfação, *stress*, *burnout* e depressão (Hakanen et al., 2006; Jensen et al., 2012;

Kyriacou, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2015), ligados à vasta burocracia, à excessiva carga horária, ao crescente número de alunos por turma, à desmotivação e desinteresse dos estudantes, às situações de indisciplina, à precaridade e instabilidade profissional, aliados à carga de trabalho fora da escola (Jensen et al., 2012; Mattern & Bauer, 2014).

De acordo com Dinham e Scott (1998), o modelo explicativo de satisfação no trabalho por parte dos professores deverá considerar três fatores: fatores internos ao ensino, os fatores ambientais e fatores baseados na escola. Os aspetos internos do ensino referem-se ao trabalho com os alunos, à monitorização do processo de ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento psicossocial dos alunos e ao sucesso académico dos mesmos. Os fatores ambientais debruçam-se sobre as políticas e procedimentos educacionais, à desvalorização da profissão docente pela sociedade e às hierarquias institucionais. E os fatores baseados na escola incluem os valores escolares e as interações entre os agentes educativos.

No mesmo sentido, revisão da literatura realizada por Hongying (2007) mostra que a satisfação dos professores com o trabalho deverá ser representada em cinco fatores: (i) diretores de escola; (ii) ensino; (iii) colegas de profissão; (iv) salários; e (v) progressões na carreira. Estes fatores cobrem aspetos como: a natureza do trabalho, a intensidade do trabalho, as condições físicas, o sistema educacional e ambiente social, o status social, os salários, os relacionamentos interpessoais, a administração da escola, a qualidade do aluno, as oportunidades de carreira e desenvolvimento profissional e a autorrealização.

O bem-estar profissional também é influenciado pelo relacionamento direto e contínuo com os alunos (falta de disciplina, baixa motivação para aprender), com fatores organizacionais (falta de reconhecimento de colegas, diretores, pressões de tempo, escassez de recursos) e com fatores pessoais (baixa autoestima) (Puertas Molero et al., 2019).

Recentemente, devido à pandemia COVID-19, os professores foram confrontados com inúmeras mudanças nas condições de ensino, aspeto que consideramos não beneficiar o bem-

estar dos professores, tanto a nível pessoal como profissional. Foi neste sentido que surgiu este estudo que pretendeu: 1) analisar o bem-estar subjetivo e profissional dos professores antes e durante a pandemia, por sexo, tempo de serviço, região e nível de ensino que leciona; 2) analisar a satisfação com o sistema de ensino; 3) auscultar as perspetivas profissionais futuras.

MÉTODOS

Neste estudo transversal com uma amostra de conveniência de professores portugueses, em exercício de funções no ano letivo 2019/2020, aplicou-se um questionário previamente validado, anónimo e em formato online entre os dias 27 de maio e 6 de junho de 2020.

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 1479 professores (1162 mulheres, 78.6%). A área geográfica com maior representatividade foi o Norte de Portugal ($n = 402$, 27.2%), seguindo-se a região do Centro ($n = 362$, 24.5%) e Lisboa e Tejo ($n = 338$, 22.9%). A média de idade dos inquiridos foi de 51.34 anos (DP = 7.27, variando entre 26 e 68 anos). O tempo de serviço com mais prevalência foi o intervalo entre os 21 e os 30 anos ($n = 607$, 41.0%), seguindo-se o tempo de serviço entre os 31 e os 40 anos ($n = 430$, 29.1%). No momento de aplicação dos questionários, grande parte dos professores lecionava apenas no ensino a distância ($n = 1227$, 83.0%) e a maioria pertencia a um grupo de recrutamento do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário ($n = 872$, 59.6%) (Tabela 1).

Tabela 1

Prevalência das características sociodemográficas da amostra (N = 1479)

		n	%
Sexo	Masculino	317	21.4
	Feminino	1162	78.6
Região que leciona	Norte	402	27.2
	Centro	362	24.5
	Lisboa e Tejo	338	22.9
	Alentejo	57	3.9
	Algarve	92	6.2
	Madeira	99	6.7
	Açores	126	8.5
Grupo Recrutamento	Educação Pré-escolar	54	3.7
	1º ciclo do Ensino Básico	208	14.2
	2º ciclo do Ensino Básico	236	16.1
	3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	872	59.6
	Educação Especial	68	4.6
	EMRC	15	1.0
Tempo de Serviço	Técnicos Especializados	11	0.8
	Menos de 10 anos	66	4.5
	Entre 11 e 20 anos	292	19.7
	Entre 21 e 30 anos	607	41.0
	Entre 31 e 40 anos	430	29.1
Situação Profissional	Mais de 41 anos	84	5.7
	Apenas Ensino a Distância	1227	83.0
	Apenas Ensino Presencial	22	1.5
	As duas anteriores	230	15.6

Instrumentos

A par das variáveis sociodemográficas e profissionais (sexo, idade, distrito onde leciona, grupo de recrutamento a que pertence, nível de ensino que leciona, tempo de serviço, situação profissional atual), o questionário é composto por mais 31 questões, divididas por 4 dimensões e respetivas variáveis:

- *Well-being and Health Perception Scale (WbHPS)* (R. F. Alves et al., 2020): trata-se de uma escala breve de bem-estar validada pelos autores com estudantes universitários e composta por 5 itens (satisfação com a vida, satisfação consigo próprio, felicidade sentida, saúde

percebida e satisfação com a forma física) avaliados com o recurso a uma escala de Likert de 5 pontos.

- *Escala de Satisfação face ao Sistema de Ensino (ESSE)*: esta escala é composta por 7 itens e avalia o grau de satisfação no período anterior à pandemia considerando os seguintes aspetos: as diretrizes do Ministério da Educação; o apoio da direção do Agrupamento/Escola; o trabalho colaborativo com os/as colegas professores/as; os horários estabelecidos; a quantidade de níveis a lecionar; a burocracia; o empenho dos/as seus/suas alunos/as. As respostas incluíram uma escala de Likert de 5 pontos (de 1 – Muito insatisfeito a 5 – Muito satisfeito).

- *Escala de Perceção de Bem-estar com a Situação Profissional em Tempos de Pandemia (EPBSPTP)*: trata-se de uma escala composta por 12 itens com o intuito de comparar o modo se sentem atualmente relativamente à sua situação profissional, em comparação com o que sentiam antes da pandemia. A perceção de bem-estar foi avaliada pela apresentação de 12 sentimentos ou situações (por exemplo, mais motivado ou mais cansado) e avaliados com o recurso a uma escala de Likert (de 1 – discordo totalmente a 5 – concordo totalmente).

- *Escala de Perspetiva de Futuro Profissional (EPFP)*: utilizaram-se 8 itens para avaliar a forma como os professores perspetivam a sua situação profissional, medidos através de uma escala de Likert de 5 pontos (1 – Discordo Totalmente e 5 – Concordo Totalmente);

Procedimentos e análise estatística

O questionário foi formatado nos formulários da Google e o link para aceder ao questionário foi enviado por e-mail, acompanhado de consentimento informado e informação sobre o estudo, a todos/as os/as diretores das escolas do país (incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), que, de acordo com os regulamentos internos de cada estabelecimento de ensino, o divulgaram pelos professores, garantindo-se a confidencialidade, o anonimato e a participação voluntária. Todos os procedimentos éticos de investigações

científicas com seres humanos referidos por Christensen, Johnson e Turner (2015) foram cumpridos.

As análises estatísticas foram realizadas usando o IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 26.0, Armonk, NY, USA. As análises descritivas foram apresentadas pelas frequências (n) e percentagens (%). Para a comparação das diferenças entre grupos em função das características sociodemográficas e profissionais utilizou-se o teste do Qui-Quadrado, considerando um nível de significância $<.05$.

