



LIVRO DE ACTAS

ACTS OF CONGRESS



Escola de Ciências Sociais
Departamento de Psicologia

CIEP
Centro de Investigação em
Educação e Psicologia

Ficha Técnica do Livro de Actas

Título: II Congresso Internacional Interfaces da Psicologia – Livro de Actas

Coordenação: Maria Elisa Chaleta, Nuno Rebelo dos Santos and Maria Luísa Grácio

Editor: Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Edição: Maria João Velez, Fátima Leal and Pedro Abêbora

ISBN: 978-989-8339-12-6

CONTEÚDO

COMISSÃO CIENTÍFICA//SCIENTIFIC COMMITTEE	5
COMISSÃO ORGANIZADORA// ORGANIZING COMMITTEE	6
PSICOLOGIA, SAÚDE E ESPIRITUALIDADE	7
QUALITY ASSURANCE METHODOLOGY AS A TOOL FOR IMPROVEMENT IN ENTREPRENEURIAL EDUCATION	16
THE USE OF SELF-EFFICACY, LOCUS OF CONTROL AND PROACTIVE PERSONALITY IN BUSINESS DECISIONS	25
ESTRÉS Y "RESILIENZA": ESTUDIO SOBRE HARDINESS-MISIÓN CORRELATA EN EL EJÉRCITO ITALIANO	35
LUA: INTERFACE DE PROMOÇÃO DE BEM-ESTAR DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO	41
O ALTO E O BAIXO DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA: REFLEXÕES INICIAIS DE UM PROJETO DE PESQUISA	54
A ENVOLVENTE FÍSICA DAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL	65
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO FONTE DE STRESS: UM OLHAR COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E BRASIL.....	74
QUALIDADE TOTAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS E DE OUTROS AGENTES EDUCATIVOS.....	85
LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN VISTA DESDE EL CONTEXTO EUROPEO.....	96
ENSINO DE VALORES EM IDADE PRÉ-ESCOLAR PERSPECTIVAS DE MÃES E DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA	107
QUALIDADE NA ÓPTICA DO UTILIZADOR: DOS CONCEITOS E PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E QUALIDADE DE VIDA	121
ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA VERSÃO PORTUGUESA DO PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES QUESTIONNAIRE (PCQ).....	132
CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA VIDA DE QUALIDADE: FACTORES SÓCIO-DEMOGRÁFICOS E ESTILOS DE COPING PREDITORES DO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO	149
THE NEED OF THE OTHER ONE.....	170
MEASURING PSYCHOSOCIAL FACTORS AND WELL-BEING IN PORTUGUESE EMPLOYEES	176
JOB INSECURITY, ATYPICAL WORK AND LIFE'S PRECARIOUSNESS	183
DINÂMICAS PSICOSSOCIAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA QUALIDADE DE VIDA DOS CENTENÁRIOS	195

A PREVALÊNCIA DA SÍNDROME DE BURNOUT NO CONTEXTO DE ASSISTÊNCIA À TERCEIRA IDADE E DOENTES CRÓNICOS	203
QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: A COMPLEMENTARIDADE DO MINDFULNESS	215
PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS RELACIONAIS EM IP ATRAVÉS DO VIDEO HOMETRAINING E VIDEO INTERACTION GUIDANCE – VHT/VIG: AS FAMÍLIAS NO ESTUDO-PILOTO	248
PERFILES PSICOSOCIALES PREDICTORES DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LOS MENORES INMIGRANTES AFRICANOS	262
REGULAÇÃO DO EXERCÍCIO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS - ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A TOMADA DE DECISÃO JUDICIAL	282
ACID COMMUNICATION	293
VINCULAÇÃO AOS PAIS, AMBIENTE FAMILIAR E PERCEÇÃO DE COMPETÊNCIA E BEM-ESTAR EM ADOLESCENTES PORTUGUESES	306
A AJUDA ACADÉMICA EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE ALUNOS DE 9º ANO DE ESCOLARIDADE	317
CAMINHOS DE APRENDIZAGEM – PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO AUTÓNOMO	336
A METODOLOGIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA MUS-E COMO VEÍCULO PARA O ENVOLVIMENTO DAS/DOS ESTUDANTES EM ESCOLAS DE CONTEXTOS SÓCIO-CULTURALMENTE DIVERSOS	347
NOVOS PARADIGMAS DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E QUALIDADE DE VIDA.....	356
INCLUSÃO E PROFESSORES DE 1º CICLO: REALIDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	367
TEACHERS’ BURN OUT AND THE TRENDS OF ITALIAN SCHOOL.....	379
A PAISAGEM, ESPAÇO NATURAL E ESPAÇO CULTURAL	393
A PERSPETIVA DO ARQUITETO PAISAGISTA PARA A QUALIDADE DE VIDA E PARA UMA VIDA DE QUALIDADE	393
O PAPEL DO GÉNERO NA RESOLUÇÃO DO CONFLITO.....	406
ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NA OPINIÃO DE PAIS E PROFESSORES	415
PSICOLOGIA VOCACIONAL: A INTERFACE DO ECONÓMICO, DO SOCIAL E DO EDUCACIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJECTOS DE VIDA	435
A PIAGETIAN STUDY ON ITALIAN PRIMARY SCHOOL CHILDREN’S SPONTANEOUS THINKING ABOUT EUROPE	480
PROJECTO DISTINC – DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PRÁTICAS DE SALA DE AULA INCLUSIVAS	513

COMISSÃO CIENTÍFICA//SCIENTIFIC COMMITTEE

Adelinda Candeias (Universidade de Évora)
Alexandre Castro Caldas (Universidade Católica Portuguesa)
Anabela Sousa Pereira (Universidade de Aveiro)
Anastasia Efklides (Psychology Aristotle University of Thessaloniki)
Carla Semedo (Universidade de Évora)
Constança Machado (Universidade de Évora)
Florêncio Vicente Castro (Universidade da Extremadura)
Francisco Peixoto (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)
Gilberta Rocha (Universidade dos Açores)
Glória Franco (Universidade da Madeira)
Heldemerina Pires (Universidade de Évora)
João Manuel Justo (Universidade de Lisboa)
José Carlos Núñez Péres (Universidad de Oviedo)
José Ferreira Alves (Universidade do Minho)
José Pedro Pais de Oliveira (Universidade de Aveiro)
Leandro de Almeida (Universidade do Minho)
Leonor Cardoso (Universidade de Coimbra)
Luisa Lima (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa)
Manuel Loureiro (Universidade da Beira Interior)
Maria Elisa Chaleta (Universidade de Évora)
Maria da Graça Santos (Universidade de Évora)
Maria Luisa Grácio (Universidade de Évora)
Maria Madalena Melo (Universidade de Évora)
Mário Simões (Universidade de Coimbra)
Milene Siqueira (Universidade Metodista de S. Paulo)
Noel Entwistle (University of Edinburgh)
Nuno Rebelo dos Santos (Universidade de Évora)
Paulo Cardoso (Universidade de Évora)
Pedro Sales do Rosário (Universidade do Minho)
Rui Campos (Universidade de Évora)
Saul Neves Jesus (Universidade do Algarve)
Sigamar Marvezzi (Universidade de S. Paulo)
Vitor Franco (Universidade de Évora)

COMISSÃO ORGANIZADORA// ORGANIZING COMMITTEE

Maria Elisa Chaleta (Presidente)

Nuno Rebelo dos Santos

Maria Luísa Grácio

Heldemerina Pires

Carla Semedo

Mara Correia

Cristina Sousa

Marisa Silva

Maria João Velez

Fátima Leal

Pedro Abêbora

João Silva

Nicole Rebelo

Denise Silva

Sandra Casaca

PSICOLOGIA, SAÚDE E ESPIRITUALIDADE

Anabela Sousa Pereira¹

Professora Aux. com Agregação do Departamento da Educação, Universidade de Aveiro

anabelapereira@ua.pt

Resumo

O presente trabalho tem como objectivo aprofundar o contributo da Psicologia para a promoção da saúde e qualidade de vida do indivíduo. Foi realizada uma meta-análise reflexiva sobre a tríade psicologia - saúde - espiritualidade. Os resultados sobre estudos recentes ao nível da psiconeuroimunologia, evidenciaram que controlar o stress, utilizar estratégias de coping adequadas, no qual sobressaem a espiritualidade e as emoções positivas, reduzem os factores de risco ao nível das doenças cardiovasculares, oncológicas e doenças crónicas. Especificamente na relação entre espiritualidade e saúde foram encontradas investigações relacionadas com a mortalidade, o coping e a recuperação da doença. As características de personalidade e os determinantes sociais mereceram também uma particular atenção ao nível do diagnóstico, intervenção e prevenção da doença. No foco das terapias da terceira geração, promotoras da qualidade de vida e da mudança positiva, salientaram-se os resultados ao nível das investigações sobre auto-compaixão e o Mindfulness. Tendo por base os pressupostos deste trabalho – saúde e bem-estar ao longo do ciclo de vida, são referidas algumas implicações práticas no sentido de dotar os indivíduos de recursos que lhes permitam reduzir comportamentos de risco, optando por projectos de vida alicerçados na mudança e nos paradigmas da promoção da saúde mental e da qualidade de vida.

Palavras-chave: psicologia, stress, coping, espiritualidade, saúde

Abstract

Present work aims to study the contribution of psychology to promote the individual health and quality of life. It was performed a reflexive meta-analysis about the triad of psychology - health - spirituality. The results of recent studies on the psychoneuroimmunology field, suggests that control stress, use appropriate coping strategies, which highlights the spirituality and positive emotions, reduce the level of risk factors for cardiovascular disease, cancer and chronic diseases. Specifically on the relationship between spirituality and health were found researches related to mortality, coping and recovery from illness. Personality characteristics and social determinants also deserve a particular attention to the diagnosis, intervention and prevention of disease. The focus of the third generation therapies, which promote quality of life and positive change, highlighted the research results of self-compassion and Mindfulness. Based on the guidelines of study - health and wellness throughout the life cycle - are summed up some practical implications in order to provide resources to reduce behaviors of risk, by choosing projects grounded in life change and paradigms of mental health promotion and quality of life.

Keywords: psychology, stress, coping, spirituality and health.

Introdução

Consciente da complexidade e multifacetados aspectos da temática em questão, pretende-se neste trabalho sintetizar alguns resultados de um estudo mais abrangente, que num futuro próximo, dará a conhecer à comunidade científica as conclusões acerca da meta-análise reflexiva: tríade psicologia – saúde – espiritualidade.

As perturbações psiquiátricas e os problemas de saúde mental, segundo os últimos estudos epidemiológicos, tornaram-se nas sociedades actuais a principal causa de incapacidade e uma das principais causas de morbilidade. O Relatório Mundial da Saúde de 2002 já apontava as perturbações mentais como responsáveis pelos elevados índices de anos vividos com incapacidade em todo o mundo. Em Portugal, o Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016, chama a atenção para a necessidade de se intervir na promoção da saúde mental e na prevenção da perturbação mental, objectivando a redução dos factores de risco e a promoção dos factores de protecção, a diminuição da incidência e da prevalência das doenças mentais e bem assim a minimização do impacto das doenças nas pessoas, nas famílias e nas sociedades.

Já anteriormente também o Plano de Saúde (2005-2009), dava prioridade a promoção da saúde mental, ao combate às doenças oncológicas, cardiovasculares, infecciosas e respiratórias e da prevenção da sinistralidade de viação e trabalho. Atentos a estas directrizes, a nossa atenção será sim orientada nos estudos que valorizam as estratégias de promoção da saúde e prevenção da doença. Contudo, para uma melhor compreensão a síntese será agrupada em três focos orientadores: A Psiconeuroimunologia e Saúde; Coping Religioso/Espiritualidade e Terapias da Terceira Geração: Espiritualidade e Qualidade de Vida.

A Psiconeuroimunologia e Saúde

Nos últimos tempos tem vindo a ganhar relevo a investigação acerca da Psiconeuroimunologia como sendo o campo que estuda as relações entre acontecimentos psicológicos, o stress e a ansiedade e respectivas respostas das funções endócrinas e imunitárias. O stress afecta a imunocompetência, ou seja, o funcionamento eficaz do sistema imunitário, levando a uma maior vulnerabilidade à doença (Cohen, Miller & Rabin, 2001; Friedman, Keim & Friedman, 1996). Na revisão de vários estudos relativos a experiências que procuram demonstrar as relações entre stress e doenças, salientamos as doenças cardiovasculares, as doenças oncológicas, as doenças mentais, entre outras (Kaptein & Weinman, 2004).

Psiconeuroimunologia (PNI) constitui um novo campo interdisciplinar que visa o estudo das interacções entre o sistema nervoso central (SNC), o sistema endócrino e o sistema imunitário. O stress tem mostrado conseguir influenciar o sistema imune. Esta influência faz-se notar pelo aumento de susceptibilidade a infecções e na exacerbação de doenças autoimunes como o lúpus ou a artrite reumatóide (Zachariae, 2009). Esta influência é mediada em parte pelos glucocorticoides em circulação no organismo e parece depender da duração do stress, uma vez que episódios curtos de stress estão associados a um aumento da imunidade, ao passo que o stress crónico se encontra associado à supressão do sistema imune reumatóide.

De entre a ampla diversidade de estudos que têm sido desenvolvidos nos últimos anos, na área da psiconeuroimunologia, os que se debruçam sobre o impacto do stress no sistema imunitário têm merecido especial destaque. Isto, como aduzido, porque o stress parece influenciar o eixo hipotalâmico-pituitário-adrenal (HPA), um dos principais responsáveis pela regulação da homeostase e do sistema imune. Esta influência, acredita-se, é iniciada pela projecção de ligações do sistema nervoso simpático (SNS) para os tecidos linfáticos primário e secundário. Posteriormente, os eixos HPA, simpático-adrenal-medular (SAM) e

hipotalâmico-pituitário-ovariano (HPO) produzem hormonas específicas que se ligam a linfócitos, afectando a sua distribuição e função (Segerstrom & Miller, 2004).

Estudos realizados com o cortisol, também apelidado de "hormona do stress", demonstrou certa influência no eixo HPA, provocando mesmo uma diminuição da capacidade de resposta do sistema imunitário, enquanto nas crianças os níveis de cortisol se apresentam similares (Kudielka, Buske-Kirschbaum, Hellhammer, & Kirschbaum, 2004) e mesmo no adulto existem estudos a indicar um equilíbrio dos níveis de cortisol e segregação adrenocortical (Garcia, Bueno, Caso & Leza, 2008), enquanto outros têm verificado algumas diferenças.

Apesar da inconsistência dos estudos, começam a surgir alguns resultados a sugerir que os homens parecem responder ao stress psicológico com maior aumento de cortisol quando comparados com as mulheres. A maior reactividade ao stress observada nos homens poderá estar associada com um maior risco para doenças associadas a altos níveis de cortisol, como as doenças cardiovasculares e a diabetes, e por isso pode ajudar a explicar a elevada prevalência destas doenças no sexo masculino. Por outro lado, os níveis mais baixos de cortisol, ou a menor actividade deste na mulher, podem estar relacionados com uma hipoactividade do eixo HPA, o que se encontra associado ao aumento de risco para doenças auto-imunes, condição mais prevalente no sexo feminino. Importa, assim, desenvolver novos estudos pioneiros ao nível da psiconeuroimunologia, de forma a que haja uma clarificação que possa não só ajudar a compreender os mecanismos responsáveis pela influência do stress no sistema imune, como também ajudar os profissionais de psicologia da saúde na criação de programas de promoção da saúde mental e física. Tais necessidades de investigação são igualmente prioritárias no campo da doença e ao longo do ciclo de vida. Pretende-se chamar a atenção para a importância da realização destes estudos, bem como da sua utilidade ao nível da prevenção da doença e da protecção da saúde, nomeadamente em situações indutoras de stress e de adversidades.

Em síntese, diremos que os resultados sobre estudos recentes ao nível da psiconeuroimunologia, evidenciaram que controlar o stress, utilizar estratégias de coping adequadas, no qual sobressaem a espiritualidade e as emoções positivas, reduzem os factores de risco ao nível das doenças cardiovasculares, oncológicas e doenças crónicas. Corroborando grandes investigadores da Psicologia da Saúde (Kaptein, & Weinman, 2004), acreditamos que esta área deve apostar na qualidade de vida e nos factores protectores; no indivíduo e na comunidade; no estudo dos processos mentais que podem mudar a saúde física; na psiconeuroimunologia para actuar ao nível do sistema imunitário; especificamente valorizando o optimismo como factor de protecção para criar imunidades.

Merece aqui particular relevo o estudo do stress, quer enquanto factor predisponente para a doença, quer enquanto consequência da própria doença, gerando um ciclo vicioso de vulnerabilidade e morbilidade da doença física e mental.

Coping religioso /espiritualidade

Referenciados em estudos recentes (Peres, Simão & Nasello, 2007), crenças, convicções e práticas religiosas sempre se entrecruzaram na multidimensionalidade humana (enquanto recurso cognitivo e emocional), afirmando vinculos com origens e fins distintos: educacionais, terapêuticos, motivacionais, de auto-compreensão e auto- conhecimento, resiliência, felicidade e bem-estar individual.

Crenças e práticas religiosas/espirituais são dimensões importantes da cultura das vivências dos indivíduos, pelo que é imperioso conhecer e valorizar tais dimensões e compreender a sua importância na adesão do indivíduo às psicoterapias (Kahle & Robin, 2004; Quintana, 2009; Tanner, 2009). Estudos mostram a influência positiva entre a religião/espiritualidade dado que as emoções positivas promovem uma visão do mundo que direcciona para um sentido mais positivo e com mais significado para as experiências de vida e, especificamente, doenças (Garrett, 2010; Pinto & Pais-Ribeiro, 2010). Aprender a lidar com a adversidade, a utilização de estratégias de coping adequadas poderá ser um recurso importante e com elevado impacto na saúde e na qualidade de vida da população, podendo contribuir para racionalizar estratégias de intervenção ao nível da saúde pública. Especificamente, na relação entre espiritualidade e saúde foram encontradas investigações relacionadas com a mortalidade, o coping e a recuperação da doença (Nave-Leal, Pais-Ribeiro, Oliveira, Nogueira da Silva, Feliciano, Soares, et al., 2011).

Estudos com doentes oncológicos mostraram fortes características de religiosidade /espiritualidade, evidenciando uma relação com a doença e possibilidade de morte, sobressaindo o coping religioso como uma boa estratégia de redução do stress e melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (Fornazari & Ferreira, 2010). O coping religioso está associado a estratégias de enfrentamento activo, planeamento, reinterpretação positiva e suporte social, instrumental e emocional (Gobatto e Araújo, 2010; Gouveia, Marques & Pais-Ribeiro, 2009).

Em termos genéricos, coping pode ser definido como os esforços cognitivos e comportamentais em constante mudança para gerir exigências específicas, externas ou internas, que são percebidas como colocando à prova ou sobrecarregando os recursos de um indivíduo (Lazarus, 1993).

O coping pode ser emocional quando regula o estado emocional através de esforços que permitem o desenvolvimento do indivíduo ao nível do pensamento e comportamento de uma forma eficiente e apropriada (coping centrado na emoção); ou com enfoque no problema, quando pretende modificar ou alterar a relação entre o indivíduo e o ambiente, através de esforços que permitam respostas para as situações de stress (coping centrado no problema).

Estudos recentes sobre o coping (Folkman & Moskowitz, 2004) têm sido direccionados para três áreas específicas de investigação e intervenção: coping pró activo orientado para o futuro; processo dual de coping e aspectos sociais do coping.

A maior parte dos estudos centra-se na forma como o indivíduo lida com acontecimentos do passado ou do presente, pelo que o coping pró-activo orientado para o futuro merece uma atenção especial. Recentemente, tem sido feita investigação sobre o modo como os indivíduos lidam com acontecimentos que se espera vir a acontecer, de forma a que os sujeitos possam prevenir ou mudar o impacto de acontecimentos stressantes. A estas respostas a acontecimentos stressantes potenciais dá-se o nome de coping pró-activo, o qual compreende cinco componentes: construção de uma reserva de recursos que pode ser usada para prevenir futuras perdas ou ameaças; reconhecimento dos acontecimentos stressantes potenciais; compreensão e análise desses acontecimentos potenciais; esforços de coping preliminares; uso de feedback sobre o sucesso dos nossos esforços (Aspinwall, 2003; Pereira & Williams, 2001). O coping pró-activo distingue-se do coping reactivo, na medida em que o primeiro se refere a esforços para lidar com acontecimentos críticos que se espera virem a acontecer no futuro próximo, enquanto o segundo lida com acontecimentos que já aconteceram ou que estão a acontecer. O coping pró-activo cria oportunidades de crescimento, uma vez que acentua a acumulação de recursos com o propósito de tornar o indivíduo capaz de traçar e definir novos objectivos associados ao crescimento.

O modelo processo dual de coping também merece atenção, sobretudo porque ilustra um modelo de coping com enorme relevância nas ciências da saúde e do comportamento. Este modelo é particularmente útil para lidar com acontecimentos de perda e luto. Inclui, portanto, uma orientação para a perda e uma orientação para a recuperação, onde a espiritualidade mantém um papel fundamental. Desta forma o modelo processo dual define o coping adaptativo como um processo de oscilação entre orientações perdidas e orientações futuras, e entre reavaliações positivas e negativas (Folkman & Moskowitz, 2004).

O coping centrado na interacção social, por sua vez, pressupõe o exercício e manutenção do relacionamento social em situações de stress, bem como a promoção do suporte social.

Estratégias inadequadas de coping estão, muitas vezes, na origem de elevados níveis de stress que, se não controlados, poderão original mal-estar, fraco desempenho, deterioração das relações sociais e, em situações persistentes, potenciar o desenvolvimento de doenças.

A psicologia tem dado grandes contributos na abordagem à compreensão da relação entre stress e doença mental, bem como a nível das psicoterapias (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Assim, embora o stress possa estar na origem de doença física ou mental, não deverá ser considerado como sinónimo de doença. Contudo, vários estudos apontam para a relação entre o stress e a doença e reforçam a tese de que o stress e as emoções inadaptadas ou patológicas podem influenciar a progressão da doença, seja ela inofensiva, aguda, crónica ou mesmo terminal (Pereira, 2006, 2001).

Terapias da terceira geração: espiritualidade e qualidade de vida

As características de personalidade e os determinantes sociais mereceram também uma particular atenção ao nível do diagnóstico, intervenção e prevenção da doença. No foco das terapias da terceira geração, promotoras da qualidade de vida e da mudança positiva, salientaram-se os resultados ao nível das investigações sobre auto-compaixão e o Mindfulness.

A auto-compaixão enquanto reconhecimento e sensibilidade ao sofrimento surge perante o desejo de cuidar do bem-estar do outro; de compreender o sofrimento de um modo não-julgador e de actuar tendo em vista o seu alívio do sofrimento. O auto-criticismo na sua vertente positiva, interliga-se com a auto-compaixão (Hayes, Follette, & Linehan, 2004).

Mindfulness, por sua vez, é entendida como consciência que surge através do processo de focar a atenção, intencionalmente, conscientemente e sem qualquer julgamento, especificamente na atenção ao momento presente, às coisas como elas são, bem como aproveitar a oportunidade para responder perante determinados eventos em vez de somente reagir.

De uma forma, ainda que breve, salientaremos, a nível das terapias de terceira geração, quatro áreas de sucesso do mindfulness:

- Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR); É o método de treino de Mindfulness mais citado na literatura. Foi desenvolvido inicialmente em contexto médico para populações com problemas de dor crónica e distúrbios relacionados com o stress. Envolve programa para grupos e curso com duração de 8-10 semanas, além de um dia de treino intensivo (7/8 horas) pela 6ª semana do curso. (Kabat-Zinn, 2005)

- Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT); Centralizada na Teoria do Processamento de Informação da Recaída na Depressão, em indivíduos que tenham sofrido vários episódios depressivos major e que são mais

vulneráveis à recaída quando vivenciam estados disfóricos que parecem activar padrões de pensamento depressivos presentes anteriormente. Intervenção em grupo durante 8 semanas, envolvendo estratégias de Mindfulness e Terapia Cognitiva. (Segal, Williams & Teasdale, 1995).

- Dialectical Behavior Therapy (DBT); Mais adequado para o desenvolvimento e tratamento da Perturbação Borderline da Personalidade.

- Acceptance and Commitment Therapy (ACT); Em que a abordagem terapêutica é focalizada no uso da linguagem e cognição e respectiva mudança. (Hayes, Strosahl & Wilson, 1999). Pretende-se aumentar a flexibilidade psicológica em situações em que o individuo faz um evitamento experiencial. São considerados seis os processos que permitem esta flexibilidade psicológica: aceitação, desassociação cognitiva, o eu como contexto, contacto com o momento presente, valores e acção com compromisso.

São várias as aplicações de Mindfulness em termos de investigação e intervenção clínica. Concretamente, nos cuidados de saúde e especificamente nas doenças oncológicas, evidenciaram-se melhorias no sono, redução do stress e humor (Baer, 2003). Também ao nível das doenças crónicas e perturbação da dor, estudos indicaram uma redução significativa de processos dolorosos, nos sintomas físicos e perturbações de humor e ansiedade associadas (Kabat-Zinn, 2005). São vários os benefícios de utilizar estratégias de Mindfulness no tratamento das Perturbações Mentais, particularmente na mudança de humor, bem-estar e qualidade de vida (Baer, 2003). Especificamente na área da Saúde Mental merece-nos relevo os seguintes estudos: Depressão; Abuso de Substâncias; Distúrbios Alimentares; Perturbação de Personalidade Borderline; Perturbações de Ansiedade; Perturbações Psicóticas e Problemas Comportamentais nas Crianças. (Segal, Williams & Teasdale, 1995; Shapiro, Carlson, Astin & Freedman, 2006).

Em síntese e corroborando os estudos de Carmody e colaboradores (2008), diremos que o estado de mindfulness leva a melhorias na capacidade de estar presente, conduzindo a uma melhoria significativa de sintomas psicológicos e clínicos, bem como conduzindo a um aumento da espiritualidade.

Considerações finais

Assumindo as diferentes cambiantes de um estudo com esta natureza e complexidade, e conscientes das limitações subjectivas que uma reflexão desta natureza envolve, quer ao nível da contextualização das variáveis em estudo e sua complexidade, quer nas metodologias seleccionadas, a análise mostrou-se de elevada utilidade para todos aqueles que trabalham com o comportamento humano, não só pela aquisição e actualização de conhecimentos, mas também pelos novos desafios colocados à Psicologia, enquanto domínio científico. Reflectir sobre a complexa interacção da qualidade de vida e das vidas de qualidade dos indivíduos foi para nós enquanto pessoa um processo muito gratificante, na medida em que pudemos não só alertar para a necessidade de novas investigações nestas áreas, e ao mesmo tempo reforçar a pertinência de uma maior aposta na saúde mental do individuo e da sua qualidade de vida, no sentido de contribuir para uma diminuição da enfermidade reconfigurando os recursos inerentes à terapia e acompanhamento, assim como o mínimo sofrimento evitável de que padecem e enfermam os indivíduos.

A Organização Mundial de Saúde tem vindo a chamar a atenção para que sejam endereçados esforços conjuntos no sentido de se actuar na promoção da saúde e na prevenção da doença ao longo do ciclo de vida. Torna-se, assim, imperioso fomentar a prevenção a nível primário, secundário e terciário. A prevenção

deverá ser feita ao nível do papel da organização (rastreios, diagnósticos e formação), bem como ao nível da mudança individual e de comportamentos.

A ausência de informação e formação tem sido apontada entre outros como principal dificuldade ao tratamento eficaz e adequado da dor crónica, sendo tal lacuna visível não só em Portugal mas também a nível mundial. De realçar a recente campanha europeia "change pain " que para além de alertar para a necessidade de uma maior formação a nível da abordagem farmacológica, reforça a necessidade do contributo da Psicologia para lidar com a dor na doença crónica podendo esta contribuir para uma melhor qualidade de vida do doente e assim aumentar a própria esperança de vida.

Urge igualmente que as instituições do ensino superior possam integrar no seu curriculum a Educação para a Saúde com particular ênfase para a promoção da qualidade de vida. Em síntese, apesar de difícil interacção metodológica, destaca-se não só a necessidade bem como a legitimidade da espiritualidade, enquanto coadjuvante e que deve ser estudada com desígnio científico.

Tendo por base as directrizes do desenvolvimento da saúde e do bem-estar ao longo do ciclo de vida, importa, também, dotar os indivíduos de recursos que lhes permitam reduzir comportamentos de risco, optando por projectos de vida alicerçados na mudança de comportamentos e nos paradigmas enformadores da promoção da saúde mental e da qualidade de vida, tendo sempre em consideração que o poder da espiritualidade poderá acrescentar valor ao nível da intervenção em contexto educativo, comunitário, psicoterapêutico e de saúde pública.

Referências Bibliográficas

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143.

Carmody, J., Reed, G., Kristeller, J., & Merriam, P. (2008). Mindfulness, spirituality, and health-related symptoms. *Journal of Psychosomatic Research*, 64, 393–403.

Cohen, S.; Miller, G. & Rabin, B. (2001). Psychological Stress and Antibody Response to Immunization: A Critical Review of the Human Literature. In *Psychosomatic Medicine*, 63, pp. 7-18.

Faria, J. & Seidl, E. (2005) Religiosidade e enfrentamento em contextos de saúde e doença: revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Critica*. 18 (3) 381-389.

Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.

Fornazari, S. ; Ferreira, R. (2010). Religiosidade /espiritualidade em pacientes oncológicos : qualidade de vida e Saúde . *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , vol.26, (2) 265-272.

Frank-Cannon, T. C., Alto, L. T., McAlpine, F. E., & Tansey, M. G. (2009). Does neuroinflammation fan the flame in neurodegenerative diseases? *Molecular Neurodegeneration*, 4(47).

Friedman, H.; Keim, T.W.; Friedman, A.L. (1996). *Psychoneuroimmunology, Stress and Infection*. Boca Raton: CRC Press.

Garcia-Bueno, B., Caso, J. R., & Leza, J. C. (2008). Stress as a neuroinflammatory condition in brain: Damaging and protective mechanisms. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32, 1136–1151. .

Garrett, A. (2010). *A influência da religião /espiritualidade na saúde: apoio social e estratégias de coping como variáveis medidoras*. Tese de Mestrado. Lisboa: Univ Lisboa.

Gobatto, C. & Araujo, T. (2010) Coping Religioso-espiritual: reflexões e perspectivas para a actuação do psicólogo em oncologia. *Rev. SBPH*. Vol.13, nº1, 52-63

Hayes, Follette & Linehan, (2004). *Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive Behavioral Tradition*. The Guilford Press.10-06-2010

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to Our Senses: Healing Ourselves and the World Through Mindfulness*. NY: Hyperia.

Kahle, P. & Robin, J. (2004). *The Power of Spirituality in Therapy: Integrating Spiritual and Religious Beliefs in Mental Health Practice* . New York: Routledge

Kaptein, A. & Weinman, J. (2004). *Health Psychology*. Oxford: BPS and Blackwell Publishing.

Kudielka, B., Buske-Kirschbaum, A., Hellhammer, D., & Kirschbaum, C. (2004). HPA axis responses to laboratory psychosocial stress in healthy elderly adults, younger adults, and children: impact of age and gender. *Psychoneuroendocrinology* , 83 - 98.

Lazarus, R. (1993). Coping with the stress of illness. In A. Kaplan (Eds.). *Health promotion and chronic illness: Discovering a new quality of health*. Copenhagen. WHO Regional Office for Europe, pp. 11-29.

Ministério da Saúde, Alto Comissariado da Saúde, Coordenação Nacional para a Saúde Mental (2008). *Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016 – Resumo Executivo*. Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental.

Nave-Leal, E., Pais-Ribeiro, J., Oliveira, M., Nogueira da Silva, J., Feliciano, J., Soares, R., Santos, S., Alves, S., & Ferreira, R. (2011). Health Related Quality of Life in Patients with Refractory Heart Failure Undergoing Cardiac Resynchronization: Type of Therapeutic Response. *Internal Medicine*, III (2), 9-13.

Organização Mundial de Saúde (2002). *Relatório Mundial da Saúde. Saúde mental: Nova concepção, nova esperança*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde/OMS.

Pargament, K. L. & Mahoney, A. (2002) *Spirituality: Discovering and conserving the sacred* . In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Psychology Positive* (pp. 646-659. Oxford: Oxford University Press

Pereira, A. & Silva, C. (2002). *Quality of Life in the Academic Context: Contribution to the Promotion of Student's Health Behaviors*. International Study Association on Teachers and Teaching, *Connecting Policy and Practice: Challenges for teaching and learning in school and universities* (CD-Rom Publication), pp. 959-963.

- Pereira, A. & Williams, D.I. (2001). Stress and coping in helpers on a student "nightline" service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(1), 43-47.
- Pereira, A. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping in Tavares, J.& Yunes, M.& Szymanski, H. & Pereira A.M.S. & Ralha-Simões, H: Castro, M. Resiliência e Educação, São Paulo. Cortez Editora
- Pereira, A. (2006). Stress e doenças: Contributos da Psicologia da Saúde na última década" In Isabel Leal (Eds) *Perspectivas em Psicologia da Saúde* Coimbra: Quarteto Editora pp.145-167.
- Peres, J. & Simão, M. & Nasello, A. (2007). Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Rev. Psiq.Clin.* 34, supl1; 136-145 .
- Pinto, C. & Pais Ribeiro, J. (2010). [Avaliação da espiritualidade dos sobreviventes de cancro: Implicações na qualidade de vida](#). *Revista Portuguesa de Saúde Pública*,28(1), 49-56.
- Quintana, M. (2009). Ensayo crítico de Mística Comparada. La espiritualidad oriental y la cristiana. Barcelona: Gedisa
- Segal, Z., Williams, J., Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based Cognitive Therapy for Depression – A New Approach to Preventing Relapse*. NY: The Guilford Press.
- Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). Psychological Stress and the Human Immune System: A Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry. *Psychological Bulletin* , 601 - 630.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), pp. 5-14.
- Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 373 – 386.
- Tanner, R. E. (2009). *Spirituality and well being*. New York: Concept Publishing
- Zachariae, R. (2009). Psychoneuroimmunology: A bio-psycho-social approach to health and disease. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 645-651.

QUALITY ASSURANCE METHODOLOGY AS A TOOL FOR IMPROVEMENT IN ENTREPRENEURIAL EDUCATION

Akanazu Humphrey¹ & Valeria Caggiano²

¹ Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma TRE

humphaco2003@yahoo.com.

² Facoltà di Scienze della Formazione, Dipartimento Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Roma
TRE

valeriaccaggiano@hotmail.it

Abstract

Quality assurance is a methodology that, by focusing on corporate macro-processes instead of single procedures, allows a better control of internal quality, in particular in the initial and final phases of the process. Quality assurance assures the existence and effectiveness of processes that attempt to make sure that the expected levels of quality will be reached before service is delivered. This article is basically focused on the methodological way of applying a Quality assurance framework under ten guidelines in entrepreneurial education. This methodology serves as a tool for improvement in cooperate and entrepreneurial education especially among adult learners. It is designed in such a way that it could be applied to bring equivalent benefits in quality performance in different services with orientation to customer satisfaction. A typical example of quality assurance methodology is that of the quality assurance model by European Banking and Training Networks (EBTN). Its common quality assurance framework is the underlying elements of all quality assurance method. A common quality assurance framework (CQAF) includes the following interrelated elements: planning, implementation, evaluation and Assessment, and review, divided into ten guidelines (cf. EBTN): The ten guidelines map the process of quality cycle in accordance with the CQAF referring to different phases.

Keywords: quality assurance, entrepreneurial education, benefits, methodology

The word entrepreneur originates from the French word, *entreprendre*, which means "to undertake"(Sofoluwe, Abayomi Olumade, 2008). In a business context, it would mean to found or own a small or medium-sized enterprise. The common elements of the term borders on self-employment and enterprise creation and to be able to undertake such a step individuals need to be educated on skills acquisition and development. The business entrepreneur, the archetypal enterprising person, has become the focus of interest in many nations as an instigator of social and economic change. The search is on for more and better ways of creating enterprising people and specially for developing entrepreneurs.

According to Casson (2010), entrepreneurship is a fundamental concept linking different academic disciplines – notably economics, sociology and history. Entrepreneurship is not an ordinary interdisciplinary subject; it is a core subject that links the conceptual framework of different social sciences. For this, the role of education and training is typically very important.

Entrepreneurship education, hence, seeks to provide students with the knowledge, skills and motivation through teaching, learning and experiential activities in order to encourage entrepreneurial success in a variety of settings. It has been identified as the most powerful instrument for social reform (cf. William J. Baumol, 1993).

Since Entrepreneurship is a complete academic discipline and demands education, it becomes an area of consideration within the policy covering official quality assurance standards, especially in the European Higher Education Area (ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education). In this article, the EBTN (European Banking and training Network) quality assurance methodology is used to describe how an effective quality planning of an entrepreneurial education program could be done in order to achieve the best result – customer delight.

What is quality assurance?

Before defining the term Quality assurance (QA) it will be good to explore the scope of study that deals with QA. By this I am referring to Quality management (QM). QM is the acronym and term used for a body of management beliefs which is making headways since the beginning of 1990's. QM is not just another approach, it is no less than a paradigm shift, a new management (philosophy, set of concepts, and tools) which has come from the world of manufacturing but which is now being applied across all types of organisations, especially in services sectors. (Colin Morgan and Stephen Murgatroyd, 1994)

QM is a total one in the sense that it involves everyone in the organisation, and that this approach is about both systems and a culture which impinges on all the internal detail of working in the organisation, i.e. all of the internal processes. In this case, every individual worker sees himself as a customer to the service before it is delivered to the external customers. This will help in self-assessment of each department in order to check quality of services to meet customers' delight. An emphasis on the internal process lunches us to the definition of a Quality Assurance and it's methodology.

Key Ideas Which Recur In Defining Quality Assurance:

Total system of quality improvement with decision-making based on facts – data collection – not opinion or impression. (Colin Morgan and Stephen Murgatroyd)

It embraces not only the quality of specific products or services which the end-user or the customer purchases or receives but everything an organisation does internally to achieve continuing performance improvement.

It is about developing an internal system that develops data over time that would signify that the product or service was to the specifications and that errors were detected and removed from the system. (James Paul, 1996)

A method of managing an organisation so that every job, every process, is carried out right, first time and every time, affecting everyone.

In synthesis, quality assurance is all those planned and systematic actions necessary to provide adequate confidence that a product or service will satisfy given requirements for quality (Hoyle David, 2009). Quality assurance is, therefore, a methodology that, by focusing on corporate macro-processes instead of single procedures, allows a better control of internal quality, in particular in the initial and final phases of the process (EBTN).

Difference Between Quality Assurance And Quality Control

From the above key ideas of Quality Assurance, we can say that quality guarantee or assurance is the set of procedures developed and activities done before the product or service is manufactured or delivered to assure of good quality to the customers (James Paul, 1996).

While quality control is the observation, techniques and activities used to fulfil requirements for quality (American Society for Quality)

Clearly, there are marked differences between quality guarantee and quality control. Assurance of quality is a set of preventive activities, which are focused on processes whereas quality control is a detection activity, which is focused on detecting the defects once the product/service is manufactured/delivered. Assurance defines the standards to be followed in order to meet the customer requirements whereas quality control ensures that these defined standards are followed at every step. This is done by conducting various tests and checks.

Despite the differences in the definition of quality assurance and quality control, these terms are often used interchangeably. The importance of both cannot be undermined. Quality guarantee department develops all the planning processes and procedures that try to make sure that services delivered by the organizations will always be of good quality. Despite all these, some process parameters cannot be controlled and here is where quality control comes into picture. They check the services for the defects that happen due to these parameters and hence help quality assurance in achieving the overall objective of providing a defect-free service to the customers. The separation of these two concepts (QA & QC) distorts the methodology of QA being customer oriented. The EBTN QA methodology includes internal and external audit as an indispensable part of QA system. In this article, EBTN methodology is recommended in the quality planning of entrepreneurial education programs.

Who is an entrepreneur

The Merriam-Webster Dictionary presents the definition of an entrepreneur as one who organizes, manages, and assumes the risks of a business or enterprise. It is her job to locate new ideas and put them into effect. She must lead, perhaps even inspire; she cannot allow things to get into a rut and, for her, today's practice is never good enough for tomorrow. She is the individual who exercises what is called " leadership" in the business literature. And it is she who is virtually absent from the received theory of the firm.(William J. Baumol, 1993). The entrepreneur innovates by carrying out new combinations. She takes the crucial decision to commit resources to the exploitation of new ideas. Her motivating factor is not only profit but the dream and the will to found a private kingdom; the will to conquer: the impulse to fight, to prove oneself superior to others; and the joy of creating. (Mark Casson, 2010)

Hence, entrepreneurial education mostly aims at forming entrepreneurs who are creators of wealth, jobs, and social justice and thereby precipitates major structural changes in the economy.

Some requirements and special qualities make up elements that form existing potentials in an entrepreneur which help in defining educational/training objectives for an entrepreneurial development. Thus;

Requirements To Be An Entrepreneur:

Defined objective; Innovation; Creativity; Risk taking; Organization; Qualities Of An Entrepreneur:

Common sense of initiative; Goal setting; Self confidence and independence; Ability to get things done or commitment to work; Creativity/ingenuity; Opportunity seeking; Leadership; Communication skill; Information seeking; Persuasion and networking; Willingness to take risks; Willingness to accept criticism; Persistence; Self – motivation; Determination; Demanding for quality and efficiency; Systematic planning and monitoring

In order to achieve the best learning results in just-in-time and not just-in-case, a well organised entrepreneurial education needs to be properly projected using a quality assurance method (David Grayson, 2004). The whole planning of the process demands paying attention to every particular step taken, to every stage of the process, and to every departmental level according the CQAF(Common Quality Assurance Framework) (cf. EBTN- EUROPEAN BANKING AND TRAINING NETWORK, Association is a non- profit association in partner with other financial training services organisations founded with the aim to create a virtual community of practice, to foster the exchange of ideas between the various involved actors in Europe)

A common quality assurance framework and its application to entrepreneurial education.

Here, CQAF is applied to the organisation process of an International Summer School of Entrepreneurship(ISSE) being a corporate body of stakeholders, researchers, successful entrepreneurs and students aimed to train students and young entrepreneurs, and to exchange research outcomes and methodologies for entrepreneurial education and development.

A COMMON QUALITY ASSURANCE FRAMEWORK (CQAF) (EBTN) includes the following interrelated elements:

A. Planning; B. Implementation; C. Evaluation and Assessment; D. Review

These elements are divided into ten guidelines mapping the process of quality cycle in accordance with the CQAF. Each element covers a set of guidelines and this helps create an effective management team. These guidelines represent each process unit of the quality planning and organisational development of the entrepreneurial education.

A. PLANNING

Guideline 1: Establishment Of A Responsible Position For QA Management Within The Organisation.

A committee is set up to introduce the demands for Quality and supervise the implementation of quality processes. A responsible position within the institution (body) is seen as an absolute prerequisite to ensure effective internal coordination. The quality assurance committee defines the plans for the quality assurance process. Mostly the list of the plan includes quality objectives, defining the workshops and verificational activities, process evaluation, defining the individual responsibility of the team member, identifying training requirements, budgeting and funding for quality control jobs, scheduling all activities, documenting and tracking etc. From time to time to meetings are held online or face-to-face to review current quality demands in education and enterprising sectors. Suggestions are proposed for adjustments as a result.

Guideline 2: Agreement On Objectives And Process For Monitoring And Auditing Results.

For each summer school, the committee agrees on a particular pertinent or current entrepreneurial development issue to research on. A list of objectives is written and passed to all staff and stakeholders to review and vote after which a final vetted objectives will be adopted by all to be agreed on. A typical example of objectives for students could be:

Understanding the general concept of entrepreneurship

Activation of existing entrepreneurial potentials and self motivation

Acquire an understanding about starting a business and the required skills

Understand drafting of the business concept

Encounter problems and solve them

Be able to present their business in a persuasive way, etc.

In order to work successfully, the agreed objectives and the monitoring and auditing of its results cover all levels of the human resources in the body(ISSE), from top management level to the single teacher. Every member of the staff is informed about the strategic and operational quality of the body. Thus access is provided to the bank data for all. (Bryan Dabson, OECD, 2004)

Guideline 3: A Defined And Agreed Objectives In Terms Of Department Units And Individual Positions/Functions.

Though the monitoring and auditing of results is done by all, every staff and stakeholder has a particular department and position he/she makes a part. This is organised respecting individuals area of specialisation and expertise. Hence, the agreed objectives are defined according to the functions of these departments and positions. The plans and objectives are translated into concrete plans, tasks and actions for departmental units. An appropriate communication and information policy and motivation is provided. Commitment and compliance of the staff on these objectives are emphasised.

B. IMPLEMENTATION

Guideline 4: Setting Criteria For The Selection Of Teachers And Trainers And Match With The Needs Of The Trainees.

Here, an intensive research for information on the training needs regarding the current entrepreneurial development issues is made. Then criteria are set based on findings on the training needs to search for highly qualified teachers, trainers and pedagogic advisers. A scientifically developed template is provided that orders all the necessary information of the teachers, placing each information to a corresponding/matching training need. The teachers that their information match most to the training needs are contacted for further information regarding their selection. The level of knowledge and abilities of the participants (teachers and trainees) are also taken into consideration. For example, the majority of students or clients maybe PhD, MA, and graduate students, or even entrepreneurs who did not attend a higher level of education. In some areas in Africa – Nigeria for instance - it could be entrepreneurs who

never entered the four-walls of school. In this case, this demands criteria built also on corresponding teaching methodology, the concrete ambient, and above all, individual diversity(diversity management). (Bryan Dabson, OECD, 2004)

Guideline 5: Implementing An Overall Training Plan For Further Education Of Staff And Training Providers.

It is provided that in the course of the training some social and cultural dynamisms may create difficulties or even raise some possible research topics that demands further formation of trainers (Alain Fayolle, 2010). In this case, the need to participate in training programmes, conferences, and inter-organisational learning is encouraged among permanent staff before and after the summer school. . A recognised policy is made to support and promote such opportunities (identified) from an individual point of view, i.e. the staff, but also from an organisational perspective. These two perspectives converge in the individual career paths within the body and the organisational development goals.

C. EVALUATION & ASSESSMENT

Guideline 6: Regular Inquiry To Evaluate Training Outcomes (Former Students/Customers).

In order to get information about the outcomes it is necessary to analyse the medium and long-term effects of training courses. From that purpose inquiries of graduates/follow-up studies are appropriate to get information about the entrepreneurial development of formed entrepreneurs and their retrospective assessment of the training course. A typical example of a learning outcome could be to: Be able to write a business plan; Create an establishing and operating strategy for business; Show they have solved problems / challenges and Plan and execute a presentation of business plan independently.

As important as the inquiry from students is also the request of benchmarking from entrepreneurial education centres or entrepreneurial development consulting firms. This request will provide information on the quality of the training courses and their outcomes for the organisational workflow/increased efficiency and better performance of the trainers.

Guideline 7: External Audit And /Or Peer Review.

Assessment made by students can cover their satisfaction, self-assessment of learning outcomes, teaching quality and learning atmosphere. Beyond these, other criteria also exist for the quality of training (e.g. technical correctness, up-to-datedness, quality of teaching material (for example in blended learning approach), etc. These criteria have to be assessed by an external evaluator (external Audit) and/or through a Peer Review undertaken by experts from similar contexts. The purposes of auditing are to determine conformity, to determine the effectiveness, to provide opportunity to improve, to meet regulatory requirements, and for certification. Audits are centred on system audit (overall quality), process audit(process), product audit(services).

Guideline 8: Analysis Of Internal And External Data, Workshop Results And Final Grades.

Usually training institutions have a lot of data at their disposal, which can be used to assess certain quality aspects of training courses (e.g. attendance rate, drops-out rate, workshop results, final grades). Data like these should be inter-related and related to inquiry results about student/customer satisfaction. The data

analysis gives information about the acceptance of training courses as well as about their effectiveness. The body should make use of a quality assurance checklist which primarily involves the following activities:

Periodic review of the quality activities by the senior management; Regular review of the quality activities and services by independent quality professionals; Identifying, documenting and controlling deviations in quality activities; This will maximise the marketing opportunities and the acceptance of the training/education offer by clients.

D. REVIEW

Guideline 9: Internal And External Recognition/Consensus On The Need For Change: Incentives And Rewards.

Building a consensus on the need for changes is on the one hand a precondition for implementing change, and on the other hand, it is necessary to achieve the goals which were set in the quality assurance process. Internal and external recognition has several functions, acting as a motivation for stakeholders as well as strengthening the institution's reputation. It is important to maintain the motivation and the commitment of the trainers to keep up a level of high quality in the long term. Recognition of good performance (financially, personally, with respect to career option) plays a significant role in this context. Incentives and rewards represent an important aspect, especially in service-oriented organisations like educational institutions. (James Paul, 1996)

Guideline 10: Evaluation of process which have been changed. Lessons learned. Feedback to the system.

Quality assurance should be organised as a quality cycle, that means evaluation and adjustment/improvement of processes is a never-ending process (James Paul, 1996).

There should be a continuous reflection and documentation of "lessons learned" and a respective feedback to the quality assurance system of the program in order to improve on its objective/results.

IMPORTANCE OF QUALITY ASSURANCE METHODOLOGY

A quality assurance methodology has to take into account the changing fashion requirements of the public.

A QA methodology, unlike quality control, works for the development and betterment of the processes undertaken for organising an entrepreneurship education program so that defects can be minimized.

QA methodology uses modern technology for stabilizing services so that its clients receive an honest and fair judgment, thereby creating more market opportunities.

It solves the issues hindering an institution's performance and then the green signal is being given.

It creates consistency among clients to rely on the service every time. Thereby, creating a quality culture about the institution.

It ensures that the institution paradoxically focuses on itself, its processes and direction, whilst simultaneously ensuring that changing client's needs and wants are satisfied through consistent services delivery.

Through the application of QA methodology, the institution is being taught about its capability, and reinforcing its operational commitment towards heterogeneity, speed and competence of the service offered.

It provides constant awareness to the management that in order to deliver effective service, their staff must be trained appropriately in order to project the quality message.

The application QA methodology assists every individual in the institution to help everyone else. As a consequence, a more outward-oriented approach is developed that forms the basis for integrated teamwork.

An institution that adopts the QA methodology would control its processes more effectively and therefore result in less wastage, fewer communication problems and increased internal work satisfaction.

Conclusion

The quality planning of the whole process of an entrepreneurial education acts as the pilot's compass in driving the program to its defined goal maintaining consistency on agreed objectives. This is done in order to obtain a quality result of the whole entrepreneurial education program. Quality results mean that the end result/outcome of the program and processes followed conform with the main objectives, student specifications and requirements of the training(entrepreneurial education). The very existence of this methodology is a testimony to the workability of quality assurance application in an entrepreneurial education program to the achievement of a joint understanding among among the playing actors. Its recommendation offers increased transparency, security and information for students, stakeholders, entrepreneurs, staff, and the society in general. It also offers to institutions offering entrepreneurial education and consulting firms for entrepreneurs recognition, credibility, and opportunities to demonstrate their dedication to high quality in an increasingly competitive and sceptical environment (ENQA).

References:

Baumol, William J (1993). Entrepreneurship, management, and the Structure of Payoffs, MIT, Massachuset, pp.2 – 12.

Bryan Dabson and David Grayson (2004) in "Entrepreneurship: A catalyst for urban regeneration", OECD (Organisation For Economic Co-operation And Development), Paris.

Casson, Mark (2010). Entrepreneurship: Theory, Networks, History, Edward Elgar, UK, pp.6-8

Colin Morgan and Stephen Murgatroyd (1994). Total Quality Management in Public Sector, Open Universty, Philadelphia, pp.4 – 34.

Fayolle, Alain and Matlay, Harry (2010). Handbook of Research on Social Entrepreneurship, Edward Elgar, UK, pp. 1 – 9.

Hoyle David (2009). ISO 9000: Quality System Handbook, Elsevier, Amsterdam.

James, Paul (1996). Total Quality Management: An introductory Text, Prentice Hall, London, pp.10-26, pp.95 – 102.

<http://asq.org/index.aspx> (American Association for Quality)

www.qualobster.eu and www.ebtn.eu (EUROBANQUA Project: the dissemination conference, 17th June 2009, Brussels).

www.engq.eu. (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009, Helsinki, 3rd edition)

www.unilorin.edu.ng (Sofoluwe, Abayomi Olumade (2008). University of Ilorin Nigeria

www.merriam-webster.com (The Merriam-Webster Dictionary)

THE USE OF SELF-EFFICACY, LOCUS OF CONTROL AND PROACTIVE PERSONALITY IN BUSINESS DECISIONS

Angela Furfari¹ & Valeria Caggiano²

¹ Università degli studi di Roma Tre

angelafurfari@gmail.com

² Facoltà Scienze della Formazione, Dipartimento Scienze dell'Educazione, Roma. Università degli Studi di
Roma TRE

valeriaccaggiano@hotmail.it

Abstract

The subject of entrepreneurship is an area in constant evolution, and is the subject of numerous studies in different disciplines (economic, social, psychological). The revolutionary changes brought by Internet are any and the life of businesses and consumers, have been involved. The main purpose of this study was to explain the emergence of skills and their association from a psychological point of view, ie to verify your answers on the questionnaire. The sample is represented by a group of 200 young Italian entrepreneurs who have been administered through the questionnaire, (COEM Jose Carlos Sanchez, 2006), and the involvement that their workskills.

Data was collected from a sample of 200 Italian entrepreneurs and the sample and 'made up of women from 34. and 65.5 of males, all aged between 22 and 40 years, with an average, therefore, of 31 years. This research aims to explore the category of young entrepreneurs during the course of professional success, defining the locus of control, self-efficacy, proactive personality and entrepreneurial impact on the values, styles of thought and emotion. This allows you to configure in a new way the relationship between business, government and citizens.

Key words: entrepreneurs, education, self-efficacy, proactive personality, locus of control.

The subject of entrepreneurship – has been for some time - an area of extensive exploration and is interested by large studies that unfold in many disciplines (economic, social, psychological, etc..). The European Community - on several occasions - has expressed its interest in the concept of entrepreneurship and the human figure of the entrepreneur. Entrepreneurship has been evaluated and appreciated as an accelerator in the way of construction of new jobs positions and has been valued for its impact in the field of self-fulfilment.

Entrepreneurship, therefore, can constitute a valid form of contrast to the phenomenon of unemployment, representing a virtuous response against a labor market that- however - requires a high flexibility to all those who work there (Favretto, Cubic, 2001).

However, the levels of entrepreneurial activity in some European countries are very low: for example, according to the latest studies of the International Global Entrepreneurship, Italy, Spain and Portugal are the countries in the last positions, having pinned their focus on entrepreneurship too late in comparison to many other countries of the European Union. In particular, rates of entrepreneurial activity in these countries are in an average of about 3%, with the result that only one person out of 33, aged between 18 and 65, is involved in entrepreneurial activities (Allen, 2006).

In fact, according to the experts, the lack of an entrepreneurial culture, is one of the main obstacles to the growth of entrepreneurship in the country (Corbetta, Lassini, and Dawson, 2004).

Therefore, it seems particularly necessary to implement measures to encourage the creation of new businesses in order to exploit the new opportunities provided by technology and by the current market in Europe, so that we can even replace the companies that fail to be efficient and productive.

A first step for improvement towards this goal starts, necessarily, from a deeper understanding of the variable "human" involved in the process of creating new businesses, especially in the early stages.

The focus of this study is the entrepreneur, by his actions and influence on the economy and social reality in which he operates (Battistelli, Favretto, 2003). This study aims to explore the category of young entrepreneurs during the course of their professional success, defining values and styles of thought and their emotional involvement and trying - through study and analysis of new means of mass communication like facebook, twitter etc.. - to verify the mode of interaction between these latest generation instruments of mass media and the natural and historical foundations of entrepreneurship.

The revolutionary changes brought by the Internet are numerous and the life of businesses and consumers have been involved: this has led to encouraging the creation of new small businesses.

The question then becomes: what determines the intentions to undertake?

Several studies have attempted to answer this question. In particular, some studies on the subject, made in Italy, have shown that several variables related to psychological beliefs, to the motivations and personalities of the people, play an important role in the formation of entrepreneurial intentions in young people (Battistelli, Odoardi, and Sanchez, 2005) .

Therefore, the purpose of this study is to analyze the entrepreneurial intentions of young people that are about to enter the job market considering these three psychological variables.

Locus of control

The concept of internal locus of control compared to the external locus of control developed by Rotter (1966) concerns the extent to which individuals maintain the belief that they can exercise control over their lives and events that affect them.

The internal locus of control is defined as the personal belief that you can influence the results through your own efforts or skills and abilities.

Meanwhile, external locus of control refers to the belief that external forces can influence and control the results.

More specifically, internal locus of control implies a high perception of control and feasibility in relation to a specific behavior, which is a strong predictor of intention to implement such a behavior (Ajzen, 1991; Shapero, 1982).

For this reason, the place of internal control, often appears in the literature on entrepreneurial behavior (eg, Brockhaus and Horwitz, 1986; Perry, 1990) and the formation of entrepreneurial intentions (for example, Krueger, 1993).

Based on these findings, we propose the following hypothesis:

Hypothesis 1.

There is a relationship between the locus of control and entrepreneurial self-efficacy (Entrepreneurial self-efficacy)

Self-efficacy is an attribution of competence and control in a given situation and reflects the perception of personal ability to perform a particular job or task (Bandura, 1986).

The level of self-efficacy foreseen by the individual when choosing their careers and their professional interest (Bandura, 1997), includes the option of self-employment.

In this sense, it's easy to argue that individuals are likely to develop entrepreneurship in the measure to which they consider to have the necessary skills to operate in that environment (Chen, Greene, and Crick, 1998, Krueger & Brazeal, 1994). Based on this, we propose the following research questions:

Hypothesis 2.

Self-efficacy can be associated to a proactive personality. (inclination to risk or risk appetite)

Inclination to risk is defined as an individual characteristic that determines the predisposition of the person to take or avoid risks (Rohrman, 1997; Sitkin & Pablo, 1992).

The person with high risk propensity will tend to engage in risky behavior by considering alternatives in their decisions whose final consequences could exceed their expectations.

Meanwhile, individuals with low risk tolerance tend to avoid risky behaviors, and prefer safer alternatives in their decisions.

Propensity for risk has been studied frequently in relation to the phenomenon of business.

The creation of a company involves, by definition, personal and social financial risks: therefore, entrepreneurial behavior is often associated with moderate levels of inclination of risk propensity (for example, McCelland, 1961, Sexton and Bowman, 1983), and some studies confirm a greater tendency to risk-taking by entrepreneurs and managers in companies that they have created (eg, Begley & Boyd, 1987; Stewart and Roth, 2001, 2004).

In fact, some recent studies have found that tolerance is equivalent to a positive attitude towards the goal of predicting the risk or starting a business (for example, Sanchez, 2005; Pastor & Douglas, 1997; Zhao, 2005).

In a nutshell, our working hypothesis is the following:

Hypothesis. 3

There is a relationship between proactive personality and internal locus (Proactive personality)

Proactive personality refers to the tendency to initiate and sustain actions that directly affect the surrounding environment (Bateman & Cranta, 1993).

Proactive people identify opportunities, act on them, show initiative, develop direct action and persist until they reach a significant change.

From this point of view the relationship between personality and proactive entrepreneurial behavior has been confirmed by several authors (eg, Becherer & Mauer, 1999; Jennings, Cox, and Cooper, 1994).

While the standard features of proactive people (direct leadership for change, perseverance, and action on identifying opportunities) are crucial for the development of entrepreneurial initiatives.

Sample.

The sample is represented by a group of 200 young entrepreneurs, in which both job involvement and work skills were measured through the administration of a questionnaire, (COEM Jose Carlos Sanchez, 2006), either the involvement and their work skills. Data was collected from a sample of 200 Italian entrepreneurs and the sample was composed of 34.5% women and 65.5% males, all aged between 22 and 40 years old, average 31 years old. The questionnaire Coem was given to all participants (entrepreneurial orientation questionnaire, Sanchez, 2009) .It allowed us to assess the variables being studied. The items on the questionnaire, for our study, were translated into Italian and Portuguese by a retro translation process (Behling and Law, 2000). The reliability of the scales in Table 1.

Entrepreneurial skills. According to other authors (eg Krueger, 2000), use a single element in which the participants give their competence skills to internal or external factors using the Likert scale: 0 (no intention) to 5 (going up).

Locus of control. This scale is characterized by elements that refer to individual expectations of internal or external control of reinforcement. An example is "in general," 1. What I can achieve in life has a lot to do with the commitment I give. Participants had to indicate their level of agreement with each item expressed through the Likert scale from 0 to 5 points.

Table 1

What I can achieve in life has a lot to do with the commitment I give					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	2,5	2,5	2,5
	2	24	12,0	12,0	14,5
	3	67	33,5	33,5	48,0
	4	59	29,5	29,5	77,5
	5	45	22,5	22,5	100,0
	Total	200	100,0	100,0	

Entrepreneurial self-efficacy. This scale measures a person's belief in their ability to perform the tasks involved in creating the company. The scale consists of 11 items and participants must declare whether or not they are able to execute the action specified in each case. Scores range from 0 (completely unable) to 10 (fully competent). An example is the "I am able to recognize new market opportunities for new products and services." The higher the score on the scale, the higher the perception of self-efficacy will be, and vice versa.

Table 2

Recognize new opportunities of the market for new products and services					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	3	1,5	1,7	1,7
	2	27	13,5	15,7	17,4
	3	75	37,5	43,6	61,0
	4	22	11,0	12,8	73,8
	5	9	4,5	5,2	79,1
	6	7	3,5	4,1	83,1
	7	8	4,0	4,7	87,8
	8	12	6,0	7,0	94,8
	9	7	3,5	4,1	98,8
	10	2	1,0	1,2	100,0
	Total	172	86,0	100,0	
Missing	System	28	14,0		
Total		200	100,0		

Risk propensity. On this scale, subjects had to indicate their level of agreement with eight items through the Likert scale from 0 to 5. "Higher scores on the scale indicate high risk appetite, while low scores are interpreted as a way to avoid risks.

Proactive personality. The scale consists of 10 items that measure the level of agreement and disagreement of the participants to a series of statements usually referred to actions performed by proactive people, including identification of opportunities, through the Likert scale, from 0 to 5.

An example is the "I am constantly looking for ways to improve existing products." The higher the mark on the scale the more the participant will be active, and vice versa.

Table 3

Discover new ways to improve existing products.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	3,0	3,4	3,4
	2	25	12,5	14,0	17,3
	3	56	28,0	31,3	48,6
	4	44	22,0	24,6	73,2
	5	15	7,5	8,4	81,6
	6	5	2,5	2,8	84,4
	7	12	6,0	6,7	91,1
	8	6	3,0	3,4	94,4
	9	8	4,0	4,5	98,9
	10	2	1,0	1,1	100,0
	Total	179	89,5	100,0	
Missing	System	21	10,5		
Total		200	100,0		

Results

Table 4 consists of: standard deviations, reliability indexes and correlation coefficients between the variables. The variables that were analyzed are: locus of control, self-efficacy, entrepreneurial and proactive personality. In general terms, the analyzed variables are positively correlated with each other, ie all variables are positive, because they follow the same direction.

Table 4.

Variables	Averages	d.s.	1	2	3	4
1.Internal Locus	10,96	2,144				
2.External Locus	16,63	5,314	-,065			
3Entrepreneurial self-efficacy	49,04	22,861	,540**	-,134		
4Proactive personalty	76,18	10,505	,286**	,041	,442**	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Discussion

The main purpose of this study was to explain the growing of skills and their association from a psychological point of view, ie to verify from the answers given on the questionnaire, how much the students feel involved in decisions regarding the choice of career

In particular, we hypothesized that:

Hypothesis 1. There is a relationship between locus of control and entrepreneurial self-efficacy;

Hypothesis 2. The self-efficacy may be associated with proactive personalities;

Hypothesis 3. there is a relationship between internal locus and proactive personality;

The results were:

Hypothesis 1 confirms, as expected, that there is indeed a statistically significant relationship between entrepreneurial self-efficacy and internal locus of control, which was measured by the correlation coefficient, Pearson $r = 0.540$, Pearson, $p < 0.000$.

These results are consistent with previous studies that emphasize the importance of these two dimensions to the birth of entrepreneurial initiatives (for example, Cranta, 1996, Krueger & Brazeal, 1994; Sanchez, 2005, in press, Zhao, 2005).

On the other hand, the association between entrepreneurial self-efficacy and proactive personality is significantly important too, in fact, $r = 0.442$, $p < ,000$.

Regarding the third hypothesis, data analysis also reveals a positive relationship between proactive personality and internal locus of control, in fact, $r = 0.282$, $p < ,000$.

Therefore, our study confirms the correlation between these three dimensions.

therefore it is important to orient the educational enterprise in this direction.

However, from the study we could derive some practical implications for the promotion of entrepreneurship among young people. Based on the recommendations of Bandura (1986, 1997) to enhance self-efficacy, it is necessary to understand the proposed activities based on opportunities, through: personal performance, modeling, verbal persuasion and the positive interpretation of physiological and emotive states. It is also

very important to motivate people to take a proactive approach in order to make changes in the environment, identify opportunities and act on them, and develop personal initiative and perseverance, as they seem to be, according to the results, important elements. This type of sample is useful for an investigation of this type because, as some authors have argued (Krueger, 1993 Krueger, 2000), are the most appropriate to investigate this issue, however, the generalization of results to other groups of employers or Students must have a level of caution (Robinson, Stimpson, Huefner, & Hunt, 1991) due to the low variability of the sample on important dimensions such as age and education level, as well as the low level of initiation of the subjects.

On this basis, then there is a need for further research to analyze how the studied dimensions affect on entrepreneurial intentions through a more appropriate methodology regarding the use of samples.

Conclusion

This study provides some evidence for an initial explanation of psychological variables on the basis of the business. Therefore, we can conclude that certain cognitive processes, such as entrepreneurial self-efficacy, and some personality traits, such as proactive personality and locus of control are deeply involved in the birth of entrepreneurial initiatives through its effects on training of intentions in this regard .

From a practical point of view, we can consider this type of psychological variables in the development of policies to promote self-employment, in order to implement programs to remedy the lack of entrepreneurial initiatives in Italy. On the other hand you need to master this issue because of what emerges from the study, that there is a statistically significant correlation between the variables taken into consideration, is necessary to develop these variables in depth. In conclusion, these results show the need to further pursue this matter, through the designing of more accurate and reliable scales, in research on other components, personal and contextual, so we can give more consideration to the variables involved for the emergence of entrepreneurial initiatives.

Bibliography

Arciniega, L. M. e González, L. (2006). What is the Influence of Work Values Relative to Other Variables in the Development of Organizational Commitment? [Revista de Psicología Social](#), Bandura,

A. (1986). *The Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Co. Baron, R. A. & Ward, T. B. (2004). Expanding entrepreneurial cognition's toolbox: Potential contributions from the field of cognitive science. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28, 553-573.

Bateman, S. & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118. Vol. 21, pp. 35-50.

Battistelli, A. (2003) La personalità proattiva e il senso di iniziativa sono caratteristiche imprenditoriali?, *Risorsa Uomo*, Vol. IX, n. 3 – 4, pp. 263 – 270

Battistelli A., Odoardi C. (1995), *Imprenditorialità. Una ricerca psicosociale*, F. Angeli, Milano. Bellotto, M. (a cura di) (1997). *Valori e lavoro. Dimensioni psicosociali dello sviluppo personale*. F. Angeli, Milano.

Bunderson, C.V., Olsen, J.B., & Herrmann, W.E. (1982). A fourfold model of multiple brain dominance and its validation through correlation research. Scientific and Technical Report: prepared for General Electric). Orem, Utah: Wicat Incorporated Learning Design Laboratories.

Capanna, C., Vecchione, M., Schwartz, S. H. (2005). La misura dei valori: un contributo alla validazione del Portrait Values Questionnaire su un campione italiano. *Bollettino di Psicologia Applicata*, Vol. 246, pp. 29-41.

Favretto, G., Sartori, R. (2007). *Le età dell'impresa*. F. Angeli, Milano. Favretto, G., Pasini, M., Sartori, R. (2004). *Attitudine imprenditoriale e misura psicometrica: il TAI*, *Risorsa Uomo*, 9, 271-282.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *A cross-national study. Educational and psychological measurement*. 66, 4, 701-716.

Schaufeli, W. B., & Van Yperen, N. W. (1992). Unemployment and physical di stress among graduates: a longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 291-305.

Schwartz, S. H. (2003). Basic human values: Their content and structure across cultures. In (a cura di) A. Tamayo e J Porto, *Valores e trabalho [Values and work]*. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.

Schwarz, S. H. e Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, pp. 550-562.

Schwartz, S. H. Rubel, T. (2005). Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 89, 1010–1028

ESTRÉS Y "RESILIENZA": ESTUDIO SOBRE HARDINESS-MISIÓN CORRELATA EN EL EJÉRCITO ITALIANO

Gaya Del Vecchio & Arrigo Pedon

gayadelvecchio@yahoo.it

arrigopedon@yahoo.it

Resumen

El estrés indica una sensación de malestar psicofísico que se produce cuando determinados acontecimientos o situaciones de vida solicitan un excesivo empeño y concentración de parte del individuo. Otra cara de la medalla es el resiliencia: el término tiene origen en ámbito ingenierístico y representa la capacidad de un cuerpo o un material de resistir a fuertes choques sin partirse; trasladado en el campo psicológico representa el proceso de hacer frente, resistir, integrar, construir y lograr a reorganizar positivamente la misma vida a pesar del haber vivido situaciones difíciles que hicieron pensar en un resultado negativo. Con este trabajo se propone valorar la existencia de una capacidad bien definida, la "resiliencia", que permite adelantar la buena gestión de situaciones estresantes y analizar la posibilidad que una personalidad resiliente en presencia de situaciones estresantes produzca un comportamiento funcional. Así pues las hipótesis operativas formuladas han concernido la presencia de relaciones relevantes entre las variables tomadas en consideración (o sea coping proactivo, resiliencia actitudinal, general health y nivel de estrés) y diferencias significativas entre los diferentes grupos de procedencia de los sujetos teniendo también en consideración la edad de los sujetos mismos.

Como población de estudio se han tomado 172 sujetos subdivididos entre: 66 sujetos del cuartel de Pistoia (militares en pre-salida a la misión en Afganistán), 50 sujetos del cuartel de La Águila (militares regresados hace seis meses de la misión en Afganistán), 56 sujetos procedentes del cuartel de Roma, militares que operan en escenarios operativos poco intensos. Los suministros han tenido una duración mediana de una mañana y se han desarrollado en dos fases: recolección de los datos cuantitativos y la consiguiente realización de entrevistas cualitativas a los comandantes. Los datos han sido analizados utilizando el programa estadístico SPSS y efectuando el análisis de la variancia (ANOVA), prueba post hoc y de correlación. La búsqueda efectuada, pues, confirmación las hipótesis formuladas, aportan una significativa contribución en la literatura en materia y deja entrever la posibilidad de nuevas salidas de análisis para que las lógicas que implican determinados comportamientos sean más claras.

Palabras clave: estudio experimental, estrés, Ejército Italiano, resiliencia

El estrés indica una sensación de malestar psicofísico que se produce cuando determinados acontecimientos o situaciones de vida solicitan un excesivo empeño y concentración de parte del individuo. Se distinguen dos tipos de estrés: "eustress" (atado a las situaciones agradables, experimentadas como desafiantes y a los que reaccionamos con energía y vitalidad) y "distress" (o sea el experimentado negativo que toma vida de un comportamiento inadecuado dirigido a encauzar el manantial de estrés).

Otra cara de la medalla es la "resiliencia": el término tiene origen en el sector de ingeniería y representa la capacidad de un cuerpo o un material de resistir a fuertes choques sin partirse; trasladado en el campo psicológico representa el proceso de hacer frente, resistir, integrar, construir y lograr a reorganizar positivamente la vida misma, a pesar del haber vivido situaciones difíciles que hicieron pensar en un resultado negativo. Es un concepto multidimensional que puede ser muy parecido a la "resistencia" en español.

La personalidad "resiliente" presupone que el individuo sea dotado de un alto nivel de coping y sentido de control (locus of control y self efficacy), un buen nivel de salud general, tolerancia a la frustración, capacidad de reestructuración cognitiva, aptitud a la esperanza y en general una buena gestión del estrés. El militar es un trabajador y como tal es posible medir su nivel de estrés percibido correlacionándolo a las variables anteriormente mencionadas.

Con este trabajo se propone valorar la existencia de una capacidad bien definida, la "resiliencia", que permite adelantar la buena gestión de situaciones estresantes y analizar la posibilidad que una personalidad resiliente en presencia de situaciones estresantes produzca un comportamiento funcional. Así pues las hipótesis operativas formuladas han concernido la presencia de relaciones relevantes entre las variables tomadas en consideración (o sea coping proactivo, resiliencia actitudinal, general health y nivel de estrés) y diferencias significativas entre los diferentes grupos de procedencia de los sujetos teniendo también en consideración la edad de los sujetos mismos.

Como población de estudio se han tomado 172 sujetos subdivididos entre: 66 sujetos del cuartel de Pistoia (militares en pre-salida a la misión en Afganistán), 50 sujetos del cuartel de La Águila (militares regresados hace seis meses de la misión en Afganistán), 56 sujetos procedentes del cuartel de Roma, militares que operan en escenarios operativos poco intensos.

Para averiguar las hipótesis de búsqueda han sido suministrados: el Job Content Questionnaire de Karasek, para medir el tipo de respuesta al estrés laboral; un formulario para valorar la personalidad "resiliente" consistente en una suma de pruebas cuál la "Escala del Resiliencia Disposizionale-II", Sinclair et al. 2003 y la "Escala del Coping Proactivo", Greenglass et al., 1999,; el "General Health Questionnaire" (Goldberg)1972,; entrevistas semi-estructuradas a los jefes de los varios grupos de los tres cuarteles consistentes en una serie de preguntas dirigidas a indagar las varias variables a nivel de grupo.

Los suministros han tenido una duración mediana de una mañana y se han desarrollado en dos fases: recolección de los datos cuantitativos y la consiguiente realización de entrevistas cualitativas a los comandantes. Cada sesión siempre se ha realizado bajo vigilancia y auxilio de personal militar competente en el sector de la investigación psicológica. Los datos han sido analizados utilizando el programa estadístico SPSS y efectuando el análisis de la variancia (ANOVA), prueba post hoc y de correlación.

Por medio de los resultados se puede afirmar que, analizados en plenaria, los tres grupos se sitúan dentro de un buen nivel de eustress: aquellos que tienen coping, enseñan de tener también resiliencia y en menor medida una buena salud psicológica y capacidad de enfrentar las exigencias del entorno con un buen nivel de control.

Algún índice varía, en cambio, si se realiza un análisis por cuarteles individuales, al confronto los participantes según su grado de empleo dentro de las Fuerzas Armadas. Este resultado es interesante y

relevante para entender como en el específico se intersecan entre ellos las variables y en al mismo tiempo formular nuevas hipótesis de búsqueda.

Observando los datos se puede afirmar que los cuarteles de Pistoia y La Águila tienen, en la mayor parte de las variables indagadas, resultados homogéneos entre ellos, mientras que se distingue fuertemente el grupo de Roma; el que nos permite afirmar que participar en algunas acciones o proyectos antes que a otros influye sobre el estrés de los militar y al mismo tiempo en sus capacidad de "resiliencia". El cuartel de Roma, en efecto, obra y se enfrenta con escenarios poco intensos, los otros dos, en cambio, hacen parte de escenarios operativos o sea participantes a misiones en los que son definidos escenarios de alta intensidad.

Los cuarteles "operativos", probablemente, reciben adiestramientos y formación diferente con respecto de un cuartel "no operativo", eso influye no poco en las capacidades operativas, sobre las expectativas de plantilla y sobre la motivación del militar.

Por medio de los resultados de esta investigación parece posible afirmar que mientras, tales preparaciones "técnicas" entrenan también las habilidades personales de enfrentar el estrés de manera positiva: aumentando las competencias técnicas aumenta tanto la capacidad de control, como la autoestima, y indudablemente también aumenta la capacidad de colaborar con el grupo de los pares. Tal colaboración es considerada sobre todo muy significativa para combatir las consecuencias negativas de acontecimientos y/o situaciones particularmente estresantes.

Además el modo en que los militares en teatros operativos afrontan las adversidades deja suponer que ellos se han acostumbrado a convivir con situaciones estresantes, a menudo encontrándose en condiciones logísticas, ambientales y psicológicas en cuyo alta capacidad de problem solving, alto nivel de motivación, cohesión y espíritu de grupo son cualidades que favorecen positivamente a la consolidación de sus capacidades de "resiliencia".

El rápido despliegue de fuerzas, los entornos austeros, las dificultades que se encuentran en la operatividad de la misión hacen él que estos sujetos se encuentren principalmente en contacto con situaciones de alto riesgo y igualmente sepan como solucionar de una mejor manera las situaciones difíciles respecto a quien se encuentran obrando en proyectos "pacíficos" y de bajo riesgo. Otro elemento que probablemente refuerza las capacidades de resiliencia, diferentemente de los colegas pertenecientes al grupo de control, es la falta de la cotidianidad.

Cuando se ha asignado a las misiones, y éste ha emergido muy claramente de las entrevistas, los problemas cotidianos atados a la familia, o más banalmente al tráfico para llegar el puesto de trabajo pasan en según orden.

Durante las misiones el nivel de concentración sobre la tarea es muy elevado y es como si estos chicos enfocaran cuáles son las prioridades y se concentraran en éstas. Por ejemplo es muy elevada la participación a la vida de grupo, este elemento es indispensable para crear relaciones de soporte sea durante las misiones fuera del campo, así como al sustentar momentos de desaliento al interior.

Otro elemento es la claridad de las tareas: durante una misión al extranjero cada uno sabe que cosa debe hacer, en que manera y como mandar antes el campamento, también en incómodas condiciones logísticas y malestares estructurales; para quien trabaja en el despacho, es diferente: es como si las comodidades de la misma vida personal también incidieran en el nivel de comfort rebuscado sobre el puesto de trabajo. Dado

que, persisten algunas veces las faltas estructurales y de inversión económica, ésta engendra descontento y desafición a la tarea.

Justo en relación a la tarea, también aquí hay una diferencia: es referido, en efecto, que los objetivos personales de alcanzar, están mucho más claros y definidos en misión que no en el desarrollo de las mismas tareas en cuartel. Por cuánto atañe el factor "edad" el hecho que los más jóvenes (individuos por debajo de los 27 años), tengan niveles más altos de coping, "resiliencia" y salud psicológica deja bien hipotizar que ellos sean más motivados, tengan más optimismo, fuerza física y de ánimo, también tengan un mayor nivel de creatividad, el que deja suponer que también sean más orientados al cambio y a un enfoque constructivo y práctico en encontrar soluciones y ser flexible. Probablemente, además, han sido menos sometidos a grandes problemáticas dadas sus joven edades diferentemente de los sujetos "más allá de los 27 años" que pudieran ser menos enérgicos y motivados, y quizás, a veces, haber vivido experiencias más difíciles. Una diferencia significativa se halla, en cambio, acerca de la variable "control" dónde los sujetos "más allá de los 27 años" presentan un nivel más alto de los más jóvenes, y eso hace suponer que el ser más adulto, tener mayor experiencia profesional, haber vivido algún acontecimiento que los ha puesto a prueba hacen que se puedan controlar los flujos de tensión de manera más asertiva, tomando decisiones de manera más consciente y constructiva y valorando con sentido critico la misma autoeficacia.

La búsqueda efectuada, pues, confirmación las hipótesis formuladas, aportan una significativa contribución en la literatura en materia y deja entrever la posibilidad de nuevas salidas de análisis para que las lógicas que implican determinados comportamientos sean más claras. Eso hace él que se puedan programar nuevos recorridos formativos en la óptica de un mayor y mejor gestión de las situaciones estresantes para los militares en salida por las misiones, mayor sostén y rehabilitación para los militares de regreso de las misiones y programas orientados al desarrollo de una mayor motivación por cuánto se enfrentan con escenarios a baja intensidad.

Fundamental, además, es desarrollar recorridos que se basen en una óptica preventiva de las problemáticas de estrés en la perspectiva del desarrollo de la "resiliencia".

Referências bibliográficas

Allan J. R.; Marcus P.; Saxton C. (1974). Effect of cold hands on an emergency egress procedure. *Aerospace Medicine*.

Ambrose S. E. (1997). *Citizen soldier*. New York: Simon & Schuster

Axia, A. (2006). *Emergenza e psicologia*. Bologna: Il Mulino.

Barbaranelli, C. (2006). *Analisi dei dati con Spss*. Milano: Led Edizioni.

Bellotto, M., Trentini, G. C. (1990). *Culture organizzative e formazione*. Milano: Franco Angeli.

Buss, A. H. (1961) *The psychology of aggression*. New York: Wiley.

Campione, F. (2000). *Rivivere. L'aiuto psicologico nelle situazioni di crisi*. Bologna: Clueb.

- Canevaro, A.; Chierigatti, A. (1999). La relazione d'aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative. Roma: Carocci.
- Cardini, F. (1995) Quell'antica festa crudele: Guerra e cultura della guerra dal medioevo alla rivoluzione francese. Milano: Mondadori.
- Comas, L. (2006). The road of resilience. Washington: Apa.
- Costa, M. (2006). Psicologia militare. Bologna: Franco Angeli.
- Cyrlunik, B., Malaguti E. (2005). Costruire la resilienza. Trento: Erikson.
- Ferraris, A. (2003). La forza d'animo, cos'è e come possiamo insegnarla a noi stessi e ai nostri figli. Milano: Rizzoli.
- Ferraris, A. (2004). Resilienza individuale e collettiva. Milano: Rizzoli.
- Francescato, D.; Leone, L.; Traversi, M. (1993). Oltre la psicoterapia. Percorsi innovativi di psicologia di comunità. Roma: La Nuova Italia Scientifica, NIS.
- Frankl, V.E. (1962). Man's search for meaning. Simon & Schuster, N.Y. pp. 73-74.
- Janiri, L. Martinotti G., Caroppo E. (2008). Prontuario di psichiatria. Roma: Universo.
- Kellett, A. (1982). Combat motivation: the behavior of soldiers in battle. Boston: Kluwer- Nijhoff.
- Malaguti, E. (2005). Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi. Trento: Erikson.
- Malaguti, E. Metodo: E' Possibile educare alla resilienza?, in "Animazione Sociale", N. 11, novembre 2003.
- Marcoli, A. (2003). Passaggi di vita. Le crisi che ci spingono a crescere. Milano: Mondadori.
- Moore, T. J.; Gierke H. E. (1991). Military performance in acoustic noise environments in handbook of military psychology. New York: John Wiley and Sons.
- Parker, G.A. (1974) Assessment strategy and the evolution of fighting behaviour. Journal of theoretical biology.
- Pedon A., Maeran R. (2002), Psicologia e mondo del lavoro, Milano: Led Editore.
- Prati, G. (2008). Scala della resilienza disposizionale-II, Scala del coping proattivo, General health scale "Gruppo di ricerca in psicologia dell'emergenza", Univerisità di Bologna, Facoltà di Psicologia
- Stanghellini, G. (1997). Antropologia della vulnerabilità. Milano: Feltrinelli.
- Tooby, J.; Cosmides, L. (1988). The evolution of war and its cognitive fundations. Institute for evolutionary studies.
- Trabucchi, P. (2007). Resisto dunque sono, Milano: Corbaccio Editore.
- Turton, D. (1979). War peace and mursi identity. Senri Ethnological Studies.

US Army Soldier Support Center (1991). Soldier performance in continuous operations. Washington, DC: Department of the US Army, GPO.

Volterra, V. (2010). *Psichiatria forense, criminologia ed etica psichiatrica*, Elsevier: Masson.

Von Gierke, H.G.; McCloskey, K.; Albery W.B. (1991). Military performance in sustained acceleration and vibration environments in handbook of military psychology. New York: John Wiley and Sons.

LUA: INTERFACE DE PROMOÇÃO DE BEM-ESTAR DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Anabela Pereira¹, Ana Torres, Paula Vagos, Vânia Amaral, Sara Monteiro, Inês Direito, Hélder Castanheira & Gustavo Vasconcelos

¹Universidade de Aveiro

anabelapereira@ua.pt

Resumo

A Linha Universidade de Aveiro, LUA, é um serviço integrado inclusivo de apoio e aconselhamento emocional e psicológico. O apoio é dado por alunos voluntários (peer counselling) que recebem formação específica e por psicólogos. Este serviço pioneiro do país foi re-activado e apresenta actualmente 2 formatos: LUA Nightline e LUA Face-to-face. Os objectivos principais deste serviço englobam a identificação e intervenção a nível de apoio psicológico, clínico e social, com vista à promoção da saúde e bem-estar dos alunos da Universidade de Aveiro. O formato telefónico (LUA Nightline), com a participação de alunos voluntários, formados para poderem prestar apoio aos seus pares através de uma linha telefónica nocturna, é supervisionado por uma equipa de psicólogos que além disso fazem também um acompanhamento psicológico (LUA Face-to-face) quando é necessária a intervenção em crise, junto dos alunos com problemáticas mais complexas e que necessitam de uma intervenção mais especializada.

O presente trabalho tem como objectivo caracterizar a reactivação deste serviço, bem apresentar os principais resultados alcançados neste projecto de voluntariado. Pela oferta do elevado número de estudantes voluntários envolvidos bem como pela frequência de apoios solicitados, mostrou este serviço ser um excelente meio de fornecer apoio (de pares ou profissional). Verificou-se que os alunos consideram que este projecto contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal, social e académico, o que salienta os benefícios desta iniciativa para todos os seus intervenientes, incluindo os alunos apoiantes.

Os resultados da avaliação deste projecto são bastante positivos, encorajando a sua continuidade e aperfeiçoamento, no sentido de disponibilizar formas de apoio eficazes ao desenvolvimento e bem-estar psicossocial e académico dos alunos.

Palavras-chave: LUA, apoio emocional e psicológico, bem-estar psicossocial e académico.

Introdução

O projecto LUA [Linha Universidade de Aveiro] foi activado pela primeira vez em 1994. Após vários anos de interregno e de um período experimental no ambiente virtual Second Life, a LUA foi reactivada a 23 de Novembro de 2009, em 2 formatos: LUA Nightline e LUA Face-to-Face. A primeira recorre a alunos voluntários que ajudam outros alunos (apoio pelos pares) e a segunda conta com psicólogos profissionais, também em regime de voluntariado.

A LUA foi a primeira experiência nacional de peer counselling em contexto de Ensino Superior. Operacionalizada no ano lectivo de 1994/1995, foi a primeira nightline (linha telefónica nocturna) de apoio a

alunos universitários por universitários, a funcionar durante toda a noite. Baseada no modelo e princípios orientadores dos sistemas Nightline Universitários, Samaritanos e Befrienders International, o sistema da Universidade de Aveiro oferecia um serviço telefónico confidencial em funcionamento todas as noites (incluindo fins-de-semana) entre as 8h da noite e as 8h da manhã. Este serviço teve como objectivo satisfazer necessidades dos alunos num período em que mais precisam, após as aulas, altura em que se sentem mais sós, pois grande parte dos alunos encontra-se fora do seu contexto familiar e social. A LUA utilizava uma linha telefónica que proporcionava ajuda aos estudantes com problemas através de apoio emocional e escuta activa e, simultaneamente, permitia o desenvolvimento de um projecto de investigação sobre os problemas do ensino superior- diagnóstico e intervenção - inserido no doutoramento da Professora Doutora Anabela Pereira, actual coordenadora científica do projecto. A equipa que trabalhava mais directamente com a LUA era constituída pelos investigadores (psicólogos e docentes) e por estudantes especialmente formados e treinados para o efeito. O projecto foi financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e Instituto de Inovação Educacional.

Actualmente, a Linha Universidade de Aveiro [LUA] é um serviço integrado inclusivo de apoio e aconselhamento emocional, psicológico e emocional aos alunos, durante a noite. O apoio é dado por alunos voluntários (peer counselling) que recebem formação específica, dada por psicólogos e médicos, que se encontram disponíveis para casos e consultas urgentes. A coordenação científica é assegurada por um professor do Departamento de Educação, da área da Psicologia da Saúde.

A LUA integra, actualmente, 2 formatos:

LUA Nightline: linha telefónica nocturna, gratuita e confidencial, de apoio psicológico a alunos com problemas. O apoio é prestado por alunos que recebem formação específica, supervisionada por psicólogos e outros técnicos especializados na área;

LUA Face-to-Face: serviço presencial de consultas urgentes prestado por psicólogos no setting terapêutico junto aos gabinetes médicos dos SASUA.

Entre os objectivos, encontram-se os seguintes:

Identificar problemáticas e responder às necessidades ao nível do apoio psicológico, clínico e social;

Apoiar alunos em contexto de fragilidade e desestruturação familiar;

Propor estratégias de intervenção e inovação;

Apoiar os processos de transição, adaptação e integração na Universidade;

Desenvolver novos instrumentos de diagnóstico e intervenção nos problemas dos alunos como estratégia de combate ao insucesso escolar;

Promover a saúde e bem-estar dos alunos da Universidade de Aveiro;

Promover de forma inclusiva o voluntariado realizado por estudantes com Necessidades Educativas Especiais.

O processo de concepção e operacionalização da LUA decorreu em várias fases, que passamos a explorar: divulgação e captação, website, inscrição e formação e activação dos serviços. Serão também apresentados alguns resultados de várias fases do projecto.