RESULTADOS

Bem-estar dos professores

Constata-se que a maioria dos inquiridos apresenta uma percepção de bem-estar moderadamente positiva, sendo a satisfação com a forma física o item que apresentou uma menor percentagem de professores satisfeitos (53.5%). Os professores estão mais satisfeitos com a sua forma física do que as professoras ($\chi^2(4) = 14.674, p < .01$) (Tabela 2). Não se encontraram diferenças nas restantes variáveis sociodemográficas e profissionais em cada um dos itens da escala.

Tabela 2

Well-being and Health Perception Scale em função do sexo

Itens da WbHPS	Total n(%)	Sexo	
		Masculino n(%)	Feminino n(%)
Satisfação com a vida (Satisfeito e Muito Satisfeito)	1025 (69.3)	223(70.3)	802(69.0)
Satisfação consigo próprio (Satisfeito e Muito satisfeito)	1114(75.3)	245(77.3)	869(74.8)
Felicidade Sentida (Feliz e Muito Feliz)	919(62.1)	204(64.4)	715(61.5)
Saúde Percebida (Boa e Excelente)	882(59.6)	200(63.1)	682(58.7)
Satisfação com a forma física (Satisfeito e Muito Satisfeito)	792(53.5)	177(55.8)	615(52.9)

Satisfação face ao Sistema de Ensino

De uma forma geral, elevadas percentagens de professores estavam satisfeitas com o sistema de ensino antes da pandemia, com exceção do que respeita às diretrizes do Ministério da Educação e à burocracia (apenas 34% e 16.1% de inquiridos estavam satisfeitos com as diretrizes do Ministério da Educação e as burocracias, respetivamente). Por sua vez, o trabalho colaborativo com os colegas professores foi o item que apresentou uma maior percentagem de satisfação (78.5%) (Tabela 3).

Tabela 3

Prevalência da Satisfação (Muito satisfeito e satisfeito) com o Sistema de Ensino em função do sexo e do tempo de serviço dos professores

Itens da ESSE	Total <i>n</i> (%)	Sexo		Tempo de Serviço				
		Masculino <i>n</i> (%)	Feminino <i>n</i> (%)	Menos de 10 anos <i>n</i> (%)	Entre 11 e 20 anos <i>n</i> (%)	Entre 21 e 30 anos <i>n</i> (%)	Entre 31 e 40 anos <i>n</i> (%)	Mais de 41 anos <i>n</i> (%)
Diretrizes do Ministério da Educação	503(34.0)	105(33.2)	398(34.3)	33(50.0)	119(40.7)	190(31.3)	130(30.2)	31(36.9)
Apoio da direção do Agrupamento/Escola	1133(76.6)	243(76.7)	890(76.6)	56(84.9)	250(85.7)	454(74.8)	313(72.8)	60(71.4)
Trabalho colaborativo com os/as colegas professores/as	1161(78.5)	236(74.4)	925(79.6)	54(81.8)	249(85.2)	471(77.6)	321(74.6)	66(78.6)
Horários estabelecidos	1089(63.6)	231(72.9)	858(73.9)	53(80.3)	239(81.9)	445(73.3)	294(68.4)	58(69.1)
Quantidade de níveis que leciona	1087(73.5)	226(71.3)	861(74.1)	49(74.3)	210(72.0)	431(71.0)	328(76.3)	69(82.2)
Burocracia	238(16.1)	46(14.5)	192(16.6)	18(27.3)	65(22.2)	92(15.2)	54(12.6)	9(10.7)
Empenho dos/as seus/suas alunos/as	956(64.6)	177(55.8)	779(67.0)	45(68.2)	191(65.4)	400(65.8)	268(62.3)	52(61.9)

Antes da pandemia, as professoras encontravam-se mais satisfeitas com as diretrizes do ministério ($\chi^2(4) = 12.796, p < .05$), com o trabalho colaborativo ($\chi^2(4) = 17.296, p < .01$) e com o desempenho dos seus alunos ($\chi^2(4) = 14.526, p < .01$) em comparação com os professores.

No que respeita à satisfação com o Sistema de Ensino, esta difere em função do tempo de serviço dos professores. Os professores com menos tempo de serviço (menos de 10 anos e entre 11 e 20 anos) apresentaram uma maior satisfação com as diretrizes do Ministério da Educação ($\chi^2(16) = 45.195, p < .001$), com o apoio da direção do Agrupamento/Escola ($\chi^2(16) = 39.590, p < .001$), com o trabalho colaborativo ($\chi^2(16) = 37.784, p < .01$), com os horários estabelecidos ($\chi^2(16) = 27.565, p < .05$), com a quantidade de níveis que leciona ($\chi^2(16) = 27.216, p < .05$) e com a burocracia ($\chi^2(16) = 41.298, p < .01$) em comparação com os professores com mais tempo de serviço (entre 21 a 30 anos e entre 31 a 40 anos).

Relativamente à região do país onde os professores inquiridos lecionam, verificaram-se algumas diferenças no que concerne os itens da escala em análise. Face às variáveis “diretrizes do Ministério da Educação” e ao “apoio da direção do Agrupamento/Escola”, os professores da região de Lisboa e Tejo foram aqueles que demonstraram maior insatisfação, por comparação com os professores da Madeira e dos Açores que apresentaram uma maior satisfação face às diretrizes ($\chi^2(24) = 42.772, p < .05$) e os professores da região do Norte face ao apoio sentido ($\chi^2(24) = 46.235, p < .01$). Os professores da região de Lisboa e Tejo foram aqueles que apresentaram maior insatisfação face aos horários estabelecidos enquanto os professores da Madeira estavam mais satisfeitos face a este item ($\chi^2(24) = 51.088, p < .001$). Relativamente às variáveis “quantidade de níveis que leciona” e “burocracia”, os professores do Algarve são aqueles que identificaram uma maior insatisfação enquanto que os professores da Madeira são os mais satisfeitos com estas variáveis ($\chi^2(24) = 53.156, p < .001$; $\chi^2(24) = 37.372, p < .05$, respetivamente).

De um modo geral, foram os educadores do Pré-escolar que revelaram estar mais satisfeitos em relação ao sistema de ensino antes da pandemia, sendo os professores do 3º ciclo do ensino básico e secundário os menos satisfeitos.

Bem-estar com a Situação Profissional em Tempos de Pandemia

A análise da tabela 4 mostrou que, durante a situação pandémica, o bem-estar dos professores em relação à profissão diminuiu, ou seja, grande parte dos professores, durante a pandemia, sentiu-se com mais trabalho (84.2%), mais cansada (80.0%), mais stressada (70.7%), mais ansiosa (68.9%), mais angustiada (58.4%) e mais pressionada (55.9%) no exercício da sua profissão, por comparação ao período antes da pandemia. Por sua vez, uma reduzida prevalência de professores sentiu-se mais satisfeita (11.8%), mais motivada (12.1%) e mais valorizada (15.5%).