1- Divulgação e Captação

Com vista à operacionalização do projecto, definiram-se duas fases de inscrições para alunos voluntários, uma por semestre lectivo (Outubro e Fevereiro). Assim, e fazendo uso dos meios da Universidade de Aveiro, a divulgação é feita através de 4 canais fundamentais: mailing list geral da UA (alunos-list), jornal ua@online, portal UA (através de banners na home page www.ua.pt) e cartazes afixados pelo campus, sem desprezar a importância dos professores e colegas como elementos motivadores.

2 - Website

Instrumento essencial para a divulgação e gestão do funcionamento de todo o projecto é a

presença web da LUA. O site foi construído na plataforma já existente do "portal UA", mantendo a mesma linha de design e formato de todos os sub-sites da Universidade de Aveiro, o que lhe confere um carácter de institucionalidade e credibilidade que é importante num projecto deste tipo. Foi alojado sob o endereço www.ua.pt/sas/lua, ou seja, dentro da presença web dos Serviços de Acção Social da UA, uma das páginas mais visitadas de toda a Universidade. O site assume-se como o veículo principal de comunicação entre a equipa da LUA e os seus voluntários, o seu público-alvo e público em geral. Nele está incluída toda a informação mais actualizada referente ao funcionamento do projecto.

3 - Outros meios de interacção

Outro instrumento utilizado para fazer a gestão de todo o projecto, no que diz respeito ao contacto, que se pretende o mais eficaz possível com a equipa de voluntários é o correio electrónico. Apesar do sistema de inscrições em escala de serviço ser exclusivamente online e através do site oficial, existem sempre alterações ou avisos de indisponibilidade, que são feitos através do e-mail para a coordenação do voluntariado, que também utiliza o mesmo meio para fazer alguns avisos, chamadas de atenção ou reforço de informação que diga respeito apenas à equipa e não ao público em geral. Em último recurso, e apenas em situações excepcionais, é utilizado o telemóvel, nomeadamente através de SMS.

4 - Inscrição e formação

Uma das páginas mais visitadas do website é, periodicamente, a dedicada às inscrições (Outubro e Fevereiro de cada ano) em que é disponibilizado um pequeno formulário para os

potenciais voluntários manifestarem o seu interesse em colaborar com o projecto. Após a captação, todos os inscritos são contactados e informados das datas e horários e locais em que decorre a Formação Básica, que consiste em módulos de aprendizagem, de cariz essencialmente prático, versando vários temas como: técnicas básicas de aconselhamento, auto-criticismo, auto-compaixão, depressão, distúrbios da sexualidade,

estilos de interacção social, falar e ajudar com a voz, gestão da agenda pessoal, helping the helpers, lidar com pensamentos automáticos negativos, o sono e o estudo, relações interpessoais românticas, substâncias psicoactivas, estratégias de promoção da auto-estima e da capacidade de tomada de decisão, entre outras actividades práticas relacionadas com os temas. Trata-se de temáticas que têm vindo a ser salientadas como pertinentes e de preocupação frequente no ensino superior.

5 - Formação Básica

Após cada fase de captação, todos os inscritos são contactados e informados das datas, horários e locais em que decorre a Formação Básica, que consiste em módulos de aprendizagem, de cariz essencialmente prático. A formação básica ministrada aos alunos voluntários do projecto LUA visa diferentes objectivos. Com esta formação pretende-se:

integrar o aluno voluntário na equipa LUA; promover a partilha das motivações e receios inerentes a este desafio com os restantes colegas e supervisores; identificar e compreender os problemas típicos do aluno do Ensino Superior; ensinar, modelar e aplicar técnicas básicas de aconselhamento e estratégias de coping adequadas e promover o desenvolvimento pessoal e estilos de vida saudável.

Desta forma, aos alunos foi possível a aquisição de informação relativa a temáticas como: técnicas básicas de aconselhamento, estratégias de promoção da auto-estima e da capacidade de tomada de decisão, depressão, distúrbios da sexualidade, estilos de interacção social, falar e ajudar através da voz, gestão da agenda pessoal, lidar com pensamentos automáticos negativos, auto-criticismo e auto-compassão, sono e estudo, relações interpessoais românticas e substâncias psicoactivas. Os conteúdos eleitos para esta primeira formação basearam-se nas problemáticas mais frequentemente apresentadas pelos estudantes e na aprendizagem das técnicas de ajuda inerentes a uma linha de apoio psicológico. A apresentação de cada módulo teórico era seguida de um período de discussão e aplicação dos conhecimentos transmitidos através de exercícios de role-play que simulavam possíveis pedidos de ajuda via telefone.

Intercaladamente, foram realizadas diversas dinâmicas de grupo, não menos importantes que os objectivos teóricos. Estes exercícios de envolvimento grupal permitiram o fortalecimento da relação entre os voluntários, a compreensão da importância da entajuda e as dificuldades inerentes, a consciencialização e aceitação das próprias limitações, o compromisso neste projecto, e o sentido de gratificação de se ser peer counselor. Estas sessões de formação foram avaliadas de forma muito positiva pelos formandos, quer considerando a sua dinamização, quer a competência dos formadores, quer a participação e relevância das actividades propostas. As dinâmicas privilegiadas nas sessões de formação, nomeadamente dinâmicas de grupo e simulações, foram muito valorizadas pelos formandos, destacando-se na avaliação dos parâmetros efectuada. Tal sustenta a sua utilização em formações futuras.

Após a formação básica, os alunos transitaram para o contexto real de atendimento de chamadas. Numa fase inicial, aquando da primeira sessão de atendimento de cada aluno, estes eram supervisionados pela equipa de Psicólogas Clínicas, estando estas presentes nessas noites, durante todo o período de funcionamento da linha. Durante este processo de supervisão, os objectivos da LUA Nightline e as estratégias básicas de aconselhamento eram revistas, assegurando que estas eram integralmente compreendidas pelo aluno.

Simultaneamente, era normalizada a ansiedade e preocupação do voluntário relativa a esta nova experiência, na tentativa da sua tranquilização e incentivo à partilha de emoções e pensamentos. As dificuldades e obstáculos previsíveis neste tipo de processo de ajuda eram antecipados, assim como os procedimentos e postura a adoptar. Aquando do atendimento de chamadas, o aluno era incentivado e orientado pela Psicóloga, que reforçava ou corrigia a sua intervenção, através de gestos subtis ou indicações escritas que o aluno pudesse compreender sem comprometer a escuta activa do apelante. Numa segunda fase, em que novos alunos foram recrutados, esta supervisão foi assegurada pelos antigos alunos considerados mais aptos e experientes.

Posteriormente, após a supervisão inicial, os alunos iniciavam o seu processo mais autónomo enquanto peer counselors, actuando sempre dois alunos por noite. Apesar de mais autónomos, os alunos nunca estiveram sem acompanhamento durante todo o funcionamento da linha. Os contactos da equipa de supervisão estavam sempre disponíveis em caso de necessidade de apoio e orientação dos alunos voluntários. Efectivamente, perante algumas chamadas com um cariz de sofrimento ou problemática mais severa ou perturbadora, os alunos solicitavam este apoio que lhes era sempre assegurado. O bem-estar dos alunos apoiantes assumiu-se sempre como uma prioridade deste projecto.

No que respeita à formação contínua, esta decorreu através de formatos distintos.

No final de Dezembro, teve lugar no Restaurante Universitário uma reunião/convívio, onde se procedeu à avaliação das primeiras semanas de funcionamento efectivo da Nightline. Foram convidados todos os voluntários e foram ouvidas as suas sugestões com vista ao cumprimento mais eficaz dos objectivos do serviço.

Em Fevereiro, aquando da recepção dos novos voluntários para o segundo semestre, foi novamente ministrada a formação básica aos alunos iniciantes. Esta formação contemplava já toda uma primeira experiência da LUA Nightline, pelo que o contributo dos primeiros voluntários foi fundamental, na colaboração e testemunho da sua vivência e aprendizagem.

Esta formação propunha-se não apenas à transmissão de conhecimentos teóricos, mas também e sobretudo à integração do grupo e ao seu envolvimento afectivo e cognitivo. A última sessão desta formação, para novos e antigos voluntários, assumiu-se como uma continuidade na aprendizagem destes alunos. Foram abordadas e discutidas nestes módulos temáticas como as estratégias de promoção da auto-estima, os distúrbios da sexualidade, estilos de interacção social, lidar com pensamentos automáticos negativos, relações interpessoais românticas e substâncias psicoactivas.

Ainda no que respeita à formação contínua dos alunos voluntários, estes foram convidados a assistir e participar no I Congresso Nacional da RESAPES-AP (Rede de Serviços de Apoio

Psicológico no Ensino Superior), realizado em Maio passado na Universidade de Aveiro, subordinado à temática: Apoio Psicológico no Ensino Superior - modelos e práticas. Este

Congresso, coordenado pela Professora Doutora Anabela Pereira, apresentava como principal objectivo incentivar a reflexão e o estudo no âmbito do apoio psicológico nas vertentes de intervenção, formação e

investigação através da apresentação de trabalhos e troca de experiências. A participação dos voluntários da LUA neste congresso possibilitou a aquisição de conhecimentos e discussão de trabalhos inseridos nas principais temáticas subjacentes ao apoio psicológico aos alunos do ensino superior, tais como: aconselhamento; psicoterapia; formação sobre desenvolvimento de competências; programas de intervenção psicológica; participação dos alunos na promoção da saúde e bem-estar no ensino superior; psicopatologia no ensino superior; políticas do ensino superior e apoio psicológico; entre outros.

Efectivamente, esta experiência permitiu aos alunos compreender a importância e a transversalidade do apoio psicológico neste contexto, o impacto das medidas preventivas e interventivas na saúde, bem-estar e sucesso académico dos seus pares, dentro e fora do país.

6 - Activação dos serviços

6.1 Escala de serviço

Após a conclusão da Formação Básica, os voluntários estão aptos a inscreverem-se na escala de serviço. Para o bom funcionamento do serviço são necessários 2 voluntários por noite e dois suplentes, caso haja indisponibilidade de última hora de algum efectivo. Todo o processo de inscrição é feito online, através da presença web da LUA. A coordenação do voluntariado distribui da melhor forma os voluntários disponíveis, consoante os interesses do serviço. Na primeira noite de cada voluntário, existe sempre uma supervisão. Na primeira fase, essa supervisão foi assegurada por psicólogos da equipa. Na segunda fase, a supervisão foi assegurada pelos voluntários seniores, ou seja, aqueles que já tiveram experiência de serviço do semestre anterior, contribuindo para a pretendida crescente autonomização do serviço e responsabilização dos voluntários.

6.2 Espaço LUA

Para que os voluntários possam estar de serviço nas melhores condições e sem prejudicarem o seu percurso académico, foi criado o espaço LUA, que lhes permite trabalhar, divertirem-se, descansar ou simplesmente passar o tempo entre chamadas.

O espaço situa-se no edifício dos Serviços de Acção Social e está equipado, para além do telefone da linha gratuita (800 208 448), com 3 computadores, acesso wireless caso queiram trazer os seus portáteis, material de escritório, uma zona de chill out com puffs, frigorífico, snacks, um telemóvel para situações em que seja necessário fazer chamadas enquanto a linha está ocupada, entre outros equipamentos e amenidades.

6.3 LUA face-to-face

Sempre que o voluntário de serviço considerar que se trata de um caso com alguma urgência e gravidade, pode desde logo proceder à marcação de uma consulta para a vertente face-to-face da LUA. Para isso, é atribuído um código ao apelante, para que este possa apresentar-se de forma anónima junto dos psicólogos.

A Consulta de Psicologia é assegurada por uma equipa de Psicólogas Clínicas em regime de voluntariado. Ao apelante, cuja necessidade de consulta psicológica era reconhecida, era atribuído um número, de modo a manter o anonimato e indicado o horário a comparecer na consulta. O apelante ao comparecer na consulta

indicaria o número que lhe fora atribuído de modo a garantir que teria sido encaminhado pelos voluntários da LUA. Nesta primeira consulta, eram analisados os motivos da procura de ajuda e confirmada a necessidade real de acompanhamento psicológico e/ou encaminhamento para outro serviço médico. Questões relacionadas com o compromisso terapêutico, limites éticos, funcionamento e objectivos da consulta eram debatidos nesta primeira fase, garantindo o bom funcionamento e eficácia da consulta. Nos casos de acompanhamento continuado, a remarcação de consultas era feita entre a Psicóloga e o apelante, não passando mais pela LUA Nightline.

A equipa de três Psicólogas Clínicas, de orientação Cognitivo-Comportamental, era supervisionada pela Professora Doutora Anabela Pereira, coordenadora científica do projecto. Durante as reuniões de supervisão eram analisados os casos seguidos, debatidas as estratégias implementadas e eventuais obstáculos ao progresso terapêutico, assim como questões logísticas de espaço e organização inerentes a um serviço em fase inicial de implementação. Esta mesma equipa colaborou na formação básica e supervisão dos alunos voluntários do projecto.

Resultados

1 - Eficácia dos Meios de Captação

Nas 2 primeiras fases de inscrições (Outubro 2009 e Fevereiro 2010), a mailing list "alunos-list UA" foi o meio mais eficaz de captação, seguido do jornal ua@online e portal UA. Os cartazes foram o meio menos eficaz, captando menos estudantes do que os próprios professores e colegas, conforme podemos verificar no gráfico que se segue.

Da 1ª para a 2ª fase, denotamos uma queda acentuada na percentagem de captação do jornal ua@online e uma ligeira descida de todos os meios, facto que associamos ao cada vez maior conhecimento do projecto por parte dos estudantes, o que os leva a não eleger nenhum meio em especial, simplesmente sabem que existe e inscrevem-se.

2 - Caracterização dos Inscritos

Na 1ª fase (Outubro 2009), inscreveram-se 152 alunos com a seguinte caracterização: 126 (82,8%) do 1º ciclo e 26 (17,2%) de pós-graduação; 45 (29,6%) do sexo masculino e 107 (70,4%) do sexo feminino. Na 2ª fase de inscrições (Fevereiro 2010), inscreveram-se 164 alunos com a seguinte caracterização: 138 (84,1%) do 1º ciclo e 26 (25,9%) de pós-graduação; 42 (25,6%) do sexo masculino e 122 (74,4%) do sexo feminino.

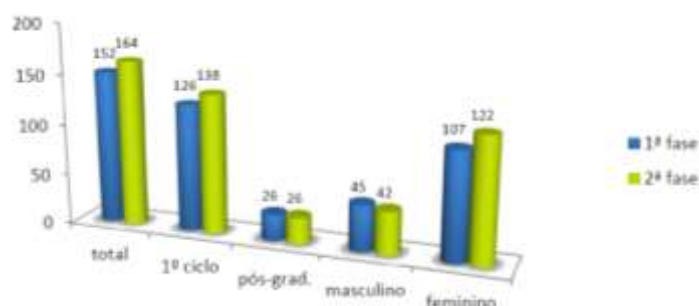


Fig. 1- Caracterização dos inscritos

Podemos constatar um ligeiro aumento na percentagem de voluntários em relação ao número de inscritos na Formação Básica (de 23% para 25,6%). Prevemos que este valor tenha tendência a crescer, uma vez que à medida que vai havendo mais informação e conhecimento sobre o projecto, mais alunos se inscreverão com reais intenções de ser voluntários.

Dos 152 inscritos na 1ª fase, 35 (23%) frequentaram e concluíram a Formação Básica, com a seguinte caracterização: 33 (94,2%) do 1º ciclo, 2 (5,8%) de pós-graduação; 11 (31,4%) do sexo masculino, 24 (68,6%) do sexo feminino.

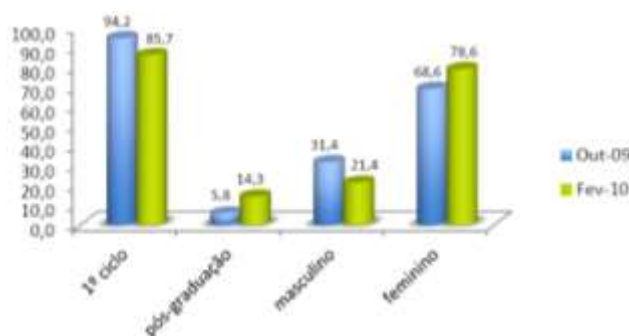


Fig 2 – Caracterização dos alunos que concluíram a formação básica

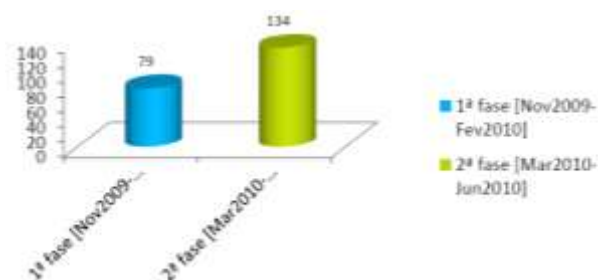


Fig 3 – Número de inscrições na escala de serviço

Dos 77 alunos que concluíram a formação básica, por variadas razões, nem todos acabam por se inscrever em escala de serviço. De qualquer forma, com a consolidação de um número elevado de voluntários, as inscrições têm mostrado tendência para aumentar. Ainda assim, nestes 2 primeiros semestres, a LUA esteve encerrada durante os períodos de exames, por não se considerar haver inscrições suficientes para assegurar o serviço nesse período.

3 - Acesso ao Website

A contabilização de acessos ao website da LUA [www.ua.pt/sas/lu] apenas foi possível a partir de Novembro de 2010. De qualquer modo, os dados apresentados permitem ter uma noção da ordem de grandeza das visitas à presença web, constituindo uma importante ferramenta de análise à eficácia dos meios de divulgação e comunicação, numa perspectiva de evolução que se pretende sustentada.

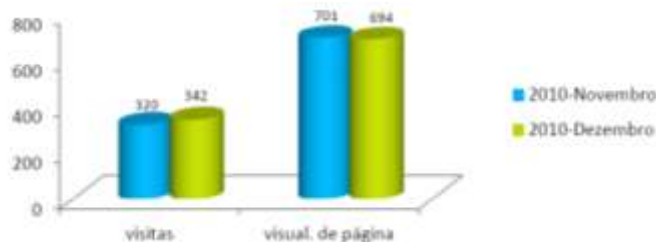


Fig 4 – Número de acessos ao website da LUA

4 - LUA Nightline

4.1 - Pedidos de Ajuda

Os dados que se seguem resultam da análise dos dados recolhidos através da “Grelha de Anotação das Chamadas Recebidas”. A cada chamada, é pedido aos voluntários que fizeram esse atendimento, que registem, entre outras informações, a hora da chamada, o dia da semana e o tipo de problema apresentado pelo apelante.

Assim, e no que diz respeito ao horário das chamadas recebidas, verificou-se um maior número no período entre as 21 e as 22h (30,1%), seguido do período entre as 22 e as 23h

(28,9%). Os horários em que se verificaram menos chamadas foram entre as 23 e as 00h e entre as 00 (20,6%) e a 01h (20,6%). Em relação aos dias da semana, a quarta-feira foi o dia em que ocorreram mais chamadas (25,3%), seguido da segunda-feira (23,9%), da sexta (18,3%) e da quinta-feira (16,9%). O dia em que se verificaram menos chamadas recebidas foi a terça-feira (15,4%).

No que concerne ao tipo de chamadas, as silenciosas ou imperceptíveis foram as que mais se verificaram (55,4%). Quanto às que apresentaram problemas, os principais foram: ansiedade (7,9%), stress (7,2%), informações (7,2%), problemas familiares (6,4%), problemas com o namorado/a (5,0%), timidez (4,3%), solidão (4,3%) e tentativa de marcação directa de consulta face-to-face sem querer explicitar o problema (2,1%).

Em suma, os alunos que precisam de apoio mostram tendência para o pedir nas horas iniciais de atendimento, e não parecem privilegiar significativamente nenhum período específico da semana. Das problemáticas manifestadas explicitamente pelos alunos, verificam-se que os sintomas de ansiedade, de depressão e disfuncionalidade emocional e relacional constituem os motivos de procura de apoio.

4.2 Feedback dos alunos apoiantes

Esta secção pretende ser uma síntese do feedback dos alunos voluntários do projecto LUA Nightline, relativamente a diferentes critérios de avaliação inerentes a este primeiro ano da reactivação da LUA.

A informação apresentada foi recolhida através de um Questionário de Avaliação online, especialmente elaborado para o efeito. Este breve questionário pretendia avaliar a percepção dos voluntários relativamente à sua experiência neste projecto e fazer o levantamento dos aspectos positivos e negativos neste ano de funcionamento, assim como sugestões de melhoria para o próximo ano. O seu preenchimento é voluntário e o tratamento de dados totalmente confidencial.

Obtivemos até à presente data, a informação de avaliação do projecto LUA respeitante a 17 voluntários. Destes, 9 são do sexo masculino. Este grupo insere-se maioritariamente na faixa etária dos 21 aos 30 anos (11 alunos), apresentando 3 alunos idade inferior a 20 anos e outros 3 idade superior a 30 anos.

Quanto ao curso frequentado por estes alunos, constatamos que 6 alunos frequentam o curso de Psicologia, 3 frequentam Engenharia Física, estando os restantes distribuídos nos cursos de: Gerontologia, Química, Marketing, Biomedicina Molecular, Electrónica e Telecomunicações, Engenharia Civil e Biotecnologia.

Relativamente às duas sessões de formação básica ministradas este ano lectivo, 6 destes alunos participaram na primeira sessão (Outubro de 2009), 8 participaram na segunda sessão (Fevereiro de 2010) e 3 participaram em ambas.

Seguidamente, apresentamos a apreciação destes alunos em relação à importância da Formação Básica para: o seu desenvolvimento pessoal; aquisição de competências para ajudar/ apoiar/ entender os outros e para a aquisição de competência para lidar com os próprios problemas.

No que concerne à frequência da formação contínua e supervisão: 3 destes voluntários participaram na sessão de feedback global do 1º semestre; 14 participaram na sessão

"Estratégias de Promoção da Auto-Estima e Tomada de Decisão, Técnicas de Gestão do Stress e Relaxamento"; 3 assistiram ao I Congresso RESAPES: Apoio Psicológico no Ensino Superior; 1 solicitou supervisão individual aos psicólogos/supervisores por telefone; e referem ter procurado informação sobre os problemas que atenderam/ouviram o colega atender. Ainda neste ponto, os voluntários sugeriram outros temas que consideram relevantes para futuras formações, tais como: "problemas relacionados com a integração no ensino superior"; "desmotivação académica"; "homossexualidade"; "problemas emocionais na infância"; "introdução a técnicas cognitivas e comportamentais"; entre outros. Quanto à possibilidade destes alunos colaborarem em futuras sessões de formação, 14 mostraram-se disponíveis.

No âmbito do serviço Nightline especificamente, dos 17 alunos inquiridos, 15 demonstram-se disponíveis para continuarem como voluntários da LUA. Da sua experiência, sentem que ajudaram os colegas apesar do número de chamadas ter sido inferior às suas expectativas. 15 voluntários consideram que a sua prestação foi eficaz, apontando como principais factores responsáveis da sua eficácia, por ordem decrescente: a formação recebida; a ajuda do colega; o tipo de problemas apresentado pelo apelante; e a supervisão disponibilizada.

O último conjunto de questões deste Questionário, sob a forma de questões abertas, pretendia fazer um levantamento dos aspectos que mais dificultaram a prestação dos voluntários, assim como pontos positivos e sugestões de aperfeiçoamento deste projecto.

Enquanto aspectos que dificultaram a prestação do voluntário, foram referidos os seguintes pontos:

1. Stress e ansiedade inerentes ao desafio que representa esta experiência;
2. Medo de fracassar no apoio ou outro/ não saber o que dizer;
3. Falta de disponibilidade para estar presente um maior número de noites;
4. Falta de experiência/ necessidade de praticar mais (role-plays) durante a formação.

Os pontos considerados mais positivos desta experiência apontam para:

1. Oportunidade de ajudar o outro/ sentimento de utilidade e responsabilidade;
2. Melhoria das competências pessoais de escuta, tolerância e compreensão das pessoas, generalizadas ao contexto pessoal do voluntário;
3. Sentimento de realização, melhoria da auto-estima e crescimento pessoal;
4. Conhecimento de problemáticas e técnicas de ajuda/ intervenção;
5. Convívio entre voluntários/ conhecer mais pessoas/ sentimento de pertença;
6. Consciência da realidade do sofrimento e da solidão/ humanidade partilhada.

Nenhum voluntário apreciou negativamente a sua experiência neste projecto, sendo inclusivamente considerada "Boa" ou "Muito boa" por 65% dos inquiridos. Como sugestões de melhoria do funcionamento da LUA Nightline para o próximo ano, estes alunos referem:

1. Maior e mais agressiva divulgação deste projecto entre a comunidade académica;
2. Reuniões de supervisão mais frequentes e mais formação;
3. Temperatura adequado no espaço LUA (ex: ar condicionado);
4. Possibilidade de ambos os colegas poderem ouvir o apelante para partilha de experiência e aprendizagem (ex: colocar um auricular no telefone);
5. Possibilidade de incentivos aos voluntários da LUA (ex: senhas das cantinas, descontos em bilhetes do enterro, cinema, etc.)

Os resultados indicam que a experiência na LUA é avaliada de forma positiva em várias dimensões, salientando-se a utilidade do projecto, especialmente para a promoção da ajuda interpessoal a dois níveis: entre aluno apoiante e apoiado e ainda entre os alunos apoiantes, estreitando as relações existentes entre eles. Em suma, o feedback dos voluntários permite concluir pelo sucesso na concretização deste projecto, quer considerando a sua implementação, formação e organização, quer a relevância desta linha de apoio enquanto experiência propiciadora de aprendizagem e crescimento pessoal dos voluntários. Esta informação permite verificar aspectos inerentes ao funcionamento deste projecto que reuniram maior satisfação por parte daqueles que nele participaram, tal como potenciais áreas a melhorar num futuro próximo.

1 - LUA face-to face

Foram seguidos um total de 8 alunos, 4 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 20 e os 40 anos, alunos de licenciatura e formação pós-graduada em cursos de Educação Básica, Turismo e Engenharia de Computadores e Telemática, Electrónica e Telecomunicações, Novas Tecnologias da Comunicação e Psicologia.

Seguidamente serão apresentados, sinteticamente, cada um dos casos acompanhados, relevando o motivo da consulta, diagnóstico e dificuldades actuais, assim como a sua evolução terapêutica. Os dados biográficos referentes a cada caso serão omitidos, com vista à manutenção do anonimato.

Caso Clínico	Diagnóstico	Data de início	Nº de consultas	Fase do Acompanhamento
A	Episódio depressivo	27/11/09	17	Finalização
B	Esquizofrenia paranóide; insucesso académico	18/12/09	9	Finalização
C	Episódio depressivo; Problemas no grupo de suporte primário	30/03/10	4	Em acompanhamento
D	Episódio depressivo; Problemas com o grupo de suporte primário	15/01/10	12	Finalização
E	Agorafobia	23/04/10	5	Finalização, por início do período de férias
F	Fobia social	20/04/10	6	Finalização, por início do período de férias
G	Ansiedade aos exames	19/01/10	5	Finalização
H	Perturbação de adaptação	18/04/10	4	Finalização, por início do período de férias

Tabela 1 – Caracterização dos casos seguidos na LUA face-to-face

A eficácia terapêutica pode ser comprovada pela análise dos casos relatados. Todos os alunos que pediram ajuda face-a-face na LUA receberam apoio de natureza cognitivo-comportamental, que é comprovadamente útil face a casos de sintomatologia depressiva e ansiosa, que caracterizam a grande maioria dos casos que chegaram a este acompanhamento.

Foi verificada melhoria ou remissão de sintomas em todos os casos, em tempo útil.

Conclusão

A divulgação e captação tem-se mostrado cada vez mais eficaz, registando-se um aumento de inscritos e de participantes efectivos no projecto LUA.

Os objectivos de formação parecem ter sido cumpridos, uma vez que os formandos percebem o desenvolvimento positivo de várias competências inerentes à tarefa de peer counsellor.

Apesar de estar no seu primeiro ano de funcionamento, a LUA Nightline é, neste momento, o projecto de cidadania activa e voluntariado mais conhecido e participado da Universidade de Aveiro.

Em resumo, a LUA Nightline completou o seu primeiro ano lectivo, em que se tentou dar a conhecer o serviço prestado e atrair uma base de voluntários numerosa e sólida para poder dar resposta eficaz à escala de serviço, sem sobrecarregar os horários dos alunos. Pretende-se, se possível, alargar ainda mais essa base e, com uma formação eficaz e um funcionamento sólido, ajudar a construir uma imagem de credibilidade, característica muito levada em conta quando chega a hora de pedir ajuda.

Embora todos os alunos voluntários na LUA tenham recebido formação em técnicas básicas de aconselhamento, há evidentemente casos que transcendem o seu campo de actuação e que carecem de

apoio psicológico especializado, pelo que devem ser encaminhados para profissionais. A LUA face-to-face é assim um complemento lógico e indispensável à LUA

Nightline. O número de alunos atendidos nas Consultas de Psicologia comprova a necessidade deste serviço e a avaliação da eficácia das intervenções atesta o seu sucesso.

Tendo em consideração os objectivos a que o projecto LUA se propõe, podemos afirmar que se tem conseguido ir de encontro ao objectivo prioritário, contribuindo para a saúde e bem-estar dos alunos da Universidade de Aveiro. Esta contribuição tem sido realizada através de formação, de investigação e de intervenção, identificando e respondendo a problemáticas e necessidades ao nível do apoio psicológico, clínico e social. Conforme foi exposto durante este trabalho, a experiência na LUA é avaliada de forma positiva em várias dimensões, salientando-se a utilidade do projecto e especialmente a promoção da ajuda interpessoal entre aluno apoiante e apoiado e ainda entre os alunos apoiantes, estreitando as relações existentes entre eles.

Á guisa de conclusão, os resultados deste primeiro ano de funcionamento são encorajadores, apontando a pertinência e utilidade de iniciativas como esta para a promoção do bem-estar e desenvolvimento psicológico do aluno, tanto apoiado como apoiante. Tendo tudo isto em consideração, conclui-se que a continuação e o alargamento das formas de apoio psicológico são completamente pertinentes.

O ALTO E O BAIXO DESEMPENHO DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE FÍSICA: REFLEXÕES INICIAIS DE UM PROJETO DE PESQUISA

Marcos Procópio¹; Elianda Tiballi²; Anabela Pereira³; Leandra Fernandes⁴ & Izaudete de Oliveira⁵

1 Pontifícia Universidade Católica de Goiás

quanticis@gmail.com;

2 Pontifícia Universidade Católica de Goiás

tiballi@terra.com.br

3 Universidade de Aveiro

anabelapereira@ua.pt

4 Universidade de Aveiro

leandrafernandes@ua.pt

5 Faculdade Unicamps

iza.biunicamps@gmail.com

Resumo

O presente artigo visa apresentar as linhas norteadoras de uma investigação sobre o (in) sucesso acadêmico, com a intenção de caracterizar as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes entre os alunos com alto e com baixo desempenho, no curso superior de Física, analisando as possíveis relações existentes entre a evasão e o desempenho acadêmico em universidades do Brasil e de Portugal. Nesta perspectiva, pretende-se realizar um estudo de caracterização destas condições, tendo como lócus da pesquisa 8 universidades - 4 do Brasil e 4 de Portugal. Para tal serão desenvolvidos dois estudos com metodologia quantitativa e qualitativa numa amostra de acadêmicos do curso de Física (Estudo I) que freqüentam as disciplinas de Eletromagnetismo e Termodinâmica e seus respectivos professores (Estudo II). Os dados serão coletados por meio da aplicação de um questionário de "Avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas do professor/aluno da Física" (ACSCAPAF). Neste sentido, procuramos encontrar respostas às necessidades da comunidade universitária, bem como promover o sucesso acadêmico a partir da sensibilização dos sujeitos envolvidos para a necessidade de perspectivar o sucesso acadêmico como um processo multifacetado, complexo e abrangente que assenta em várias dimensões que assumem características individuais, didático-pedagógicas e institucionais.

Palavras-chave: Sucesso; Insucesso; Alto desempenho; Baixo desempenho; Evasão.

Abstract

This article aims to present the guiding lines of research on the (in) academic success, with the intention of characterizing the social, cultural and academic prevalent among students with high and low performance in college physics, analyzing the possible relationships between the dropout and academic performance at universities in Brazil and Portugal. In this perspective, we intend to conduct a comparative research on the characterization of these conditions, with the locus of eight research universities - 4 of 4 Brazil and Portugal. This will be developed two studies with quantitative and qualitative methodology in a sample of students from the physics course (Study I) who attend the disciplines of thermodynamics and electromagnetism and their teachers (Study II). Data will be collected through the questionnaire "Evaluation of the social, cultural and academic student of physics" consists of two parts, one directed at students and other teachers. We therefore want to find answers to the needs of the university community, and promote academic success from the awareness of the individuals involved to look to the academic success as a multifaceted process, complex and comprehensive based on several dimensions that take on individual characteristics, educational pedagogical and institutional.

Keywords: Success, Failure, High Performance, Low performance; Evasion

Introdução

Não há nada mais difícil de realizar e mais arriscado de conduzir, do que tomar a frente na introdução de coisas novas, pois a inovação tem como inimigos todos aqueles que estavam bem com as velhas condições e defensores indiferentes naqueles que poderiam ficar bem com as novas (Niccoló Machiavelli, cit. Villari, 1920)

O processo de ensino e aprendizagem permite uma série de indagações a respeito dos elementos e problemas que a compõem. Dentre tantos, se podem inferir sobre a evasão universitária e as condições que levam um acadêmico a evadir do curso, tendo como um dos principais fatores o alto e baixo desempenho apresentado pelos acadêmicos ao longo do curso.

Em razão destes índices as investigações realizadas, no decorrer destas quatro últimas décadas¹, apontam que os cursos de Física têm o menor índice de rendimento por parte dos acadêmicos em relação a outras graduações. Os critérios e objetivos destas investigações têm sido puramente técnicos, tendo em conta somente os índices de aprovação e a reprovação na determinação do alto e baixo desempenho, bem como para a determinação do sucesso e insucesso do acadêmico.

Neste sentido é que novas investigações devem ser realizadas com vista ao aprofundamento na análise qualitativa, podendo assim complementar os levantamentos estatísticos. Logo ter compreensão das condições sociais, culturais e acadêmicas relacionadas ao alto e baixo desempenho dos acadêmicos pode proporcionar o entendimento do contexto heterogêneo em que os acadêmicos, suas famílias e o próprio

¹ (LOBATO, 1985; ALMEIDA, BARROSO, FALCÃO, GONZALEZ, 2001; PRADO, 2001; MELO, 2004).

professor estão inseridos. Pois compreender esse contexto significa ampliar essa análise no intuito de entender a evasão.

Este, portanto é o objetivo que norteia uma investigação realizada no âmbito do doutoramento em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Universidade de Aveiro, na tentativa de encontrar respostas amplas para esta problemática. O presente artigo visa apresentar as linhas norteadoras deste projeto iniciado no ano de 2010 e que envolve Universidade de Portugal e Brasil

(In) Sucesso Acadêmico: Enquadramento Teórico e Fatores Associados

A definição do tema de um projeto investigativo, quando decorre das experiências acadêmicas do pesquisador, possibilita a continuidade dos estudos, favorecendo o acúmulo de conhecimento sobre o tema investigado. Vinculada a este propósito, a escolha do tema desta investigação se deu em razão de minha própria experiência acadêmica, seja como ex-aluno do curso superior de física, concluído em 2004, seja como docente, minha atual função exercida neste curso.

Em relação ao primeiro motivo, temos como pressuposto que é essencial conhecer e ter vivido de forma experiencial o pesquisado (Friedrich, 2009).

Concordamos com Martins e Bicudo (2005, p. 80-81) quando esclarecem que:

Falar do mundo como sendo um real vivido é propor, ao mesmo tempo, duas teses. É afirmar – esta é a primeira tese – uma oposição a qualquer proposta centralizada em qualquer teoria que sustente a existência de dados sensoriais, isolados e sem sentido em si mesmo (...). O mundo pré-reflexivo é coerente e precisa ser reconstruído a partir da interpretação e do julgamento (...). É afirmar – esta é a segunda tese – que a ênfase é posta na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções e antecipações a cada momento. Essa unidade nunca é estática ou final. O mundo experiencial precisa ser continuamente restabelecido no curso da experiência.

Logo, consideramos que perceber a relação entre o vivido e o proposto pode dar ao investigador mais maturidade, entendendo aqui o proposto como a parte que representa o problema a ser investigado e o vivido como o lócus de onde se origina o problema.

Desta perspectiva, o investigador que busca compreender a relação entre o vivido e o proposto tem condições de extrair de sua própria experiência as percepções necessárias para colocar em questão o que está proposto. Este pressuposto é ampliado por Charlot quando ele afirma que "a característica do pesquisador é a de questionar a questão que lhe é feita, interrogar os termos nos quais ela é formulada" (Charlot, 2000, p. 15).

O segundo motivo desta escolha investigativa decorre da constatação dos altos índices de evasão dos alunos do curso superior de Física, anualmente evidenciados por meio dos dados estatísticos relativos ao fluxo de alunos que iniciam e que concluem o curso.

Assim, o propósito de investigar a evasão universitária, relacionando-a ao alto e ao baixo desempenho dos acadêmicos do curso de Física, decorre de minha inserção neste campo e das indagações que venho formulando sobre esta problemática ao longo de minha experiência acadêmica.

Entretanto, a experiência em si mesma não é suficiente, dela devem ser extraídos os elementos necessários para desencadear a problematização do tema escolhido para a presente investigação. Esta problematização

implica, ainda, em uma inserção nos debates promovidos no campo educacional, de modo a estabelecer uma interlocução com os estudos já realizados.

Um dos primeiros estudos visava estabelecer a relação entre a evasão e o desempenho do acadêmico dos alunos do curso superior de Física foi feito na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 1978, que trouxe como conclusão que o índice de abandono apresentado pelos alunos nos cursos de Física e Matemática estava entre os mais altos, em torno de 70%, em relação ao de Química, 40% (Lobato, 1985).

O mais preocupante é que, atualmente, tudo aponta para um agravamento da situação. Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP/ 2009 realizados no Brasil, mostram que os índices de evasão desses cursos continuam crescendo. Observando duas modalidades (bacharel e licenciatura) e fazendo o cruzamento entre o número de matrículas realizadas em 2006 com o número de concluintes em 2009, o número de evadidos chega a: Física (90,86%), Licenciatura em Física (88,24%), Matemática (89,31%), Licenciatura em Matemática (90,28%), Química (88,66%) e Licenciatura em Química (86,40%).

Porém, é necessário evidenciar que os critérios utilizados na maioria dos estudos já realizados sobre evasão (LOBATO, 1985; PRADO, 2001 e MELO, 2004), a avaliação do alto desempenho ou baixo desempenho acadêmico se fez por meio dos índices de aprovação e reprovação dos alunos.

Entretanto, avaliar o alto e o baixo desempenho do acadêmico, seja ele de qualquer curso, levando em consideração apenas os critérios de aprovação e reprovação resulta, na maioria das vezes, em um levantamento estatístico que demonstra o fluxo dos alunos nos cursos universitários², mas não nos permite explicitar os vínculos do processo que resulta na evasão e na exclusão dos alunos, interrompendo o processo de formação profissional antes de sua conclusão.

Logo, compreender como e quando os acadêmicos apresentam alto desempenho ou baixo desempenho, utilizando apenas alguns critérios como os de aprovação e reprovação, restringem o ensino e a aprendizagem a uma ação mecanizada com base em uma formação fundamentada na racionalidade técnica, impossibilitando explicitar o problema para além de sua aparência, ou seja, não permite transformar o dado em evidência.

Outro aspecto importante a ser considerado pelos que investigam os altos índices de evasão escolar dos alunos do curso superior de Física é revelado por algumas pesquisas que apontam para o fato de que existe "uma crescente sensação de inquietação e frustração entre professores de ciências, ao comprovar o limitado êxito de seus esforços docentes" (Pozo & Crespo, 1998, p. 18). Portanto, a evasão é o resultado de um processo iniciado muito antes da interrupção dos estudos por parte do aluno e, neste sentido, todas as etapas do seu processo de formação devem ser consideradas pelos investigadores desta temática.

² Ver a este respeito, PEIXOTO, M. C. L.; BRAGA, M. M.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ciclo básico da UFMG. Porto Alegre: *Rev. Bras. de Política e Administração da Educação*, 1999, v.15, n.1, jan/jun, p.49-59.

Em outras palavras o processo de formação do aluno está vinculado às interações sociais do indivíduo, a partir das trocas simbólicas que estabelece com seus pares. Para Vygotsky a área potencial de desenvolvimento cognitivo

[...] é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes, (Vygotsky, 2007, p. 97).

Assim, visto que o processo de formação do aluno do curso superior de Física tem pouca tradição na produção de estudos que contemplem as condições sócio-culturais e acadêmicas, faz-se necessário um debruçar profundo em estudos que permitam compreender a evasão acadêmica, tomando como base o alto e o baixo desempenho do acadêmico de Física nos cursos de licenciatura ou de bacharelado.

Sendo assim, a evasão nos cursos de Física verificada por meio do abandono, do desligamento, da desistência, da transferência para outros cursos, das baixas notas ou da reprovação pode ser significativo para determinar o percurso acadêmico dos alunos, mas não é suficiente para revelar desempenho acadêmico deste. Este desempenho se revela por meio do processo de aprendizagem realizado pelo aluno, sendo uma decorrência das suas condições sócio-culturais e da sua interação com o curso, com os professores e com os colegas. Dizendo de outro modo, é por meio das relações que o aluno estabelece com os conhecimentos científicos que integram o currículo do curso e das relações que estabelece para desenvolver seu processo de aprendizagem e de formação profissional, que se torna possível analisar os altos índices de evasão no curso superior de Física.

Então, analisar esse desempenho considerando todo o percurso do processo formativo do acadêmico durante sua permanência no Ensino Superior em Física é condição para que a universidade estabeleça medidas preventivas que lhe permitam cumprir com a sua parcela de responsabilidade em relação à evasão universitária.

É sabido que as universidades apresentam certo interesse pelo alto desempenho e pelo baixo desempenho acadêmico dos alunos, sobretudo naqueles cursos que apresentam índices de evasão preocupantes. Como destaca Pereira (1997, p. 20):

[...] a evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do "Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras", organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995, na sede do CRUB, no início da gestão do governo eleito em 1994. A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior [...].

É necessário salientar que preocupações como a evasão universitária não se concentra apenas em países como o Brasil ou em outros que apresentam uma realidade social, cultural e econômica similar, pois "a taxa de titulação brasileira está próxima de países como Itália e Portugal (42%) e França (59%), mas longe de nações com índices tradicionalmente altos como Japão (93%) e Reino Unido (83%)" (Pacheco, 2010).

Tabela 1: Índice de Titulação

País	Índice de Titulação	
Japão	93%	
Turquia	88%	
Reino Unido	83%	
Coréia	78%	
Alemanha	70%	
México	69%	
EUA	66%	
França	59%	
Brasil	51%	
Suécia	48%	48%
Itália –	42%	
Portugal	42%	

Fonte: Organisation for Economic Co-Operation and Development - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OECD, 2007.

Mesmo que os países citados acima tenham apresentado nos últimos anos um crescimento gradual no ensino superior, os índices de evasão desses levam a indagações sobre o que favorece as permanentes e elevadas taxas de evasão conhecidas. Sendo assim, os dados fornecidos pela OECD mostram que a evasão é um problema de ordem mundial e não restrito aos países emergentes.

Porém, compreender o desempenho dos acadêmicos no Ensino Superior em Física não pode se resumir apenas às questões que implicam no fracasso. Conhecer as razões pessoais, sociais e acadêmicas que estão

vinculadas aos alunos que permanecem no curso e apresentem um alto desempenho pode ser fator cooperativo no entendimento da reversão do quadro de baixo desempenho.

Sendo assim, enfatizar as tomadas de decisão do acadêmico ao inferir sobre como pensar Física e como escolher as estratégias de aprendizagem a serem utilizadas, e que podem influenciar no alto ou no baixo desempenho destes, são problemas inerentes também ao Ensino Superior.