Tabela 4

Prevalência da Concordância (Concordo e concordo totalmente) com os itens da EPBSPTP em função do sexo e do tempo de serviço dos professores

Itens da EPBSPTP	Total n(%)	Sexo		Tempo de Serviço				Mais de 41 anos n(%)
		Masculino n(%)	Feminino n(%)	Menos de 10 anos n(%)	Entre 11 e 20 anos n(%)	Entre 21 e 30 anos n(%)	Entre 31 e 40 anos n(%)	
Mais satisfeito/a	175(11.8)	29(9.2)	146(12.6)	4(6.1)	31(10.6)	68(11.2)	57(13.3)	15(17.9)
Mais cansado/a	1154(80.0)	234(73.9)	950(81.7)	58(87.9)	244(83.6)	470(77.5)	348(80.9)	64(76.2)
Mais motivado/a	179(12.1)	32(10.0)	147(12.6)	8(12.1)	33(11.3)	72(11.8)	54(12.6)	12(14.3)
Mais stressado/a	1045(70.7)	213(67.2)	832(71.6)	49(74.2)	214(73.3)	423(69.7)	304(70.7)	55(65.4)
Com mais trabalho	1245(84.2)	263(83.0)	982(84.5)	57(86.3)	247(84.6)	508(83.7)	360(83.7)	73(86.9)
Mais ansioso/a	1019(68.9)	202(63.8)	817(70.3)	42(63.6)	198(67.8)	420(69.2)	303(70.5)	56(66.7)
Mais valorizado/a	228(15.5)	41(13.0)	187(16.1)	11(16.7)	44(15.1)	92(15.1)	68(15.8)	13(15.5)
Mais pressionado/a	826(55.9)	171(53.9)	655(56.4)	36(54.6)	152(52.1)	347(57.2)	245(57.0)	46(54.7)
Mais angustiado/a	863(58.4)	166(52.4)	697(59.9)	36(54.5)	163(55.9)	357(58.8)	259(60.2)	48(57.1)
Com dificuldades com o Ensino a Distância	555(37.5)	93(29.3)	462(39.8)	21(31.9)	96(32.9)	215(35.5)	187(43.5)	36(42.8)
Com dificuldades com o uso das plataformas digitais	376(25.4)	50(15.8)	326(28.0)	12(18.2)	50(17.2)	133(21.9)	146(34.0)	35(41.7)
Com dificuldades com a avaliação	810(44.8)	158(49.8)	652(56.1)	39(59.1)	151(51.8)	319(52.6)	252(58.6)	49(58.3)

As dificuldades do Ensino a Distância centram-se principalmente com a avaliação (44.8%), seguindo-se as dificuldades gerais desta modalidade de ensino (25.4%).

As professoras apresentaram um maior grau de concordância com a maioria dos itens (mais cansado - $\chi^2(4) = 18.057, p < .001$; mais stressado - $\chi^2(4) = 13.414, p < .01$; com mais trabalho - $\chi^2(4) = 10.075, p < .001$; mais ansioso - $\chi^2(4) = 14.702, p < .01$; mais angustiado - $\chi^2(4) = 20.709, p < .001$; com dificuldades com o ensino a distância - $\chi^2(4) = 21.227, p < .001$; com dificuldades com o uso das plataformas digitais - $\chi^2(4) = 40.679, p < .001$; com dificuldades com a avaliação - $\chi^2(4) = 9.976, p < .05$) em comparação com os professores.

Os professores que lecionam na região do Algarve e do Centro mostraram-se mais stressados ($\chi^2(24) = 40.132, p < .05$), com mais trabalho ($\chi^2(24) = 50.588, p < .001$), mais ansiosos ($\chi^2(24) = 41.514, p < .05$) e mais angustiadados ($\chi^2(24) = 46.614, p < .01$) por comparação aos professores da região da Madeira.

Relativamente ao tempo de serviço, apenas as variáveis “dificuldades com o ensino a distância” e “dificuldades com o uso das plataformas digitais” apresentam diferenças. Ou seja, os professores com mais tempo de serviço foram aqueles que referiram em maior proporção essas dificuldades ($\chi^2(16) = 32.951, p < .01, \chi^2(16) = 106.471, p < .001$, respetivamente).

Perspetiva de Futuro Profissional

As perspetivas profissionais futuras não são satisfatórias, visto que menos de um quinto dos professores concorda que no futuro estará mais realizado (16.2%), mais feliz (15.2%), terá condições melhores (15.2%) ou que a sua profissão terá mais prestígio (17.5%), enquanto que a maioria acredita que o seu trabalho aumentará (69.2%) e que as burocracias aumentarão (73.9%). Ainda face ao futuro profissional, 40.2% dos inquiridos considera que nada irá mudar a nível profissional e 6.2% pensa que as salas de aula presenciais desaparecerão (Tabela 5).

Tabela 5

Prevalência da Concordância (Concordo e concordo totalmente) com os itens da EPFP em função do sexo e do tempo de serviço dos professores

Itens da EPFP	Total <i>n</i> (%)	Sexo		Tempo de Serviço				
		Masculino <i>n</i> (%)	Feminino <i>n</i> (%)	Menos de 10 anos	Entre 11 e 20 anos	Entre 21 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Mais de 41 anos
				<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)	<i>n</i> (%)
Estará mais realizado/a	215(16.2)	65(23.0)	181(17.7)	22(34.4)	59(22.0)	85(15.9)	62(16.7)	18(24.7)
Estará mais feliz	192(15.2)	53(18.4)	162(15.6)	21(33.8)	45(16.9)	77(14.2)	58(15.4)	14(18.4)
As condições serão melhores	192(15.2)	40(15.1)	152(15.2)	17(28.3)	50(19.3)	69(13.5)	46(12.7)	10(14.1)
A sua profissão terá mais prestígio	215(17.5)	46(18.8)	169(17.1)	15(25.9)	42(16.7)	78(15.8)	65(18.1)	15(20.5)
Nada vai mudar	553(40.2)	128(42.7)	425(39.5)	19(33.9)	111(40.3)	249(43.9)	152(38.1)	22(28.6)
O seu trabalho aumentará	1015(69.2)	217(69.6)	798(69.4)	36(54.6)	189(65.1)	432(71.9)	303(71.8)	55(66.3)
As burocracias serão cada vez mais	1077(73.9)	237(75.9)	840(73.3)	45(69.3)	195(67.2)	456(75.8)	322(76.7)	59(71.1)
As salas de aula presenciais desaparecerão	56(6.1)	7(4.2)	49(6.5)	3(8.1)	8(4.4)	25(6.7)	17(6.0)	3(6.3)

Os inquiridos do sexo masculino apresentam um grau de discordância face ao prestígio da profissão e ao desaparecimento das aulas presenciais superior ao das inquiridas do sexo feminino ($\chi^2(4) = 19.086, p < .01, \chi^2(4) = 26.119, p < .001$, respetivamente). E os professores com menos tempo de serviço concordam que no futuro estarão mais felizes ($\chi^2(16) = 43.625, p < .001$), terão melhores condições ($\chi^2(16) = 38.258, p < .001$) e a profissão terá mais prestígio ($\chi^2(16) = 28.775, p < .05$). Da mesma forma, discordam em maior proporção que nada vai mudar ($\chi^2(16) = 30.564, p < .05$) e que o trabalho aumentará ($\chi^2(16) = 31.709, p < .05$).

No que concerne à região do país onde os professores inquiridos lecionam, verifico u-se que os professores da região do Algarve apresentam uma maior concordância nas variáveis “o seu trabalho aumentará” ($\chi^2(24) = 38.875, p < .05$) e “as burocracias serão cada vez mais” ($\chi^2(24) = 48.443, p < .01$).

DISCUSSÃO

De uma forma geral, os professores estavam satisfeitos com o sistema de ensino antes da pandemia, com exceção do que respeita às diretrizes do Ministério da Educação e à burocracia, já anteriormente considerados pelos professores portugueses (Azevedo et al., 2016).

Os resultados mostraram que a maioria dos professores apresenta uma percepção de bem-estar moderadamente positiva, tal como no estudo de Furtado e Medeiros (2017). No entanto, durante a situação pandémica, o bem-estar dos professores em relação à profissão diminuiu e as perspetivas profissionais futuras consideradas pelos professores inquiridos não são satisfatórias.