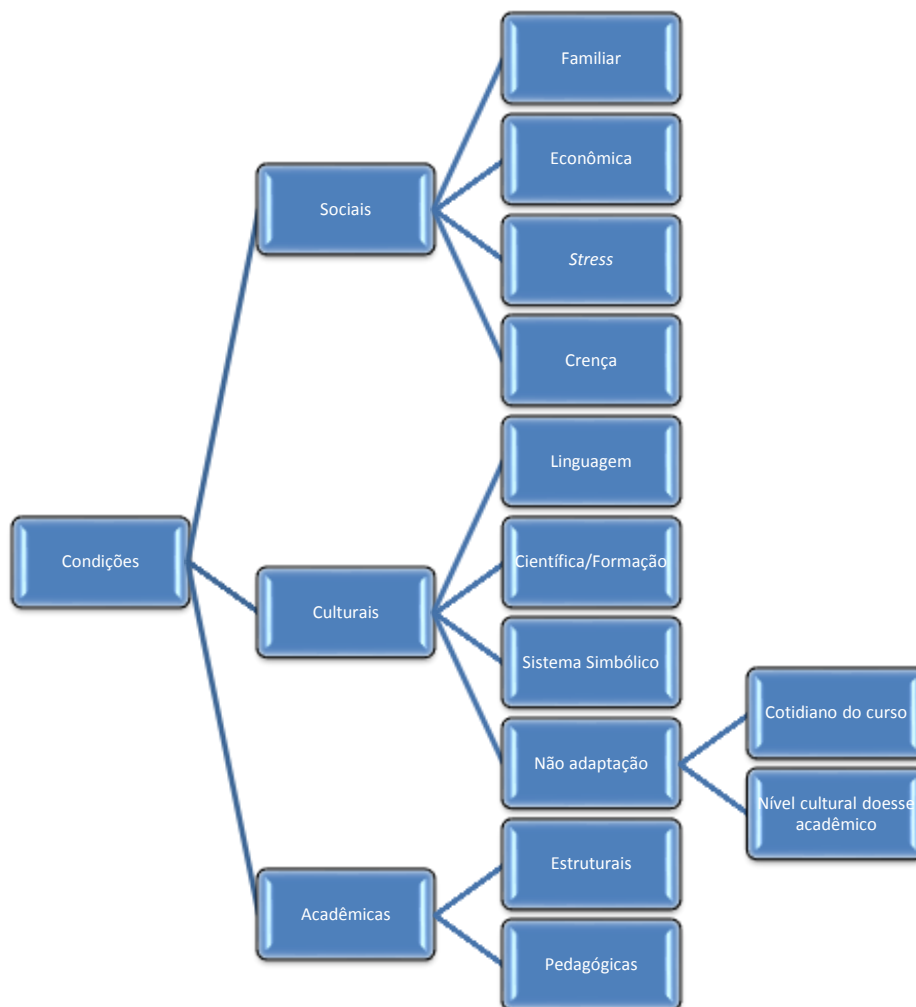
Dessa forma, a ligação entre como esse acadêmico pensa a transposição dos conteúdos curriculares e a como a própria Física é elaborada, pode ser feita por meio do esforço investigativo que possibilite a compreensão das condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes ao alto ou baixo desempenho acadêmico.

O sucesso e fracasso escolar estão diretamente ligados ao alto e ao baixo desempenho acadêmico e estes, quando analisados tendo como base apenas as questões pessoais e familiares acabam por atribuir um caráter simplista e superficial à investigação, portanto, é necessário que se leve em conta como o aluno elabora o seu processo formativo, tendo em vista as variáveis que permeiam o campo educacional como: desempenho acadêmico, condições sociais, econômicas, culturais, familiar, relação aluno-universidade, formação do docente dentre outras.

Dentro desta perspectiva de evasão do aluno chegamos à conclusão que não é possível conceber pelo menos parte das condições socioculturais e acadêmicas que sejam responsáveis pela evasão dos alunos sem que o professor seja também questionado acerca das suas percepção sobre estas condições. Pois, para que haja ensino é necessário que "ocorra à ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos" (Libâneo, 1991, p. 152).

No âmbito desta investigação foi elaborada uma figura que a seguir apresentamos com as condições sociais, culturais e acadêmicas que podem levar o aluno do curso de Física ao alto e ao baixo desempenho ou a uma situação de evasão deste. Dessa forma, acabamos por definir que tais condições são como apresentadas no esquema abaixo.

Figura 1: Caracterização das condições sociais, culturais e acadêmicas do aluno do curso de Física



Assumindo esse pressuposto pode observar que a formação acadêmica dos professores de Física nos meios universitários encontra-se suportadas em um limite que vai além da preparação específica de um determinado local de trabalho, “mas uma função qualificante, com base de conhecimentos alargados em termos técnico-científicos e sócio-culturais que facilitem a mobilidade e adaptabilidade na vida ativa” (Souza, 2006, p. 52). E mais, a mesma autora coloca que o “insucesso acadêmico, designadamente, em disciplinas como Cálculo e Física, constitui um fato caracterizador das Universidades de vários países”.

Entretanto, a realização de uma investigação dentro desse pressuposto discutido faz-se necessária. Levando em conta que tal não tem a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema na intenção de levantar todas as condições sociais, culturais e acadêmicas e sim apurar, refletir, avaliar e caracterizar estas, justificando a sua realização. Logo, conhecer os hábitos sociais, culturais e acadêmicos desses alunos corresponde a uma etapa necessária que enriquece o seu aprender (Boruchovitch, 1993).

Tendo em conta que o sucesso e o fracasso acadêmico revelam quadros mais complexos, merecedores de uma investigação que busque investigar mais detalhadamente: Quais são as condições sócio-culturais e acadêmicas que preponderam entre os alunos com alto desempenho e aquelas que preponderam entre os alunos baixo desempenho, no curso superior de Física? Qual é a relação entre a evasão escolar e o alto e o baixo desempenho dos acadêmicos do curso superior de Física?

Nessa perspectiva, investigar como os acadêmicos de Física, desenvolvem suas estratégias de aprendizagem frente às dificuldades encontradas, bem como quais são as condições sociais, culturais e acadêmicas que permeiam o processo de formação acadêmica faz-se necessário no sentido de dar uma resposta a meio acadêmico específico dos cursos de Física.

Metodologia Do Projeto

Para a concretização deste projeto serão desenvolvidos dois estudos de natureza comparativa e com metodologia qualitativa e quantitativa em uma amostra de alunos e professores do curso superior de Física em Universidades de Portugal e do Brasil.

Os dois estudos visam caracterizar as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes entre os alunos com alto e com baixo desempenho, no curso superior de Física, analisando as possíveis relações existentes entre a evasão e o desempenho acadêmico em universidades do Brasil e de Portugal. Sendo o primeiro deles direcionado ao aluno e o segundo voltado para os professores das disciplinas de Eletromagnetismo e Termodinâmica.

Uma vez que este projeto se encontra em seu primeiro ano, e conta com uma pareceria entre a Universidade de Aveiro e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Como campo de investigação, foram delimitadas 8 Instituições de Ensino Superior (4 em Portugal e 4 no Brasil). A localização das universidades envolvidas se limitou às cidades de Aveiro, Coimbra, Lisboa e Porto em Portugal e Goiânia, Brasília, São Carlos e Cuiabá no Brasil, abrangendo assim várias regiões dos Países envolvidos.

Instrumentos e tratamento dos dados

Para a recolha de dados do primeiro e segundo estudo serão utilizados dois questionários, sendo um deles direcionado para o aluno "Avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas do aluno da Física" (ASCAAF) e o outro para o professor "Avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas pelo professor da Física" (ASCAPF). O ASCAAF é composto por um misto entre o que foi criado no Brasil, para este estudo, com a adaptação de outro que já foi utilizado e testado em Portugal em um estudo de doutoramento no departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Neri, 2004). Então, os questionários deverão fornecer dados que possibilitem caracterizar as condições sociais, culturais e acadêmicas dos sujeitos desta

pesquisa. Em relação ao questionário aplicado aos professores este difere no sentido de tentar captar a visão que o docente tem de quais são as condições sociais, culturais e acadêmicas que preponderam entre os alunos do curso de Física que frequenta suas disciplinas.

A coleta de dados será realizada de maneira transversal, definido nos dois estudos utilizando o seguinte instrumento:

O primeiro se constituirá por meio da aplicação de questionários com a intenção de levantar às condições sociais, culturais e acadêmicas que levem os alunos do curso de Física ao sucesso ou ao fracasso sob a perspectiva destes.

Já o segundo se dará por meio da aplicação do questionário de avaliação das condições sociais, culturais e acadêmicas que correspondem ao olhar do professor sobre tais condições que levam ao aluno do curso superior de Física ao fracasso ou ao sucesso.

A análise dos dados desta investigação, a ser realizada com estudos teórico-conceituais, deverá resultar na elaboração da tese que será apresentada para obtenção do título de Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás em conjunto com a Universidade de Aveiro.

Os dados do estudo ainda serão organizados ao longo da pesquisa, uma vez que dependerá dos dados recolhidos nas universidades portuguesas e brasileiras, porém atendendo ao fato dos instrumentos utilizarem a escala de Likert, o tratamento estatístico dos dados será feito em SPSS (versão 18). No que diz respeito à análise dos dados qualitativos, esta utilizará o WebQDA.

Implicações

A abrangência deste projeto de pesquisa sugere implicações que permitam encontrar pontos de convergência entre os países que possibilite caracterizar as condições sociais, culturais e acadêmicas preponderantes entre os alunos com alto e com baixo desempenho, no curso superior de Física, analisando as possíveis relações existentes entre a evasão e o desempenho acadêmico em universidades do Brasil e de Portugal. Esperamos assim sensibilizar as Instituições de Ensino Superior para que introduzam políticas de promoção de qualidade na educação e a aplicação de programas de intervenção para o controle e gestão destas condições, que vise a implementação de uma melhoria da qualidade de trabalho dos seus professores bem como da formação acadêmica.

Neste sentido, procuramos dar resposta às necessidades da comunidade universitária, por meio dos futuros resultados obtidos, na direção de promover o sucesso acadêmico a partir da sensibilização dos sujeitos envolvidos, alunos e professores, com a divulgação destes, para a necessidade de perspectivar o sucesso acadêmico como um processo multifacetado, complexo e abrangente que também está relacionado com as condições sociais, culturais e acadêmicas dos sujeitos envolvidos. Assim, acreditamos não só estar preparando o aluno para lidar melhor com tais condições vivenciadas na prática de sua formação inicial, como também os estaremos capacitando para enfrentar a carreira docente.

Referências Bibliográficas:

Adachi, A. A. Ch. T. (2009). Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação – UFMG/FaE, Belo Horizonte.

Bernard, Charlot (2000). Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed. Trad. Bruno Magne.

Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, 22 (110/111) 22-28.

Costa Neto, Pedro Luís de Oliveira. (2002). Estatística. 3ª ed. São Paulo: Edgard Blücher. 266p.

Franco, Maria A. Ciavatta. (1991). Estudos comparados de educação na América Latina - uma discussão teórico-metodológica embasada na questão do outro. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*. N. 40, Campinas: Papyrus.

Friedrich, Márcia. (2009). O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM [manuscrito]: uma análise entre o proposto e o vivido em Goiânia / Márcia Friedrich. – 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática.

Lobato, Raimundo Medeiros. (1985). O Pensamento formal e o estudo da Física. São Luís: EDUFMA.

OECD INDICATORS. (2007). Education at a Glance.

Martins, J. & Bicudo, M.. (2005). A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Centauro.

Melo, Marina da Silveira e. (2004). O curso de Física na UFMA: um paralelo entre a evasão e a formação acadêmica. São Luís: UFMA, 2004. Monografia (Graduação em Licenciatura Plena em Física). Universidade Federal do Maranhão.

Pereira, J.V. T. (1997). Estudos sobre diplomação, retenção e evasão – Universidades Públicas Paulistas – Responsável pela organização global: Universidade Estadual de Campinas.

Pozo, J. I.; Crespo, G. M. A. (1998). Aprender y Enseñar Ciencia: Del Conocimiento Cotidiano al Conocimiento Científico. Madrid/ ESP.

Prado, F. D.; Hamburger, E. W. (2001). Estudos sobre o curso de Física da USP em São Paulo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pesquisas em Ensino de Física. 2 ed. São Paulo: Escrituras.

Vygotsky, L.S. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michel Coel et al. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

A ENVOLVENTE FÍSICA DAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL

Natália Ferraz¹; Anabela Pereira²; Helder Castanheira³ & Eugênia Taveira⁴

1 Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

ferraz.o.natalia@gmail.com

2 Departamento de Educação, Universidade de Aveiro

anabelapereira@ua.pt

3 Serviço de Acção Social, Universidade de Aveiro

helder.castanheira@ua.pt

4 Serviço de Acção Social, Universidade de Aveiro

eugenia.taveira@ua.pt

Resumo

A promoção do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes é um desiderato a ter em consideração no planeamento urbanístico e arquitectónico das residências universitária, neste sentido, o presente trabalho tem como objectivo conhecer a percepção que o estudante do ensino superior, alojado nas Residências Universitárias da Universidade de Aveiro tem sobre a envolvente física e analisar em que medida esta facilita o contacto com a comunidade e disponibiliza condições para que o aluno desenvolva uma cidadania mais activa. A amostra de 385 sujeitos, representa 51% da população, distribuindo -se por 5 residências disponibilizadas pela Universidade. Foi utilizada a Escala de avaliação da influência da percepção da envolvente física no desenvolvimento pessoal e social (Ferraz & Pereira, 2011), a qual apresentou uma elevada consistência interna (alpha de Cronbach = 0.89). Os resultados indicaram aspectos interiores e exteriores mais propiciadores de bem estar, contudo, quando se testaram diferenças relativamente à promoção do contacto com a comunidade e o conhecimento da cidade, assim como às condições físicas disponibilizadas para o exercício de uma cidadania mais activa, não se verificaram diferenças entre as residências da cidade e as inseridas no campus da universidade. São referidas algumas implicações deste estudo, nomeadamente a necessidade de serem tidas em consideração condições envolventes, promotoras da comunicação e do desenvolvimento pessoal e social.

Palavras-chave: desenvolvimento pessoal e social, cidadania, envolvente física, residências universitárias.

Abstract

The promotion of personal and social development of students is a subject to be taken into account in urban planning and architecture of the university residences. In this sense, this work aims to investigate the perception that students in higher education, housed in the Aveiro's University Residences, have on the physical environment and analyze to what extent it facilitates contact with the community and provides conditions for the students to develop a more active citizenship. The sample of 385 subjects, represents 51% of the population, distributed over five residences provided by the University. The Scale used to evaluate the influence of perception of the physical environment in personal and social development (Ferraz & Pereira, 2011), exhibited a high internal consistency (Cronbach's alpha = 0.89).

The results indicate, that some internal and external aspects are more conducive to welfare, however, when tested differences concerning the promotion of contact with the community and knowledge of the city, as well as the physical conditions available for the exercise of active citizenship, there were no differences between the residences of the city and those of the campus. This paper indicates some implications of the study, namely the need to be taken into account the surrounding conditions, in order to promoting communication and personal and social development.

Keywords: personal and social development, citizenship, physical environment, university residences

Introdução

O desenvolvimento humano, entendido aqui como o crescimento das possibilidades pessoais de acção e das capacidades de comunicar com os outros, implica a integração de dados novos e a sua associação aos já existentes. Deste modo a possibilidade de crescimento pessoal assume contornos muito particulares na vida dos indivíduos quando falamos da passagem destes para o Ensino Superior. Esta passagem associa-se sempre a um conjunto de mudanças verificadas a vários níveis quer seja pessoal, social, financeiro, académico e/ou geográfico.

Ao longo desta fase é esperado que o estudante se adapte e consiga ultrapassar vários desafios cruciais, com implicações no seu desenvolvimento pessoal e social. Neste contexto, falar da integração do estudante universitário, é por definição atribuir-lhe características de um processo activo em que o indivíduo capta, se apropria da informação e do conhecimento, como resultado das trocas entre ele e o meio envolvente. Deste processo activo de interacção dos indivíduos com o meio emerge o conceito de voluntariado, definido pela Lei 71/98 de 3 de Novembro no art.º 2º, como sendo um "conjunto de acções de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projectos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas". Deste modo ser voluntário constitui-se como fundamental no desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos jovens adultos num período de desenvolvimento definido por Erikson como sendo um período " ...during which the young adult through free role experimentation find a niche in some section of His society" (Erikson, 1968, p. 156, cit. Monteiro, 2008).

No conceito de meio envolvente fundamenta-se o de envolvente física ou espaço construído. Visto aqui como o espelho da cultura, não sendo apreciado em si mesmo, mas pelo tipo de actividades sociais que

permite ou não permite (Moles, 1989), este constiu-se como um palco experiencial complementar e fundamental para o "habitar" pleno do jovem universitário na comunidade estudantil.

Atenta á importância das implicações culturais inerentes às actividades sociais desenvolvidas no meio universitário, a Universidade de Aveiro (UA) ao longo dos seus anos de actividade foi evoluindo no sentido de desenvolver e criar envolventes físicas assim como infra - estruturas promotoras de bem-estar, facilitadoras da comunicação, da interacção e adequadas às exigências da população universitária. No que diz respeito á qualidade das envolventes físicas, o Campus da UA desde a sua fundação e abertura (Anos 70) pretendeu acolher os estudantes, proporcionando-lhes espaços agradáveis. São exemplos destes espaços as residências universitárias da UA (27 actualmente) que para além de disponibilizarem serviços tais como lavandaria, engomadaria, zonas de estudo, cozinhas, salas de convívio, salas de televisão, etc., presenteiam os seus residentes com apontamentos arquitectónicos estimulantes. Estas residências, algumas enquadradas no tecido urbano da cidade de Aveiro e outras situadas no Campus de Santiago (Residências situadas no perímetro da Univerdidade), visam para além da sua função social, a promoção do convívio entre pares assim como a promoção de desenvolvimento pessoal e social dos residentes. Deste modo a UA, nomeadamente o Departamento de Educação em articulação com os Serviços de Acção Social da Universidade de Aveiro (SASUA), consciente da sua função socializadora, tem promovido ao longo dos anos actividades de voluntariado como é exemplo o Serviço de Aconselhamento pelos Pares consubstanciado pela LUA: Linha da Universidade de Aveiro (Pereira, 2005).

Este trabalho, que emerge de um estudo que tem como objectivo dar um contributo para o conhecimento da percepção que o estudante do ensino superior, alojado nas Residências Universitárias da Universidade de Aveiro tem sobre a envolvente física, pretende analisar em que medida a envolvente física facilita o contacto com a comunidade e disponibiliza condições para que o aluno desenvolva uma cidadania mais activa. Pretende-se, igualmente, sensibilizar os educadores para a importância da construção e criação de envolventes físicas que possibilitem, através das actividades que aí permitam realizar – se, o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Métodos e procedimentos

A nossa amostra (n=385), obtida num universo de estudantes universitários matriculados na UA no ano lectivo de 2010/2011 e alojados nas residências universitárias da mesma, constituiu 51% da população total (N=754). Esta amostra foi dividida, neste estudo, em dois grupos. O grupo dos blocos habitacionais inseridos no perímetro da universidade (Residcampus) contribuindo para a nossa amostra com 245 dos inquiridos e o grupo dos blocos habitacionais inseridos no tecido urbano da cidade de Aveiro (Residcidade) com 140 estudantes inquiridos.

A obtenção dos dados foi feita com base num instrumento de recolha composto por 3 secções de preenchimento. As duas primeiras secções, constituídas pelos dados da caracterização sócio demográfica e pelas dimensões que constituem a transição e integração nas residências, foram adaptadas do "Questionário de Suporte Social Universitário" (Bernardino & Pereira, 2003), tendo a terceira secção emergido da construção de uma " Escala de avaliação da influência da envolvente física no desenvolvimento pessoal e social" (Ferraz & Pereira, 2011) composta, depois da análise factorial, por 39 itens. Esta apresentou uma

elevada consistência interna com um alpha de Cronbach de 0,89. O preenchimento da escala foi feito com base em 5 níveis de concordância, sendo 1=Discordo plenamente; 2 = Discordo; 3 = Nem discordo nem concordo; 4=Concordo;5 = Concordo plenamente

Após autorização concedida pelos SASUA, os questionários foram entregues aos membros das comissões de residentes, às funcionárias responsáveis por cada residência e aos voluntários do projecto "Apoio pelos Pares nas Residências da UA". Contou-se igualmente com o apoio e ajuda da associação académica da UA. A aplicação do instrumento de recolha foi pautada por uma atitude ética caracterizada pelo respeito pela privacidade dos estudantes, pelo anonimato e pela confidencialidade dos dados recolhidos.

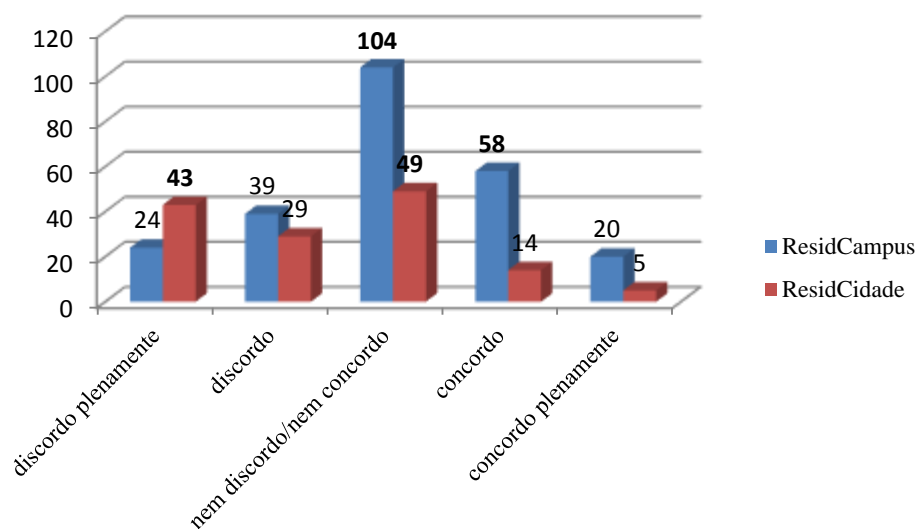
Com vista à descrição, apresentação e à análise sistemática dos dados, recorreremos a uma análise estatística do programa PASW (Predictive Analytics SoftWare), Versão 18.0 para Windows. Este programa permitiu-nos o tratamento estatístico dos resultados, através de estatísticas descritivas (média, desvio padrão e percentagens) e de estatísticas inferenciais. No sentido de testar a existência de relações entre variáveis, recorreremos ao método correlacional, aceitando como significativas as correlações que tivessem associado um valor de significância de $p < 0.05$.

Apresentação de resultados

Os gráficos e as tabelas apresentados de seguida têm como objectivo conhecer a percepção que o estudante do ensino superior, alojado nas Residências Universitárias da Universidade de Aveiro tem sobre a envolvente física e analisar em que medida esta envolvente facilita o contacto com a comunidade e disponibiliza condições para que o aluno desenvolva uma cidadania mais activa.

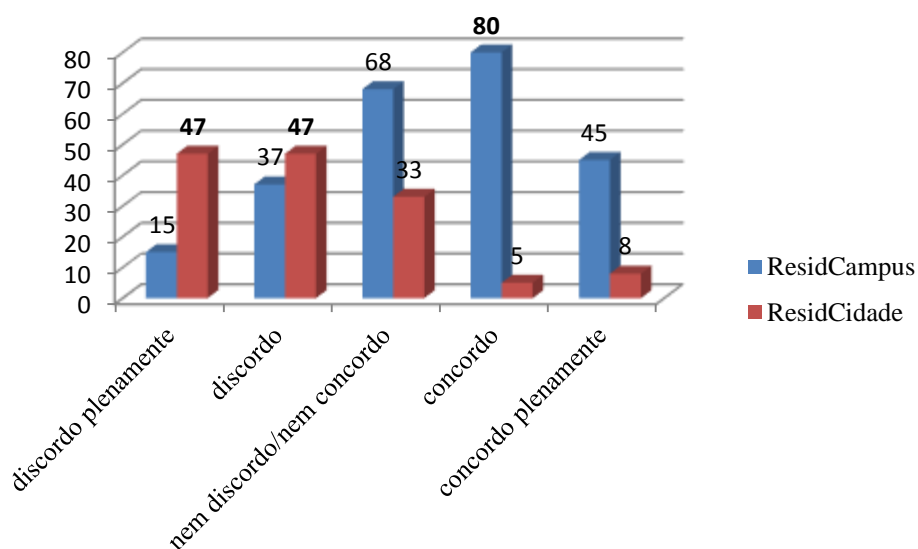
Relativamente aos gráficos apresentados abaixo e tal como referenciamos anteriormente a interpretação será feita tendo por base os dois grupos de residências (ResidCampus e ResidCidade) cuja distinção reside na localização das mesmas.

Gráfico 1- "No meu quarto o espaço físico em que me envolvo possui cores que me relaxam"



Da análise do gráfico 1 e relativamente á afirmação que lhe serve de legenda, observa-se que a maioria dos inquiridos revelou nem discordar e nem concordar ($n_{\text{ResidCampus}} = 104$ e $n_{\text{ResidCidade}} = 49$). No entanto se se analisarem as tendências de resposta seguintes, nota-se que os inquiridos das residências do Campus tendem a concordar ($n=58$) com a afirmação ao contrário dos alojados nas residências da cidade que manifestam pleno desacordo ($n=43$).

Gráfico 2 – "A minha residência possui elementos naturais (Plantas e zonas verdes) suficientes"



O gráfico acima revela, aquando da análise dos níveis de concordância com a afirmação ("A minha residência possui elementos naturais (Plantas e zonas verdes) suficientes"), existirem discrepâncias nas respostas. Deste modo a maioria dos inquiridos alojados nas residências do campus ($n_{\text{ResidCampus}} = 80$) afirmam concordar com o facto de as suas residências possuírem elementos naturais suficientes. No que diz respeito aos estudantes das residências da cidade, a maioria ($n_{\text{ResidCidade}} = 47$) afirma discordar dessa característica física das suas residências.

Tabela 1 - Comparação entre os dois grupos de residências: Partilha e auto – estima e atenção aos pares

Itens comparados		M	DP	t Student	P
Partilhar a minha vida nesta residência aumenta a minha auto estima	ResidCampus	3,04	0,897	-0,927	0,354
	ResidCidade	3,14	1,012		
Partilhar a minha vida nesta residência permite-me estar mais atento às necessidades dos colegas	ResidCampus	3,28	0,918	-2,629	0,009
	ResidCidade	3,54	0,909		

A tabela 1 revela não existirem diferenças significativas entre os dois grupos de residências no que toca ao primeiro item comparado. O mesmo não se verifica quando se compara o segundo item em relação ao qual existem diferenças estatísticas significativas. Deste modo as residências do campus apresentam médias inferiores às da cidade no que diz respeito ao facto destes estarem mais atentos às necessidades dos seus pares por partilharem as mesmas envolventes.

Tabela 2 – Comparação entre os dois grupos de residências: Contacto com a comunidade e cidadania activa

Itens comparados		M	DP	t Student	P
Contacto e conhecimento da cidade	ResidCampus	3,20	0,994	-0,541	0,589
	ResidCidade	3,26	0,999		
Desenvolvimento de uma cidadania mais activa	ResidCampus	3,07	0,901	-0,851	0,396
	ResidCidade	3,16	0,931		

Na tabela acima pode constatar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de residências, quer quanto à promoção do contacto com a comunidade e conhecimento da cidade, quer quanto à promoção de condições para o desenvolvimento de uma cidadania activa, uma vez que os valores de P (Significância) são superiores a 0,05.

Tabela 3 – Comparação entre os dois grupos de residências: Percepção da envolvente física

Itens comparados		M	DP	t Student	P
No meu quarto o espaço físico em que me envolvo possui mobiliário prático e funcional	ResidCampus	3,89	0,852	9,749	0,000
	ResidCidade	2,93	1,064		
A localização da minha residência tem uma exposição solar promotora de conforto	ResidCampus	3,67	0,923	3,394	0,001
	ResidCidade	3,31	1,118		
A minha residência e o seu enquadramento urbanístico previnem comportamentos perturbadores da ordem social	ResidCampus	3,28	1,035	3,866	0,000
	ResidCidade	2,81	1,197		

Da análise da tabela 2 emergem diferenças estatisticamente significativas. Deste modo verificamos que, no que diz respeito ao mobiliário, ao enquadramento urbanístico das residências e à exposição solar das residências, os blocos habitacionais situados no campus são os que mais evidenciam tendências para possuírem características construtivas promotoras de conforto e conseqüente bem-estar.

Discussão e implicações

A aposta por parte do ensino superior no desenvolvimento pessoal e social do aluno é tarefa prioritária e essencial para o completo desenvolvimento do mesmo (Tavares, 2003; Pereira, 2005; Jardim & Pereira, 2005a). Deste modo, intervenções no âmbito das residências universitárias através de projectos como o de "Apoio pelos Pares nas Residências da UA" contextualizam uma necessidade de promover interacções saudáveis entre os residentes no sentido de facilitar quer a passagem quer o ajuste exigido ao estudante do ensino superior nesta fase da sua vida.

Esta abordagem emergente do estudo de alguns autores (Bernardino, 2003; Pereira et. al. 2006, 2008) apontou a residência universitária como um local de intervenção activa dos alunos. Neste estudo visa-se essencialmente perspectivar a residência universitária sob um ponto de vista mais arquitectónico, sabendo de antemão que o espaço constitui um factor determinante do comportamento humano (Lewin, 1951) em que quando delimitado tal como um território, será muitas vezes organizado para uma determinada actividade assim como para acolher pessoas de forma a garantir as funções a que se destina. Assim sendo e relativamente ao facto das residências universitárias poderem, pela sua localização funcionar como facilitadoras do contacto com a comunidade, o nosso estudo revelou que num universo de 385 estudantes, a maioria dos estudantes residentes no campus (25,7% da amostra) afirmaram nem concordar e nem discordar de tal afirmação. O mesmo não se verificou nos alojados das residências da cidade (14,54% da amostra), que concordaram que a situação geográfica das mesmas os influencia no que diz respeito ao conhecimento da cidade e ao contacto com a comunidade.

Quando inquiridos no sentido de perceber se as residências possuem condições que permitam o desenvolvimento de uma cidadania activa, 52% (n=199) dos inquiridos responderam, não concordar e nem discordar de tal facto. Quando se pediu aos inquiridos que analisassem as suas residências do ponto de vista da promoção de espaços de diálogo a maioria dos residentes nos blocos da cidade (37, 9 % da amostra da ResidCidade) respondeu concordar com a afirmação contrariamente aos residentes do campus (40% da amostra da ResidCampus) que afirmaram nem discordar e nem concordar.

No nosso estudo verificou-se a recorrência dos níveis de resposta médio (nem concordo e nem discordo) por parte dos inquiridos. Esta tendência poderá evidenciar alguma falta de sensibilização para temáticas que envolvam a análise das envolventes físicas (nomeadamente as residências) e o seu impacto no desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que ao longo das nossas pesquisas percebemos a escassez de estudos nesta área.

Emana deste estudo e relativamente à envolvente física, nomeadamente as residências universitárias, a noção plena de que devem ser tidas em consideração condições envolventes, promotoras da comunicação e do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Factores como a luz natural e a existência de plantas, espaços de diálogo, zonas sociais que permitam trocas de experiências e de ideias, espaços com cores estimulantes, existência de mobiliário confortável e prático poderão funcionar como elementos potenciadores de interações saudáveis e positivas entre os estudantes, logo como promotores de qualidade de vida e bem - estar.

Deste modo, poderemos concluir que um aluno que se sinta integrado no seu meio e que possua qualidade de vida será um indivíduo mais consciente de si, mais disponível e certamente mais empático, o que a jusante se poderá traduzir num cidadão mais activo socialmente.

Referências Bibliográficas

Ashraf, S. (2005). Skill- based/Knowledge- based architectural pedagogies: an argument for creating humane environments. 7th Intl Conference on Humane Habitate- ICHH-05 . Mumbai.

Barker, R. (1968). Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford: Stanford University Press.

Barracho, C., & Dias, M. J. (2010). O espaço e o homem : perspectivas multidisciplinares. Lisboa: Edições Sílabo.

Bernardino, O. M., & Pereira, A. (2003). Suporte social e promoção do sucesso académico em contexto universitário. Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra.

Castanheira, H., Nogueira, R., Oliveira, P., Vasconcelos, G., & Pereira, A. (2010). Acção social no Ensino Superior:novos contributos para uma agenda estratégica. 1º Congresso nacional da RESAPES-AP (pp. 96-105). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Felippe, M. L. (2010). Casa: uma poética da terceira pele. *Psicologia & Sociedade*, 22 (2), pp. 299 -308.

Menezes, M. (1993). Espaço: Cultura e arquitectura. Dissertação sobre a perspectiva interdisciplinar entre ciências sociais e arquitectura, LNEC - ITECS22, Lisboa.

- Moles, A. (1989). the power of places. Communication at the symposiumCIRA. North Western University, USA.
- Monteiro, Sara; Tavares, José; Pereira, Anabela (2009). Adulterez emergente: na fronteira entre a adolescência e a adulterez. Revista@ambienteeducação, v. 2, n.1, p. 129-137, Jan./Jul. São Paulo.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., et al. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias e intervenção. *Análise psicológica*, 1 (XXIV), pp. 51 -59.
- Pereira, A. M. S. (1998) Apoio ao estudante universitário: peer counselling (Experiência-piloto). *Psychológica*, 20, 113-124.
- Pereira, A. M. S., & Williams, D. I. (2001). Stress and coping in helpers on a student "nightline" service. *Counselling Psychology Quartely*, 14 (1), 43-47.
- Pereira, A.M.S.; Gomes, R.; Francisco, C.; Jardim, J.; Motta, E.; Pinto, C.; Bernardino, O.; Melo, A.; Ferreira, J.; Rodrigues, M.J. & Pereira, P. (2008). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais como estratégia de Apoio à Transição no Ensino Superior. In *INFAD Revista de Psicologia*, n.º 1, pp. 419-426.
- Pol, E. (1993). *Environmental psychology in Europe: from architectural psychology to green psychology*. Aldershot: Avebury.
- Sommer, R. (1969). *Personal space, the behavioral basis for design*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Soulard - Vettraino, M.-C. (1994). L'espace dans l'image publicitaire contemporaine. *Communication, Espace et Societé*. Actes do colloque internacional, pp. 174 - 194.
- Stokols, D. (1978). *Environtal psychology*. *Annual Review of Psychology*, 29, pp. 253 - 295.
- Universidade de Aveiro. (Junho de 2011). Obtido em 29 de Junho de 2011, de <http://www.ua.pt/doutoramentos/PagelImage.aspx?id=7537>
- Legislação
- Lei 71/98, de 3 de Novembro
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 62/2010, de 25 de Agosto.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO FONTE DE STRESS: UM OLHAR COMPARATIVO ENTRE PORTUGAL E BRASIL

Leandra Fernandes¹; Anabela Pereira², Carlos Francisco³, Marcos Procópio⁴ & Elianda Tiballi⁵

1 Universidade de Aveiro

leandrafernandes@ua.pt

2 Universidade de Aveiro

anabelapereira@ua.pt

3 Escola Superior de Educação da Guarda

cmfrancisco@sapo.pt

4 Pontifícia Universidade Católica de Goiás

quanticis@gmail.com

5 Pontifícia Universidade Católica de Goiás

tiballi@terra.com.br

Resumo

A presente investigação inter e multicultural pretende apresentar os resultados de um estudo comparativo entre Portugal e Brasil sobre as principais fontes indutoras de stress em supervisores e orientadores de estágio da formação inicial de professores. A amostra foi constituída por 204 docentes (103 portugueses e 101 brasileiros), em exercício na função de supervisor e orientador. Em Portugal obtivemos 40 (38,8%) supervisores e 63 (61,2%) orientadores e no Brasil 47 (46,5%) supervisores e 54 (53,5%) orientadores. Os resultados obtidos com o questionário "Avaliação do stress do professor/orientador de estágio pedagógico" (Fernandes, Pereira, e Francisco, 2008) indicaram que comparativamente, no Brasil o stress é sentido como mais elevado tanto pelo supervisor como pelo orientador, contudo ao nível do género são as mulheres, portuguesas e brasileiras de ambos os cargos estudados, as que apresentam valores mais elevados de stress. Para ambos os países, os fatores que mais contribuem para o stress na supervisão do estágio estão ligados à insuficiente carga horária para uma orientação mais individualizada, bem como questões ligadas ao desempenho e interesse do estagiário e as relações interpessoais. São sugeridas implicações ao nível da formação de professores que promovam estratégias que influenciem no desempenho das funções de supervisor de estágio pedagógico.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Supervisor, Orientador, Stress.

Abstract

This inter-and multicultural research intends to present the results of a comparative study between Portugal and Brazil on the main sources of stress inducing supervisors and mentors from the stage of initial teacher training. The sample consisted of 204 teachers (103 and 101 Brazilian Portuguese), acting in the role of supervisor and mentor. In Portugal we had 40 (38.8%) and 63 supervisors (61.2%) and Brazil 47 counselors (46.5%) and 54 supervisors (53.5%) supervisors. The results obtained with the questionnaire "Evaluation of the stress of the teacher / supervisor of teaching practice" (Fernandes, Pereira, and Francis, 2008) indicated that in comparison, in Brazil, the stress is felt to be much higher by the supervisor and the supervisor, however the terms of gender are women, both Portuguese and Brazilian positions studied, those with higher levels of stress. For both countries, the factors that contribute to stress in the supervision of the stage are linked to insufficient workload to a more individualized, as well as performance issues and interests of the trainee and interpersonal relationships. Are suggested implications for teacher training to promote strategies that influence the performance of the functions of teaching practice supervisor.

Keyword: Supervision, Supervisor, Coach, Stress.

Introdução

Reconhecendo o Estágio Pedagógico como momento privilegiado para desenvolver a reflexão sobre a prática docente, bem como se tornar um docente reflexivo, a supervisão pedagógica deve ser compreendida como um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afectivo-relacional positiva, que venha facilitar o desenvolvimento normal do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios professores, bem como permitir a emancipação do "ser Professor" (Alarcão & Tavares, 2003).

Dentro da visão de que a supervisão pedagógica é um processo e portanto se desenrola em um trabalho contínuo ao longo de alguns meses, passando assim por várias etapas, verificamos na análise da literatura específica, que de acordo com vários estudiosos (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2007), o processo de supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve ter basicamente três etapas complementares: "encontro pré-observação, observação e o encontro pós-observação". Alarcão e Tavares (2007), propõe mais uma etapa, a de "Análise dos dados", onde o observador ordena e analisa o fruto da sua observação, o que exige cuidados específicos dependendo da abordagem utilizada. Podendo os dados serem tratados de forma quantitativa ou qualitativa. Estas etapas devem ocorrer respeitando intervalos de tempo que permitam as reformulações e uma reflexão atempada e relevante sobre a aula que entretanto foi observada, a fim de que se possa analisar e avaliar o processo, fazendo uma reflexão crítica e para que as sugestões e as eventuais alterações sejam introduzidas no decorrer do período de prática pedagógica.

Sendo assim, o objetivo deixa de ser o de formar professores "prescritivos" que reproduzem concepções, crenças, regras, normas e práticas passando a desenvolver uma formação reflexiva do futuro professor que assente no desenvolvimento da "inteligência pedagógica" (Rubin, 1989, cit. Vieira, 1993, p. 115).

Apesar da tradição de supervisão em Portugal e no Brasil ter sido inicialmente de natureza prescritiva e conferir ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando, a visão de inspeção foi sendo transformada dando espaço a uma noção de "supervisor orientador, dialogante, reflexivo, em síntese, facilitador da aprendizagem e do conhecimento" (Francisco, 2006, p. 45). Segundo Vieira (1993), esta atuação prescritiva da supervisão deu lugar "a atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação" (p. 28). Esta realidade também se faz presente no Brasil ao passo que o supervisor assume um papel problematizador, ou seja, toma a atitude de "indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor" (Medina, 2002, p. 46).

Esta evolução foi percebida e relatada por Stones (1984) e Metzler (1990) quando esclarece que a supervisão não deve ter somente como meta ajudar a ensinar o professor a ensinar, mas sobretudo capacitar o futuro professor para serem independentes e pedagogicamente capacitados para enfrentar e transformar problemas práticos do cotidiano escolar, desenvolvendo assim novas competências. Sendo que, conforme nos incita Alarcão e Tavares (2003), o desenvolvimento de competências sobre ser professor começa na formação inicial e naturalmente caminha para a formação contínua, devendo esta servir como feed-back permanente para a formação inicial. Daí a importância que o supervisor de estágio assume na formação profissional do seu estagiário, uma vez que esta não encerra ao fim da licenciatura em ensino, e sim prossegue durante todo o período de atividade profissional, exigindo sempre uma nova formação contínua.

Não obstante os conceitos de supervisão denotarem algo de pejorativo, ligados à chefia ou inspeção, no presente estudo entender-se-á a supervisão de acordo com os preceitos defendidos por Alarcão e Tavares, na medida em que compreendem a supervisão "como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um professor ou um candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 18).

Ainda assim, julgamos apropriado esclarecer, que será utilizada a terminologia de supervisor, referindo-nos ao orientador do estágio em exercício de suas funções na Instituição de Ensino Superior (IES), ficando o conceito de professor orientador ou somente orientador correspondente ao professor que orienta o estágio na escola-campo, o qual em Portugal recebe também a denominação de "professor cooperante".

A complexidade de todo o processo supervisivo, mas sobretudo o fator avaliativo, constitui tanto para os supervisores, mas sobretudo para o estagiário um fator de tensão, preocupação e ansiedade. Em parte isso se dá quando o estagiário age "mais em função de uma determinada avaliação, (...) do que em função daquilo que pensa que vai ser realizado" (Alarcão & Tavares, 2003, p. 113-114). Este estado de tensão muitas vezes se manifesta no relacionamento entre supervisor, orientador e estagiário, desencadeando insatisfação com a docência ainda durante a formação do professor.

O estágio assim se constitui como um período que requer cuidados e o ciclo de observação deve ser encarado pelo supervisor e orientador como etapas da construção do futuro professor prático, crítico, participativo e reflexivo, capaz de compreender que a conceptualização teórica assente na epistemologia da prática (Shon, 1983; Stenhouse, 1984; Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Nóvoa, 1992) e que o relacionamento afetivo-profissional possibilita a construção de uma interação harmoniosa desenvolvendo competências relacionais e profissionais no estagiário (Alarcão & Tavares, 2003) que o ajudará no seu crescimento e desenvolvimento individual e profissional. Portanto, a relação supervisiva se compõem como um fator

importante na aprendizagem do "ser professor" e naturalmente como um dos fatores importantes no controle do stress sentido no decorrer desta fase.

A insatisfação frente às circunstâncias desfavoráveis e os frequentes desafios da vida e da profissão, funciona no indivíduo em parte como estímulo para a busca de novas estratégias, porém em boa parte das vezes interfere no grau de satisfação pessoal e profissional aumentando o sentimento de impotência, a culpa, o cansaço, a irritabilidade, o desejo de desistir, o nervosismo, a ansiedade, ..., refletindo e provocando um desgaste físico e mental. Este aumento das pressões internas e das queixas, unidos à perda de crença e dos valores pessoais e profissionais, faz da docência uma das profissões mais expostas e susceptíveis ao stress (Villar Ângulo, 1990; Martins, 2007).

Estas, entre outras exigências da carreira docente, unidas às condições de trabalho nem sempre favoráveis exige a mobilização de capacidades físicas, cognitivas e afetivas do educador podendo gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. A manutenção deste estado de cansaço e mal-estar desencadeia ou precipita sintomas clínicos que justifica parte dos índices de afastamento do trabalho. É cada vez mais habitual a preocupação da comunidade científica internacional relativamente á temática do stress ocupacional nos professores, uma vez que de facto esta profissão faz parte de uma das classes profissionais que reporta níveis mais elevados de stress tendo alguma relação com o interesse que os investigadores têm demonstrado nesta área. Segundo Villar Ângulo (1990, p. 236) "Hoy en dia ejercer la docência es sin discusión un ofício plagado de riesgos".

Com o aumento dos indícios de mal-estar docentes, mais observado a partir da década de 80 (Kyriacou, 1987), o meio científico (Lipp, 1996; 2000; Lazarus & Folkman, 2000; Jesus et al., 1996, 2002; Reinhold, 2002; Mota-Cardoso, 2002; Lipp, 2006; Pereira, 2005;) inicia um debruçar mais investigativo sobre as fontes indutoras deste mal-estar ocasionado pela profissão. A incidência de insatisfação com a docência e um crescente desejo de abandono, juntamente com o aumento nos registo de casos psiquiátricos entre professores, quando comparado a outros grupos profissionais e de pedidos de baixas médicas (Martinez, 1989; Esteves, 1992), faz com que a profissão docente seja considerada tanto pela Organização Internacional do Trabalho (OTI) (1981), como pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como de elevado risco para a saúde pelo elevado risco de esgotamento psicológico.

A conjunção de vários factores sociais e psicológicos, presentes na situação em que se exerce a docência actualmente, leva a um ciclo degenerativo da eficácia docente. (Esteves, 1999 e Reinhold, 2002), refere-se a uma síndrome de respostas e sentimentos negativos, que são geralmente acompanhados de mudanças fisiológicas e bioquímicas, potencialmente patogénicas, que resultam de aspectos do trabalho do professor, que são medidas pela percepção de que as exigências profissionais constituem uma ameaça à sua auto-estima ou bem-estar.