Os estudos internacionais indicam que o bem-estar profissional dos professores não os afeta apenas individualmente, mas tem implicações profundas no sistema de ensino (Huang & Yin, 2018). Isto identifica uma associação entre o bem-estar dos professores e a qualidade do ensino, com o seu comprometimento e eficácia profissional (McInerney et al., 2018) e com o clima emocional da sala de aula (Becker et al., 2014). Importa ainda argumentar que o bem-estar dos professores também afeta o bem-estar dos alunos (Katrin Arens & Morin, 2016; McInerney et al., 2018), ou seja, quando os professores se sentem bem com o trabalho, os alunos estão mais motivados (Moè et al., 2010). Deste modo, tendo os alunos portugueses evidenciado já uma baixa percepção de bem-estar, segundo dados do último relatório HBSC (Inchley et al., 2020), é importante compreender melhor as causas da diminuição de bem-estar dos professores durante a pandemia para se poderem tomar medidas remediadoras, no sentido de esse aumento de insatisfação não se refletir nos alunos (R. Alves et al., 2020).

Os resultados deste estudo corroboram as evidências científicas anteriores, nas quais as professoras e os inquiridos com mais tempo de serviço apresentaram menor proporção de bem-estar e satisfação (Furtado & Medeiros, 2017; Huang & Yin, 2018; Sahito & Vaisanen, 2020; Tang, 2018).

A pandemia veio reduzir a percepção de bem-estar face à profissão, criando alguma preocupação nos professores quanto ao seu futuro profissional. Embora já existisse algum desagrado com o Ministério da Educação anteriormente à pandemia, é necessário compreender melhor as causas desse descontentamento e fornecer ferramentas de autocuidado, sobretudo neste período. Por outro lado, dado que é nas faixas de professores com mais tempo de serviço que é mais notória a insatisfação com o sistema de ensino e piores são as expectativas quanto ao futuro, o que poderá evidenciar cansaço e desgaste dos profissionais, assume importância a renovação da classe docente.

REFERÊNCIAS

- Alves, R. F., Precioso, J. A. G., & Becona, E. (2020). Well-being and health perception of university students in Portugal: the influence of parental support and love relationship. *Health Psychology Report*, 8(2), 145–154. <https://doi.org/10.5114/hpr.2020.94723>
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2020). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Azevedo, J., Veiga, J., & Ribeiro, D. (2016). *As preocupações e motivações dos professores: apresentação dos resultados de um inquérito* (Fundação M).
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: a literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77–86.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Briones, P. E., Urbieto, T. C., & Arenas, M. A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 26(2), 115–122. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3>
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Pearson.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers Selection and peer review under the responsibility of Prof. Dr. Servet Bayram. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925–4931. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1051>

- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378.
<https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Furtado, S. C. O., & Medeiros, T. (2017). Subjective well-being of teachers in pre-retirement. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 4(2), 99.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.1889>
- Gursel, M., Sunbul, A. M., & Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 35–45. <http://www.jstor.com/stable/23421427>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hongying, S. (2007). Literature Review of Teacher Job Satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11–16. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400502>
- Huang, S., & Yin, H. (2018). Teacher Efficacy and Affective Well-Being in Hong Kong: An Examination of Their Relationships and Individual Differences. *ECNU Review of Education*, 1(2), 102–126. <https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010205>
- Inandi, Y., Tunç, B., & Uslu, F. (2013). Relationship between job satisfaction and career barriers for the academic staff of the education faculties. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 219–238. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3112a>
- Inchley, J. C., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings.* (Vol. 1). www.euro.who.int
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008* (TALIS). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Katrin Arens, A., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.
<https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
<https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational

- attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Sahito, Z., & Vaisanen, P. (2020). A literature review on teachers' job satisfaction in developing countries: Recommendations and solutions for the enhancement of the job. *Review of Education*, 8(1), 3–34. <https://doi.org/10.1002/rev3.3159>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192.
<https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Spector, P. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452231549>
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.001>
- Tomažević, N., Seljak, J., & Aristovnik, A. (2014). Factors influencing employee satisfaction in the police service: the case of Slovenia. *Personnel Review*, 43(2), 209–227.
<https://doi.org/10.1108/PR-10-2012-0176>
- Yorulmaz, Y I, Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2015). The Relationship between Teachers' Occupational Professionalism and Organizational Alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(2), 31–44. <https://doi.org/10.12973/edupij.2015.412.3>
- Yorulmaz, Yilmaz Ilker, Colak, I., & Altinkurt, Y. (2017). A Meta-Analysis of the Relationship Between Teachers' Job Satisfaction and Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 175–192. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.71.10>

EDUCAÇÃO PARA A PSICOLOGIA NOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE: PROJETO DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM CONTEXTO DE PANDEMIA DA COVID-19

Cátia Martins, Anabela Pereira & José Martin

Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal)

catiam@ua.pt, anabelapereira@ua.pt, jmartin@ua.pt

INTRODUÇÃO

Este projeto pretende contribuir para a educação da saúde mental nos profissionais de saúde em contexto da pandemia da COVID-19, assim como para o estudo e conhecimento do impacto psicológico que a pandemia está a originar na população e, desta forma, contribuir para o estudo no contexto de atrocidade/calamidade humana.

A COVID-19 é uma doença que provoca uma infeção respiratória grave. A sua primeira identificação em humanos foi na cidade chinesa de Wuhan, no final de 2019, tendo sido posteriormente confirmados casos em outros países. No início de março foram confirmados os primeiros casos em Portugal (Ministério da Saúde, 2020; Qiu et al., 2020).

Na China, assim que o surto progrediu, a preocupação relativamente ao impacto psicológico da COVID-19 nos profissionais de saúde surgiu.

Uma amostra constituída por equipas médicas da China evidenciou que 29,8% dos participantes apresentavam sintomas de stress, 13,5% de depressão e 24,1% de ansiedade (Zhu et al., 2020). Mais ainda, uma pesquisa semelhante demonstrou uma prevalência da depressão de 50,7%, de ansiedade de 44,7%, de insónia de 36,1% e, em maior número, sintomas relacionados com o stress de 73,4% (Liu et al., 2020). Além disso, foram detetados níveis médios a altos de ansiedade e de depressão nestes profissionais desde o surto da COVID-19 (Guo et al., 2020).

O surgimento de uma pandemia torna-se um evento imprevisível e, como tal, a prevenção do impacto psicológico que a mesma pode causar mostra-se complexa. Para além disto, nem sempre existe uma boa preparação governamental e de recursos para o combate a uma pandemia com a dimensão que a COVID-19 apresenta. Torna-se então necessário apostar na rápida disponibilização de intervenções psicológicas que possam dar respostas às necessidades atuais da população (Chen et al., 2020; Duan & Zhu, 2020).

A intervenção psicológica é essencial para os profissionais de saúde envolvidos na resposta primária à pandemia (Sá-Serafim, Do Bú, & Lima-Nunes, 2020), seja durante ou após a mesma, dado que os sintomas de stress, de ansiedade e depressão poderão persistir mesmo depois do evento. Algumas das preocupações que estes profissionais apresentam (infecção de colegas, infecção de familiares, medidas de proteção e violência médica), por vezes, estão na origem de um sofrimento psicológico. Verificou-se que 39,1% destes profissionais que foram isolados e contagiaram membros da família ou colegas, apresentaram sofrimento psíquico (Dai et al., 2020). As intervenções psicológicas focadas na orientação de sintomas psicológicos, em estratégias de autocuidado e enfrentamento e contribuir para o fortalecimento de redes de apoio parecem ser medidas indicadas e benéficas neste contexto e nesta população (Schmidt, Crepaldi, Bolze, Neiva-Silva, & Demenech, 2020).

Torna-se, por isso, importante educar esta população como cuidar da saúde mental num contexto tão novo e específico como este. A intervenção psicológica engloba um processo de aprendizagem não só pela psicoeducação, mas também pela partilha de técnicas psicológicas que poderão ser aplicadas no dia-a-dia, fora do contexto terapêutico. O ensino em contexto de saúde, passa assim pelo empoderamento dos profissionais e pelo ensino do autocuidado na saúde mental, promovendo qualidade de vida e bem-estar nos mesmos e evitando progressão da sintomatologia que possa estar presente.

Objetivos

Com o desenvolvimento deste projeto pretendemos compreender, em primeiro lugar, os níveis de distress em profissionais de saúde que trabalham em contexto hospitalar, face à pandemia da COVID-19. Em segundo lugar, procuramos compreender se é possível encontrar uma associação entre os níveis de distress associados à COVID-19 e a qualidade de vida destes profissionais. Mais ainda, este projeto procura criar, implementar e verificar a pertinência e a eficácia de um programa de intervenção na diminuição do distress em profissionais de saúde e na melhora da qualidade de vida, através da educação para a saúde mental em contexto de pandemia da COVID-19.

Numa primeira fase, os dados de distress e de qualidade de vida serão recolhidos através de questionários (avaliação inicial), que serão inseridos na plataforma CoWining facilitada por uma equipa de investigação da Universidade de Aveiro. Posteriormente, serão disponibilizados aos participantes para preenchimento. Com isto, pretende-se realizar o primeiro e segundo objetivo do estudo, avaliando o distress nos profissionais de saúde, bem como a sua qualidade de vida. Seguidamente, será criado um programa de intervenção psicológica para profissionais de saúde que apresentem níveis de distress moderados e altos.

Numa fase seguinte, o programa de intervenção será implementado via online. A recolha de dados e a intervenção foram pensadas desta forma, dado que os profissionais de saúde desempenham funções ao longo de várias horas diariamente, o que iria dificultar a sua participação. Tenciona-se que este programa seja de implementação fácil, sem a necessidade da presença do psicólogo e do participante, devido às restrições que a COVID-19 acarreta.

Após a implementação, será realizada uma segunda recolha de dados (pós intervenção), através do preenchimento dos mesmos questionários disponibilizados na plataforma CoWining. Uma terceira recolha de dados (follow-up) será efetuada três meses depois da intervenção.

Desta forma, realizar-se-á o terceiro objetivo, comparando os dados recolhidos nos três momentos de avaliação.

METODOLOGIA

Amostra

No plano de trabalho serão estudadas duas amostras: amostra A e amostra B. A amostra A será constituída por profissionais de saúde com diversas funções (médicos, enfermeiros, auxiliares de saúde, entre outros) de hospitais do Norte e Centro do país que tenham prestado serviços de saúde na linha da frente e durante o estado de calamidade, ou seja, profissionais que contactaram diretamente com pessoas infetadas pelo vírus. O recrutamento numa primeira fase será realizado pelo contacto direto com os diretores de instituições e de serviços hospitalares. Numa segunda fase, o recrutamento será realizado online (por exemplo, via e-mail). A amostra B será composta por participantes da amostra A escolhidos aleatoriamente, que evidenciem níveis de distress moderados e altos.

Para a construção da amostra B serão excluídos profissionais com doenças psiquiátricas prévias e profissionais que estejam a ser submetidos a intervenções psicológicas. A existência deste tipo de patologias e o acompanhamento psicológico exterior ao estudo podem interferir com os resultados da intervenção.

A participação dos participantes será voluntária, podendo desistir a qualquer momento. A confidencialidade será assegurada pelo investigador. Para isso, os participantes serão identificados através de um número, utilizado apenas na associação dos protocolos avaliação inicial, pós-intervenção e follow-up.

Desenho da investigação

O presente projeto recorre a metodologias mistas, com estudo descritivo transversal no que respeita à concretização dos dois primeiros objetivos do projeto e um estudo do tipo

longitudinal recorrendo ao estudo quase-experimental, para avaliar a eficácia de uma intervenção.

Instrumentos

Para a recolha dos dados pretendidos serão aplicados aos participantes alguns questionários: o questionário sociodemográfico, a Escala de Distress Psicológico de Kessler (K10), a Escala de Ansiedade e Depressão Hospitalar (HADS) e o WHOQOL-Bref.

O questionário sociodemográfico irá conter questões pessoais, tais como idade, sexo, nacionalidade, estado civil, habilitações literárias, profissão, diagnóstico de COVID-19 no próprio e em familiares ou amigos, diagnóstico de doenças psiquiátricas prévias, acompanhamento psicológico atual, entre outras.

A Escala de Distress Psicológico de Kessler (K10) tem como objetivo avaliar o distress psicológico, utilizando questões relativas à sintomatologia ansiosa e depressiva no último mês (Pereira et al., 2017). A escala é constituída por 10 itens, com uma escala de Likert de 5 pontos, sendo que a pontuação total varia de 10 a 50. A cotação da escala é feita através da soma da pontuação dos itens e a sua interpretação baseia-se numa escala de valores, em que uma pontuação de 10 a 15 pontos indica "distress baixo", 16 a 21 pontos "distress moderado", 22 a 29 pontos "distress alto" e 30 a 50 pontos "distress muito alto". Uma pontuação total superior a 22 indica que o participante está em elevado risco de vir a sofrer ou de sofrer uma perturbação mental.

A Escala de Ansiedade e Depressão Hospitalar (HADS) é composta por duas subescalas, sendo que uma delas mede a ansiedade (7 itens) e a outra a depressão (7 itens) (Pais-Ribeiro et al., 2007). Os 14 itens da escala estão organizados por uma escala tipo Likert de 4 pontos. Os resultados totais de cada subescala variam de 0 a 21, resultado da soma dos itens de cada subescala. As pontuações mais elevadas apontam para níveis elevados de ansiedade e depressão.

O WHOQOL-Bref possibilita a avaliação da qualidade de vida e é constituído por 26 itens, sendo que dois deles são mais gerais, pois dizem respeito à percepção geral de qualidade de vida e à percepção geral de saúde (Serra et al., 2006). Os restantes, representam 24 facetas específicas. Todos os itens são organizados em escalas tipo de Likert de 5 pontos. Resta referir que o instrumento está organizado em quatro domínios: Físico, Psicológico, Relações Sociais e Ambiente.

O programa de intervenção online será constituído por 10 sessões e terá como principal objetivo a melhora da qualidade de vida e redução do stress relatado pelos profissionais de saúde que vivenciam a pandemia da COVID-19 e as consequências por ela provocadas. Será uma intervenção breve, dado que um dos princípios norteadores dos modelos Cognitivo-Comportamentais indica que a intervenção deve ter um tempo limitado entre 4 a 14 sessões (Beck, 1997). A brevidade da intervenção deve-se também à disponibilidade reduzida por parte dos profissionais de saúde.

Procedimentos

Após a preparação da plataforma CoWining com a inserção dos questionários, os participantes da amostra A serão convidados a preencher o consentimento informado. Após a sua assinatura, os participantes irão realizar a avaliação inicial, sendo o protocolo composto pelo questionário sociodemográfico, pela K10, HADS e pelo WHOQOL-Bref. Espera-se observar elevados níveis de stress vivenciados por estes profissionais e níveis de qualidade de vida reduzidos relacionados com a COVID-19.