As reflexões anteriormente levantadas sobre a complexidade do stress no período do estágio da prática pedagógica, são ainda mais preocupantes quando temos em conta que o supervisor ou professor cooperante no decorrer do processo supervisivo continua acumulando a função docente, podendo assim aumentar o desgastante e o impacto para a saúde e bem-estar físico. Preocupados com esta temática, o presente artigo visa apresentar alguns dos principais resultados de um estudo ainda em progresso e com dados mais alargado sobre os fatores de maior indução de stress em supervisores e orientadores de estágio pedagógico dentro de uma visão comparativa dos fatos coletados.

Caminhos Metodológicos

A presente investigação inter e multicultural pretende apresentar os resultados de um estudo do tipo quantitativo e de natureza comparativo entre Portugal e Brasil sobre as principais fontes indutoras de stress em supervisores e orientadores de estágio da formação inicial de professores. A amostra geral foi constituída por 204 docentes (50,49% portugueses e 49,51% brasileiros), em exercício na função de supervisor (42,65%) e orientador cooperante (57,35%). Especificamente em Portugal, obtivemos 40 (38,8%) supervisores e 63 (61,2%) orientadores e no Brasil 47 (46,5%) supervisores e 54 (53,5%) orientadores, constituindo assim uma amostra homogênea. Destes, 45 (22,1%) são do sexo masculino e 159 (77,9%) do sexo feminino com média da idade de 41,57 anos. Relativamente ao lócus de pesquisa, contamos com 8 Instituições de Ensino Superior (IES), 4 do Brasil (Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Católica de Goiás e 2 Faculdade Padrão e Araguaia) e 4 de Portugal (Universidade de Aveiro, Escolas Superiores de Educação de Coimbra, Leiria e Viseu).

Sendo esta investigação baseada em concepções e representações dos sujeitos e tendo recorrido a uma área de aplicação com grande dispersão geográfica, foi utilizado inquéritos por questionário, cuja recolha de dados, foi feita no decorrer do ano de 2009/2010, por meio de correspondência via correio, e-mail e pela entrega e recolha em mãos por parte do investigador.

Utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário de "Avaliação do stress do professor/orientador de estágio pedagógico" (ASPOEP) (Ferraz, L.F., Pereira, A. M. & Francisco, C. M., 2007), o qual foi submetido a estudos psicométricos prévios de validação. O rigor e a standardização abonaram a favor da fidelidade e eficácia dos seus itens, o que permite considerar este instrumento como válido e consistente, podendo ser aplicado tanto para a população portuguesa como para a brasileira.

O preenchimento do ASPOEP obedece uma escala do tipo Likert tendo como base 5 níveis de concordância, sendo 1=Discordo plenamente; 2 = Discordo; 3 = Nem discordo nem concordo; 4=Concordo;5 = Concordo plenamente. Com base nos dados recolhidos pelos instrumentos aplicados, obtivemos as estatísticas descritivas e inferenciais, por meio do programa estatístico SPSS Statistics® (versão 17.0).

Apresentação dos resultados

A fim de determinar se as medias hipotéticas dos constructo mediam efetivamente os dados pretendidos e se os agrupavam dentro dos factores que teoricamente compõe o estágio, procedeu-se á extração dos factores com base no método de análise em componentes principais (ACP) com rotação varimax e delimitação de quatro factores. Esta análise teve em conta dois critérios de seleção: (1) Aceitar itens saturados acima de 0,40 após a rotação varimax; e (2) Eliminar todos os itens que apresentam pesos factoriais inferior a 0,40.

Na construção de um instrumento faz-se fundamental que os itens captem as diversas particularidades do fenómeno estudado o que possibilita formar um todo homogêneo. Sendo assim, com o intuito de avaliarmos a fiabilidade do instrumento procedemos à análise da consistência interna dos itens, recorrendo à análise do coeficiente alpha de Cronbach, no qual verificamos que o ASPOEP apresenta um Alfa de .918 em Portugal e .949 no Brasil, perfazendo um alfa total do instrumento de 0,936 para os 35 itens iniciais do questionário.

Submetemos os 35 itens a análise fatorial do tipo exploratória, da qual se obtiveram 9 fatores ortogonais com eigenvalues (valor próprio) superior a 1. Como alguns destes fatores eram incipientes em termos de variância explicada e não tinham qualquer significado prático (número de itens menor que .40 ou alfa de Cronbach baixo), procuramos maximizar a variância explicada dos fatores principais selecionando previamente 4 fatores, traduzindo assim por agrupamento estatístico dos itens as fontes de stress percebidas pelos supervisores e orientadores deste estudo.

Os 4 fatores explicam na totalidade 50.06% da variância (cf. Tabela) e foram excluídos 2 itens (13 e o 35) por apresentarem um valor de corte abaixo do definido. O alfa total dos 33 itens que compõe o ASPOEP final é de (.933), sendo de .914 em Portugal e .947 no Brasil, demonstrando uma elevada consistência interna do instrumento tanto relativamente à escala total como por países. É ainda de salientar que a medida KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) é de .865 e o valor do teste de esfericidade de Bartlett foi de $\chi^2 = 3693.868$; $p = .000$.

Os 4 fatores ou dimensões de stress entre os supervisores e orientadores de estágio pedagógico. O fator 1, "Estrutura e Acompanhamento do Estágio" (EAE) contém 13 itens com uma variância explicada de (17,64%) e com um alfa de (.898). Nesta dimensão destaca-se como fator de stress no processo supervisivo entre os dois países, o item 9 "A definição pouco clara dos papéis dos diferentes orientadores" com um valor matricial rodado de (.818), seguido do item 8 com "As poucas reuniões para esclarecimento de dúvidas, regras e características do estágio" com valor matricial rodado de (.780).

O fator 2, que possui 7 itens ligados ao "Desempenho do Estagiário" (DE), explica (12,51%) e possui um alfa de (.865). As questões mais pontuadas nos dois países são a 31 "A fraca criatividade dos estagiários" com valor matricial rodado de (.760) e o item 30 "A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,..)" com (.749) de valor motriz rodado.

O fator 3 incide sobre a "Sobrecarga de Trabalho" (ST), apresentando-se com 9 itens, um alfa de (.795) e uma variância explicada de 10,97%. Neste fator os itens mais pontuados como indicador de fator de stress entre os supervisores/orientadores são os itens 1 "O excesso de burocracia e documentação envolvidos no processo de implementação do estágio" e o item 2 "Ter que adaptar as exigências do regulamento de estágio à realidade da escola", com valor matricial rodado de (.736) e de (.637) respectivamente.

Finalmente o fator 4, denominado de "Relações Interpessoais" (RI) apresenta-se com 4 itens cujo alfa é de (.700) e variância explicada de (9,78%) dos fatores de stress. Neste fator os item que se destacam são o item 22 "Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência" com (.639) de valor motriz rodado e o item 26 "Ter que avaliar o estagiário" com (.604) de valor motriz.

Considerando a análise das dimensões em termos de variabilidade da resposta dos docentes entre os países, verifica-se que a subescala na qual as respostas foram mais uniformes foi a "Relações interpessoais (RP)" ($\bar{x}3,43$ – Portugal e $\bar{x}3,22$ Brasil). No polo oposto, onde as respostas dos docentes tiveram maior dispersão ou variabilidade foi na subescala "sobrecarga de trabalho (ST)" ($\bar{x}3,04$ – Portugal e $\bar{x}3,29$ Brasil).

Quadro 1 – Medidas resumo das subescalas e da pontuação total da ASPOEP (n=204)

Subescalas e total (da pontuação) da ASPOEP	Total		Portugal		Brasil	
	\bar{x} *	DP	\bar{x}	DP	\bar{x}	DP
1. Estrutura e Acompanhamento do Estágio (EAE)	3,01	,82	2,91	,78	3,12	,86
2. Desempenho dos Estagiários (DE)	3,22	,93	2,97	,96	3,47	,82
3. Sobrecarga de trabalho (ST)	3,16	,77	3,04	,63	3,29	,87
4. Relações interpessoais (RP)	3,32	,84	3,43	,86	3,22	,81
Total da ASPOEP (30 itens)	3,14	,68	3,04	,60	3,25	,73

* = Média; DP= Desvio Padrão

Relativamente aos fatores de stress, observamos que os brasileiros apresentam mais stress que os portugueses nos fatores de “sobrecarga”, “desempenho do estagiário” e relativamente ao total da escala. Os fatores com maior indicador de stress foi em Portugal os de “Relações interpessoais” ($\bar{x} = 3.43$) e no Brasil o “Desempenho do Estagiário” ($\bar{x} = 3.47$). Sendo a dimensão “Estrutura e acompanhamento do Estágio” a menos pontuada em ambos os países. Relativamente ao total da amostra, podemos observar que tanto para Supervisores como para Professores Cooperantes de Portugal e Brasil, as “Relações interpessoais” se constituem como fonte de elevado stress neste período.

Tendo em conta os itens do questionário, verificamos que os mais pontuados como indicador de stress no decorrer do processo de supervisão, são: o item 5 “Ter uma carga horária insuficiente para uma orientação mais individualizada”, pontuado como elevado tanto em Portugal ($\bar{x} = 3.81$) como no Brasil ($\bar{x} = 3.55$) e também pelo total da amostra ($\bar{x} = 3,68$); o item 30 ($\bar{x} = 3.68$) “A dificuldade dos estagiários em cumprir os prazos de entrega (planificações, relatórios,..), com pontuação de ($\bar{x} = 3,43$) em Portugal e ($\bar{x} = 3,68$) no Brasil; o item 22 “Conciliar a vida familiar com o excesso de trabalho proveniente da docência” foi mais pontuado em Portugal ($\bar{x} = 3.68$) e no total da amostra ($\bar{x} = 3,50$); o item 26 ($\bar{x} = 3.50$) “Ter que avaliar o estagiário” foi um indicador de stress pontuado em Portugal ($\bar{x} = 3.50$); já no Brasil verificamos o item 21 “Ter alunos descomprometidos e desinteressados com os objectivos do estágio.” como de significativa pontuação ($\bar{x} = 3.52$).

Os itens como menos influência a nível do stress são: No Brasil e em Portugal, o item 20 “A falta de apoio do outro orientador ao estagiário” e o 33 “A falta de rigor, por parte do outro orientador, no acompanhamento do estagiário”; Em Portugal o item 28 “A resistência do estagiário em aceitar as regras do estágio” e no Brasil os itens 27 “A falta de interacção entre a equipa de orientação” e o 18 “Sentir que não recebi uma formação específica para a orientação/supervisão do estágio.”

Ao relacionarmos o grau de ensino em que trabalha com os 4 fatores verificamos que os supervisores que trabalham no ensino básico, têm mais stress que todos os outros níveis de ensino (educação infantil, ensino secundário e ensino superior).

Relativamente ao stress sentido pelo professor, tendo como variável de comparação o tipo de instituição em que trabalha, verificamos que os profissionais da instituição pública sentem-se mais stressados do que os que trabalham no contexto privado ou conveniado com o estado. Quanto à percepção do stress nos alunos estagiários, verificamos (cf. Tabela 2) que são os orientadores os que peceptionam com maior frequencia este stress no decorrer da prática pedagógica. (N =117; \bar{x} = 2,26; DP, 544).

Tabela 1. Análise comparativa entre o nível de stress do supervisor/orientador

Nível de <i>stress</i> sentido na orientação de estágio	País		Supervisor		Orientador		Total	
	País	Supervisor	Orientador	Total	País	Supervisor	Orientador	Total
Baixo	PT	21	21	42	PT	21	21	42
	BR	13	17	30	BR	13	17	30
	Total	34	38	72	Total	34	38	72
Moderado	PT	17	40	57	PT	17	40	57
	BR	27	27	54	BR	27	27	54
	Total	44	67	111	Total	44	67	111
Elevado	PT	2	2	4	PT	2	2	4
	BR	7	10	17	BR	7	10	17
	Total	9	12	21	Total	9	12	21

A análise dos dados, permite-nos aferir que os professores que não participaram na elaboração do regulamento de estágio têm mais stress sobretudo nos fatores "sobrecarga" e "desempenho do estagiário" Tal fato pode se dar uma vez que ao se participar do Regulamento o professor se apodera dos objetivos e da importância que o estágio constitui para a formação do futuro professor e se envolve de uma forma mais participativa neste processo supervisorio.

Correlacionando a formação acadêmica dos supervisores com as Dimensões, observamos que todos os quatro fatores são para o especialista uma elevada fonte de stress. Os doutores e pós-doutores são neste sentido os que apresentam mais ferramentas que os ajudam a superar e a evitar o stress.

Podemos observar também por meio da Correlação de Pearson que todos os factores se relacionam de forma estatisticamente significativa, com correlações moderadas ($r = 0.41$ entre sobrecarga e relações interpessoais) a fortes ($r = 0.893$ entre estrutura e acompanhamento e o total da escala).

Em relação ao género as mulheres apresentam valores mais elevados nos diferentes factores de stress, sendo significativo sobretudo no fator 1 e 2 e no total da escala (cf. Tabela 2). Tais resultados vêm de encontro a alguns estudos anteriores onde também são as mulheres aquelas que apresentam maior sintomatologia de stress (Lazarus & Folkman, 1984; Jesus et al., 1992, Francisco, 2003).

Tabela 2. Análise comparativa entre os factores de stress e o sexo – amostra geral

Factores de Stress na Supervisão do Estágio	Sexo Masculino		Sexo Feminino		t-test	p
	Média	DP	Média	DP		
1 Estrutura e Organização do Estágio	2,62	0,69	3,12	0,82	-3,769	,000
2 Desempenho dos Estagiários	2,90	0,72	3,31	0,96	-3,067	,003
3 Sobrecarga de trabalho	2,96	0,82	3,22	0,75	-2,022	,045
4 Relações interpessoais	3,02	0,91	3,41	0,81	-2,802	,006
Total da escala	2,84	0,63	3,23	0,67	-3,512	,001

Relativamente aos fatores como idade, tempo de trabalho docente, tempo de supervisão, horas semanais de supervisão e número de turmas, ter filhos, manter ou não uma união não parecem em nosso estudo como um indicativo de stress neste público-alvo.

Conclusão

Neste ensaio, que se constitui como uma das partes de uma investigação maior, se pretendeu apresentar um breve paralelo dos principais fatores podem desencadear o stress nos diferentes atores da supervisão pedagógica de Portugal e Brasil podemos concluir, que independente do continente, do desenvolvimento do país ou da cidade, as queixas e a dura realidade do professor são reveladoras de que esta é uma profissão que merece cuidado e pesquisa aprofundada que projecte e aponte saídas para a educação. O estágio, sendo um dos primeiros contactos do futuro professor com seu espaço real de trabalho, precisa ser revisto e repensado cuidadosamente por todos o que nele participam.

Deste estudo sobressaem algumas implicações para o processo de supervisão, pois além dos referidos fatores de stress mais observados entre as duas populações estudadas, verificamos também que o relacionamento interpessoal é tanto para os supervisores e orientadores portugueses como para brasileiro o fator de maior stress no decorrer do processo supervisivo e que as mulheres são as mais afetadas pelos factores de stress.

Alguns ensinamentos implícitos são ressaltados como implicações deste estudo para a supervisão pedagógica, uma vez que devem ser valorizadas e aplicadas ações de formação direccionadas ao desenvolvimento de competências relacionais, de gestão de tempo e controlo do stress em docentes. É igualmente importante o desenvolvimento de formação específica junto aos supervisores e professores cooperantes sobre o processo supervisivo tanto no sentido das normas e requisitos para o bom desempenho do estágio e da formação do futuro professor, como das técnicas de diagnóstico das necessidades, treino das capacidades de observação e de valorização da dimensão pessoal e social.

A valorização destas dimensões possibilita o aumento do grau de satisfação e consequentemente a diminuição do stress nos supervisores e consequentemente nos estagiários. O contributo da psicologia e

suas interfaces faz-se de todo importante uma vez que é necessária uma capacitação mais fincada nos aspectos psicológicos e relacionais por parte dos supervisores.

Sabemos que os docentes que acumulam funções na supervisão pedagógica se movimentam em sistemas complexos e com elevada diversidade de questões pedagógicas, portanto consideramos fundamental que sejam realizadas medidas de apoio a este docente que se desdobra no sentido de formar outro novo professor para o mercado de trabalho. Estas medidas também devem incluir estratégias de promoção de sucesso profissional e da qualidade de vida e de trabalho dos professores.

Bibliografia:

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina (2.ª ed. revista e desenvolvida).

Alarcão, I. e Tavares, J. (2007). Supervisão da Prática Pedagógica. 2ª Ed. Revista e Actualizada, Coimbra: Edições Almedina.

Cardoso, R. M. et all (2000). O Stress nos Professores Portugueses. Estudo do Instituto de prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO. Coleção mundo dos saberes, 31. Porto: Porto Editora.

Esteves, J. M (1989). Teacher burnout and teacher stress In M. Cole, e S. Walker (eds). Teaching and stress. Milton Keynes: Open University Press.

Esteves, J. M. (1999). O mal-estar docente. A sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC.

Francisco, C., Pereira, A.M.S. & Pereira, M. (2006). O stresse do aluno estagiário: contributos da supervisão para o bem-estar do aluno, in Marques, R., Luis, Hamido, G. e Roldão, M. (Org.). Transversalidade na Educação e na Saúde. Porto: Porto Editora.

Kyriacou C. (1989). The nature and prevalence of teacher stress. In M. Cole, & S. Walker (Eds.). Teaching and stress. Milton Keynes: Open University Press. p. 27-34.

Lazarus, R. S e Folkman, S (2000). Stress, appraisal and coping – Nova York, Springer, 1984. In R. M. CARDOSO et all. O Stress nos Professores Portugueses. Estudo do Instituto de prevenção do Stress e Saúde Ocupacional – IPSSO. Coleção mundo dos saberes 31. Porto: Porto Editora.

Lipp, M.N (1996). Pesquisa sobre stress no Brasil: saúde, ocupações. Em: Lipp, M. (Org). Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de riscos. São Paulo: Papirus.

Lipp, Marilda (Org.) (2000). O stress do professor. São Paulo: Papirus, v.I, p.11-27.

Mc Grath, J. E (1976). Stress and Behavior in Organization. In Cardoso, M. Rui et all. O stress nos professores portugueses. Estudo do Instituto de Prevenção do stress e Saúde Ocupacional - IPSSO. Porto: Porto Editora.

Medina, Antônia da Silva. (2002). Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada. 2. ed. Porto Alegre: AGE/RS.

Metzler, M. (1990). Instructional supervision for physical education. Human Kinetics Books. Champaign, Illinois.

Pereira, A. M. S.(2005) Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro, 2005.

Reinhold, H. (1996) Stress ocupacional do professor. Em: Lipp, M. (Org). Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de riscos. São Paulo: Papirus.

Seco, Graça M. S. Batista (2002). A Satisfação dos Professores – Teorias, Modelos e Evidências. Porto: Edições Asa.

Schön, D. (1990). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa A. (coord.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo um design para o ensino e aprendizagem. Artmed: Porto Alegre.

Stones, E. (1984). Supervision in Teacher Education. London. Methuen.

Vieira, F. (1993). Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições Asa.

Villar Angulo, L. M., (1990). El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

QUALIDADE TOTAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS E DE OUTROS AGENTES EDUCATIVOS

Maria Dulce Gonçalves¹ & João Costa²

1 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

mdgoncalves@fp.ul.pt

2 Alcatel-Lucent, Portugal

joao.costa@alcatel-lucent.com

Resumo

Neste trabalho os autores cruzam os saberes das suas duas áreas disciplinares, Psicologia Educacional e Gestão da Qualidade, na procura de algumas propostas e soluções no domínio da Qualidade Total em contexto educativo. As escolas e outras instituições educativas buscam cada vez mais processos de certificação da qualidade por aplicação das Normas ISO. Tal como sucedeu ao nível das organizações empresariais ao longo dos últimos vinte anos, educadores, educandos e público em geral irão aprender a reconhecer (e a valorizar) as entidades educativas certificadas. Talvez mesmo a escolhê-las em detrimento das que resistam à mudança e à constituição de gabinetes de gestão da qualidade. Mas neste processo ainda incipiente e discreto, até que ponto corremos o risco de quase ignorar a experiência adquirida nas últimas décadas nas organizações empresariais? Ou até que ponto podemos todos aprender com o que nas empresas tem sido desenvolvido ao longo do tempo? E quem são afinal os técnicos que melhor podem colaborar neste processo no contexto escolar? Quem no domínio da educação pode ter, por formação ou vocação, maior proximidade e apetência para a descrição dos processos, para a planificação, monitorização e identificação de métricas, para a auto-regulação e resolução de problemas em função de objectivos cognitivos, comportamentais, pessoais e interpessoais... Que urge fazer para melhor formar e mais investigar para a melhoria contínua da Educação em Portugal?

Palavras-Chave: Gestão pela Qualidade; Análise de Processos; Formação de Professores; Formação de Psicólogos; Mudança Educacional

**TOTAL QUALITY IN THE PORTUGUESE EDUCATIONAL CONTEXT: CONTRIBUTIONS TO THE TRAINING OF
PSYCHOLOGISTS AND OTHER EDUCATORS.**

Abstract

In this work the authors cut through the knowledge of their two disciplines, Educational Psychology and Quality Management in search of some proposals and solutions in the field of Total Quality in Education. Schools and other educational institutions increasingly seek quality certification processes by application of ISO Standards. As in the level of business organizations over the past twenty years, educators, students and the general public will learn to recognize (and value) certified educational entities. Maybe even pick them at the expense of those who resist to change and even the establishment of offices for quality management. But in this incipient and discrete process, how can we take the risk of almost ignore the experience gained in recent decades in business organizations? Or to what extent can we all learn from what the companies have been developing over time? And who, after all, are the best technicians who can collaborate in this process in the school context? Who in the field of education can have, by training or vocation, proximity, and appetite to describe the processes for planning, monitoring and identification of metrics for self-regulation and problem solving as a function of cognitive objectives, behavioral, personal and interpersonal ... What can be done to investigate more and better training for continuous improvement on education in Portugal?

Key-words: Quality Management, Process Analysis, Teacher Education, Psychologists -Training of, Educational Change

Introdução

Num dos corredores da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa alguém afixou a seguinte frase: "Se você acha a educação cara, experimente a ignorância." Desde meados do século XX, no rescaldo dos grandes conflitos que assolaram o mundo, governos e sociedades (re)descobriram o valor de educar, de educar a todos e tão bem quanto possível. Descobriram que essa poderia ser a chave não só do progresso como da competitividade e defesa de cada nação. No início dos anos 60, o psicólogo educacional Jerome Bruner colaborou na reforma educativa nos Estados Unidos, repensando os princípios, os pressupostos e os processos (e.g. Bruner, 1998). O apelo a um currículo com base em modelos e resultados da investigação em Psicologia, no respeito pelos princípios do construtivismo e da aprendizagem activa, da aprendizagem pela descoberta, do desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração interpessoal, da renovação dos valores e das culturas, tudo isso permanece ainda hoje em agenda. Num novo século, quando em vez de guerra mundial vivemos a crise mundial, talvez seja tempo de voltar a olhar a educação como "arma nuclear" na mudança e na evolução que os tempos exigem. No momento em que somos levados a redescobrir que o maior recurso para o desenvolvimento e para a competitividade reside no potencial humano, talvez seja esta a hora de "cumprir Portugal" também pela educação. Talvez seja esta a hora de assegurar que não se poupa nem tempo nem dinheiro voltando simplesmente à escola do século XIX, centrada na repetição e na mestria, na sabedoria do professor e no sucesso de alguns mais privilegiados.

Não são os alunos de hoje como eram os de ontem, não temos os mesmos objectivos, nem as comunidades são como as de antanho. O objectivo de fazer aumentar o rigor, o esforço, a excelência e a qualidade na educação requer um trabalho estruturado, persistente, em desenvolvimento por um longo período de tempo, que assegure a mudança de hábitos, de crenças e concepções, de métodos e de estratégias. Nada é tão simples como achar que se geram mudanças por decreto ou maior rigor administrativo. Quando as regras mudam mas as concepções permanecem, no essencial nada muda. As comunidades, como os corpos, têm uma espécie de "sistema imunitário" que envolve e incorpora o que chega de novo, o que parece estranho ou ameaçador, anulando-lhe os efeitos. São quase sempre precárias as mudanças impostas pelo exterior. As escolas, os educadores e os estudantes vão assimilando o que vem de novo, sem acomodação nem equilíbrio majorante. Sem mudança estrutural, sem um verdadeiro desenvolvimento. Por isso é tão importante repensar e ajudar a pensar o conceito de Qualidade na Educação.

Não se garante a qualidade das aprendizagens apenas pela multiplicação de provas de avaliação, pela introdução de medidas de maior exigência e "rigor", pela publicação regular de estatísticas que contabilizam, pressionam e publicitam os "êxitos". Como não se assegura a qualidade de um serviço ou de uma empresa simplesmente exigindo melhores resultados, celebrando o êxito dos melhores "vendedores" ou verificando a qualidade final dos produtos colocados no mercado. As metas e as métricas, na educação como na empresa, são necessárias e podem ser muito úteis, sobretudo se integradas num Sistema de Qualidade, descrevendo e monitorizando os processos e não apenas os produtos (ou resultados) finais.

O cruzamento de saberes entre a Psicologia Educacional e a Gestão da Qualidade pode ser um dos caminhos a percorrer para a procura de propostas e soluções que assegurem a Qualidade Total em contexto educativo. Esta comunicação pretende reflectir e ilustrar alguns aspectos do que pode ser um diálogo, nem sempre fácil, nem sempre óbvio, entre duas especialidades com pelo menos um objectivo em comum: a melhoria contínua dos processos, organizações e comunidades. Neste diálogo, indicam-se em seguida alguns exemplos e possibilidades.

Critérios de Excelência

Por exemplo, o denominado ranking de escolas não é garantia de qualidade do trabalho efectuado nem garantia da melhoria global do sistema educativo. Não asseguramos uma sociedade melhor nem uma aprendizagem melhor, centrados apenas em métricas que comparam os resultados em exames finais. O cálculo da média não informa sobre a dispersão dos desempenhos e as melhores médias tendem a ocorrer em grupos mais homogéneos. Se alguns estudantes têm um resultado menos bom, isso reduz o valor médio e pode colocar a escola muitos níveis abaixo no ranking. Considerar como melhores as escolas que dispõem de um grupo mais homogéneo de alunos pode até incentivar, de forma mais ou menos consciente, à exclusão de alunos diferentes ou até mesmo de alunos que não alcançam resultados de excelência. E porque o ensino é universal e obrigatório e todos estão na escola, haverá sempre escolas cuja média é afectada por todos os tipos de desempenho. Dos resultados em exames finais espera-se naturalmente uma distribuição normal. O que significa que se todos os tipos de alunos estivessem normalmente distribuídos por todas as escolas, as médias tenderiam a anular as diferenças e a aproximar-se muito entre si, sendo muito difícil determinar o efeito específico da qualidade nos processos educativos. Como saber se o mesmo aluno inserido noutra escola poderia ter obtido um melhor resultado? Como saber se os resultados se devem a características pessoais, a diferenças individuais, a características socioculturais ou a diferenças de qualidade no processo de ensino e de aprendizagem? Que qualidade(s) medem os rankings? A média mais elevada

obtida por algumas escolas com grupos mais homogêneos, nada nos diz sobre a qualidade de muitas outras onde diariamente se apoiam alunos muito diferentes entre si, com diferentes graus de dificuldade e diferentes ritmos de aprendizagem.

As melhores escolas não são necessariamente as que conseguem ter os melhores alunos. Nem os melhores alunos os que obtêm as melhores notas. Tal como nas empresas, a determinação do melhor empregado do mês, da melhor agência, do melhor vendedor ou dos maiores ganhos não assegura nem a estabilidade nem a sustentabilidade nem a qualidade da empresa. Tal como nas empresas, são as escolas que melhor se conhecem e que continuamente aprendem, as que melhor se preparam, as que melhor asseguram um futuro com maior e melhor qualidade (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000; Wisconsin Department of Public Instruction, 2000).

Numa perspectiva de qualidade e melhoria contínua, cada escola precisa muito mais de se comparar consigo própria do que com as restantes escolas, num esforço de renovação e de superação. São necessários procedimentos e métricas que considerem múltiplas dimensões, que permitam uma leitura mais complexa e mais funcional, não apenas centrada na eficácia (que se refere ao desempenho avaliado pelo conjunto de resultados alcançados) mas também em objectivos e planos de melhoria (processo de mudança para otimizar o desempenho observado, orientado pela visão e objectivos de escola). Só uma monitorização sistemática, num esforço colectivo e mobilizador, permite analisar os resultados do trabalho efectuado e elaborar propostas de mudança.

Desde 2006, a IGE tem vindo a desenvolver um vasto Programa de Avaliação Externa das Escolas que assim complementa os seus próprios processos de auto-avaliação. Este programa visa efectivamente contribuir para a melhoria da qualidade das escolas³ e abrange cinco grandes domínios incluindo os resultados, a prestação do serviço educativo, a organização e gestão escolar, a liderança e a capacidade de auto-regulação e melhoria da escola (IGE, 2011). No entanto, a riqueza e a abrangência dos resultados obtidos, a seriedade do trabalho efectuado e o impacto que estará a ter nas escolas não aparecem divulgados na comunicação social, muito mais empenhada na divulgação de listas ordenadas com base em diferentes fórmulas de análise das estatísticas sobre os exames. Embora sejam cada vez mais as vozes que reconhecem a limitação e a distorção provocada por estas "listas" (e.g. Pacheco, 2011; Wong, 2011), o facto é que todos os anos o ritual se repete e consolida a imagem de que a excelência de uns se contrapõe à incompetência de outros. Gestores e decisores políticos, jornalistas e população, todos insistem em reduzir um debate essencial e complexo a um único factor: os resultados nos exames finais. Enquanto comunidade, tendemos a preferir respostas e soluções simples, que a todos permitem um juízo de valor rápido e absoluto. Portugal tem ainda muito a fazer, tanto ao nível das empresas como das escolas, para a implementação de conceitos e práticas de qualidade.

³ "Entendemos a Avaliação Externa das Escolas como um contributo pertinente para o desenvolvimento organizacional das escolas e para a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos. Através de um melhor conhecimento de cada escola, em particular, e do serviço educativo, em geral, pretende-se incentivar práticas de auto-avaliação, promover uma ética profissional marcada pela responsabilidade, fomentar a participação social na vida escolar e contribuir para que as crianças e os jovens encontrem nas escolas espaços educativos que os sirvam cada vez melhor." (IGE, 2011, p.5)

Educação Especial

Em 7 de Janeiro de 2008, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei nº3/2008, documento legal que "define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo" (do articulado da referida lei, Ponto 1 do artigo 1º, sobre objectivos e âmbito do diploma). Esta lei, que reestrutura e redefine os anteriores serviços de apoio, nasceu sob o signo da discórdia mas curiosamente mantém-se até hoje sob um véu de aceitação e silêncio. Durante anos investigadores e instituições debateram, criticaram, temeram e afirmaram tudo o que de mais preocupante o Projecto-Lei parecia conter em si. Anteciparam-se perdas e retrocessos, insuficiências e incoerências. E no dealbar do ano de 2008 a Lei surgiu, nua e crua, pronta a ser aplicada num contexto em que ninguém tinha sido preparado para a aplicar. No espaço de alguns meses, Portugal tornou-se um país inclusivo, por decreto e quase sem contestação. No preâmbulo da Lei e nas palavras do legislador, Portugal assumiu o objectivo de um sistema de ensino totalmente inclusivo, no respeito pelos princípios da Declaração de Salamanca e muito para além do que se observa na generalidade dos países da comunidade europeia. Nos anos seguintes, sucederam-se as acções de formação para a utilização do instrumento CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade) consagrado na letra da Lei. Técnicos e professores aprenderam a preencher a CIF, a usá-la, a referi-la como procedimento universal, obrigatório e incontestado. Mas como mudar as práticas não significa mudar as concepções, nem sempre os seus utilizadores terão compreendido os pressupostos e as (boas) intenções que estiveram na sua origem. Numa óptica de Qualidade, teria sido necessário acompanhar e monitorizar todo o processo de implementação da nova lei, observar, descrever e avaliar a utilização dos novos processos e dos novos instrumentos, corrigir e formar para que tudo fosse realmente inclusivo e sobretudo, educativo.

A CIF foi desenvolvida pela OMS (2004) como um instrumento de melhoria contínua dos sistemas de saúde⁴, e embora refira alguns componentes de bem-estar relacionados com a saúde, tais como educação e trabalho, nunca antes foi pensada, aplicada ou avaliada como um procedimento de diagnóstico nem de determinação de categorias de deficiência tendo em vista a elegibilidade para apoios educativos. Entre nós, e tanto quanto sabemos em mais nenhum outro país do mundo, a CIF tem surgido como um sistema de classificação, não só de crianças e jovens com limitações físicas e intelectuais significativas e de carácter permanente, mas também de muitos outros problemas de comportamento e dificuldades na aprendizagem. Foi originalmente desenvolvida para facilitar a comunicação e a colaboração entre os diferentes intervenientes no processo de reabilitação, de reeducação e de integração, ao longo do tempo. Surgiu para facilitar o planeamento, aumentar a precisão, validar as práticas. Em Portugal, fora de contexto, a CIF é utilizada como um acto único e indispensável (sine qua non) para a integração permanente no grupo de alunos com necessidades educativas especiais que pode beneficiar de apoios especializados. Tanto quanto sabemos, uma vez "classificado" o aluno permanece "classificado". Esta lista de verificação (checklist) desenvolvida internacionalmente numa lógica de qualidade e com um objectivo de melhoria contínua dos serviços, tem sido em Portugal referida e utilizada como instrumento de diagnóstico permanente, por vezes

⁴ O objectivo geral da classificação é proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estrado relacionados com a saúde." (p.7)

até sem consequências efectivas ao nível da prestação de serviços. Torna-se difícil medir a qualidade de serviços não prestados.

Embora muito se tenha escrito e ensinado sobre o assunto, quem procure investigar os processos e os resultados da aplicação da nova Lei, encontra muito pouco. Ou melhor, encontram-se imensos documentos descrevendo os pressupostos, os objectivos, a estrutura e os aspectos formais do instrumento CIF (e.g. DGIDC, 2008). Mais difícil se torna encontrar documentos ou orientações que clarifiquem quais são os procedimentos de avaliação que efectivamente devem ser usados para apoiar o preenchimento da CIF. Por exemplo, que procedimentos de avaliação da leitura, nos seus diferentes aspectos e parâmetros, de fluência e de compreensão, devem ser usados para qualificar o item "D166 – Ler"? Que critérios adoptar para qualificar a leitura observada como revelando "nenhuma dificuldade, dificuldade ligeira, moderada, grave ou completa"? Alguém sabe, por exemplo, qual é o instrumento e o critério que permite distinguir entre uma dificuldade na leitura e uma dislexia? Com que outros parâmetros da mesma lista de verificação este item deve ser relacionado? E como valorizar tais relações? Numa óptica de qualidade, cada um destes procedimentos e processos deveriam estar definidos, clarificados, operacionalizados, exemplificados, monitorizados.

A escala de valores adoptada tem nove pontos e no preenchimento da CIF é necessário aplicá-la a muitos outros aspectos nomeadamente ao nível da "Aprendizagem e aplicação de conhecimentos", domínios para os quais não se conhecem dados de avaliação aferida, normas de referência ou critérios de classificação. Não só a leitura, mas também a escrita, o cálculo, a resolução de problemas, a aprendizagem de conceitos, o pensar, dirigir a atenção ou imitar devem ser observados e qualificados. Com que instrumentos de avaliação formal ou informal? Desconhecem-se também os critérios de elegibilidade para as medidas educativas especializadas. Tal como não é fácil encontrar estudos de precisão inter e intra-juízes, estudos de incidência, com análises transversais e longitudinais, estudos de validade concorrente, ou estudos sobre a percepção pessoal dos seus utilizadores, com uma identificação das necessidades decorrentes da experiência pessoal na sua aplicação (e.g. Candeias, Rosário, Saragoça, Rebocho, Pastor, Coincas, Cortes & Rocha, 2009).

Poucas leis em Portugal terão sido tão debatidas antes de serem promulgadas. E tão silenciosamente "digeridas" pelo sistema. Numa perspectiva de gestão pela qualidade, nada disto faz sentido. Quando as normas e as leis geram debate e discórdia antes da sua aplicação e consenso na sua aplicação, quem estava afinal enganado? Foram os detractores que reconheceram infundados os seus receios, ou foram os aplicadores que se esqueceram de observar e mensurar os seus resultados? Numa óptica de gestão pela qualidade, uma lei como esta encontraria apoio e suporte no Ciclo PDSA (Plan, Do, Study, Act) para assegurar a melhoria contínua da sua aplicação, da sua formulação, dos seus resultados.

Dificuldades na Aprendizagem

Numa perspectiva construtivista e de educação para todos, as dificuldades na aprendizagem devem ser percebidas como um reflexo do ensino universal e obrigatório e inerentes a qualquer processo de aprendizagem. Em qualquer situação ou contexto de aprendizagem, na escola como na vida, esperam-se dificuldades. Tanto no processo de construção do conhecimento como em tudo o que se conhece sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, as dificuldades são não apenas naturais como essenciais para a progressão de cada pessoa, de cada organização, da própria comunidade. Crenças de que as dificuldades são um mal a evitar, de que tudo na escola deve ser fácil e escorreito, perfeito, referem-se a

perspectivas epistemologicamente ingénuas (Gonçalves, 2002, 2011a) que não correspondem nem ao que se encontra formulado do ponto de vista teórico por diferentes autores e em diferentes modelos de aprendizagem e desenvolvimento, nem ao testemunho de inúmeros estudantes e investigadores.

Nos últimos anos multiplicaram-se em Portugal as publicações sobre as designadas dificuldades de aprendizagem específicas (e.g. Cruz, 2009; Lopes, 2005; Rebelo, 1993). A generalidade destes trabalhos centra-se em esforços de avaliação e diferenciação entre alunos com e sem dificuldades, tem incidido sobre os primeiros anos de escolaridade (quase sempre ao nível do primeiro ciclo) com pequenas amostras que não são representativas do contexto educativo nacional. Numa perspectiva tradicional, as dificuldades são concebidas como perturbações ou distúrbios, de origem psico-neurológica, intrínsecas ao aluno e persistentes ao longo do seu percurso na escola (Hammill, 1990; Poplin, 1988). Nesta perspectiva, só alguns alunos sofrem de dificuldades de aprendizagem e o diagnóstico diferencial surge quase sempre como condição prévia ao encaminhamento para apoios e medidas pedagógicas complementares ou alternativas. Sem diagnóstico, o aluno não recebe habitualmente qualquer tipo de apoio; com um diagnóstico negativo, o aluno é considerado apto a superar as suas dificuldades pelos seus próprios meios ou recursos pessoais ou familiares (ajuda parental, explicações, centros de apoio mais ou menos especializados). Não havendo acordo nacional (ou internacional) sobre critérios e procedimentos de avaliação e diagnóstico, o diagnóstico diferencial faz-se muitas vezes em função da formação e das opções pessoais de cada profissional e desconhecem-se estudos que comparem e validem a forma como cada caso é analisado, classificado e encaminhado.

Como também são escassos os dados de avaliação aferida, os instrumentos de avaliação com base no currículo, e os elementos de definição objectiva das metas da aprendizagem, torna-se especialmente difícil comparar o desempenho de cada aluno com normas de referência ou com standards que sirvam de orientação. Do ponto de vista de uma gestão pela qualidade, esta situação não só não permite monitorizar ou avaliar o que se passa no terreno, como não permite aos serviços e aos profissionais validar ou fazer evoluir os seus esforços e desempenhos. Os serviços de Psicologia Educacional, inseridos nas escolas ou nas autarquias, podem ser a génese de uma mudança a este nível, como a seguir se sugere.

Mas não só os Serviços de Psicologia ou as instituições educativas podem aprender a gerir com qualidade. Cada um de nós pode fazê-lo na sua própria vida. Os próprios alunos podem aprender a usar o ciclo PDSA para melhor entenderem a natureza sistemática da sua aprendizagem (Bonstingl, 1996). Neste ciclo, o aluno começa por planear (PLAN) como abordar uma unidade ou uma tarefa. Depois, concretiza (DO) o que se propôs fazer, registando alguns aspectos do processo (por exemplo, tempo de estudo, sentimentos, estratégias usadas, dificuldades). Segue-se a fase de análise dos resultados (STUDY RESULTS) que pode ser efectuada em conjunto com o professor ou outros colegas de grupo. O ciclo termina habitualmente com a passagem da reflexão à prática (ACT), gerando alterações de melhoria no plano seguinte, na tarefa seguinte. Assim proposto este ciclo é em tudo similar ao processo organizacional que permite a melhoria contínua dos desempenhos e dos produtos, num esforço colaborativo que assegure o sucesso. O ciclo PDSA é uma das ferramentas mais versáteis no âmbito da Qualidade e tem inegáveis semelhanças com outros ciclos ou sequências propostos no domínio da Psicologia Educacional, para a auto-regulação, auto-controle ou resolução de problemas. Para alguns pode até ocorrer de forma mais ou menos intuitiva mas normalmente é necessário que os alunos sejam apoiados por professores que conscientemente assumam esse papel, que estejam familiarizados com o conceito de qualidade na perspectiva da melhoria contínua e consigam mostrar aos alunos a sua evolução fora de um contexto de avaliação sumativa. Psicólogos e Serviços de Psicologia podem colaborar activamente neste processo, na formação dos agentes educativos, na

monitorização complementar dos resultados, na preparação de instrumentos de avaliação informal para auto-observação e registo, no aconselhamento educacional a todos os participantes.

As mais recentes abordagens às dificuldades na aprendizagem sugerem uma avaliação processual da evolução dos desempenhos, habitualmente designada por modelo RTI (resposta à intervenção). Nesta abordagem, ao invés de colocar o diagnóstico como condição necessária à introdução de medidas de apoio, as instituições escolares são estruturadas de forma a realizar uma monitorização regular dos desempenhos, com base em procedimentos de avaliação com base no currículo. A intervenção é constante, diversificada e estruturada em diferentes níveis de intensidade em função da resposta observada no aluno (Bender & Shores, 2007; Glover & Vaughn, 2010; Fuchs, Fuchs & Vaughn, 2008). Os processos e os instrumentos para esta observação são definidos e estruturados de forma muito similar ao proposto em gestão pela Qualidade. Os dois modelos surgem numa mesma cultura e pressupõem um objectivo e esforço colaborativo para a melhoria contínua do que se faz, como se faz, do que daí se resulta e do que se decidir mudar para que a evolução seja constante. Não se trata, como noutras culturas, de "gritar por Santa Bárbara quando troveja"; não se trata nem de remediar nem de reagir, antes de conscientemente e de forma estruturada, acompanhar os processos ao longo do tempo, aferir os resultados e verificar o cumprimento dos objectivos. Não para punir ou excluir alguém, antes porque os próprios intervenientes compreendem que só desta forma asseguram uma verdadeira inclusão, os objectivos e a evolução em que desejam permanecer...

Uma pequena equipa de investigadores da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa tem vindo a desenvolver um conjunto de estudos (IDEA – Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) para o desenvolvimento de procedimentos de avaliação funcional que possibilitem a monitorização do modo como evolui a Leitura, nas componentes de fluência (velocidade, precisão e qualidade) e compreensão, tanto do ponto de vista individual como em grupo turma (e.g. Gonçalves, 2011b). Em muitos aspectos, estes estudos sugerem práticas muito similares às que são propostas em Gestão da Qualidade, tanto ao nível da definição dos processos, como da modificação das práticas em função dos desempenhos observados, tendo em vista a melhoria contínua de toda a turma. Estes estudos têm sido desenvolvidos sempre em parceria com os professores e psicólogos em exercício em cada local. Procedimentos análogos podem ser propostos para a composição escrita, para o estudo das concepções pessoais e das estratégias de aprendizagem. Num futuro próximo este projecto permitirá a interligação com um maior número de escolas e de profissionais. Pretende-se a partilha de instrumentos e de resultados, a construção de normas de escola e de protocolos estruturados, que permitam promover a evolução de todos os alunos, com especial atenção a uma ajuda atempada e realmente eficaz (monitorizada e validada) a alunos em dificuldade.

Formação de Psicólogos e de Professores

Permanecer em evolução é uma forma quase paradoxal de referir a necessidade de melhoria contínua. Estar em permanente evolução, trabalhar nesse sentido de forma responsável e consciente, envolver-se e esforçar-se porque assim se quer a Vida e a escola, tudo isto representa uma enorme mudança conceptual, novas atitudes para alcançar novas práticas. Porque só mudam realmente as práticas, quando se mudam as concepções e as crenças, as atitudes e os valores. Valorizamos realmente a Qualidade? E quem são afinal os profissionais especializados na assim mudança conceptual, na mudança de atitudes, na educação para os valores que a Qualidade requer? Quem senão os Psicólogos e os Professores? É por isso que parece tão relevante introduzir conteúdos curriculares e experiências pessoais de Gestão pela Qualidade na formação inicial e contínua oferecida aos profissionais nestas duas carreiras. Não apenas numa perspectiva teórica ou

técnica, nem sequer como burocracia ou bizantine, "novas modas" para complicar a vida a quem trabalha... Só uma formação reflexiva e experiencial, que promova a identificação de crenças e de atitudes pessoais (e a necessária reconceptualização), pode realmente ajudar neste domínio. Um esforço continuado e assistido por instituições externas, ao nível do controle de Qualidade mas sobretudo ao nível da investigação. Neste sentido, o papel das Universidades parece crucial, na criação de projectos de observação e análise de resultados em larga escala, no apoio de práticas de investigação em acção, de supervisão e de formação reflexiva.