Esta avaliação inicial funcionará também como uma avaliação de screening, no sentido de seleccionar os profissionais de saúde para formarem a amostra B. Em função dos resultados obtidos nas escalas de avaliação de stress, os participantes que apresentarem níveis de stress considerados moderados e altos serão seleccionados.

A fim de compreender a eficácia do programa de intervenção, a amostra B será dividida em dois grupos: o grupo experimental, que será sujeito ao plano de intervenção psicológica e o grupo de controlo, que não irá usufruir do programa de intervenção. Após a intervenção, os participantes darão o seu testemunho escrito. Na fase de follow-up os participantes irão preencher um questionário de avaliação global acerca da perceção da eficácia da intervenção. Espera-se que, após a intervenção, o grupo experimental apresente níveis de stress mais baixos e níveis de qualidade de vida mais elevados comparativamente ao grupo de controlo.

O procedimento para o grupo experimental e grupo de controlo será idêntico nos três momentos de avaliação: avaliação inicial, pós-intervenção e follow up. Em todos os momentos, os participantes preenchem a K10, a HADS e o WHOQOL-Bref.

Findo o estudo, será dada a possibilidade ao grupo de controlo (Waiting List) de usufruir do programa de intervenção. No decorrer do estudo os participantes que iniciem qualquer tipo de tratamento que possa influenciar os resultados serão retirados do estudo, podendo, contudo, concluir o programa de intervenção.

Por fim importa referir que os procedimentos éticos e deontológicos serão tidos em consideração.

Tratamento de dados

O tratamento de dados e análise estatística serão realizados com recurso ao software IBM® SPSS® Statistics versão 24 e, para além das estatísticas descritivas serão realizadas Correlação de Pearson, Análises de Variância (ANOVA), Teste t de Student e regressões múltiplas.

CONCLUSÃO

Este projeto procura dar um contributo no contexto de atrocidade/calamidade humana pela qual o mundo ultrapassa devido à COVID-19, doença provocado pelo coronavírus SARS-

CoV-2, através da criação de um programa de intervenção para profissionais de saúde. Esta pandemia mundial, tal como outras adversidades já existentes, tem a capacidade de criar sequelas psicológicas na população em geral, as quais necessitam de atenção por parte dos profissionais de saúde mental. Neste projeto, damos especial atenção aos profissionais de saúde, que combatem esta doença na linha da frente e que estão diariamente sujeitos a elevadas exigências que limitam a qualidade do seu atendimento ao doente e a sua qualidade de vida em geral (Inchausti, MacBeth, Hasson-Ohayon, & Dimaggio, 2020; Jin et al., 2020; Ministério da Saúde, 2020; Van Bavel et al., 2020; Zhu et al., 2020) e, por isso, tornam-se um grupo prioritário à intervenção psicológica (Schmidt et al., 2020).

Estes profissionais estão sujeitos a diversos fatores stressantes ao longo da pandemia, como risco aumentado de ser infetado, adoecer e morrer, possibilidade de infetar outras pessoas, ameaças e agressões por pessoas que querem ser atendidas, sobrecarga e fadiga, exposição à morte em larga escala e frustração por não conseguir salvar vidas. A exposição a estes fatores origina um sofrimento psicológico nos profissionais e sequelas psicológicas que têm sido negligenciadas e subestimadas, e que poderão permanecer mesmo após o desaparecimento da pandemia (Schmidt et al., 2020). Posto isto, a intervenção psicológica é necessária a esta população alvo e deverá ser realizada o mais precocemente possível.

O presente projeto encontrará vários desafios que poderão dificultar a sua implementação. A baixa adesão às intervenções devido à falta de tempo e cansaço pelo excesso de trabalho, bem como a preocupação com outras questões, como falta de equipamento de proteção que levam a considerar o investimento na saúde mental secundário (Schmidt et al., 2020) poderão ser entraves limitadores da adesão à intervenção psicológica.

De uma forma geral, espera-se que o programa de intervenção criado neste projeto se torne útil futuramente em outros contextos de calamidade humana em profissionais de saúde ou em outras populações após reajustes, caso se verifique a sua eficácia.

REFERÊNCIAS

- Beck, J. S. (1997). *Terapia Cognitiva*. (Artmed, Ed.). São Paulo.
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., He, L., Sheng, C., Cai, Y., Li, X., Wang, J., & Zhang, Z. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e15–e16. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30078-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30078-X)
- Dai, Y., Hu, G., Xiong, H., Qiu, H., Yuan, X., & Yuan, X. (2020). Psychological impact of the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak on healthcare workers in China. *MedRxiv*, 2019(1095). <https://doi.org/10.1101/2020.03.03.20030874>
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID-19 epidemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), 300–302. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30073-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30073-0)
- Guo, J., Liao, L., Wang, B., Li, X., Guo, L., Tong, Z., Guan, Q., Zhou, M., Wu, Y., Zhang, J., & Gu, Y. (2020). Psychological Effects of COVID-19 on Hospital Staff: A National Cross-Sectional Survey of China Mainland. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3550050>
- Inchausti, F., MacBeth, A., Hasson-Ohayon, I., & Dimaggio, G. (2020). Psychological Intervention and the Covid-19 pandemic. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8svfa>
- Jin, Z., Zhao, K., Xia, Y., Chen, R., Yu, H., Tamunang Tamutana, T., Sherman, J., Bermeitinger, C., & Baess, P. (2020). Psychological responses to the Coronavirus Disease (COVID-19) outbreak. *ChinaXiv*. <http://www.chinaxiv.org/abs/202003.00005>
- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y. T., Liu, Z., Hu, S., & Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e17–e18. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30077-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30077-8)
- Ministério da Saúde. (2020). *Direção Geral de Saúde*. Retrieved April 10, 2020, from <https://covid19.min-saude.pt/>
- Pais-Ribeiro, J., Silva, I., Ferreira, T., Martins, A., Meneses, R., & Baltar, M. (2007). Validation study of a Portuguese version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Psychology, Health and Medicine*, 12(2), 225–237. <https://doi.org/10.1080/13548500500524088>
- Pereira, A., Oliveira, C. A., Vagos, P., Bártolo, A., Jardim, J., & Monteiro, S. (2017). Confiabilidade e estrutura fatorial da escala de distress psicológico de Kessler de 10 itens (K10) entre adultos portugueses. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, 24(3). <https://doi.org/0191/2017-14138123.39075643801200>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: Implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), 19–21. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>

- Ribeiro, J. (2001). Mental Health Inventory: um estudo de adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(1), 77–99. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v2n1/v2n1a06.pdf>
- Sá-Serafim, R., Do Bú, E., & Lima-Nunes, A. (2020). Manual de Diretrizes para Atenção Psicológica nos Hospitais em Tempos de Combate ao COVID-19, 8(2).
<https://doi.org/10.35572/rsc.v8i2.876>
- Schmidt, B., Crepaldi, M. A., Bolze, S. D. A., Neiva-Silva, L., & Demenech, L. M. (2020). Mental health and psychological interventions during the new coronavirus pandemic (COVID-19). *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>
- Serra, A. V., Canavarro, M. C., Simões, M. R., Pereira, M., Gameiro, S., Quartilho, M. J., Rijo, D., Carona, C., & Paredes, T. (2006). Estudos psicométricos do Instrumento de Avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-Bref) para Português de Portugal. *Psiquiatria Clínica*. [https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/21539/1/2006 Estudos psicométricos do WHOQOL-Bref.pdf](https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/21539/1/2006_Estudos%20psicom%C3%A9tricos%20do%20WHOQOL-Bref.pdf)
- Van Bavel, J. J., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N. Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., ... Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. <https://doi.org/10.31234/osf.io/y38m9>
- Zhu, Z, Xu, S., Wang, H., Liu, Z., Wu, J., Li, G., Miao, J., Zhang C., Yang, Y., Sun, W., Zhu, S., Fan, Y., Hu, J., Liu, J., & Wang, W. (2020). COVID-19 in Wuhan : Immediate Psychological Impact on 5062 Health Workers. *MedRxiv*, (1095). <https://doi.org/10.1101/2020.02.20.20025338>