A título de exemplo, pode ser desde já referida a criação da Unidade Curricular de "Práticas de Qualidade em Contextos Educacionais" no âmbito da Pós-Graduação de Aprendizagem, Sucesso e Qualidade em Contextos Educacionais (ASQ) recentemente aprovada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Esta unidade tem como principais objectivos: a análise de diferentes modelos e concepções de "Qualidade" num quadro de Educação Global e de Educação para Todos (Renner, Brown, Stiens & Burton, 2010; UNESCO, 2005); uma maior compreensão do papel da Qualidade na melhoria contínua de sistemas educativos e a promoção de novas áreas de investigação neste domínio (Algozzine, Audette, Marr & Algozzine, 2005).

Pretende-se que os formandos sejam capazes não só de distinguir entre diferentes modelos e concepções de "Qualidade" como de explicar como se integram nos processos de aprendizagem e no desenvolvimento de sistemas educativos (e.g. Sallis, 2002). Que estejam aptos a sugerir aplicações práticas da Qualidade em contexto educativo, a identificar indicadores de qualidade, a monitorizar programas e projectos de qualidade em educação em situações específicas, sugerindo novos projectos de intervenção, investigação ou formação. Além disso, que saibam integrar equipas pluridisciplinares para a melhoria contínua dos sistemas educativos. Os conteúdos integram os principais conceitos e referenciais de Qualidade e múltiplas situações práticas que ilustram, permitem a análise, o debate, a experimentação pessoal, a mudança conceptual.

Conclusões

Numa sociedade que valoriza uma educação para todos, num contexto legal que obriga a doze anos de escolaridade, o direito à educação só está efectivamente garantido quando continuamente se verificam as condições de aprendizagem, quando se optimizam os processos educativos (e.g. Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola, 2010).

Em Portugal permanece uma indefinição sobre quais devem ou podem ser os profissionais que suportem uma gestão escolar pela Qualidade. E existe um quase vazio formativo, todo um espaço a preencher de forma a garantir os recursos técnicos, científicos e humanos necessários à implementação e manutenção do sistema. Neste trabalho analisam-se vários exemplos de possíveis aplicações práticas da Gestão pela Qualidade aos contextos educativos. Exemplos que sugerem como a introdução de procedimentos e práticas de Qualidade poderia constituir um contributo significativo para a obtenção de melhorias no sistema educativo, em situações muito concretas e grande impacto na comunidade. Os exemplos analisados sugerem que os profissionais da Psicologia são, a par com os Professores, alguns dos especialistas que com formação e supervisão adequada poderão trazer para o contexto educativo novas formas de estimular, manter e validar a Qualidade na Educação.

Referências bibliográficas

- Algozzine, B., Audette, R. H., Marr, M., & Algozzine, K. (2005). An Application of Total Quality Principles in Transforming the Culture of Classrooms. *Planning and Changing*, 36(3-4), 176-192.
- Bender, W. & Shores, C. (2007). *Response to Intervention: a practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bonstingl, J. (2001). *Schools of Quality*. London: Corwin Press.
- Bruner, J. S. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70. (tradução do original em inglês *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1960)
- Candeias, A.; Rosário, A.; Saragoça, M.; Rebocho, M; Pastor, G; Coincas, J.; Cortes, M. & Rocha, O. (2009). Desafios à avaliação e intervenção educativa : Reflexões sobre a experiência de implementação da CIF em Portugal. International Conference "Changing Practices in Inclusive Schools". Universidade de Évora. Retrieved from <http://www.ciep.uevora.pt/irisconference/docs/proceedings/ICF%20-%20Adelinda%20Candeias.pdf>
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- DGIDC (2008). *Educação Especial: manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC & DSEEA Retrieved from: http://www.min-edu.pt/data/dossiers_tematicos/Educacao_especial/manual_apoio.pdf
- Fuchs, D.; Fuchs, L. & Vaughn, S. (2008). *Response to Intervention: a Framework for reading educators*. Newark, DE: International Reading Association.
- Glover, T. & Vaughn, S. (2010) *The Promise of Response to Intervention: evaluating current science and practice*. New York: The Guilford Press.
- Gonçalves, M.D. (2002). *Concepções Científicas e Concepções Pessoais sobre o Conhecimento e Dificuldades de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://www.lispsi.pt/Public/index.htm>
- Gonçalves, M.D. (2011a). *Dysfunctional vs. Functional Difficulties: a new perspective on learning disabilities*. ELSIN 2011 16th Annual Conference of the Education, Learning, Styles, Individual differences Network. Antwerp, Belgium. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/3748>
- Gonçalves, M.D. (2011b). *Avaliação da Fluência da Leitura Oral e Dificuldades na Aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais*. Actas do VIII Congresso IberoAmericano de Avaliação, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Hammill, D. (1990). On defining LD: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (2), 97-113.
- IGE (2011). *Avaliação Externa das Escolas 2009-2010: Relatório*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação. *learn: a fieldbook for teachers, administrators, parents and everyone who cares about education*. New York: Nicolas Braley Publishing.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. (pp. 159). Porto: Edições ASA.
- Observatório de Melhoria e da Eficácia da Escola (2010). *Planos de melhoria da escola: Uma introdução*. Porto: Universidades Lusíada.

Organização Mundial de Saúde (2004). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde. Retrieved from: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf

Pacheco, N. (2011, Outubro 15). Editorial: O muito que ainda falta saber e fazer. PÚBLICO. Retrieved from http://jornal.publico.pt/Pages/getFile.ashx?f=Especial_P4.pdf&date=15102011

Poplin, M. (1988). The reductionistic fallacy in learning disabilities: replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21 (7), 389-400.

Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Renner, A., Brown, M., Stiens, G., & Burton, S. (2010). A Reciprocal Global Education? Working towards a More Humanizing Pedagogy through Critical Literacy. *Intercultural Education*, 21(1), 41-54.

Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Routledge.

Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that*

UNESCO (2005). *Education for All - The Quality Imperative (EFA Global Monitoring Report 2005)*. Paris: UNESCO.

Wisconsin Department of Public Instruction (2000). *Characteristics of successful schools*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction. Available from: <http://www.dpi.state.wi.us/>

Wong, B. (2011, Outubro 15). Entrevista a Gert Biesta, Professor no Reino Unido: "Os rankings são muito antiquados e não devem ter lugar numa sociedade civilizada". PÚBLICO. Retrieved from http://jornal.publico.pt/Pages/getFile.ashx?f=Especial_P5.pdf&date=15102011

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA EDUCACIÓN VISTA DESDE EL CONTEXTO EUROPEO

Marilia Favinha¹ & Elisa Navarro Medina²

¹Dep. de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora

mfavinha@uevora.pt

²Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia. Becaria de Investigación Predoctoral de la
Fundación Séneca

elisanavarro@um.es

Resumen

En la actualidad, el concepto de ciudadanía ha cobrado un interés especial. Tan antiguo como las polis griegas, donde ya existía una condición de ciudadanía, actualmente no sólo es concebido de manera abstracta, sino que se traduce en derechos y deberes concretos. Así, todos los estados democráticos reflejan en sus políticas públicas la concepción y los valores que han de guiar a una ciudadanía democrática, pero también los derechos y deberes asociados a la misma.

Por tanto, cada vez se es más consciente que términos como el de ciudadanía o formación ciudadana no son ni estables ni poseen una única e inamovible definición, pues será el contexto y su realidad el que nos permitirá una definición u otra. Junto a ello, no es posible, en el mundo actual, considerar la dimensión de ciudadanía al hecho único de participar en unas elecciones, sino que debe ir aparejado a todas aquellas acciones que repercuten positivamente en el desarrollo comunitario.

Con la finalidad de hacer una fotografía acorde a esta realidad, en esta comunicación recogemos algunas de las definiciones de ciudadanía y de educación para la ciudadanía que a nivel internacional existen. Igualmente, reflejamos las causas de su creciente estudio en la actualidad, fuertemente marcado por los cambios sociales en los que nos encontramos. Seguidamente, describimos aquellas medidas internacionales destinadas a su promoción en los países democráticos del mundo para, finalmente, referenciar algunos de los problemas que su enseñanza tiene.

Palabras clave: Desarrollo social, formación ciudadana, política educativa, enseñanza, aprendizaje.

THE IMPORTANCE OF CITIZENSHIP TRAINING IN EDUCATION WITHIN A EUROPEAN CONTEXT

Abstract

Today the concept of citizenship has reached new meanings, thus perking new interests. As ancient as the Greek polis, the latter being the birth of the western concept of citizenship, the idea of nationality has evolved from its original abstract form to more concrete rights and duties conferred upon its residents. Hence, all present-day democracies embody in their constitution the concept and the values that should in effect guide a democracy, as well as the rights and duties of its citizens.

It is thus understandable that terms like citizenship or citizen training are not fixed expressions nor are they confined to solely one definition, given that context will define and in a sense limit their application. Hence, today it is practically impossible to confine citizenship to the right/duty of participating at elections: citizenship is the embodiment of all those actions that make people want to participate in and benefit from their community.

With this in mind, and drawing from a few examples from different parts of the world, this paper shall then look at a few definitions of citizenship and citizen training. I shall also reflect upon the causes of the recent increased interest in this topic, examine the measures taken by some democracies to promote it, and then analyze the problems associated with its implementation.

Keywords: educational policy, social development, citizen training, teaching, learning.

Conceptualización de ciudadanía y de la educación para la ciudadanía

El concepto de ciudadanía moderna era introducido a mediados del siglo XX por Marshall. Este autor entiende la ciudadanía como "aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica" (1998, p. 37). Este estatus estaría compuesto por tres elementos: el civil, formado por "todos los derechos necesarios para la libertad individual" (1998, p. 22); el político, entendido como "el derecho a participar en el ejercicio del poder político" (1998, p. 23); y el social, que abarca "todo el espectro (derecho a la seguridad, al mínimo bienestar, conforme a los estándares predominantes en la sociedad)" (1998, p. 23).

En esta misma línea, García y Lukes definen la ciudadanía "como una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos, así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación" (1999, p. 1, citado en Bolívar, 2007, p. 16).

Bolívar entiende la ciudadanía "como práctica de una actividad moralmente deseable para una revitalización de la democracia. Esto implica educar en un conjunto de competencias cívicas, en tanto que ciudadano, con una metodología de debate y deliberación sobre los asuntos comunes." (2007, p. 17-18).

Como se puede comprobar, el concepto de ciudadanía engloba los derechos y deberes de los ciudadanos dentro de un estado democrático que le permiten participar activamente en su desarrollo y mejora.

En este sentido, hablar de educación para la ciudadanía exige que antes definamos lo que entendemos por ciudadanía responsable, ya que una de sus finalidades debe ser educar a los jóvenes para que se conviertan en "ciudadanos responsables". Así, un "ciudadano" puede ser considerado como una persona que coexiste en una sociedad. Los últimos cambios sociales, las modificaciones de los estilos de vida, las nuevas formas de relacionarse -tanto presencial como virtual- han provocado que las concepciones tanto teóricas, como prácticas de la ciudadanía hayan sufrido importantes variaciones. Para la Red Eurydice "la noción de «ciudadanía responsable» lleva a cuestiones relativas a la sensibilización y al conocimiento de los derechos y deberes. Asimismo, está estrechamente relacionada con los valores cívicos, como la democracia y los derechos humanos, la igualdad, la participación, el asociacionismo, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia a la diversidad y la justicia social" (2005, p. 10). Así, y en este contexto europeo, la educación para la ciudadanía se refiere a la educación de los jóvenes en el ámbito escolar, con la finalidad de promover su participación social, activa y responsable, y contribuir al desarrollo y bienestar de la sociedad en la que viven. Las sociedades democráticas actuales precisan de ciudadanos reflexivos, que sepan construir sus propias opiniones y que participen activamente de las decisiones sociales. Personas capaces y conscientes de sus derechos y deberes (Benito, 2006).

Por ello, cuando nos referimos a la educación para la ciudadanía no lo hacemos únicamente en el sentido de educar a ciudadanos, sino que vamos más allá. Pretendemos formar ciudadanos activos, participativos en la esfera pública de sus estados. Hablamos de educar el "capital cívico", de educar a jóvenes en los conocimientos, actitudes y competencias que le permitan luchar contra la pasividad política que se les atribuye (Bolívar, 2005).

Para Jares (2005) el concepto de ciudadanía es "una práctica histórica y socialmente construida, fundamentada en los principios de dignidad, igualdad y libertad, así como en los de justicia, participación, solidaridad, respeto, no violencia, derechos y obligaciones. La ciudadanía presupone el estado de derecho y la capacidad de decisión de todas las personas en los asuntos públicos, desde un contexto de democracia participativa, laica y solidaria." (p. 89). Y tomando como bases ello, determina que el objetivo principal de la educación para la ciudadanía está "en formar personas política y moralmente activas, conscientes de sus derechos y obligaciones, comprometidas con la defensa de la democracia y los derechos humanos, sensibles y solidarias con las circunstancias de los demás y con el entorno en el que vivimos" (Jares, 2005, p. 89).

Aunque sus objetivos y contenidos son sumamente variados, tres son los temas clave que para Eurydice (2005, p. 11), tienen un interés especial en el desarrollo de la educación para la ciudadanía: la cultura política, el pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores y la participación activa.

Si tenemos en cuenta el papel socializador actual de la escuela, junto con la familia, el grupo de iguales y la comunidad local, no podemos pasar por alto que una de sus finalidades será la de preparar tanto a niños como a jóvenes para el papel que desempeñarán en su vida adulta. Ante ello, la escuela debe favorecer las competencias y habilidades básicas que les permitan participar y contribuir eficazmente al desarrollo de la sociedad de la cual forman parte, no como meros espectadores, sino como agentes activos y dinámicos.

Por tanto, la educación para la ciudadanía se refiere "al conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los jóvenes para que sepan qué es la democracia y para que se preparen para asumir sus roles y sus responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad libre, plural y tolerante" (Pagès y Santisteban, 2008, p. 3). Igualmente, Audigier (1998) señala que "la Educación para la Ciudadanía democrática (EDC) es un concepto multifacético, relativo a aspectos políticos, sociales, económicos, culturales, ambientales y éticos de las sociedades democráticas modernas. Un proceso de

aprendizaje de toda la vida... La EDC aspira a una participación activa y responsable del individuo en la vida democrática, a la creación de asociaciones innovadoras entre diferentes instituciones/grupos y a la equidad, la solidaridad y la cohesión social" (citado en Pagès y Santisteban, 2008, p. 5).

Pedró (2003) introduce la escuela como medio de aprendizaje de la educación para la ciudadanía y la entiende como "el conjunto de prácticas educativas que conducen al aprendizaje de la ciudadanía democrática, lo cual incluye tanto los conocimientos y las habilidades formales requeridas para el ejercicio de la ciudadanía en el sistema político como, en el terreno de los contenidos, los valores y las actitudes que fundamentan un comportamiento cívico sostenido en cualquier esfera de la vida social y política" (p. 239, citado en Bolívar, 2007, p. 147).

Por tanto, ese compromiso activo para su mejora desemboca en la educación para la participación, pero no para una participación esporádica y puntual en unas elecciones, que también, sino para la participación activa en la vida democrática, en el compromiso cívico de los ciudadanos en todas aquellas decisiones que les afectan. Pero para que ello sea real, es preciso que las escuelas se hagan eco de ello, "se conviertan en verdaderos laboratorios de participación ciudadana" (Martin Gordillo, 2006, p. 81), y doten a sus alumnos de las herramientas necesarias para convivir, compartir, cooperar, disentir, discrepar, discutir, confrontar, negociar, consensuar y decidir juntos sobre aquellas decisiones que les afectan (Martin Gordillo, 2006, p. 80-81). Para Martin Gordillo, el sentido de la educación es el de educar "un ser humano que sea capaz de conocer por sí mismo el mundo que le rodea, de manejarse adecuadamente en él, de valorar lo que de bueno y bello puede llegar a apreciar y de participar en las decisiones que le afectan en tanto que miembro de una sociedad" (2006, p. 81).

En relación a lo dicho hasta ahora, la educación que pretendemos llevar a nuestras escuelas, el cambio que en ellas proponemos, no puede obviar la conceptualización del modelo de ciudadano que pretendemos educar. Del mismo modo, y en efecto dominó, en base al modelo que instauremos, conseguiremos unos resultados de formación distintos. Con respecto a esta cuestión, De Alba (2007) da tres argumentos que deben hacernos reflexionar sobre ello. Para este autor, el primer aspecto a tener en cuenta en la ciudadanía es el de considerar, en un mismo nivel, los derechos individuales y colectivos desde una perspectiva de complementariedad, no de contradicción. Se trata de desvincular el concepto de ciudadanía de una única realidad nacional, y ser capaces de construir una ciudadanía "vinculada a los problemas del planeta y de la comunidad" (p. 347). Se habla de la capacidad de educar ciudadanos del mundo. Junto a esta idea de globalización, aparece el segundo argumento que tiene que ver con la "emergencia de realidades particulares vinculadas fundamentalmente a lo cultural e identitario" (p. 347) y que igualmente deben de plantearse como una mejora en la educación integral y no como un obstáculo de desarrollo ciudadano. Por último, hace mención a la relación simbiótica entre la ciudadanía, la democracia y la participación. Para De Alba, la ciudadanía debe de profundizar en los modelos de democracia, no sólo aquella que tiene en cuenta las leyes de mercado, sino una democracia más deliberativa y participativa. Se trata pues, de hacer de la participación ciudadana un mecanismo activo y transformador de la realidad social, donde los ciudadanos se sientan capaces de influir directamente en la gestión de lo público, "incluso desde la propia transformación de las estructuras sociopolíticas vigentes en función de su validez o no para dar respuesta a los problemas de una realidad cada vez más cambiante" (p. 348).

La importancia de la educación para la ciudadanía hoy

En las últimas décadas, la concepción de la participación democrática de los ciudadanos en su contexto, tanto próximo como más alejado, ha sido una preocupación que acapara buena parte de los programas, debates y entornos educativos. En este sentido, Osler y Starkey (2006, citado en Feyfant, 2010) identificaron seis factores que explican el interés actual de la educación para la ciudadanía: la persistencia de la injusticia y la desigualdad en la sociedad; el fenómeno de la globalización y la creciente migración de las poblaciones; la preocupación por la reducción y el desinterés de los aspectos cívicos; la renuncia de la juventud hacia las cuestiones políticas; el aumento de la anti-democracia, del racismo y las actitudes violentas; las consecuencias de la Guerra Fría y las últimas transformaciones democráticas, especialmente de los países europeos del este.

Para Pagès y Santisteban (2008), las tres razones principales para que la educación para la ciudadanía se considere fundamental hoy en día se debe a la necesidad de fomentar la convivencia democrática, la necesaria participación de los jóvenes en política y el aumento de la violencia escolar. Obin (2000) referencia el nuevo interés de la educación para la ciudadanía como una necesidad de mantenimiento de la paz civil, del orden escolar y social, así como la búsqueda de una nueva conciencia cívica, donde se respeten las diferencias individuales y se promulguen los valores de la tolerancia y la cohesión social.

Ante ello, la necesidad imperante de educar a niños y jóvenes en sus derechos y deberes como ciudadanos, en el respeto por la democracia y los derechos humanos, y en el desarrollo de actitudes de tolerancia y solidaridad, hace que la educación para la ciudadanía comience a fomentarse desde una edad muy temprana. Las nuevas realidades sociales que estamos viviendo, los procesos de inmigración, la eliminación de fronteras, la apuesta universitaria por una educación superior común y de calidad, llevan a la necesidad de que las juventudes se sientan identificadas y partícipes de una ciudadanía responsable.

La educación cobra así una especial relevancia en el desarrollo ciudadano de la juventud y es que, tal y como afirma Cellier, la ciudadanía "no viene dada, se construye. Se adquiere a través de la educación familiar y escolar" (2003, p. 51, citado en Pagès y Santisteban, 2008, p. 4), tratándose de formar personas ciudadanas a partir de la educación. Igualmente, para Audigier la ciudadanía "no es un producto de la naturaleza, requiere una educación y una buena Educación Cívica es la que forma ciudadanos" (2002, p. 1, citado en Pagès y Santisteban, 2008, p. 4).

Algunas medidas internacionales para la promoción de la educación para la ciudadanía

Tanta es la importancia que ha adquirido la educación para la ciudadanía, que la preocupación por su desarrollo hizo que el Consejo de Europa declarase el 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación, dando a ésta una repercusión mundial. Los objetivos prioritarios de esta iniciativa fueron tres:

1. Concienciar a la población del poder de la educación en la contribución de una ciudadanía democrática y participativa.
2. Tomar la educación para la ciudadanía como objetivo prioritario en las diversas políticas educativas.
3. Proporcionar medios y recursos para lograr tales fines.

Este Consejo ha venido desarrollando su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) desde 1997, recogiendo un foro de debate entre expertos en la materia y profesionales de toda Europa. Su finalidad es definir conceptos, desarrollar estrategias y reunir buenas prácticas que permitan el desarrollo de ciudadanos participativos. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en sus diversos informes, el Consejo de Europa ha definido unas direcciones políticas en este ámbito y ha recomendado a todos sus estados miembros su aplicación. En la base de todos estos planteamientos se encuentra la consideración del sistema educativo como el instrumento más importante para transmitir y enseñar los principios de equidad, inclusión y cohesión.

En esta misma línea, la Unión Europea y sus autoridades políticas se han propuesto conseguir fomentar entre sus ciudadanos la democracia a través de la participación activa en la vida social. Para ello se creó en 2003 el grupo de trabajo "Open Learning Environment, Active Citizenship and Social Inclusion". Su finalidad estriba en la preparación de ciudadanos activos a través del aprendizaje de valores democráticos desde la escuela. Desde 2004, la Comisión Europea ha desarrollado diversos programas de acción comunitaria cuyo objetivo consistía en promover la ciudadanía activa, difundiendo los valores y objetivos de la Unión Europea, acercándola a sus ciudadanos e implicándolos en los procesos de reflexión sobre su futuro. Además, se ha pretendido intensificar los vínculos entre los ciudadanos de los países que la conforman.

A este programa, el Parlamento y el Consejo europeo le dio continuidad con el titulado "Europa con los ciudadanos" (implantado desde 2007 y con vigencia hasta 2013). Su finalidad no es otra que la participación activa de sus ciudadanos en el proceso de integración europea, estableciendo las condiciones necesarias para que, independientemente del país, se sientan ciudadanos europeos. Los objetivos generales del programa son: "brindar a los ciudadanos la oportunidad de interactuar y participar en la construcción de una Europa cada vez más cercana, abierta al mundo, unida y enriquecida por su diversidad cultural; forjar una identidad europea, basada en valores, historia y cultura comunes y reconocidos; mejorar la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos en el respeto y la apreciación de la diversidad cultural y lingüística, a la par que se contribuye al diálogo intercultural."

Estos objetivos se desarrollan en cuatro acciones específicas:

1. "Ciudadanos activos por Europa" cuya finalidad se incardina a la implicación directa de la ciudadanía, bien sea a través del hermanamiento de ciudades o a través de proyectos de discusión en torno a cuestiones europeas, intercambio de prácticas o actividades de formación.
2. "Sociedad civil activa en Europa" que incluye el apoyo, generalmente estructural, a organizaciones europeas de la sociedad civil o a sus proyectos.
3. "Juntos con Europa" dirigido a la celebración de eventos, estudios, distribución de premios, etc., que hagan a la Unión Europea tangible.
4. "Memoria histórica activa de Europa" destinada a proyectos para proteger escenarios y archivos asociados "con las deportaciones masivas y los antiguos campos de concentración, así como los proyectos destinados a conmemorar a las víctimas de exterminios a gran escala y de deportaciones masivas", manteniendo activa la memoria europea.

Dentro de este marco de la Unión Europea, es preciso mencionar el informe elaborado por la red Eurydice "Citizenship Education at School in Europe" (2005) que recoge un amplio estudio sobre la situación de la educación para la ciudadanía en los centros docentes de 30 países. En este estudio se concluye, que para

que la cohesión social de Europa sea real y de verdad exista una identidad europea común, el alumnado debe contar con la información necesaria sobre el significado de la ciudadanía, los derechos y deberes que ello conlleva y las nociones, socialmente aceptadas, de un «buen ciudadano».

Como no podía ser de otra forma, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) también ha llevado a cabo diversas iniciativas de promoción de la educación para la ciudadanía, desde los contenidos de la paz, la tolerancia, el diálogo intercultural, el respeto a los derechos humanos y la práctica de la democracia. Además, promovió activamente la idea de la educación para la ciudadanía a escala global a través de su Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004). Para este organismo, la educación escolar no puede basarse únicamente en la adquisición de unas habilidades lingüísticas y numéricas básicas, sino que su papel fundamental consiste en preparar a los jóvenes para vivir en sociedad, lo que incluye también su capacidad para pensar de forma crítica, para entender cuáles son sus derechos y sus responsabilidades, y para respetar las diferencias. Para la UNESCO, el componente de los derechos humanos debe ser intrínseco a la educación para la ciudadanía, pero remarca que no debe tratarse de la introducción de contenidos a unos currículos ya de por sí saturados, sino que debe incluirse en la organización del sistema educativo, en todos sus niveles, y en todas sus dimensiones: docentes, metodologías, desarrollo de clases, materiales de trabajo, etc. Del mismo modo, considera que el desarrollo de la ciudadanía no consiste en la explicación de una teoría, sino en ofrecer a los jóvenes las oportunidades necesarias para su puesta en práctica, tanto dentro como fuera del marco escolar (normas, conflictos, cooperación, promoción de actividades, etc.).

Igualmente, para la Organización de Estados Americanos la democracia debe convertirse en una forma de vida y por lo tanto, debe consolidarse dentro del sistema educativo, con la finalidad de concienciar a las generaciones en torno a una cultura y unos valores democráticos (OEA, 2003). En este marco se desarrolló el estudio titulado "Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros" llevado a cabo por Torney-Purta y Amadeo (2004). En este estudio se entiende la educación como el camino más directo para construir una cultura democrática, que permita formar conciencias críticas, que respeten la diversidad de creencias y valores pero sin obviar el bien común. Se destaca que la educación ciudadana y democrática va más allá de que la juventud conozca sus derechos y deberes. Se fomenta, por tanto, la necesidad de formar a los jóvenes en valores cívicos y éticos que les permitan convertirse en ciudadanos libres, informados, críticos y capaces de actuar responsablemente para transformar su entorno.

En definitiva, y como hemos podido comprobar, las diversas iniciativas llevadas a cabo por múltiples organismos internacionales confirman que la educación para la ciudadanía debe convertirse en un elemento inherente del currículo escolar, que dé respuesta a los problemas con los que se enfrentan las sociedades democráticas actuales y que fomente principios de cohesión social entre ellas.

Dificultades en su enseñanza

Pero no todo en la educación para la ciudadanía son virtudes. Diversos estudios, a escala internacional, han puesto de manifiesto los problemas que la enseñanza y el aprendizaje de la educación para la ciudadanía tiene. Algunos de ellos pueden resumirse a continuación.

En la mayoría de los casos, los contenidos trabajados desde la educación para la ciudadanía se presentan desconectados de los problemas reales a los que se enfrentan los estudiantes, de sus derechos, de temas controvertidos, lo que desencadena su pérdida de interés e implicación (Cotton, 2001). En este mismo

sentido, (Crick, 2007 citado en Feyfant, 2010) refleja que el trabajo de estos contenidos no puede reducirse al aprendizaje memorístico de conceptos, sino que debe estar encaminada a la participación de los jóvenes en la vida cívica y en el ejercicio de su ciudadanía activa. Pero la puesta en práctica de este concepto de ciudadanía presenta algunos problemas, tal y como destacan las investigaciones de García Pérez et al. (2009). Las experiencias llevadas a cabo en el Parlamento Joven pusieron de manifiesto la resistencia para el mantenimiento en el tiempo de este tipo de proyectos curriculares, así como las dificultades para la transferencia de los conocimientos adquiridos en la escuela a sus experiencias democráticas.

En este mismo sentido, Faulks (2006, citado en Feyfant, 2010) identifica tres obstáculos para el fortalecimiento de un sentimiento ciudadano. El primero tiene que ver con la existencia de escuelas selectivas, principalmente de índole religiosa. Este mismo debate lo plantea García (2007) en España. Para este autor, una de las resistencias públicas más visibles contra la educación para la ciudadanía en la escuela pública corre a cargo de la jerarquía católica, así como de los sectores sociales más conservadores. Éstos argumentan que la inclusión de esta materia en el currículo supone un "adoctrinamiento laicista". Igualmente, este autor señala que esta oposición tiene como trasfondo el temor a la competencia, ya que una asignatura tradicional -pero opcional- como Religión Católica puede quedar relegada a un segundo plano con la implantación de esta nueva asignatura, de carácter obligatorio. El segundo de los obstáculos que plantea Faulks recoge la imposibilidad de desarrollar una ética de ciudadanía activa inclusiva de todos los grupos sociales, planteándose que los problemas relacionados con la exclusión social no quedan recogidos. El tercero de los obstáculos identificados hace referencia a las formas tradicionales para la participación política. Para Faulks, la participación juvenil debe estar más encaminada a los movimientos sociales y a la ecología, como ejes estructurados y de interés para la participación.

En contraposición a esto que comentamos, es preciso mencionar que desde el ámbito anglosajón se da mucha importancia a la voz de los estudiantes en estos procesos, pues reflejan que el hecho de que los docentes den sus opiniones lleva a que éstas sean consideradas irrefutables por parte de los estudiantes y, por tanto, a su imposibilidad para crearse las suyas propias. Por ello, se insta a que los alumnos den sus propias opiniones como mecanismo facilitador de las habilidades ciudadanas, fomentando su autonomía y apostando por un aprendizaje participativo. "Une école où les enseignants sont réellement intéressés par les points de vue des élèves est tout aussi enrichissante pour les élèves et les enseignants" (Feyfant, 2010, p. 10)

Otro de los problemas de la enseñanza de la educación para la ciudadanía es el desinterés del profesorado y cuya figura, tal y como acabamos de ver, suele ser la principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los docentes de esta materia deben ser capaces de basar su enseñanza en la realidad cotidiana de sus alumnos, teniendo en cuenta la dificultad que plantea una ciencia que no es exacta y cuyos contenidos están expuestos a múltiples interpretaciones, a menudo de carácter simplista. Es este el caso de aquellos problemas más controvertidos, que pueden generar polémicas entre los alumnos y, que de forma general, el docente procura evitar. Otro de los problemas que se le plantean a los docentes tiene que ver con el contenido político de esta materia. Según Frazer, (2007, citado en Feyfant, 2010) el docente debe dominar todas las facetas de la política si quiere que el debate generado con sus estudiantes esté despolitizado y se alcance el verdadero significado de la política. Un reciente estudio de Larsen y Faden (2008, citado en Feyfant, 2010) muestra que los factores que limitan las actividades docentes tienen que ver con su escasez en el manejo de conocimientos, así como la ausencia de una metodología para enseñar los problemas del mundo. De este modo, los profesores deben adaptar su información a las situaciones que generen la enseñanza de valores, tratando de no influir en sus estudiantes y siendo capaces de generar

mecanismos en ellos de responsabilidad y defensa de sus propios valores (Sandström Kjellin et al. 2010, citado en Feyfant, 2010).

Unido a los problemas del alumnado y el profesorado, las prácticas de enseñanza también provocan importantes trabas en el desarrollo de la educación para la ciudadanía. Principalmente basada en métodos expositivos, el aprendizaje del alumno se caracteriza por su pasividad y ausencia de interacción, con actividades de lectura predominantes (Moroz, 1996) y donde no se enseñan habilidades de pensamiento (Cotton, 2001). Además, hay una evidente dificultad para traspasar los conocimientos y principios democráticos aprendidos al compromiso activo como ciudadanos democráticos (Wayne Ross, 2001). Es lo que en otras ocasiones se ha comentado de la dificultad de transferencia de conocimientos teóricos adquiridos a situaciones prácticas.

Junto a esta dificultad metodológica, aparece una más de fondo, relacionada con los contenidos a impartir. Es, por tanto, escaso el consenso entre los contenidos tradicionales y las habilidades para la participación ciudadana. Esta falta de consenso lleva a que el currículo esté marcado por contenidos de historia y geografía, con un modelo de enseñanza tradicional que no proporciona las habilidades de aplicación a problemas sociales, ni contempla la perspectiva de futuro (Clark, 1999) tan imprescindible para este tipo de contenidos. Se trabajan, por tanto, contenidos limitados, superficiales y marcados por el libro de texto, lo que hace que baje la calidad del currículo (Cotton, 2001).

Finalmente, hemos de mencionar los problemas surgidos a partir de la evaluación de esta materia. En su mayoría, los procesos de evaluación son inapropiados. Con respecto a ello, y en el informe de Eurydice (2005), algunos países (Bélgica, España, Lituania, Polonia e Islandia) hicieron hincapié en la falta de metodologías evaluativas para aquellos contenidos más allá de los conocimientos teóricos. Objetivos y competencias prácticas, sociales y actitudinales, concienciación en valores y trabajo grupal son difíciles de medir y casi imposible de someter a una evaluación formal. En este mismo sentido, Audigier plantea que no se puede evaluar la enseñanza de la ciudadanía hasta varios años después de que el estudiante se haya convertido en un ciudadano independiente y responsable. Profundizando en esta temática, han sido numerosas las investigaciones realizadas que han intentado poner de manifiesto una evaluación de la ciudadanía de los jóvenes. Así mismo, en Inglaterra, la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER) llevó a cabo un estudio longitudinal entre jóvenes de 11 a 18 años, de 2002 a 2008. Su objetivo radicaba en evaluar el impacto de la educación para la ciudadanía en los nuevos planes de estudio. La encuesta de 2007 se centró en la participación cívica de los estudiantes de 11 años: sus actitudes, intenciones e influencias (Benton et al., 2008, citado en Feyfant, 2010). Los resultados pusieron de manifiesto que los estudiantes están interesados tanto en los hechos políticos, como en la política en sí pero no desean unirse a ningún partido ni participar activamente en la política local. Del mismo modo, aprecian la idea de votar, pero sólo la mitad de ellos votarán cuando alcancen la edad para ello. Además, confían más en sus amigos, maestros o la policía que en los políticos y las instituciones. Tienen ideas firmes sobre aquello que está mal o bien y creen firmemente que hay determinadas reglas que no se pueden incumplir. No se sienten especialmente reconocidos como parte de la comunidad británica o europea, pero sí afirman tener un vínculo especial con su escuela o comunidad. Además, creen que sus escuelas les dan la oportunidad de discutir temas relevantes, pero en menor medida que en épocas anteriores.

Como hemos podido comprobar, el origen y conceptualización de la educación para la ciudadanía ha traído aparejado distintas perspectivas y recomendaciones a nivel europeo y mundial. Su creciente importancia ha estado vinculada a la imperante necesidad de fomentar la convivencia democrática y la percepción del papel

activo que las juventudes deben tener en el desarrollo de las naciones. Para ello, se apuesta por la participación política y social pero no desde instancias externas, sino desde la propia escuela, como lugar de crecimiento personal y social de los alumnos. El trabajo de esta materia en los distintos países no es para nada uniforme, sino que queda al amparo de las políticas educativas nacionales. Por ello, a menudo se concibe como una enseñanza no obligatoria, con unas finalidades muy ambiciosas, desembocándose en el aprendizaje de conceptos que los estudiantes no son capaces de transferir a su vida social más inmediata. Pero no podemos olvidar, que el hecho de la introducción de la educación para la ciudadanía en la escuela lleva a considerar a ésta con la capacidad suficiente, desde un enfoque multidisciplinar, de proporcionar a los alumnos las habilidades necesarias para dirigir, organizar y promover debates en torno a cuestiones socialmente relevantes. Sin embargo y como afirma Audigier (2007), el énfasis en el conocimiento académico y su transmisión, así como las reticencias de los adultos para dar libertades a los estudiantes, son aún obstáculos para una educación ciudadana efectiva. "Une approche sur la longue durée montre la force des logiques disciplinaires qui emmènent la forme scolaire. Les dispositions qui ont pu être prises depuis une vingtaine d'années pour «faire place à des savoirs et à des préoccupations sociales qui n'ont pas encore de place dans l'école» se sont traduites par des projets «généralement à la marge, jamais dans les classes d'examen, et qui ont beaucoup de difficultés à s'inscrire dans la durée» (Audigier, 2003, citado en Feyfant, 2010, p. 8).

Bibliografía:

Audigier, F. (1998). Basic Concepts and Core Competences of Education for Democratic Citizenship. An initial consolidated report Strasbourg: Council of Europe.

Audigier, F. (2000). Concepts de base et compétences clés pour une éducation à la citoyenneté démocratique. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle.

Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. Revue internationale d'éducation - Sèvres, n° 44, p. 25-34.

Benito Martínez, J. (2006). Educación y ciudadanía. Eikasia. Revista de Filosofía, vol. II, 6. <http://www.revistadefilosofia.org>

Bolívar, A. (2005). La ciudadanía a través de la educación. Ponencia en Seminario Internacional 2005. Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación. Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid, 16-17 julio 2005).

Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.

Clark, T. (1999). Rethinking Civic Education for the 21st Century. En Marsh, D. D. (ed.): 1999 ASCD Yearbook: Preparing Our Schools for the 21st Century. Association for Supervision 20 and Curriculum Development.

http://www.ascd.org/publications/books/1999marsh/clark_ch4

Cotton, K. (2001). Educating for Citizenship. Northwest Regional Educational Laboratory.

De Alba Fernández, N. (2007). ¿Qué Ciudadanía? ¿Qué Educación para la Ciudadanía? En Ávila Ruiz, R.M.; LópezAtxurra, R. y Fernández de la Rea, E. Las Competencias Profesionales para la

Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Sociales Ante el Reto Europeo y la Globalización. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, p. 345-352

Eurydice (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Bruselas: Eurydice.

Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. Dossier d'actualité de la VST, nº 57.

García Pérez, F. F. (2007). L'éducation à la citoyenneté en Espagne. <http://www.politischebildung.ch/schweiz-international/international/espagne/?details=1&cHash=c30579d6a20ee8b98e9f708375b5a677>

García Pérez, F. F., De Alba Fernández, N., Estada Aceña, P. & Herrero Campos, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles: Expériences à Séville. Carrefours de l'éducation, nº 28, p. 111-122.

Jares, X. R. (2005). Reflexiones y propuestas. Cuadernos de Pedagogía, nº 250, p. 88-92.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. B. (1998). Ciudadanía y clase social. Madrid: Alianza Editorial.

Martín Gordillo, M. (2006). Conocer, manejar, valorar, participar: los fines de una educación para la ciudadanía. Revista Iberoamericana de Educación, nº 42, p. 69-83.

Moroz, W. (1996). Social Studies: The Vehicle for Civics and Citizenship Education? Curriculum Perspectives, vol. 16, nº 1, p. 62-65.

Obin, J.P. (2000). L'éducation civique en question", En OBIN, J.P. (coord.). Questions pour l'éducation civique. Paris. Hachette, p. 7-27.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). La Educación para la Ciudadanía hoy. En Pagès, J.; Santisteban, A. (coord.). Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Wolters Kluwer.

Torney- Purta, J. y Amadeo, J. A. (2004). Fortalecimiento de la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos, Unidad de Desarrollo Social y Educación.

Wayne Ross, E. (2001). Waiting for the Great Leap Forward: From Democratic Principles to Democratic Reality. Theory and Research in Social Education. Special issue: Connected Citizenship-Perspectives on Democratic Education, vol. 29, nº 3, p. 394-399.

ENSINO DE VALORES EM IDADE PRÉ-ESCOLAR PERSPECTIVAS DE MÃES E DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Maria Luísa Grácio¹ & Maria Manuela Marques²

1 Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

2 Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora

Resumo

Para se implementar uma educação de qualidade é necessário promover o desenvolvimento da pessoa no seu todo o que implica educar também para os valores.

Tal educação deverá iniciar-se precocemente e não poderá, nem deverá, ser efectuada apenas pela escola. Desta forma propusemo-nos conhecer o que pensam e como actuam mães e educadoras de infância relativamente aos valores e à sua educação em crianças de idade pré-escolar.

No total participaram neste estudo 30 sujeitos. Um grupo de 15 mães cujos filhos frequentavam Jardins de Infância e um grupo de 15 Educadoras de Infância. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-directivas, gravadas e depois transcritas na íntegra. Os dados assim obtidos foram objecto de análise de conteúdo e de ocorrências.

Educadoras de Infância e Mães reconhecem uma importância elevada à educação de valores considerando que a mesma se deve iniciar bastante cedo. Ambos os grupos atribuem um papel fulcral à família na educação de valores considerando também a escola e toda a sociedade como fulcrais. Nos dois grupos de participantes verificamos que a educação de valores apesar de ser considerada como muito importante, é realizada sobretudo de forma espontânea e circunstancial. Apesar de se realçarem sobretudo comunalidades entre os dois grupos, as Educadoras de Infância apresentam muito maior número de verbalizações e discurso mais variado acerca da educação de valores do que as mães.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Valores; Mães; Educadoras de Infância

TEACHING VALUES IN PRE-SCHOOL AGES: MOTHER'S AND PRE-SCHOOL TEACHER'S PERSPECTIVES

Abstract

For implementing quality education it is needed to promote person development as a whole which implies also teaching values. This kind of education must begin early and should not be taught just in school. Starting from that point of view we decided to try to know what mothers and pre-school teachers think and do in relation to values and its taught to pre-school children. A total of 30 individuals participated in this study. A group of 15 pre-school aged children's mothers and a group of 15 pre-school teachers. Data was collected through semi-directed interviews, recorded and fully transcript. Data were analysed by means of qualitative and quantitative procedures. Pre-school teachers and mothers recognise the high importance of teaching values and consider that it must begin early on. Both groups acknowledge the important role of family in values teaching and consider school and society roles important. In the two groups we realized that in spite of values teaching being considered very important it was tough in a spontaneous and circumstantial way. In spite of certain communalities between the two groups, pre-school teachers tend to talk more and in a more varied way about values teaching than mothers.

Key words: Pre-school Education; Values; Mothers; Pre-school Teachers.

Introdução

Entre muitas crises que a escola enfrenta actualmente, a crise no âmbito da interacção social parece ser uma das mais graves: a violência em geral e o bullying em particular, tornam-se a cada dia que passa mais presentes nas escolas. A escola funciona hoje como uma das principais instituições que contribui para a educação e formação dos indivíduos sendo a sua existência alicerçada na necessidade de transmitir às gerações mais novas conhecimentos, crenças e valores, abrindo-lhes assim o caminho para o exercício da cidadania e novas realizações.

Diversos autores consideram que os valores são intrínsecos à educação (e.g., Carreras, et al., 2006; Marques, 2000; Patrício, 1993). Segundo Patrício (1990) a educação é em si mesma axiológica constituindo-se como um sistema de transmissão de valores culturalmente situados e contextualizados. Este mesmo autor defende que se o educador assumir um relativismo cultural, fica impossibilitado de ancorar na sua própria cultura qualquer trabalho educativo a que se proponha (Patrício, 1991).

A formação de saberes éticos encontra-se num espaço de cruzamentos e de uma interacção entre aspectos de crescimento e desenvolvimento (que possuem uma certa universalidade) e aspectos culturais que possuem a especificidade do contexto no qual o indivíduo se move no decurso do seu desenvolvimento. Desta forma, a construção da identidade pessoal e cultural dá-se na interdependência e inclusão de múltiplas realidades que formam o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, exercendo os condicionamentos socioculturais impacto no processo de desenvolvimento da identidade moral (Gonçalves, 2004).

Pode-se dizer que a construção da identidade, desenvolvimento moral e valores se encontram directamente associados não só às estruturas cognitivas, mas também ao meio no qual o indivíduo se vai desenvolvendo.

Um desses meios privilegiados é a escola, que funciona como modelo para aquisição de valores e normas de conduta aceitáveis que permitem à criança desenvolver todas as suas capacidades e passar a ser um indivíduo integrado numa sociedade em constante transformação.

A educação desempenha pois um papel fulcral no que respeita à formação moral e ética dos alunos sendo a infância um dos períodos da vida que se constituem como momentos chave sua construção dos valores (Figueiredo, 2004).