BENEFÍCIOS DA MENTORIA ENTRE PARES NO ENSINO SUPERIOR

Edite De Oliveira

Nova-University of Lisbon (Portugal)

edite.oliveira@unl.pt

NOTA INTRODUTÓRIA

Nos últimos anos temos assistido a grandes transformações dentro do contexto do ensino superior, principalmente na massificação ao seu acesso, o que corresponde a um aumento da heterogeneidade entre os estudantes e, conseqüentemente, a uma maior diversidade sociodemográfica e diferenciação das trajetórias escolares, dos conhecimentos de base, das capacidades e dos motivos dos estudantes. É, desta forma, fundamental conhecer estas diferenças para que se possa proporcionar uma melhor transição e ajustamento a esta etapa de vida. Neste sentido, a mentoria entre pares tem-se revelado uma ferramenta essencial na facilitação e suavização dos processos de transição do secundário para o universitário, permitindo ao novo estudante criar laços de amizade, desenvolver um sentido de pertença à instituição e munir-se de recursos pessoais e interpessoais que lhe permitam experienciar este novo desafio de forma adaptada e gratificante.

O presente trabalho pretende apresentar uma breve revisão da literatura sobre os benefícios da mentoria, tendo em consideração a investigação e a intervenção na área, bem como a explicitação do papel do mentor e do mentorado.

INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EM PROGRAMAS DE MENTORIA

A transição dos estudantes do ensino secundário para o ensino superior constitui uma mudança que não envolve exclusivamente aspetos académicos, mas também mudanças pessoais, sociais, vocacionais e institucionais. Assim, esta etapa implica mais maturidade e o desenvolvimento dum forte sentido de identidade como também dos padrões de relacionamento

interpessoal com figuras de autoridade, familiares, professores e colegas de ambos os sexos. Às dificuldades relacionadas com a transição e a adaptação ao contexto académico acrescem as dificuldades inerentes à transição para a vida adulta, etapa esta em que se encontra a maioria dos estudantes que entra no ensino superior. Desta forma, é exigido ao estudante que desenvolva não só competências académicas, mas também competências pessoais e sociais que lhe permitam dar resposta às mudanças às quais está sujeito.

Nesta sequência, é do interesse das universidades proporcionar serviços de apoio adequados, quer a nível pessoal quer académico, que assegurem uma passagem positiva pelo ensino superior e que se traduzam naturalmente em sucesso escolar e pessoal do estudante (Lucas & James, 2018). A universidade deve ter um impacto positivo no desenvolvimento dos estudantes ao nível pessoal, social e interpessoal mas também ao nível do aumento da autoestima e do autoconceito. Nesta linha de pensamento, a adaptação e a integração do estudante ao ensino superior emerge como um bom preditor do sucesso académico e do desenvolvimento psicossocial do jovem durante a sua frequência do ensino superior (Clarke, 1998; Gerdas & Mallinckrodt, 1994). Torna-se, por isso, fundamental encarar o estudante do ensino superior de forma plena e holística, ou seja, num processo de desenvolvimento pessoal, académico e social, uma vez que o sucesso escolar depende, não só das suas capacidades intelectuais, mas também da forma como o estudante enfrenta as situações desafiantes do dia-a-dia académico.

Deste modo, de entre as várias estratégias e programas de intervenção adotados no ensino superior, o apoio entre pares tem-se revelado eficaz, não só porque envolve os próprios estudantes como atores principais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, mas também porque estimula o desenvolvimento de competências transversais. Neste processo ativo de ajuda e apoio entre colegas (Allen, 2007), são promovidas as capacidades de quem ajuda e de quem é ajudado, numa troca dinâmica de conhecimentos e de competências, que permite

uma aproximação entre aprender e ensinar, que beneficia ambos os participantes. Concomitantemente, este processo relacional também permite detetar eventuais situações problemáticas decorrentes do ajustamento do estudante à vida académica e de promoção de bem-estar.

Dentro da investigação relativa ao conceito de mentoria e aplicação de programas (De Oliveira, 2019), verifica-se: ganhos ao nível das competências sociais e da comunicação, ao nível do funcionamento afetivo dos participantes, mas também em termos da autoestima e do autoconceito (Denault, Guay & Renaud, 2017; Lee & Seo, 2017); aumento da motivação académica, do envolvimento nas atividades escolares (Santrock, 2008) e nas competências académicas (Woolfolk, 2007). Uma associação positiva entre as relações de mentoria nos jovens universitários e os resultados satisfatórios no seu desenvolvimento pessoal e académico, que evidência o tempo despendido por ambos (mentor e mentorado) para esse efeito, como responsável por esses resultados; benefícios na participação, em relação ao bem-estar socio-emocional e aos resultados académicos, que facilita na regulação emocional e na motivação para o estudo (DuBois, Holloway, Valentine e Cooper, 2002); uma adequação dos programas à resposta ao abandono escolar, aumento de atividades altamente desafiantes e intrinsecamente motivadas, cujo feedback é positivo, facilitadoras da motivação intrínseca, uma vez que promovem um sentimento de competência e responsabilidade nos desempenhos de sucesso; desempenho académico, promoção da autoimagem, da motivação escolar e redução dos comportamentos de risco (Pereira, 2005).

Tipicamente a mentoria acontece numa relação diádica podendo, no entanto, também ser realizada em pequenos grupos. Podemos considerar tipologias relacionais diferentes de mentoria. A «clássica», partindo da existência da relação de um para um, e a mentoria «de grupo» ou em círculo, na qual existe um grupo que fornece apoio a um ou mais indivíduos que partilhem características ou dificuldades comuns. Podemos assim considerar a mentoria como

um fenómeno de desenvolvimento de múltiplos relacionamentos, onde podemos conceber um grupo onde mentores podem também assumir o lugar de mentorados, podendo o apoio da mentoria ocorrer em diferentes momentos e ser proveniente de várias fontes, como de pessoas mais experientes e/ou de outros membros da comunidade onde está inserido. A este fenómeno chamamos de «Constelação de relacionamentos».

Muitos pares de mentor/mentorado continuam a sua relação para além da duração da mentoria, em muitos casos evoluindo para uma relação de amizade. Isto verifica-se na maioria das situações, atendendo às características do mentor, pois este não só tem afeto pelo conhecimento e pela aprendizagem, mas também pelos estudantes. Por outras palavras, a mentoria é uma relação pessoal e personalizada. Os mentores cuidam dos mentorados de forma genuína, interessando-se pelo seu bem-estar em geral e pela satisfação com a vida.

Efetivamente, a mentoria inspira a reflexão pessoal do estudante. O objetivo do mentor não é servir de modelo ao mentorado, mas conduzi-lo a um processo de reflexão cuidada, referindo-se à mentoria como uma relação entre um estudante e um mentor, na qual o mentor promove a oportunidade ao mentorado de refletir e tomar decisões.

A mentoria pode ser vista como um processo no qual uma pessoa mais experiente e sábia apoia, supervisiona e ensina outra pessoa com menos experiência, ajudando-a a desenvolver-se a nível pessoal e profissional, promovendo o seu crescimento pessoal, relacional e académico/profissional (Rhodes, 2000).