Para se implementar uma educação de qualidade, é necessário promover o desenvolvimento do indivíduo no seu todo, do ponto de vista físico, cognitivo, social e moral (e.g., Colomina, 1996; Estrela, 2002; Lourenço 1998; Perrenoud, 1994; Sousa, 2001). A escola não é a única responsável pela formação da identidade do indivíduo, embora seja incontornável a ideia de que funciona como o espaço por excelência onde o indivíduo se depara com a possibilidade de vivenciar, de modo intencional e sistemático, formas construtivas de interacção social, adquirindo assim saberes éticos que lhe propiciem as condições para o exercício da cidadania (Gonçalves, 2004). A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interacções interpessoais na escola bem como as relações que esta estabelece com a família e a sociedade.

A formação de valores inicia-se desde os primeiros anos (Ávila & Fernandez, 2006) sendo os dois sistemas mais poderosos na educação das crianças a família e a escola. Dentro da família, no que concerne à criança em idade pré-escolar, a mãe constitui-se como uma das figuras de referência fundamentais para a criança. Por seu turno, o(a) educador(a)/professor(a) desempenha um duplo papel junto dos alunos: i) o de transmissão, desenvolvimento e construção de conhecimentos, de sensibilidades, de perspectivas e de mobilização de competências; ii) o de motivação para a apropriação de atitudes e para a aprendizagem e consciencialização de valores daqueles que se encontram a construir uma identidade moral cognoscente e activa na sociedade. A actividade principal do educador(a)/ professor(a) é pois valorativa, na medida em que ele é o principal intérprete normativo na sala de aula gerindo conflitos e criando as normas que considera necessárias. Em suma, é o educador(a)/professor(a) que, em contexto escolar, institui o que é importante e o que deve ser valorizado funcionando como modelo a seguir (Santos, 2005).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a área de Formação Pessoal e Social é apresentada como origem de " um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos." (Ministério da Educação, 1997, p51). Esta área é integradora de todo o processo educativo pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, através de um processo que leva ao desenvolvimento de atitudes e valores.

Neste mesmo documento é considerada função da Educação Pré-Escolar promover a formação integral da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo.

De acordo com Poucinho (2008), só existirá uma aprendizagem efectiva se houver uma estreita relação entre família e escola, trabalhando as duas para os mesmos fins. Este último aspecto é estruturante da investigação por nós realizada.

Objectivos

Este estudo constitui um estudo exploratório e sobretudo qualitativo, através do qual pretendemos conhecer concepções e práticas de Educadoras de Infância e de Mães relativas à educação de valores e aos valores a desenvolver em crianças em idade pré-escolar. A investigação realizada visou conhecer o papel e a relevância, percebidos por Mães e Educadoras de Infância acerca da Educação Para os Valores de crianças em idade pré-escolar. Os objectivos do estudo mais amplo realizado foram:

1. Conhecer as concepções de valores de Educadores de Infância e Mães
2. Identificar a importância atribuída à Educação de Valores
3. Conhecer a percepção sobre os quais os principais actores da Educação de Valores da criança em idade pré-escolar
4. Identificar os valores a desenvolver em crianças em idade pré-escolar
5. Identificar os valores mais importantes a ensinar/aprender nesta faixa etária
6. Conhecer as acções que as Educadoras de Infância e as Mães desenvolvem com o intuito de desenvolver tais valores nas crianças em idade pré-escolar
7. Comparar as concepções de valores e as acções educativas neste âmbito de Mães e de Educadoras de Infância.

Família e Jardim de Infância contribuem ambos para a educação da criança e para a construção dos seus valores. Consideramos à partida que a existência de uma consonância ao nível de valores entre o Jardim de Infância e a família, poderá ser mais eficaz na aprendizagem dos mesmos por parte das crianças. Daí a pertinência do estudo que nos propusemos desenvolver, i.e., conhecer e comparar os valores que as Mães e Educadoras de Infância consideram que devem ser ensinados a crianças em idade pré-escolar e respectivas práticas nesse domínio

Metodologia

A metodologia qualitativa assumiu um papel preponderante no nosso estudo com o intuito de acedemos a uma interpretação sobretudo compreensiva. Trata-se de assumir um posicionamento teórico em alternativa à epistemologia positiva (mediante o qual se obtém um conhecimento do mundo, pelo estabelecimento de relações causais), convencional e dominante na psicologia (Nogueira, 2001).

Esta investigação insere-se numa abordagem de pesquisa fenomenográfica. (Marton, 1987,1981, cit. em Grácio, 2002), focalizada na variação das formas de ver, experienciar e saber algo sobre determinados fenómenos (Marton & Booth, 1997).

Referindo-se à investigação fenomenográfica, Säljö (1996) advoga a possibilidade de compreendermos o mundo como realidade experienciada e vivida pelos sujeitos. Neste sentido, a fenomenografia adopta uma postura interpretativa ao valorizar a experiência subjectiva dos sujeitos.

Almeida & Freire (2000) referindo também Simões (1990), consideram que actualmente, como condição prévia ao conhecimento e à explicação do comportamento, se estão a retomar na Psicologia e na Educação

as significações pessoais dos fenómenos, as suas representações, a natureza interactiva da sua construção e a necessidade de se colocar na perspectiva do outro.

Participantes

Foi constituída uma amostra de 30 participantes do sexo feminino distribuídos por dois grupos de sujeitos diferenciados. O primeiro grupo foi constituído por 15 Mães (M), todas com filhos a frequentar o Jardim de Infância de Oeiras. Todas estas mães eram funcionárias do Ministério da Educação e nenhuma delas Educadora de Infância. O segundo grupo foi constituído por 15 Educadoras de Infância (EI), 9 exercendo a sua actividade profissional no Jardim de Infância de Oeiras e 6 no Jardim de Infância de Algés, (Zona de Oeiras). Embora o grupo das Educadoras de Infância pertença a dois estabelecimentos de ensino diferentes, estes apresentam características semelhantes. As mães que fizeram parte desta investigação apresentam idades compreendidas entre os 20 e os 50 anos situando-se maioritariamente as idades no intervalo entre os 30 e 40 anos (73.5%). As habilitações das mães variam entre o 4º ano de escolaridade e o grau de Mestre. Na sua maioria as mães são detentoras do grau de licenciatura (66.7%). As idades das Educadoras de Infância se situam-se maioritariamente no intervalo compreendido entre os 40 e os 50 anos (53.5%). Apresentam um tempo de serviço que varia entre os 14 e os 32 anos de serviço, situando-se a maioria dos anos de serviço entre os 20 e os 30 anos (73.4%). No que se refere às habilitações académicas são maioritariamente licenciadas (80%).

Procedimentos

Para a recolha de dados realizámos entrevistas semi-directiva tendo construído expressamente um guião de entrevista para este efeito. Optámos por este tipo de entrevista na medida em que esta estrutura nos permite recolher informações sobre as concepções dos entrevistados, quanto aos aspectos que consideram mais relevantes sobre o problema em estudo, respeitando os objectivos da investigação, mas dando-lhes simultaneamente espaço para as abordagens que estes entenderem serem significativas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, áudio-gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

O discurso dos sujeitos assim obtido foi posteriormente objecto de análise qualitativa (i.e., de conteúdo) e de análise quantitativa (frequências e percentagens).

Resultados

Iremos apresentar de forma muito sintética os principais resultados relativamente à concepção de valores, de educação de valores, faixa etária em que a mesma deve começar, quais os valores a ensinar e quais as metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas por Mães e Educadoras de Infância.

Concepção de valores

Para aceder à concepção de valores colocámos uma única questão de âmbito muito aberto: "Para si o que são os valores?"

No total da amostra e também nos dois grupos de participantes verificámos que os valores são conceptualizados como sendo sentimentos relativamente a pessoas e coisas, comportamentos e atitudes, juízos avaliativos, códigos e normas de conduta, e elementos da personalidade. São também concebidos e caracterizados por relação à sua natureza e formação (inata e/ou adquirida), considerados importantes e realizada uma apreciação crítica que traduz a ideia de que actualmente existe uma crise de valores.

Quadro nº 1

Tema I: Concepção de valores. Categorias, frequências e percentagens relativas à questão: Para si o que são valores?

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Sentimentos	3	10.7	1	8.3	4	10
2.Comportamentos/Atitudes	1	3.5	1	8.3	2	5
3.Juízos Avaliativos	2	7.1	1	8.3	3	7.5
4.Códigos/Normas de conduta	8	28.6	5	41.9	13	32.5
5.Elementos da Personalidade	4	14.3	1	8.3	5	12.5
6.Natureza/Formação	5	18	1	8.3	6	15
7.Importância	4	14.3	1	8.3	5	12.5
8.Apreciação Crítica	1	3.5	1	8.3	2	5
Total	28	100	12	100	40	100

A conceptualização dos valores enquanto normas e códigos de conduta é a mais saliente nos dois grupos de participantes sendo partilhada por ambos os grupos (E.I. N= 8; 28.6%; M. N= 5, 41.9%). Tanto as Educadoras de Infância como as Mães acentuam a ideia de que os valores são referências, códigos de condutas, princípios que balizam o ser, estar e o agir e também normas de convivência social. No entanto, é de realçar que o grupo das Mães só apresenta valores com alguma expressividade no que concerne à concepção de Valores enquanto normas e códigos de conduta, sendo todas as restantes conceptualizações residuais neste grupo de participantes.

No total, as verbalizações das Educadoras de Infância são mais do dobro do que as verbalizações das Mães, o que pode indicar que os Valores são mais alvo de reflexão por parte das Educadoras de Infância. É neste grupo que emerge em segundo lugar a concepção de valores como algo concebido como sendo inato ou adquirido (N= 5; 18%). Em terceiro lugar, surge a concepção de que os valores são elementos da personalidade e importantes (N=4; 14.3%).

Concepção de educação para os valores

Para conhecermos a concepção dos dois grupos de participantes sobre o que é uma Educação para os Valores colocámos três questões: uma, relativa à sua definição, outra sobre qual a sua importância e outra ainda sobre por quem deve ser feita.

O discurso produzido pelos sujeitos sobre a definição de Educação para os valores permitiu-nos identificar nos dois grupos de participantes duas conceptualizações: uma relativa à educação de valores como um processo e outra como orientada para objectivos a atingir como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro nº2

Tema II: Concepção de educação para os valores. Categorias, Subcategorias, frequências e percentagens relativas à questão: Para si o que é uma educação para os valores?

Categorias	Subcategorias	EI		M		Total	
		N	%	N	%	N	%
1.Processo	1.1.Acção de Ensino	5	26.3	2	20	7	24.2
	1.2.Experiencial/descoberta	2	10.5	2	20	4	13.8
	1.3.Contextualizado	1	5.3	1	10	2	6.9
	1.4.Observação Imitação	1	5.3			1	3.4
2.Objectivos	2.1.Aquisição valores	5	26.3	2	20	7	24.2
	2.2. Éticos e universais	4	21	1	10	5	17.2
	2.3.Formação personalidade	1	5.3	2	20	3	10.3
Total		19	100	10	100	29	100

A educação de valores enquanto um processo é vista como processos de acção de ensino/aprendizagem, de experiência e descoberta, de observação e imitação, e contextualizado. No que se refere ao entendimento da educação de valores como objectivos a atingir encontraram-se presentes as ideias destes como aquisição de valores não especificados e especificados. Estes últimos reportam-se à diminuição de desigualdades e formação de um adulto com dadas características pessoais e sociais que lhes permitam viver em harmonia com o mundo que os rodeia.

Observa-se que os EI, comparativamente às Mães, apresentam sensivelmente o dobro das verbalizações em ambas as concepções (i.e., educação de valores como processo de aquisição e como objectivos /valores a atingir).

Os Educadores de Infância salientam mais do que as mães a concepção de que a educação de valores é um processo de acção de ensino (EI, N=5; 26.3%; M, N= 2; 20%) , que tem por objectivos a aquisição de valores em geral (EI, N=5, 26.3%; M. N= 2; 20%) e a aquisição de valores éticos e universais (EI , N= 4; 21%; M. , N= 1; 10%).

Ao serem questionados sobre a importância da Educação de valores ambos os grupos consideraram a educação dos valores de extrema importância na medida em que consideram ajudar a criança a tornar-se uma pessoa melhor e a ser mais feliz, é também afirmado que a mesma é determinante e fundamental para uma vida equilibrada.

O discurso produzido pelos participantes sobre quem deve realizar a educação de Valores revela que em ambos grupos as verbalizações traduzem as ideias de que a educação para os valores deve ser feita pela família (E.I./ N= 11; 39.3%; M/ N=11; 36.7%), pela escola (E.I./N= 9; 32.1%; M/ N=10; 33.3%) e pela sociedade (EI/N=8; 28.6%; M/ N=9; 30%).

Quadro nº 3

Tema II: Concepção de educação para os valores. Categorias, frequências e percentagens relativas à questão: Por quem deve ser feita?

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Família	11	39.3	11	36.7	22	38
2.Escola	9	32.1	10	33.3	19	32.7
3.Sociedade	8	28.6	9	30	17	29.3
Total	28	100	30	100	58	100

Os dados obtidos apontam para uma ligeira maior ênfase à família levando-nos a inferir que tanto as Educadoras de Infância como as mães atribuem à família um papel fulcral no que à educação de valores diz respeito.

Em suma, a educação para os valores é vista por ambos os grupos de participantes como devendo ser realizada em casa, pelos pais e família, na escola, por todos os agentes educativos e por toda a sociedade em geral.

Início da educação de valores

No total da amostra foram identificadas quatro concepções sobre a idade em que a educação de valores se deve iniciar: na gravidez, a partir do nascimento, precocemente, e por relação com um nível de desenvolvimento/idade não especificado.

Quadro nº 4

Tema III: Faixa Etária. Categorias, frequências e percentagens relativas à questão: A partir de que idade considera que se devem educar as crianças para os valores?

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1.Gravidez	5	21.8	5	18.6	10	20
2.Nascimento	5	21.8	10	37	15	30
3.Precocemente	3	13	2	7.4	5	10
4.Nível de desenvolvimento/idade não especificada	10	43.4	10	37	20	40
Total	23	100	27	100	50	100

Nos dois grupos é o nível de desenvolvimento e idade não especificado a concepção mais referida (EI/N=10; 43.4%; M/N=10; 37%). As verbalizações aqui contidas expressam a ideia geral de que a educação de valores deve ser iniciada quando a criança tem maturidade para tal.

No grupo de Mães salienta-se igualmente a concepção de que a educação de valores se deve iniciar no nascimento (N=10; 37%). Verificando-se que as Educadoras referem esta concepção menos do que as mães (N=5; 21.8%)

Valores a Ensinar

Este tema foi explorado em relação a dois contextos. Um, relativo aos valores a ensinar pelos pais, outro relativo aos valores a ensinar pelas Educadoras de Infância.

Relativamente aos valores a desenvolver pelos pais, nos dois grupos de participantes foram mencionados valores éticos, morais, relacionais e estéticos como valores que devem ser ensinados pelos pais às crianças.

Quadro nº 5

Tema IV: Categorias, frequências e percentagens relativas à questão: Quais são os valores que os pais devem ajudar as crianças em idade pré-escolar a desenvolver?

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Valores éticos	5	22.7	5	35.7	10	27.8
2. Valores morais	5	22.7	4	28.6	9	25
3. Valores relacionais	9	40.9	3	21.4	12	33.3
4. Valores estéticos	3	13,7	2	14.3	5	13.9
Total	22	100	14	100	36	100

No grupo das Educadoras de Infância são os valores relacionais os que mais se destacam, veiculando a ideia do respeito pelos outros e normas como crucial (N=9; 40.9%). Tal encontra-se associado a uma percepção aprendizagem da relação com os outros como área muito importante de desenvolvimento e construção da personalidade nestas faixas etárias.

No grupo das Mães assiste-se a um maior equilíbrio entre os valores enunciados destacando-se ligeiramente os valores éticos (N= 5; 35.7%) e morais (N=4, 28.6%).

Analisaremos em seguida os valores considerados por ambos os grupos como devendo ser ensinados pelas Educadoras de Infância às crianças.

Quadro nº 6

Tema IV: Valores a ensinar. Categorias, frequências e percentagens relativas à questão: Quais são os valores que os Educadoras de Infância devem ajudar as crianças em idade pré-escolar a desenvolver?

Categorias	EI		M		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Valores idênticos aos pais	5	62.5	8	66.6	13	65
2. Pró-actividade e pensamento crítico			2	16.7	2	10
3. Relacionais/sociais	3	37.5	2	16.7	5	25
Total	8	100	12	100	20	100

No que concerne ao discurso produzido pelos participantes acerca dos valores que as Educadoras de Infância devem ajudar as crianças em idade pré-escolar a desenvolver, Mães e Educadoras de Infância partilham as ideias de que os valores que as educadoras devem ensinar às crianças devem ser idênticos aos dos pais e que devem ser ensinados valores relacionais e sociais. No entanto, a conceptualização da Pró-Actividade e Pensamento Reflexivo enquanto valor que deve ser ensinado às crianças só surge no grupo das Mães. Este facto é bastante interessante e intrigante pelo que deveria ser alvo de futuras pesquisas de aprofundamento

Metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem

Na totalidade da mostra verifica-se que o ensino de valores é feito de forma situacional/circunstancial, através do treino de comportamentos, da modelagem., do reforço ou punição e de determinadas actividades e estratégias (quadro nº 7).

Quadro nº 7

Tema V: Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem. Categorias, frequências e percentagens relativas à questão: O que faz para ensinar os valores aos seus filhos/ crianças do seu grupo

Categorias	EI		M		Total	
	N N	%%	N N	%%	N N	N %
1.Situacional/Circunstancial	44	226.7	66	442.9	110	334.4
2.Treino de comportamentos	11	66.7			11	33.5
3.Modelagem	44	226.7	22	114.3	66	220.7
4.Reforço/punição das condutas	11	66.7	11	77.1	22	77
5.Actividades/estratégias	55	333.2	55	335.7	110	334.4
Total	115	1100	115	1100	229	1100

Constata-se que tanto Mães como Educadoras de Infância referem mais um ensino circunstancial (EI; N= 4; 26.7%; M; N= 6; 42.9%) e actividades e estratégias como formas de ensino de valores (EI; N= 5; 33.2%; M; N=5; 35.7%). As Educadoras de Infância salientam mais do que as mães o uso de modelagem (EI N=4; 26.7%; M; N=2; 14.3%).

Conclusões

Iniciámos este estudo com a intenção não só de conhecer as concepções de valores de Educadoras de Infância e de Mães, mas também de identificar a importância atribuída à sua educação, identificando os valores considerados como devendo

ser desenvolvidos em crianças em idade pré-escolar bem como os considerados mais importantes. Os dados obtidos permitem-nos comparar as concepções de valores e as acções educativas neste âmbito, nos dois grupos em análise: Mães e Educadoras de Infância.

Observamos que no que concerne à primeira questão não foi fácil definir "valores". Na verdade, os valores são uma entidade multifacetada, cuja visão não deve ser esquarterada, mas integrada. Maria-Ibanez

entende que "valor é toda a perfeição real ou ideal, existente ou possível que quebra a nossa indiferença e provoca a nossa estimacão, uma vez que responde às nossas tendências e necessidades" (1976, p.20).

No cômputo geral da amostra verificamos que os valores são conceptualizados como sentimentos, comportamentos e atitudes, juízos avaliativos, códigos e normas de conduta, elementos da personalidade, aprendidos e inatos e importantes.

Na educação para os valores as crianças passam necessariamente por estádios que a educação não pode ignorar ou sacrificar. Acresce que, com o decorrer dos anos, se vai afirmando, em cada ser humano, uma realidade enigmática mas que, apesar disso, nos é profundamente cara: o nosso próprio Eu. Este Eu afirma-se como realidade original em cada um, a ponto de constituir fundamento bastante para o reconhecimento legal do direito à diferença. A educação não pode negá-lo, nem passá-lo por alto, mas colocar-se ao seu serviço. Ela constitui uma tarefa conjunta do educador e do educando em ordem a que este venha a "ser quem é". Aqui radica a ligação intrínseca entre educação e valor.

À luz do olhar dos participantes educar para os valores é um processo de ensino/aprendizagem, experiencial e contextualizado direccionado para objectivos de aquisição de valores, de valores éticos universais e de formação de uma dada personalidade sendo reconhecida uma importância elevada à educação de valores de crianças em idade pré-escolar.

Educadores de Infância e Mães consideram que as crianças devem ser educadas para os valores por relação com um nível de desenvolvimento e idade não especificada. Embora ambos os grupos consideram que tal educação se deve iniciar bastante cedo são as mães que apontam mais fortemente o nascimento como o momento de início de tal educação. As representações imagéticas que os sujeitos têm em relação à faixa etária considerada para educar as crianças para os valores, parecem centram-se no ser humano que ao nascer já traz consigo uma condição humana, por isso, a sua vida é "sagrada", não apenas após o nascimento, mas também no útero materno.

Relativamente a quem deve realizar a educação de valores de crianças em idade pré-escolar tanto Educadores de Infância como Mães atribuem um papel fulcral à família considerando também a escola e toda a sociedade como fulcrais. Os valores a ensinar pelos pais são entendidos pelos dois grupos de participantes como devendo ser de ordem relacional, ética e moral. Já quanto aos valores a ensinar pelos Educadores de Infância, educadores e mães consideram que devem ser idênticos aos ensinados pelos pais e também de âmbito relacional.

No que concerne a metodologias e estratégias de ensino /aprendizagem utilizadas por Mães e Educadores de Infância para ensinar valores às crianças as mais utilizadas são situações espontâneas, embora a modelagem e actividades e estratégias muito assentes na comunicação e diálogo tais como canções, histórias e dramatizações sejam também referidas.

Concluimos que de acordo com Educadoras e Mães os valores podem ser ensinados em todas as situações e contextos sendo sobretudo realizada de forma espontânea e circunstancial. No entanto, consideramos que as conceptualizações da educação e ensino de valores enquanto algo deliberado e sistematizado deveriam ser desenvolvidas sobretudo pelos Educadores de Infância o que contribuiria para uma acção educativa mais consistente, intencional, profunda e rica aumentando-se estratégias e metodologias eficazes para os desenvolver. Consideramos que ao contrário do que é conceptualizado em parte pelas Educadoras e Mães para uma educação de valores não basta ser-se um bom exemplo, é preciso deliberadamente ensiná-los.

Em relação à última questão concluímos o seguinte: a experiência vivida pelas nossas crianças nas actividades da educação pré-escolar condicionará a aquisição de hábitos e formas de comportamento que, embora não se vão manter de forma permanente e invariável ao longo da vida, constituirão as bases sobre as quais, posteriormente, assentarão todas aquelas condutas que directamente se relacionam com a escola em geral, o estudo, o trabalho, a vontade de esforço o desejo de superação (Rocha, 1996).

Em suma, em termos globais encontramos uma consonância entre as concepções de Educadoras de Infância e mães sobre o que é educação de valores em idade pré-escolar e os valores a serem ensinados o que indica estarem estes dois sistemas a trabalhar para os mesmos fins nesta área. Demos conta da escassez de estudos em Portugal sobre o tema no contexto pré-escolar. Os trabalhos desenvolvidos focam quase sempre adolescentes ou jovens (e.g., Brites, 2006, Gouveia - Pereira, 1995). Consideramos que este estudo apresenta um contributo pertinente já que se debruça sobre aqueles que na faixa etária Pré-Escolar são uns dos principais agentes educativos, no que concerne à Educação dos Valores, i.e., as Mães e as Educadoras de Infância. Aliás assumimos como limitação de estudo o facto de somente termos entrevistado as mães e não também os pais. Embora na nossa sociedade a Mãe continue a ter um papel preponderante na educação das crianças nesta faixa etária, o papel do Pai tem vindo a ganhar uma presença activa cada vez maior na educação das crianças.

Referências bibliográficas:

- Ávila, M. & Fernanda, O. (2006). Educar en valores desde el nivel inicial: Reto ante la realidad actual. *Educere*, 32, 97-106.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Brites, N. L. (2006). *Percepções de Justiça, Cidadania e Competência moral na escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. & Serrats, M. G. (2006). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: NARCEA. S.A. Ediciones.
- Colomina, P.E.V. (1996). *Valores para Vivir*. Barcelona: UNICEF
- Estrela, M.T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Ed.
- Figueiredo, C. C. (2004). Dos valores dos jovens à educação para os valores – alguns traços para um retrato. *Monografias virtuais: cidadania, democracia y valores sociedade plurales* 4, in <http://www.oEles/valores2/monografia04/reflexion01.htm> consultado a 3 de Fevereiro de 2009
- Gonçalves, M. A. S. (2004). *Identidade do Eu, consciência moral e estágios de desenvolvimento: perspectivas para a educação*. *Psicologia da Educação*, 19, pp.73-89, São Paulo.
- Grácio, M. L.F. (2002). *Concepções do Aprender em Estudantes de diferentes graus de ensino – Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva Fenomenográfica*. (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora

- Gouveia- Pereira, M. (1995). A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa, Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Marques, R. (2000). O livro das virtudes de sempre. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica: Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Marton, F.; Booth, S. (1997). Learning and Awareness. Mahwah, New Jersey.
- Marin Ibanez, M. (1976): Valores, Objectivos y Actitudes en Educaciòn, Valladolid, Minon
- Nogueira, C. (2001). Análise de Discurso. In E.M. Fernandes & L. S. Almeida (pp. 15 –48). Métodos e Técnicas de Avaliação – Contributos para a prática e investigação psicológicas. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia
- Lourenço, O. (1992/1998). Psicologia de Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações (2.ª edição). Coimbra: Livraria Almedina
- Patrício, M. F. (1990). Os valores em educação e suas implicações na prática educativa. In L. S. Almeida, R. Santiago, P. Silva, L. Oliveira, O. Caetano & JP.
- Patrício, M. F. (1993). Lições de Axiologia Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (1994). La pédagogie à l'ècole dès différences: Fragments d'une sociologie de l'échec. Paris : ESF
- Poucinho, M. (2008). Promoção do Desenvolvimento e Aprendizagem da criança. In: <http://noticia.nesi.com.pt/?p=63>, consultado a 23 de Janeiro de 2008
- Rocha, F. (1996). Educar em Valores. Aveiro: Estante Editora
- Santos, J. M. (2005). Clarificação de Valores e Educação para os Valores. Revista Fórum Online. In: <http://www.profsintra.org/site/publicacoes/forumonline/1/clarificacao.pdf>, consultado a 4 de Fevereiro de 2009
- Saljö, R. (1996). Minding Action – Conceiving of the world versus participating in cultural practices. In: <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/mindac.html> (1 de Abril de 2009)
- Sousa, Alberto B. (2001). Educação em Valores: Na Pré-Escolaridade e no Ensino Básico. Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Simões, A. (1990). "A Investigação - Acção: Natureza e Validade". In: Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV, 39-51

QUALIDADE NA ÓPTICA DO UTILIZADOR: DOS CONCEITOS E PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS AO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E QUALIDADE DE VIDA

João Costa¹ & Maria Dulce Gonçalves²

1 Alcatel-Lucent, Portugal

joao.costa@alcatel-lucent.com

2 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

mdgoncalves@fp.ul.pt

Resumo

As noções de Qualidade não estão restritas às organizações de trabalho e podem extravasar para outras áreas. O que sucede a cada um de nós quando o trabalho corre bem? Qual a relação entre a utilização de sistemas de Qualidade nas organizações de trabalho e as organizações pessoais? Tal como existem boas práticas do lado das empresas certificadas também existem boas práticas na gestão pessoal dos indivíduos. Os autores estabelecem um paralelismo entre práticas das organizações e possíveis práticas pessoais, numa procura da Qualidade de Vida. A percepção de Qualidade é uma noção muito vaga quando abordada individualmente. Está dependente dos valores e formação do individuo e do seu meio envolvente. Assim como uma Organização com um Sistema de Qualidade tem que se adaptar ao meio em que está inserida para uma adaptação ao mercado, também o individuo terá que analisar o seu próprio meio envolvente para criar situações de vantagem e estabilidade, para usufruir da sua vida e alcançar os seus objectivos pessoais. A qualidade na organização pode contribuir de forma significativa para a satisfação individual e bem-estar no trabalho, favorecendo a satisfação e o bem estar em muitas outras áreas da vida. Por isomorfismo com as boas práticas organizacionais, os indivíduos podem aprender conceitos e práticas da Qualidade para as suas próprias vidas. Em tempo de crise, isto pode traduzir-se na necessidade de aprender a adequar comportamentos e procedimentos aos objectivos, em função dos recursos disponíveis. Evitando rupturas, patologias e disfunções, situações de descontrolo material ou emocional.

Palavras-chave: Conceitos; Melhoria pela Qualidade; Análise de Processos; Atitudes; Qualidade de Vida

QUALITY IN USER'S PERSPECTIVE: FROM ORGANIZATIONAL CONCEPTS TO THE DEVELOPMENT OF PERSONAL QUALITY OF LIFE

Abstract

Notions of quality are not only restricted to labour organizations and may spill over into other areas. What happens to each of us when things go well? What is the relationship between the use of quality systems in work organizations and the organization's personal? Just as there are good practices in the certified companies there are also good practices in managing personal development. The authors establish a parallel between the practices of organizations and possible personal practices in seeking a quality of life. The perception of quality is a vague concept when approached individually. It is dependent on the values and training of the individual and his or her environment. As an organization with a quality system has to adapt to the environment in which it operates to adapt to the market, so the individual will have to analyze his or her own environment to create situations of advantage and stability, to enjoy life and achieve personal goals. The quality in the organization can contribute significantly to individual satisfaction and well-being at work, promoting satisfaction and well-being in many other areas of life. A knock on effect of good organization is that individuals can learn concepts and practices of quality for their own lives. In times of crisis, this can result in the need to learn to adapt behaviour to objectives and procedures, depending on available resources. In this way we can avoid disruptions, disease and dysfunction, uncontrollable situations of material or emotional behaviour.

Key-words: Concepts, Quality Improvement, Processes Analysis, Attitude, Quality of Life

Âmbito

A Qualidade depende da percepção do Cliente. O que é ótimo para um pode não ser suficientemente bom para outro (Mukhopadhyay, 2006). Existem definições muito conhecidas de Qualidade, frequentemente referidas na literatura (e.g. Pour & Yeshodhara, 2009). Crosby (1979) define Qualidade como a "conformidade aos requisitos" enquanto Juran e Gryna (1980) define Qualidade como "adequação à utilização". Deming (1986) define Qualidade como "um grau previsível de uniformidade e dependência a baixo custo e adequado ao mercado". Muitas organizações consideram que a antiga definição da Qualidade, "o grau de conformidade para com uma norma" era demasiado apertada e passaram a usar uma nova definição de Qualidade em termos de "focagem no Cliente". No essencial todas as abordagens ressaltam a necessidade de melhorias contínuas e a noção de que a qualidade começa num conjunto de atitudes que levam tempo a mudar, requerendo uma gestão responsável e actuante a longo prazo (Pires, 2007).

De tudo isto o que será de reter? O que é afinal a Qualidade e nomeadamente a Qualidade de Vida? Sendo a qualidade sempre uma percepção de alguém perante algo, a sua definição ou é normalizada ou vai sempre depender de quem a ajuíza.

Entre muitas perspectivas de abordar a Qualidade existem três que normalmente são usadas pelos detractores que têm uma ideia vaga sobre o conceito e às quais se agarram quando estão perante a possibilidade de pertencer a um Sistema de Qualidade.

Burocracia – muitos vêem um Sistema de Qualidade como um amontoado de regras e documentos que apenas dão trabalho a ler e pouco fazem evoluir a Qualidade dos produtos ou serviços.

Métricas – muitos vêem a Qualidade como um conjunto de métricas que jogam com os números mas que na realidade não melhoram nada os produtos ou serviços.

Normas ISO 9001:2008 e EFQM (European Foundation for Quality Management) – muitos consideram os modelos mais elaborados como o melhor a implementar, mas muitas organizações são esmagadas pela sua dimensão e exigência.

Todas estas aproximações demonstram formas diferentes de olhar para a Qualidade. As normas de Qualidade pretendem dar uma estruturação na forma de organizar o trabalho, baseando-se nas boas práticas, que a maioria das organizações concluiu serem as melhores numa perspectiva global.

E na vida pessoal, será que algo de similar ocorre quando se trata de sistematizar as coisas de forma a melhorar a qualidade de vida? São três as respostas de evitamento mais frequentes:

- a) muitos vêem as mudanças como uma carga de trabalhos, um esforço imenso e infrutífero (“mudar para quê se nada muda...?”), descreditam mesmo antes de tentar.
- b) muitos evitam registos e cálculos, medidas e números que monitorizem e permitam observar de forma mais objectiva e consciente a vida de todos os dias. Registrar o peso, o número de cigarros fumados, o total de dívidas acumuladas ou fazer um orçamento familiar, parecem antes formas dolorosas de ainda mais se atormentar...
- c) muitos evitam a orientação por códigos e regras, valores e princípios por considerarem que mais do que orientações (“guidelines”) são formas coercivas de os vergar em vil obediência.

Essencialmente a Qualidade numa organização baseia-se nas diferentes funções que essa organização tem que realizar para modelar a sequência dessas tarefas de forma lógica e com melhores resultados para os fins que se pretendem atingir.

Normalmente as organizações devem estabelecer Objectivos a atingir que, no final do processo, possam ser medidos e analisados. Na conclusão da análise deve compreender-se se a forma como a organização atingiu os Objectivos foi a melhor ou se poderia ter alcançado um melhor desempenho.

Como é que isto interage com os 3 pontos indicados anteriormente?

Um sistema de Qualidade deve ser estruturado e documentado. Só desta forma é possível todos os colaboradores da organização unirem-se num conceito comum e começarem a caminhar para Objectivos comuns.

A análise e quantificação de Objectivos só são possíveis se estes forem mensuráveis. Com a prática é fácil chegar à conclusão que medir objectivos só no final do processo é uma forma em que dificilmente se consegue manobrar a organização a realizar pequenas correcções de forma a atingir em pleno os objectivos estabelecidos. A solução passa pelo estabelecimento de métricas parciais para que com o devido acompanhamento a aproximação ao valor estabelecido pelo Objectivo seja real. A prática deste detalhe, acompanhamento da observação da evolução de determinados valores, é já uma melhoria face à primeira aproximação do simples estabelecimento de Objectivos.

Alguns destes aspectos são a base do estabelecimento de Normas Internacionais que guiam o estabelecimento da forma de gestão de organizações independentemente do seu contexto. Na prática as Organizações que estabelecem sistemas de Qualidade melhoram o desempenho das várias funções assim como a ligação entre elas.

Os sistemas de Qualidade esclarecem as tarefas de cada colaborador nas diversas funções da Organização e melhoram o desempenho da organização num Objectivo comum.

Num sistema de Qualidade em exercício muitas das funções e tarefas são realizadas de forma mais clara e esclarecida pelos colaboradores quando a organização é capaz de mobilizar os intervenientes para esta prática. O comprometimento para com a Qualidade é uma atitude essencial para que qualquer organização consiga evoluir nesta área. Assim, a motivação dentro da Organização é um aspecto essencial que os responsáveis de topo devem tomar nas suas mãos.

Como é que tudo isto se relaciona com a Qualidade de Vida?

Hoje em dia muitos de nós somos colaboradores numa Organização. Com maior ou menor dimensão, essas organizações existem em torno de todos nós. Interagimos com elas, influenciam ou determinam parte do que somos.

As noções de Qualidade não estão restritas às supostas organizações de trabalho e podem extravasar para outras áreas. O que acontece a cada um de nós quando o dia de trabalho corre bem? A investigação em Psicologia Educacional, do Trabalho e das Organizações tem contribuído com múltiplos estudos que reforçam a importância de otimizar as experiências laborais em experiências pessoais de flow, de envolvimento na tarefa, de mestria e de participação activa no controlo do decurso da própria vida (e.g. Csikszentmihalyi, 2008). As pessoas que fazem um bom trabalho, sentem-se implicadas, valorizam o seu contributo e as suas responsabilidades, respeitam não só os seus objectivos e valores como os do seu grupo e da comunidade, e num sentido mais lato, os do planeta e os de Deus (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2002).

E que relação se pode estabelecer entre a utilização de sistemas de Qualidade nas Organizações de Trabalho e nas Organizações Pessoais?

Tal como existem boas práticas do lado das Organizações de Trabalho também existem do lado das Organizações Pessoais.

Num sistema de Qualidade das Organizações existem pontos fundamentais para o estabelecimento de planos de melhoria: análise da situação actual, definição de onde a organização quer estar daí a um ano, elaboração de um plano para alcançar essa posição, pontos de verificação ao longo do tempo, etc.

O que impede que pessoalmente a mesma abordagem seja realizada? Se existirem os conhecimentos básicos do processo, a forma de os abordar e a capacidade de analogia com os processos de uma organização, qualquer pessoa poderá de forma similar melhorar a sua Qualidade de Vida.

A capacidade de "desenrascanço" dos Portugueses é normalmente uma vantagem em certas situações mas no longo prazo não é uma boa atitude. Uma forma mais organizada a nível individual e a nível da sociedade seria uma mais valia nacional. Assim por que não introduzir algumas noções de Qualidade (e de gestão da mesma) ao nível do ensino? E qual o nível de ensino em que se devem introduzir estas noções? Os estudos

sugerem que o sucesso e a qualidade na aprendizagem dependem em grande parte de uma atitude activa, consciente e auto-regulada por parte do estudante (Schunk & Zimmerman, 1998) e que o desenvolvimento de hábitos de auto-monitorização e de definição de objectivos, entre outros, podem ocorrer com vantagem desde os primeiros anos de escolaridade (e.g. Bernard, 1997).

Até que ponto é possível incentivar uma pessoa a olhar para a sua vida numa perspectiva de Qualidade como meio de melhorar a sua Qualidade de Vida? As secções a seguir são no seu conjunto uma breve reflexão sobre esta questão, fazendo o paralelo entre alguns aspectos da Norma ISO 9001, usada na gestão da qualidade (APCER, 2010), e aspectos correspondentes na vida pessoal.

O Paralelo

Tanto Indivíduos como Organizações necessitam de evoluir no tempo, de fazer evoluir estruturas e processos, aspectos formais e funcionais. E no entanto, quer as Organizações quer os Indivíduos resistem de múltiplas formas à mudança, resistem e temem tudo o que pareça ameaçar a sua estabilidade e segurança. Mesmo quando seguramente é imperioso mudar.

O conhecimento e a capacidade de análise revelam-se fundamentais para esta capacidade de mudança. Esse conhecimento tem vertentes bastante variadas quando se está perante um sistema de Qualidade e também perante a vida.

Para uma Organização evoluir num sistema de Qualidade de forma frutuosa normalmente tem que existir o comprometimento da gestão de topo o que nos leva a crer que no caso individual esta atitude também tem que estar presente. Esta forma de evoluir não ocorre de forma espontânea e inconsciente. Antes requer um compromisso pessoal, um envolvimento consciente e auto-controlado, uma atitude favorável à mudança, a escolha de determinados objectivos em função de valores e de crenças.

Numa Organização é necessário o estabelecimento de valores da própria organização. Na componente individual esta premissa também é fundamental, embora por vezes possa ser mais difícil coadunar entre si os valores pessoais que os de uma organização ou de um grupo.

A questão da definição de Objectivos parece facilmente comparável numa primeira aproximação, embora a nível pessoal seja provavelmente algo de menos comum e que pode surgir a diferentes níveis, desde os objectivos específicos, simples e imediatos, a outros de nível bem mais profundo e de natureza mais existencial ou filosófica.

Numa Organização é necessário entender o ambiente em que essa organização está inserida para se analisar os intercâmbios com o meio envolvente e as interfaces que existem disponíveis. No plano pessoal também esta análise deve ser realizada para se poder compreender quais as opções a tomar, quais os caminhos possíveis a seguir.

Numa Organização é habitual existirem funções diferentes que se conjugam e se complementam para um mesmo fim ou objectivo a atingir. Na componente pessoal também existem "funções" diferentes quando o indivíduo está perante situações diversas. Será que é possível que todas estas "funções" se coordenem para um objectivo final?

Abordagem sistemática

As Organizações fazem normalmente uma abordagem por processos. Tentam compreender o que cada função na organização realiza, procuram realizar o seu encadeamento e finalmente melhorar de forma contínua essa interdependência de forma a eliminar deficiências, pontos de duplicação de acções e uma forma mais fluida de sequência.

Na componente pessoal esta abordagem também poderá ser introduzida pelo treino de capacidades de compreensão dos diferentes aspectos da vida individual ou familiar. Por exemplo, compreender a melhor forma de realizar tarefas e o seu encadeamento mais lógico. Ou procurar compreender quem dentro da família está mais apto a realizá-las.

Todos nós em criança tivemos comportamentos exemplares quando o objectivo era alcançar um brinquedo considerado especial. O que estava aqui em jogo? O controlo das expectativas do "chefe/cliente" perante o "comportamento/serviço" entregue.

Estas práticas de alguma forma "inconscientes" são um dos pontos essenciais da Qualidade na gestão e na vida. Mas o facto é que elas falham quando não são consistentes e continuadas.

Todos nós somos simultaneamente clientes e fornecedores ao longo da nossa vida. A gestão da Satisfação do Cliente é um dos pontos fortes das Organizações que implementam sistemas de Qualidade. Na perspectiva pessoal, também é necessário ter uma prática e uma aprendizagem destes princípios e da sua utilização ao longo da vida. Trata-se de uma entre muitas outras competências no domínio da inteligência emocional, que embora muitas vezes referidas na literatura e na investigação (e.g. descentração, auto-estima, auto-conhecimento, auto-reforço) acabam por ser quase omissas ao nível dos contextos de educação formal.

Numa perspectiva pessoal, a noção de satisfação do cliente não deve traduzir-se no conformismo de se ser um "Yes Man", antes na capacidade de gerir as expectativas e de utilizar eficazmente o poder da comunicação, com os outros e consigo próprio.

Comunicação Interna e Externa

A comunicação interna de uma Organização é um ponto fulcral não só da gestão diária e estratégica mas também da gestão da Qualidade. É o ponto essencial para fazer com que todos os envolvidos nas mais variadas funções caminhem para um objectivo comum.

Aliada a esta vertente está também a comunicação externa. Esta deve ser coerente entre todos os elementos que comunicam para fora da organização. Hoje em dia com os mais variados meios de comunicação disponíveis todos temos uma renovada facilidade de comunicar para fora da organização. As formas assumidas por esta comunicação devem ser consistentes entre os diferentes níveis da organização, sendo necessário identificar uma linha mestra que deve ser comunicada a todos.

Na componente pessoal a situação é bastante análoga. Ao nível da comunicação interna, cada um de nós precisa de aprender a ouvir-se, a comunicar consigo mesmo. Trata-se da necessidade de auto-observação e de auto-conhecimento; da identificação de necessidades, sentimentos, problemas. Mas além desta necessidade de estar atento ao discurso interno, auto-verbalizações e pensamentos automáticos, a linguagem pode também exercer uma função organizadora, dirigindo o comportamento de forma audível (quando a acção é acompanhada por um falar em voz alta) ou de forma interiorizada e quase imperceptível,

por vezes não consciente. Esta linguagem mediadora pode nalguns casos assumir formas perturbadas e perturbadoras. Erros, distorções ou contradições na comunicação podem ocorrer também ao nível pessoal, gerando disfunções ou respostas menos adaptadas.

Tal como nas organizações, não faltam hoje em dia meios de expressão pessoal. Mas muitas vezes são usados de forma pouco assertiva, pouco clara, imprecisa, inconsistente e sem critério. Como se poderá então ultrapassar esta situação? A comunicação externa eficaz requer a adopção de linhas mestras, de opções conscientes que a tornem mais coerente e efectiva. Dizer o que se quer dizer, nem de mais nem de menos, a tempo e horas, sem frieza nem excesso de emoção, será provavelmente uma aprendizagem para a vida toda, que pode ir sendo mais ou menos apoiada e estruturada. Para uma boa comunicação é fundamental o estabelecimento de princípios e de valores. Neste aspecto, a formação e a experiência pessoal parecem ser determinantes, numa área que deve ser trabalhada ao longo do tempo, individualmente, em grupo, na comunidade.

Política da Qualidade

As Organizações já atingiram este patamar através do estabelecimento de Políticas de Qualidade. As Políticas de Qualidade estão hoje em dia imbuídas de muitos aspectos dos valores e princípios que se foram desenvolvendo ao longo dos anos e da experiência adquirida com a prática.

Um aspecto curioso destas Políticas de Qualidade é o assumir pelas Organizações de que entre outros aspectos é necessário comprometer-se com o cumprimento de requisitos legais e outros, nomeadamente os que advêm de Organizações Externas a que pertencem.

Em Portugal este ponto é essencial, sobretudo se olharmos para as práticas de alguns dos nossos prezados concidadãos que primam exactamente pelo processo contrário: nem comprometimento nem cumprimento. Mais uma vez esta vertente depende, na componente pessoal, de uma assunção de princípios que devem advir de uma formação mais cuidada. O desafio é como passar esta visão a cada indivíduo.