Podemos assim considerar cinco principais processos associados ao conceito de mentoria: processo de interação intencional; processo de cuidado e de apoio ao desenvolvimento; processo de transmissão e de interiorização de conhecimentos; processo de orientação e de facilitação de adaptação e autonomia; processo de modelagem de comportamentos e de boas práticas.

Papel do Mentor

Ao mentor é associado o papel de «conselheiro, sábio, alguém de confiança», logo, é alguém que se torna um modelo ideal de aprendizagem, que procura auxiliar o seu mentorado a atingir o seu potencial e a descobrir as suas capacidades.

Podemos destacar algumas características que são comumente específicas a um mentor, como ser amigo, ter metas e expectativas realistas, ser divertido, ser positivo, deixar o jovem apoiado a determinar os temas, ter expectativas realistas, ser otimista, deixar o mentorado expressar a sua opinião, saber ouvir, saber respeitar e ser responsável pela construção de uma relação positiva.

O mentor deve responder às dificuldades e necessidades do mentorado, no sentido de o enquadrar o mais rapidamente possível na instituição. Devem também ser confiáveis e responsáveis no que se refere à frequência e duração das sessões estipuladas pelo programa de mentoria. Por outro lado, deve ainda agir com integridade, reger a sua conduta por princípios de confiança e de responsabilidade, ser honesto e orientar-se na sua função para evitar frustrações ou diminuição de expectativas no mentorado. Tem de estar preparado para conflitos e faltas de comunicação, como acontece em qualquer relação interpessoal.

É importante que o mentor tenha conduta e ética que assegure que não sejam levantados preconceitos e que evitem o tratamento prejudicial e/ou desigual do seu mentorado. O mentor deve ser imparcial no que respeita à idade, ao sexo, à etnia, à cultura, à religião, à orientação sexual, à condição socioeconómica, entre outras. Deve respeitar os direitos e a dignidade do mentorado e procurar compreender os objetivos pessoais, desejos e valores do seu mentorado.

O mentor deve ser experiente na sua área, ter curiosidade intelectual, assumir o compromisso, tratar os dados de investigação, comunicar abertamente, estar disponível para discutir problemas académicos com os mentorados, desafiá-los para explorar alternativas no

sentido de resolver os problemas, dar feedback honesto acerca do seu trabalho, expressar confiança na capacidade dos protegidos, enfim, servir de modelo.

Ao mentor compete igualmente orientar o mentorado, promover motivação e confiança no seu par, apoiar na resolução de conflitos e estimular o debate.

Na relação de mentoria, e de forma resumida, é dado relevo a três categorias comportamentais fundamentais para o mentor. A primeira categoria diz respeito à atitude do mentor, pois este deve ser responsável e organizado e estar atento, preocupado, empenhado e interessado. A segunda categoria parece destacar as atitudes do mentor face à resolução de problemas no grupo, sendo as qualidades mais valorizadas no mentor a sinceridade, a frontalidade, a imparcialidade, a justiça, a equidade, a postura, a crítica e o respeito pelo outro. Quanto à terceira categoria, prende-se com o relacionamento interpessoal entre mentor e mentorado, sendo de destacar os seguintes adjetivos para descrever a atitude desejada na relação do mentor com o seu par: amigo, simpático, prestável, comunicativo, paciente, compreensivo, extrovertido, descontraído e dinâmico. Nesta sequência, a natureza da mentoria exige do mentor o estar disponível na sua totalidade para o mentorado.

A postura do mentor deve ser a de modelo para o seu mentorado, deve estar focado na relação, na informação, na facilitação, no confronto ou no estímulo do espírito crítico do mentorado.

Posicionando-se na facilitação, o mentor contribui para que o mentorado considere as várias alternativas que se lhe colocam. Nesse sentido, ele estará em melhores condições de tomar as suas próprias decisões de forma ponderada, estejam em causa questões pessoais, académicas ou relacionadas com a carreira.

Se a postura do mentor for a de apostar no confronto, o mentorado é levado a analisar as suas ações e decisões, o que lhe permitirá identificar escolhas, atitudes ou atos pouco produtivos, ou mesmo negativos, e também avaliar a necessidade de mudança.

Por fim, a postura de «visão do mentorado» refere-se ao resultado de uma atitude, por parte do mentor, que visa estimular o pensamento crítico do mentorado e desempenhar um papel ativo na construção do seu próprio futuro e do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para estimular esta atitude do mentorado, o mentor pode estabelecer um diálogo que o leve a refletir sobre o seu presente e o seu futuro e a clarificar a perceção das suas capacidades de adaptação a novas situações.

Papel do Mentorado

O mentorado deve apresentar uma atitude de abertura ao conhecimento e à aprendizagem e motivação para estar na relação. Necesita de ser proativo, planejar encontros, pedir apoio, agendar compromissos, mostrar auto motivação e auto monitorização (Pereira 2005). Deve dedicar-se nas tarefas em prol da excelência, demonstrando abertura para o *feedback* e aceitar abertamente as críticas. Quando o mentor despende tempo para aconselhamento ou supervisão, o mentorado deve aproveitar a oportunidade e pô-la em prática, comunicar honestamente e diretamente, aceitar responsabilidades e autonomia crescente.

O mentorado deve estar motivado para a relação de mentoria e expressar capacidades de empatia e bom relacionamento. Deve ainda receber a informação do mentor e usá-la em benefício da sua adaptação à instituição (Rhodes, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, podemos afirmar que a implementação de programas de mentoria entre pares no ensino superior traz benefícios a vários níveis, quer pessoais, quer académicos, sociais e, também relacionais. Mas sobretudo, pode ser uma excelente ferramenta de integração e suavização do início do percurso universitário. Assim, pretende-se com este artigo de revisão de literatura confirmar os benefícios destas atividades como forma preventiva de situações de desadaptação, insucesso e abandono escolar por parte, sobretudo dos alunos que chegam pela

primeira vez ao ensino superior e que se encontram, porventura em situações de vulnerabilidade psicológica. Pensamos essencialmente nos grupos de estudantes deslocados, provenientes de Países de Língua Oficial Portuguesa, mas também estudantes Erasmus e outras categorias sub-representadas.

Acreditamos que a adoção de políticas preventivas de insucesso e inadaptação académicas passam pelo reconhecimento da importância destas dinâmicas e consequente implementação no ensino superior.

REFERÊNCIAS

- Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. In B. R. Ragins, & K. E. Kram (Eds.). *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research and Practice* (pp. 123-148). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, M. A. (1998). Principles of collaboration in school-university partnerships. *Journal of Education Psychology, 86*, 556-566.
- De Oliveira, E. (2019). *Programa de apoio a integração académica e social*. Doutoramento em Psicologia. ISPA. Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.
- Denault, A., Guay, F., & Renaud, S. (2017). School attachment and relatedness with parents, friends and teachers as predictors of students intrinsic and identified regulation. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 416-428.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development, 72*, 282-288.
- Lee, F. K., & Seo, E. (2017). Does enjoying friendship help or impede academic achievement? Academic and social intrinsic value profiles predict academic achievement. *Educational Psychology, 38*(2), 159-175.
- Lucas, R., & James, A. I. (2018). An evaluation of specialist mentoring for university students with Autism Spectrum Disorders and Mental Health conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(3), 694-707.
- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica. O apoio dos estudantes pares*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro
- Rhodes, J. E. (2000). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2006). Understanding and facilitating the youth mentoring movement. *Social Policy Report, 20*(3), 203-220.

Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Pearson Education.