Responsabilidade e Autoridade

Este é um ponto importante na vida de uma Organização. A autoridade e responsabilidade devem ser claras e inequívocas. Definir quem decide e quem tem a responsabilidade de executar, garante o desaparecimento de alguns conflitos internos à organização. Muitas organizações utilizam o diálogo interno até se chegar a soluções possíveis para um problema ou situação, mas há sempre um ponto em que alguém com autoridade decide e alguém tem a responsabilidade de executar.

A nível pessoal esta componente também é fundamental. O mais normal seria ser a própria pessoa a tomar para si as duas posições: decidir e executar as suas próprias decisões. Sentir-se com autoridade para decidir e responsabilizar-se por assim concretizar, etapa por etapa. Mas isto nem sempre é o mais habitual. Na realidade, ao nível individual podem ocorrer situações de baixa autonomia e de dependência em relação a terceiros, e surgem dificuldades várias ao nível da definição das situações, da exploração de alternativas e da tomada de decisão. E mesmo quando alguém decide com autoridade o que fazer, nem sempre é fácil concretizar o que se decidiu, assumir a responsabilidade sem esperar ou ceder á pressão das circunstâncias ou de terceiros. Ser capaz de tomar decisões e de realizar tarefas de acordo com o que se decide é condição necessária a que a vida tome o seu rumo em direcção aos Objectivos pessoais.

Revisão

Há um momento no decorrer do planeamento da Qualidade em que as Organizações param para pensar. No mínimo uma vez por ano as Organizações reúnem-se para olhar o que foi feito durante o ano anterior e decidem, com base nesses dados, qual é o melhor caminho a seguir e quais as mudanças a fazer.

Na perspectiva pessoal esta análise também deve ser feita. Olhar um pouco para trás, extrair as lições aprendidas, verificar quais as acções que estavam planeadas e quais as que realmente foram concretizadas, observar se objectivos e metas foram alcançados ou não. Tal como sucede nas empresas, devem ser identificadas situações recorrentes, ou seja, é necessário identificar situações ou tarefas incompletas que se vão repetindo. Do ponto de vista pessoal, este processo requer uma tomada de consciência que muitas vezes é dificultada por hábitos, inseguranças e crenças pessoais. Por exemplo, aceitar como normal tudo o que nos é habitual ou cultural, apenas porque se repete e acontece muitas vezes.

Para mudar crenças e hábitos, para ultrapassar medos ou mesmo para olhar de forma mais objectiva a vida que se vai levando, pode ser necessário a ajuda de um "consultor externo", de um amigo ou de um profissional, psicólogo (counselor ou psicoterapeuta).

Competência, treino e conhecimento

As Organizações têm que procurar ter dentro de si as pessoas com competência para os processos que necessitam realizar para alcançar os seus Objectivos. Em caso de ausência dessas competências dentro da organização, uma possibilidade é dar treino aos seus colaboradores ou adquiri-las no mercado de trabalho. Em muitas situações as soluções só são encontradas quando alguém com conhecimento de determinado assunto se junta à organização.

Do lado pessoal este problema também se coloca muitas vezes ao Indivíduo. Que fazer numa situação que não se domina? Tentar informar-se sobre o assunto ou eventualmente contactar alguém que tenha conhecimento suficiente para o resolver. No entanto, nas empresas como no dia a dia é possível encontrar pessoas que permanecem completamente perdidas ou desorientadas perante determinados assuntos ou situações, mesmo quando um simples pedido de informação ou de esclarecimento a um perito ou especialista na matéria poderia ser um passo de gigante para uma solução.

Planeamento

O produto

As Organizações habitualmente definem planos para produzir os seus produtos, sejam eles bens materiais ou serviços. Neste aspecto é necessário estabelecer os requisitos e os objectivos de Qualidade do produto. Alguns aspectos a considerar neste processo são: verificação, validação, monitorização, medida, inspecção e teste específicos ao produto e o critério para aceitação do produto.

Na perspectiva pessoal o que dizer sobre isto?

Na escola, na profissão como no dia a dia, cada pessoa pode beneficiar com a utilização de estratégias de planeamento e de realização auto-regulada. Isto implica uma clarificação de objectivos e de critérios de auto-avaliação (por exemplo, definir o que se considera sucesso numa determinada situação), a monitorização do comportamento, a verificação dos resultados.

Um indivíduo que quer ascender a uma determinada posição numa organização deve planear os passos a seguir para potencialmente se posicionar e atingir um objectivo. Isto passa por, entre outros aspectos, analisar os requisitos dessa nova posição/função, quais os objectivos que habitualmente aí são exigidos/estabelecidos, qual o controlo que é mantido sobre a função, qual a qualidade exigida sobre a realização da função, etc.

Relação com o Cliente

Para as Organizações este ponto é fundamental. É necessário em primeiro lugar perceber o Cliente, o que o Cliente espera como solução para melhorar ou ultrapassar uma determinada situação ou necessidade. O Cliente pode até ter requisitos específicos para a sua actividade que a Organização tem que absorver, compreender e avaliar se tem capacidade para responder ao Cliente de forma satisfatória e com mais valia para o seu negócio. Estas especificidades podem acontecer tanto em áreas de equipamentos como de serviços.

Na componente pessoal estas características são também uma realidade para a qual se deve estar preparado. Em qualquer relação pessoal no nosso quotidiano, existem sempre expectativas que podem ser atingidas, superadas ou defraudadas. Uma questão que é sempre difícil de superar é perceber o que o nosso interlocutor pretende em determinada altura de uma conversa, encontro, ou prestação de serviço. A cordialidade e a procura de um diálogo de compreensão desempenha aqui uma função essencial na procura do entendimento entre as partes.

Comunicação com o Cliente

As Organizações mais evoluídas utilizam bastante esta via quando se dirigem a clientes específicos e bem identificados. Fornecem ao Cliente toda a informação disponível de forma organizada e direccionada para os produtos que fornecem. Procuram também conhecer as queixas do Cliente relativamente ao produto que fornecem, no que poderiam melhorar ou fazer de outra forma para alcançar uma melhor Satisfação do Cliente.

Este ponto a nível pessoal é normalmente difícil de concretizar. Habitualmente os indivíduos não estão conscientes da necessidade de disponibilizar aos outros informação sobre o que pretendem, o que sentem, o que pensam e como avaliam o que vai sucedendo. Em muitos casos assume-se que os outros sabem ou entendem sem que seja necessário dizer, sugerir ou pedir. Por outro lado, é necessário chegar a um estágio pessoal em que é possível ouvir sem considerar agressiva a informação mais ou menos positiva que vem de outrem. Quer seja relativamente a um serviço prestado, sobre uma comunicação ou mesmo sobre uma relação pessoal, importa disponibilizar e receber informação de forma precisa, funcional.

Compras

Este sector é uma área que cada vez mais é objecto de grande controlo dentro das Organizações. A organização tem que avaliar os diferentes fornecedores, qualificá-los de acordo com critérios internos e analisar custos e benefícios em função do produto que pretende oferecer aos seus Clientes.

Este ponto na perspectiva pessoal quebra qualquer compra por impulso. Na realidade com o crescimento do marketing e da publicidade, mesmo de forma inconsciente os indivíduos são levados a adquirir o que muitas vezes não necessitam, ou não satisfazem efectivamente as suas necessidades reais. Na verdade, há que

estabelecer critérios mais ou menos rígidos para a realização de compras e aquisição de bens, em função de escolhas e objectivos pessoais.

Medidas, análise e melhoria

As Organizações realizam variadas actividades que no essencial pretendem tirar uma fotografia periódica sobre a sua situação para assim poderem controlar o seu futuro. Utilizam ferramentas como; Inquérito de Satisfação do Cliente, Auditorias Internas, Monitorização dos Processos Internos desempenhados pelas várias funções dentro da Organização, Monitorização do Produto e Análise dos dados. Esta análise pretende verificar tendências para criar a possibilidade de uma intervenção atempada antes de se verificar a fuga ao Objectivo estabelecido. Na realidade, o que a Organização pretende é estabelecer um mecanismo de Melhoria contínua face aos Objectivos estabelecidos.

Na componente pessoal este também é o Objectivo. Alcançar passo a passo as nossas metas atingindo os objectivos que estabelecemos como nossos e que naturalmente consideramos como a nossa Qualidade de Vida. Para isso pode ser necessário aprender a observar, a medir e a registar comportamentos e resultados, procedimentos e necessidades.

Conclusões

Mesmo que de uma forma ainda muito embrionária, este trabalho sugere que em múltiplos aspectos é possível encontrar um paralelismo entre modelos e práticas de gestão pela Qualidade e alguns dos modelos psicológicos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, com aplicações no domínio da Psicologia Educacional e da Psicoterapia: modelos de auto-regulação, auto-determinação, auto-controlo, entre outros exemplos. Procedimentos de auto-observação e auto-monitorização, planeamento e gestão do tempo, resolução de problemas e tomada de decisão, estratégias de aprendizagem e de auto-reforço, constituem recursos que a investigação (e a intervenção) em Psicologia sugere que favorecem o bem-estar e a adaptação pessoal. Estes recursos podem ser usados por qualquer pessoa, de forma mais ou menos intuitiva, por vezes em versões de auto-didacta; ou podem ser sugeridos e aprendidos de forma mais estruturada no contexto clínico ou em diferentes contextos educativos, na família, na escola, na formação profissional. Mas no seu conjunto, todos estes modelos e procedimentos permitem estabelecer um isomorfismo entre a Qualidade do ponto de vista pessoal (Qualidade de Vida) e a Qualidade nas Organizações. E tal como nas organizações, também em Psicologia tantas vezes se observam resistências e desconfianças, desmotivação e falta de persistência na aplicação regular e sistemática de procedimentos de Qualidade, mais funcionais, objectivos e estruturados, que substituam práticas intuitivas, rotinas ancestrais e algumas formas de trabalhar arditosas mas muito precárias. Tal como se observa nas organizações, é necessário um enorme investimento e esforço educacional para mudar práticas, concepções e atitudes. A colaboração entre gestores da qualidade e psicólogos educacionais pode tornar-se deveras interessante neste domínio, gerando novas parcerias e múltiplas possibilidades de intercâmbio ao nível da investigação, da formação, da gestão e do desenvolvimento pessoal. As empresas podem beneficiar se incentivarem a aprendizagem pelos seus colaboradores de procedimentos e estratégias que favoreçam uma melhor Qualidade de Vida. Os colaboradores podem beneficiar de intervenções para a Qualidade assim aplicada ao nível pessoal, que não só podem favorecer o envolvimento com a empresa (commitment), dando sentido ao trabalho e às funções que realizam, como talvez os ajudem a compreender melhor todo o esforço colectivo para a Qualidade na empresa. Porque afinal todos podem transportar um pouco de toda essa experiência para o domínio pessoal, para o seu dia-a-dia, para a melhoria contínua dos seus processos e hábitos de vida.

Referências bibliográficas:

- APCER (2010). Guia Interpretativo da NP EN ISO 9001:2008. (Retrieved from http://www.apcer.pt/arq/fich/Guia_9001.pdf)
- Bernard, M. E. (1997). You can do it. New York: Warner Books.
- Crosby, P. B. (1979). Quality Is Free. McGraw-Hill, New York.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: HarperCollins.
- Deming, W. E. (1986). Out of Crisis. Cambridge University Press, Cambridge.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2002). Good Work: When Excellence and Ethics Meet. New York, Basic Books.
- Juran, J. M. & Gryna, F. M. (1980). Quality Planning and Analysis. McGraw-Hill, New York.
- Mukhopadhyay, M. (2006). Total Quality Management in Education. Sage, New Delhi.
- Pires, A.R. (2007). Qualidade: Sistemas de Gestão da Qualidade. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pour, H. M. & Yeshodhara, K. (2009). Total Quality Management (TQM) in Education - Perception of Secondary School Teachers. E-journal of All India Association for Educational Research (EJAIAER) 21, 1, p. 51-59 Retrieved from <http://www.aiaer.net/ejournal/vol21109/8.%20Pour%20&%20Yeshodhara.pdf>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.

ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA VERSÃO PORTUGUESA DO PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES QUESTIONNAIRE (PCQ)

Armando Silva¹

¹Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

armandos@esenfc.pt

Resumo

As consequências psicológicas negativas ao nível do programa de rastreio do cancro da mama por mamografia, tem vindo a demonstrar-se como um fenómeno relevante para os profissionais de saúde.

O presente estudo teve como objectivos realizar a tradução, validação e adaptação cultural do instrumento Psychological Consequences Questionnaire (PCQ), para uma amostra de mulheres participantes no rastreio mamográfico. Foram adoptadas as etapas metodológicas recomendadas pela literatura especializada, como: Tradução, retro-tradução, avaliação por um comité de juizes, pré-teste, análise da fidedignidade e análise factorial dos instrumentos na versão portuguesa. Para analisar a fidedignidade e a análise factorial da versão final do PCQ, administrou-se a escala a uma amostra de 119 mulheres participantes no rastreio mamográfico, com média de idades de 51,39 anos ($\pm 6,26$). A análise da fidedignidade apresentou para o PCQ as seguintes medidas: consistência interna de ($\alpha=0,874$), através do coeficiente alfa de cronbach; para a análise da validade realizou-se a análise factorial da escala, que revelou uma estrutura com três factores idêntica a escala original (domínio emocional, físico e social).

A validade e a fidedignidade do PCQ - versão portuguesa foram confirmadas pela análise factorial e análise da consistência interna. Sugere-se a aplicação da escala, numa amostra maior e mais representativa, a nível nacional, de forma a aprofundar conhecimentos para o seu melhor aproveitamento.

A associação entre o PCQ – versão portuguesa e as variáveis estudadas, não revelaram diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$).

Palavras-chave: Consequências psicológicas, Validação de Instrumento de avaliação.

VALIDATION STUDY OF THE PORTUGUESE VERSION PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES QUESTIONNAIRE (PCQ)

Abstract

The negative psychological consequences in terms of screening program for breast cancer with mammography, has shown itself as a phenomenon relevant to health professionals. The objective of this study was to perform the translation, cultural adaptation and validation of the instrument Psychological Consequences Questionnaire (PCQ), for a sample of women participating in mammography screening. We adopted the methodological steps recommended by the literature, such as: translation, back-translation, evaluation by a committee of judges, pre-testing, reliability analysis and factor analysis of the instruments in the Portuguese version. To analyze the reliability and factor analysis of the final version of the PCQ, the scale was administered to a sample of 119 women participating in mammography screening, with an average age of 51.39 years (\pm 6.26). The reliability analysis presented to the PCQ the following measures: internal consistency ($\alpha = 0.874$), with Cronbach's alpha coefficient, for the validity of the analysis took place on the scale factor analysis, which revealed a tri-factorial structure identical the original scale (domain emotional, physical and social). The validity and reliability of the PCQ - Portuguese version was confirmed by factor analysis and analysis of internal consistency. It is suggested the application of the scale, a larger and more representative sample at national level, in order to deepen their knowledge to better use. The association between PCQ – Portuguese version and the variables revealed no statistically significant differences ($p > 0.05$).

Introdução

A adesão ao rastreio mamográfico em termos regulares, sobretudo para mulheres do grupo etário dos 50 aos 69 anos, poderá fazer decrescer substancialmente a mortalidade associada ao cancro da mama, facilitando a sua detecção precoce (MAXWELL et al, 1997; BRAIN et al, 1999), através da implementação organizada de programas de rastreio.

Embora a mamografia de rastreio tenha o potencial para reduzir a morbilidade e a mortalidade do cancro da mama, existem vivências negativas e significativas para a mulher, que podem comprometer a adesão ao rastreio. Para que os programas de rastreio do cancro da mama sejam bem sucedidos devem ter uma participação elevada e esta permanecer elevada nas fases subsequentes. Assim, torna-se importante avaliar os efeitos psicológicos negativos que, de alguma forma possam influenciar a adesão ao programa de rastreio.

Existem vários estudos que avaliam a satisfação das mulheres com o exame da mama. No entanto, a simples medida da satisfação com o serviço de rastreio pode não ser clara, isto, porque medir a satisfação do consumidor de cuidados de saúde é difícil e ambíguo. Questões específicas sobre as consequências psicológicas negativas, são melhores indicadores para identificação de problemas específicos resultantes da participação no programa de rastreio.

Uma vez que não se encontrou disponível em português nenhum instrumento de avaliação das consequências negativas a nível psicológico das mulheres participantes em programas de rastreio do cancro da mama, e sendo os rastreios um dos Programas Nacionais de Saúde Pública, considerou-se pertinente investigar nesta área.

A elaboração deste estudo teve como objectivo central, traduzir e validar o PCQ - Psychological Consequences Questionnaire (COCKBURN, J. et al. 1992), para uma amostra de mulheres participantes no rastreio programado de cancro da mama por mamografia.

Este trabalho refere-se à contribuição pessoal, onde consta: os passos metodológicos efectuados; onde se apresentam os resultados obtidos; finalizando-se com a discussão e síntese dos resultados do estudo.

Metodologia

Depois de concedida autorização pelo autor da referida escalas, procedeu-se à sua tradução e adaptação. A metodologia para a tradução e adaptação das escalas foi a que se descreve em seguida:

Tradução dos questionários para o idioma falado e escrito em Português, mantendo a estrutura e características da escala de origem, por dois tradutores independentes.

Retroversão para a língua original por dois "retroversores", que não conheciam os objectivos do estudo.

Comparação das duas versões dos questionários, discutidas e corrigidas as eventuais diferenças existentes entre elas, por um comité de juizes.

A tradução para língua portuguesa foi realizada por dois licenciados em língua inglesa e apresentada a um conjunto de três juizes com experiência na utilização de escalas de medição em saúde (dois de área dos cuidados de saúde primários e um de área da psicologia) que, a consideraram apta a utilizar. Esta validação resultou da aplicação dum técnica de consenso qualitativa. A versão final de consenso foi então aplicada à população alvo (pré-teste ou estudo piloto).

Para a realização do estudo piloto deste instrumento, o mesmo foi aplicado a 10 mulheres numa unidade móvel de rastreio e a 10 profissionais de saúde que, após o preenchimento das escalas, foram questionados sobre: compreensão e pertinência das questões; facilidade de preenchimento e inclusão de itens desnecessários ou ofensivos. Todas as mulheres referiram boa compreensão e aceitação das questões apresentadas relativas ao PCQ. O tempo de resposta deste questionário situou-se entre os 5 e os 10 minutos.

Os profissionais de saúde, sugeriram alterar o formato de apresentação do instrumento, em forma de quadro, para facilitar a administração do questionário, tornando a leitura da versão portuguesa do PCQ mais prática e mais rápida.

Após a análise dos resultados, não se considerou necessária a alteração ou eliminação de qualquer item nesta escala, tendo-se em conta a sugestão dos profissionais de saúde. Elaborou-se de seguida a versão final da escala.

Quadro 1 - Escala PCQ versão portuguesa (consequências negativas) por domínios e respectivos itens constituintes (versão final)

PCQ Subescalas/Domínios	Itens referentes a cada Domínio
Domínio Emocional (5 Itens)	<ul style="list-style-type: none">✓ Sentiu-se triste ou deprimida;✓ Sentiu-se assustada ou em pânico;✓ Sentiu-se nervosa ou ansiosa;✓ Sentiu-se sob pressão;✓ Sentiu-se preocupada com o futuro.
Domínio Físico (4 Itens)	<ul style="list-style-type: none">✓ Teve dificuldades em adormecer;✓ Notou uma mudança de apetite;✓ Teve dificuldades em fazer a lida da casa;✓ Teve dificuldade em cumprir o trabalho ou outros compromissos;
Domínio Social (3 Itens)	<ul style="list-style-type: none">✓ Sentiu que ocultava coisas aos familiares ou amigos;✓ Sentiu que descarregava nos outros;✓ Sentiu que se afastava das pessoas próximas de si.

As respostas apresentam um formato tipo Likert, com 4 opções de resposta, correspondendo ao número 1 a resposta "nunca", ao 2 "raramente", ao 3 "às vezes" e ao 4 "muitas vezes". A medida global corresponde à média do somatório dos itens. Da escala podem ser extraídos três domínios ou sub - escalas: emocional, físico e social.

Resultados

Caracterização da amostra

Finalizadas as considerações gerais deste estudo é chegado o momento da apresentação dos resultados. Começamos por apresentar as características gerais da amostra. É constituída por 119 mulheres, com idades compreendidas entre os 45 e os 67 anos de idade, sendo a média de 51.39 (± 6.26) anos. Pelo teste de Kolmogorov-Smirnov a variável não tem distribuição normal ($p=0.001$).

Em relação ao estado civil, outra variável caracterizadora da população em estudo, permite distribuir a amostra da seguinte forma: 71.4% ($n=85$) das participantes são casadas; 10.9% ($n=13$) divorciadas; 9.3% ($n=11$) viúvas e apenas 8.4% ($n=10$) são solteiras.

No que concerne à caracterização da amostra por habilitações académicas, o Ensino Básico representa quase metade das participantes com uma percentagem de 43.7% (n=52), enquanto que o Ensino Secundário e a Licenciatura representa 37.0% (n=44), as licenciadas representam 19.3% (n=23) da amostra estudada. Associado às habilitações académicas, a variável situação laboral permite a seguinte caracterização da amostra: encontram-se empregadas e portanto no activo 65 (54.6%) das participantes; são domésticas 40 (33.6%); enquanto que 8 (6.7%) estão reformadas e 6 (5.1%) estavam desempregadas no momento de recolha de dados.

Apresentadas as variáveis sócio demográficas, seguem-se as variáveis clínicas: familiares directos com problemas nos seios; participação pela primeira vez no rastreio.

Quando questionadas acerca da sua história familiar de problemas mamários, apenas 19.3% (n=23) das participantes referem existir parentes directos nesta situação.

A pergunta relacionada com participação no rastreio revela que cerca de 63 das participantes (52.9%) já havia recorrido anteriormente ao programa. Cerca de 56 (47.1%) das participantes afirma ser estreade e por isso participar pela primeira vez num programa de rastreio deste tipo.

Scores obtidos do pcq

Através da aplicação da escala na amostra em estudo, obteve-se um score total médio de 25,98 com um desvio padrão de 7,21. Para além disso, os itens com média mais elevada dizem respeito ao "Sentiu-se preocupada com o futuro" e "Sentiu-se nervosa ou ansiosa", apresentando uma média de 3,00 e 2,86 respectivamente. Os itens com média mais baixa correspondem a "Sentiu que se afastava das pessoas mais próximas de si" (1,52), seguido de "Teve dificuldade em cumprir o trabalho ou outros compromissos" (1,56) (quadro 5)

Quadro 2- Score médio de cada item do PCQ - vp

Itens	Média	Desvio Padrão	N
pcq_f1/item 1 - Teve dificuldade em adormecer	2,54	1,015	119
pcq_f2/item 2 - Notou uma mudança de apetite	1,95	0,999	
pcq_e1/item 3 - Sentiu-se triste ou deprimida	2,55	0,871	
pcq_e2/item 4 - Sentiu-se assustada ou em pânico	2,50	0,982	
pcq_e3/item 5 - Sentiu-se nervosa ou ansiosa	2,86	0,895	
pcq_e4/item 6 - Sentiu-se sob pressão	2,31	0,981	
pcq_s1/item 7 - Sentiu que ocultava coisas aos familiares ou amigos	1,76	0,972	
pcq_s2/item 8 - Sentiu que "descarregava" nos outros	1,74	0,887	
pcq_s3/item 9 - Sentiu que se afastava das pessoas mais próximas de si	1,52	0,872	
pcq_f3/item 10 - Teve dificuldade em fazer a "lida" da casa	1,69	0,909	
pcq_f4/item 11 - Teve dificuldade em cumprir o trabalho ou outros compromissos	1,56	0,744	
pcq_e5/item 12 - Sentiu-se preocupada com o futuro	3,00	0,983	

Análise da fidedignidade do pcq - vp

O estudo da fidedignidade global mostrou que esta é boa ($\alpha=0,874$) podendo afirmar-se que o PCQ é homogéneo e é muito provável que produza respostas consistentes (quadro 3)

Quadro 3

Coefficiente de alfa de Cronbach do PCQ – vp

Nº de Itens	Alfa de Cronbach
12	0,874

Uma vez que cada item se correlaciona fortemente com os restantes, no que diz respeito ao PCQ por itens pertencentes às respectivas dimensões obtém-se os índices de consistência interna entre 0.859 (item 3, 4 e 5 - 3 itens da dimensão emocional desta escala) e 0.871 (item 8, item da dimensão social) (quadro 4).

Quadro 4 - Alfa de Cronbach para a escala PCQ - vp por itens que a constituem

PCQ	Média da escala se o item for removido	Variância da escala se o item for removido	Correlação corrigida se o item for removido	Alfa de Cronbach Se o Item for removido
pcq_f1/item 1	23,45	43,419	0,568	0,864
pcq_f2/item 2	24,03	43,473	0,576	0,863
pcq_e1/item 3	23,44	43,757	0,654	0,859
pcq_e2/item 4	23,48	42,862	0,640	0,859
pcq_e3/item 5	23,13	45,416	0,483	0,869
pcq_e4/item 6	23,67	42,798	0,646	0,859
pcq_s1/item 7	24,22	45,020	0,467	0,870
pcq_s2/item 8	24,24	45,999	0,437	0,871
pcq_s3/item 9	24,46	44,674	0,568	0,864
pcq_f3/item 10	24,29	44,226	0,579	0,863
pcq_f4/item 11	24,42	45,568	0,591	0,863
pcq_e5/item 12	22,98	43,644	0,573	0,863

Comparando os índices de consistência interna do estudo com a versão original, em relação aos domínios ou subescalas, encontraram-se valores muito próximos no domínio emocional e físico e aceitáveis na dimensão social (quadro 5).

Quadro 5 – Comparação dos índices de consistência interna do PCQ: versão original e versão portuguesa

PCQ	Itens	Consistência Interna: Alfa de Cronbach	
		Original (Austrália) N=1722	Versão Portuguesa do PCQ N=119
Domínio Emocional	3,4,5,6,12	0,89	0,83
Domínio Físico	1,2,10,11	0,77	0,78
Domínio Social	7,8,9	0,78	0,63

Análise factorial do pcq - vp

Um indicador da força da relação, entre os itens, é o Coeficiente de Correlação parcial. O Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que varia entre zero e um, compara as correlações simples com as correlações parciais observadas entre os itens. Sendo que a decisão de uma Análise factorial com um KMO < 0,5 é inaceitável. No nosso caso, obtivemos um KMO de 0,861 (quadro 6), o que revela que a Análise factorial tem uma adequação boa para usar no PCQ - vp.

Quadro 6 – Teste KMO e Bartlet – PCQ – vp

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,861
Teste da esfericidade de Bartlet	Qui-quadrado (aproximação)	545,586
	gl	66
	p	,000

A análise factorial gerou uma solução de três factores que juntos explicam 61,80% da variância encontrada nos scores para os itens do PCQ. As cargas factoriais, que expressam a correlação entre cada factor e os itens originais da escala, estão apresentadas no quadro 7.

Quadro 7 - Análise factorial da versão portuguesa do PCQ - vp: cargas factoriais

Itens			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
pcq_f1/Item 1- Teve dificuldade em adormecer	0,436	0,629	
pcq_f2/Item 2 - Notou uma mudança de apetite	0,268	0,653	0,201
pcq_e1/Item 3 - Sentiu-se triste ou deprimida	0,710	0,261	0,232
pcq_e2/Item 4 - Sentiu-se assustada ou em pânico	0,798	0,212	0,150
pcq_e3/Item 5 - Sentiu-se nervosa ou ansiosa	0,759	0,114	
pcq_e4/Item 6 - Sentiu-se sob pressão	0,730	0,129	0,357
pcq_s1/Item 7 - Sentiu que ocultava coisas aos familiares ou amigos	0,195		0,858
pcq_s2/Item 8 - Sentiu que "descarregava" nos outros	0,175	0,368	0,404
pcq_s3/Item 9 - Sentiu que se afastava das pessoas mais próximas de si	0,185	0,366	0,685
pcq_f3/Item 10 - Teve dificuldade em fazer a "lida" da casa	0,147	0,852	0,136
pcq_f4/Item 11- Teve dificuldade em cumprir o trabalho ou outros compromissos		0,761	0,342
pcq_e5/Item 12 - Sentiu-se preocupada com o futuro	0,577	0,251	0,290
Percentagem da variância explicada pelo factor	42,48 %	11,11%	8,21%

Percentagem acumulada 61,80

Método de extracção: Análise de Componentes Principais. Rotação: Varimax

Obs: As cargas factoriais acima de 0,40 foram destacadas em negrito

O factor 1 explica 42,48% da variância encontrada dos scores dos itens do PCQ e foi composto pelos itens 3, 4, 5, 6 e 12, que corresponde ao domínio emocional. O factor 2 explica 11,11% da variância e consistiu principalmente nos itens 1, 2, 10 e 11 (relativos ao domínio físico). O factor 3 explica 8,21% da variância e foi composto pelos três itens que avaliam o domínio social, itens 7, 8 e 9.

Análise da associação do pcq - vp com outras variáveis estudadas

Antes de analisar a influência das variáveis sobre a escala, verificou-se se seguiam uma distribuição Normal. Para testar a normalidade das distribuições, foi aplicado o teste de aderência de Kolmogorov-Smirnov, uma vez a amostra ser superior a 50. Verificando-se que o nível de significância obtido foi inferior a 0,05, não se verificando assim o pressuposto da normalidade, ou seja, não tem uma distribuição normal, utilizando-se assim testes não paramétricos.

Analisando os resultados dos testes aplicados, verificou-se que todos os valores encontrados são superiores a 0,05, pelo que podemos afirmar que não há diferenças estatisticamente significativas entre o PCQ – vp e as restantes variáveis estudadas.

O quadro 8 apresenta a associação dos scores do PCQ – vp com as variáveis estudadas.

Quadro 8 - Associação entre os scores do PCQ – vp e as variáveis estudadas

Variáveis	PCQ-VP Média (DP)	Teste
Idade (n=119)	51,39 (6,26)	Spearman p=0,101
Estado Civil (n=119)		
Solteira	25,00(7.84)	Kruskal –Wallis p=0,067
Casada	25,78(6.56)	
Divorciada	27,54(10.30)	
Viúva	26,64(8,04)	
Habilitações Académicas (n=119)		
Até a 4ª classe	26,94(7,01)	Spearman p=0,134
Até ao 9º Ano	25,36(7,22)	
Até ao 12º Ano	25,79(6,95)	
Licenciatura	24,65(8,02)	
Situação Laboral (n=119)		
Empregada/Activa	25,28(7,58)	Kruskal –Wallis p=0,694
Desempregada	24,17(5,98)	
Reformada	26,13(8,20)	
Doméstica	27,38(6,57)	
Familiares directos com problemas mamários (n=119)		
Não	26,09(6,83)	Mann-Whitney p=0,734
Sim	25,52(8,80)	
Primeira vez que participa no Rastreio (n=119)		
Não		Mann-Whitney p=0,098
Sim	27,02(6,39) 24,82(7,93)	

Discussão

A adaptação cultural do PCQ, realizada neste estudo, seguiu todos os critérios recomendados pela literatura especializada. Apesar de alguns estudos (FALCÃO, 1999; FERNANDES, 2002), alertarem para a simplificação dos métodos de adaptação cultural e validação, propostos por GUILLEMIN et al (1993); com o argumento de que este processo muitas vezes é de difícil realização, dependendo da população a ser estudada (FALCÃO, 1999). A complexidade das etapas, a longa duração do processo e seu elevado custo são os principais pontos questionados. FALCÃO (1999), sugere um método de adaptação cultural mais simples, com possibilidade de maior rapidez e menor custo de execução.

Não obstante, o presente estudo optou pelo método internacionalmente reconhecido, proposto por GUILLEMIN et al (1993), por ser mais difundido e adotado no meio científico.

CICONELLI (1997) refere que cada sociedade apresenta as suas próprias crenças, atitudes, costumes, comportamentos e hábitos sociais. Estas características refletem a cultura de um país e também o diferencia dos outros. Perante esta situação, a adaptação cultural foi um passo fundamental neste processo. A avaliação de equivalência idiomática, cultural e conceitual realizada pelo comité, composto por 3 juizes, realizou-se de forma satisfatória, em que todos os membros analisaram a relevância de cada domínio e discutiram cada item do PCQ. Segundo GUILLEMIN et al (2005) este é o argumento que comprova que o instrumento estudado providência equivalência cultural quando comparado com o original. KIMURA (1999) relata ainda que, com este tipo de análise (avaliação por comité de juizes), obtêm-se a validade de conteúdo do instrumento. Assim sendo, estabeleceu-se também a validade de conteúdo do PCQ na língua portuguesa.

A inclusão do pré – teste, como sugerido por MIYAMOTO et al (2004), foi de extrema importância para maior entendimento e clareza do instrumento. Tendo em vista a adaptação cultural do instrumento, mereceu destaque uma sugestão nesta fase; a sugestão feita pelos profissionais de saúde, de alterar o formato de apresentação do instrumento em forma de quadros, facilitou a administração dos testes, tornando a leitura da versão portuguesa do PCQ mais prática e mais rápida. Assim como recomenda CICONELLI (1997), o instrumento deve apresentar, de preferência, formato simples, que facilite a aplicação e compreensão da escala, com tempo de administração apropriado.

Após as fases de adaptação cultural, o PCQ adquiriu linguagem simples e clara, mantendo a equivalência em relação aos conceitos culturais portugueses.

Segundo GUILLEMIN et al (2005) esta fase é fundamental para a cultura em estudo, GIL – MONTE (2005) concorda e ressalta ainda a relevância da adaptação cultural dos instrumentos, pois instrumentos comuns a vários países favorecem também os estudos multicêntricos.

Para averiguação da reprodutibilidade, GUILLEMIN et al (1993) aconselham que o procedimento de adaptação cultural não deve somente limitar-se à tradução e adaptação, mas também ter as suas medidas psicométricas testadas no novo contexto cultural. Assim, neste estudo também realizou a avaliação da fidedignidade do instrumento, na amostra utilizada para avaliar a fidedignidade do PCQ, a média de idades das participantes foi de 51,39 ($\pm 6,26$) anos, com um mínimo de 45 e um máximo de 67 anos.

Esses dados demonstram que apesar de se tratar uma amostra de conveniência, foram compatíveis com a população dos estudos que utilizaram o PCQ (COCKBURN et al, 1992; SWANSON et al, 1996; BRETT e AUSTOKER, 2001).

A consistência interna da versão portuguesa do PCQ apresentou elevado valor de alfa (0,874), semelhante aos encontrados nos estudos dos autores referidos anteriormente. Como o valor de alfa de um instrumento se baseia nos scores atribuídos a cada item que o compõe, quanto mais semelhantes às respostas, mais consistente é o instrumento (PEREIRA, 2006).

Para a Identificação da estrutura factorial da medida, a análise factorial foi utilizada. O método dos componentes principais e a rotação de varimax foram empregados. A matriz rodada foi obtida, tendo-se adoptado o critério de carga factorial de 0,40 para a inclusão de itens, valor esse recomendado pela literatura (CROCKER e ALGINA, 1986; KLINE, 1994). A análise dos componentes principais apontou, como a melhor estrutura para o instrumento, a três factores, cabendo ao factor 1 – Domínio Emocional, factor 2 – Domínio físico e factor – 3 Domínio social. Já que os itens de conteúdo intrínseco e extrínseco se organizam respectivamente, nesses três factores, o que vai de encontro aos três domínios propostos pelos autores da escala (COCKBURN et al, 1992).

Tendo em vista a coerência teórica da organização dos itens nos factores e os dados obtidos, optou-se por considerar a escala com uma estrutura com três factores. Mais precisamente, o factor 1 – Domínio emocional, foi composto por 5 itens (3, 4, 5, 6 e 12) com saturação variando entre 0,577 e 0,798. Já o factor 2 – Domínio físico, foi composto por 4 itens (1, 2, 10 e 11) com saturação variando entre 0,629 e 0,852, e por fim o factor 3 – Domínio social composto por 3 itens (7, 8 e 9) com saturação variando entre 0,404 e 0,858.

Tendo-se verificado a ausência de evidência estatística da associação entre variáveis sócio demográficas e clínicas com o PCQ – vp (consequências psicológicas negativas). Assim, não se confirma existir relação entre os antecedentes de participação no programa de rastreio (primeira vez ou não) com as consequências psicológicas negativas sentidas pelas mulheres participantes neste estudo.

Analisando a relação entre os antecedentes clínicos (história familiar de problemas mamários) e as consequências psicológicas negativas sentidas, não existiu qualquer relação de significado estatístico entre os antecedentes clínicos e as consequências psicológicas negativas sentidas pelas mulheres da amostra em estudo.

Apesar destas associações não se confirmarem, WATSON et al (2005) num artigo de revisão (meta-análise) sobre o impacto psicológico do rastreio mamográfico em mulheres com história familiar de cancro da mama, encontrou vários estudos que relacionaram o aumento de efeitos psicológicos adversos nas várias etapas do programa de rastreio com as variáveis sócio demográficas e clínicas. Corroborando os resultados encontrados, não encontraram associação entre resultados psicológicos adversos com experiência em rastreios anteriores (LINDFORS et al, 2001); a idade (BRETT et al, 1998, 2001; LAMPIC et al, 2001; MANIERO et al, 2001); ou o emprego (OLSSON et al, 1999).

Conclusão

A tradução e adaptação do PCQ, à cultura portuguesa foi realizada com sucesso, resultando numa versão com boa compreensibilidade, demonstrando ser um instrumento de fácil e rápida administração.

Os testes psicométricos realizados para a validação inicial do PCQ mostraram que a escala traduzida manteve a validade e a fidedignidade da escala original. Recomenda-se também que o instrumento agora

validado, possa ser avaliado à luz de variáveis que tragam informações úteis acerca da sua validade concorrente e preditiva.

No conjunto dos instrumentos multidimensionais reconhecidos como ferramentas de avaliação na área da saúde, o PCQ, sendo dirigido especificamente a mulheres participantes no rastreio mamográfico, pode desempenhar um importante papel no estudo desta população, identificando problemas e orientando intervenções, e eventualmente levar a uma maior adesão das mulheres ao rastreio programado do cancro da mama por mamografia.

Sendo o Rastreio mamográfico programado, um importante Programa de Saúde Pública, é fundamental a participação de todos os profissionais de saúde, nomeadamente os enfermeiros que trabalham ao nível dos cuidados de saúde primários. Podendo explorar a potencialidade deste instrumento de medição (PCQ), a vantagem da sua aplicação reside no facto de poder ser um bom indicador das necessidades de intervenção e da adequada afectação de recursos, para permitir identificar os grupos de risco que mais beneficiem dos cuidados assistenciais, ou de respostas sociais. Ora, conhecendo melhor os factores associados, poder-se-á focalizar mais a prestação de cuidados e contribuir para a redução das consequências adversas, nomeadamente fornecendo mais informação sobre os procedimentos do programa de rastreio quer no convite que é endereçado antes da primeira participação como quando se convoca para a consulta de aferição.

Uma das dificuldades sentidas, foi em relação à diversidade de estudos realizados, sobre as consequências psicológicas negativas no rastreio do cancro da mama por mamografia, pela diferença de métodos e instrumentos aplicados, tornando difícil a comparação destes resultados.

No entanto, o conhecimento das consequências adversas das mulheres participantes no rastreio, mesmo num contexto cultural limitado, permite identificar as várias formas de encarar o rastreio por mamografia e é um passo importante na investigação da maneira como as mulheres percebem as suas experiências durante o rastreio e de alguns factores com que se relacionam.

Algumas limitações estão subjacentes a este estudo e portanto, os resultados obtidos pelos scores do PCQ – vp devem ser interpretados tendo em conta essas limitações. As principais limitações do estudo prendem-se com o tipo de amostragem não aleatória utilizada, ou seja o desenho da investigação abarcar apenas mulheres que estavam acessíveis e concordaram em colaborar, originando a não aleatoriedade da amostra. Assim, pelo facto dos sujeitos terem sido extraídos de uma população com alguma homogeneidade, a generalização a populações similares deve ser feita com alguma reserva. Este método de amostragem favorece a auto-selecção, podendo as mulheres que participaram constituir uma amostra enviesada. Uma outra limitação está relacionada com o facto do estudo se confinar unicamente a uma área geográfica restrita e só numa determinada fase do rastreio (aferição), o que também contribui para que os resultados não possam ser generalizados a nível regional ou nacional impossibilitando a análise consoante a etapa do rastreio (unidade móvel e centro de aferição). Assim, seria desejável que o estudo fosse replicado com uma amostra aleatória e com uma representatividade geográfica mais alargada, contemplando as duas etapas do rastreio.

Referências bibliográficas:

- Absetz, P. et al. (2003) – Experience with breast cancer pre-screening perceived susceptibility and the psychological impact of screening. *Psycho-Oncology* 12: 305-318.
- Almeida, I. e Freire, T. (1997) – Metodologia da investigação em psicologia e educação. Coimbra: APPORT.
- Austoker, J. (1990) – NHS Breast cancer screening. Oxford, Cancer Research Campaign.
- Austoker, J. e ONG, G. (1994) – Written information needs of women who are recalled for further investigation of breast screening: Results of a multicentre study. *J Med Screen*; 1: 238-244.
- Bowling, A. (1995) – Measuring disease in: Related quality of life. Buckingham. Open University Press.
- Brain, K. et al. (1999) – Anxiety and adherence to BSE in women with a family history of breast cancer. *Psychosomatic Medicine*; 61, 181-187.
- Brett, J. et al. (2001) – Women who are recalled for further investigation for breast screening: Psychological consequences 3 years after recall and factors affecting re-attendance. *J Pub Health Med* ; 23(4): 292-300.
- Brett, J. et al. (2005) – The psychological impact of mammographic screening. A systematic review. *Psycho-Oncology*; 14 (11): 917-938.
- Bullinger, M. et al (1998) – For The IQoLa Project Group. Translating Health Status Questionnaires and Evaluating Their Quality: The IQoLA Project Approach. *J. Clin. Epidemiol.* (vol. 51, 11, 913-923).
- Ciconelli, R.M. et al (1999) – Tradução para língua portuguesa do questionário de avaliação de qualidade de vida SF-36. *Ver. Bras. Reumatol.*, (vol.39, 3, 143-150).
- Cockburn, J. et al. (1992) – Development and validation of the PCQ: A questionnaire to measure the psychological consequences of screening mammography. *Soc Sci Med*; 34: 1129-1134.
- COCKBURN, J. et al. (1994) – Psychological consequences of screening mammography. *J Med Screen*; 1: 7-12.
- Ferreira, P.L. e Marques, F.B. (1998) – Avaliação psicométrica e adaptação cultural e linguística de instrumentos de medição em saúde: princípios metodológicos gerais. Coimbra: Centro de Estudos e Investigação em Saúde.
- Grenn, J. e D'OLIVEIRA, M. (1991) – Testes estatísticos em psicologia. Lisboa: Editorial Estampa.
- Guillemin, F. (1995) – Cross-cultural Adaptation and validation of Health Status Measures. *Scand. J. Rheumatol.* (vol.24, 61-63).
- Guillemin, F. et al (1993) – Cross-cultural adaptation of Health Related Quality of Life Measures: Literature review and proposed guidelines. *J. Clin. Epidemiol.* (vol.46, 12, 1417-1432).
- Hair, J.R. e tal (1998) – Multivariate Data Analysis, 5ª ed. Upper Sadlle River: Prentice Hall.
- Hill, M.M. e HILL, A. (2000) – Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.

Kerlikowske, K. et al. (1999) – Continuing screening mammography in women aged 70 to 79 years: impact on life expectancy and cost-effectiveness. *JAMA*; 282: 2156-2163.

Kimura, M. (1999) – Tradução para o português e validação do "Quality of Life Index", de Ferrans e Powers. São Paulo, Tese (livro Docência) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

Lampic, C. et al. (2003) – The influence of a false-positive mammogram on a woman's subsequent behaviour for detecting breast cancer. *Eur J Cancer*;39: 1730-1737.

Lindfors, K. et al. (2001) – False positive screening mammograms: Effect of immediate versus later work-up on patient stress. *Radiology*; 218: 247-253.

Liga Portuguesa contra o Cancro (2004) – Programa Nacional de Rastreio do Cancro da Mama. Disponível em: <http://www.ligacontracancro.pt>. (consultado em: 10/07/2008).

Lightfoot, N. et al. (1994) – The short-term psychological impact of organised breast screening. *Current Oncol*; 206-211.

Maniero, M.B. et al. (2001) – Mammography-related anxiety: Effect of preprocedural patient education. *Women's Health Issues*; 11(2): 110-115.

Maxwell, C.J. et al. (1997) – Factors important in promoting mammography screening among Canadian women. *Can J Public Health*; 88(5): 346-350.

Mccann, J. et al. (2002) – Impact of false-positive mammography on subsequent screening attendance and risk of cancer. *Breast Cancer Res*; 4: 1-9.

Marx, R.G., et al (1999) – Clinimetric and Psychometric Strategies for Development of a Health Measurement Scale. *Journal of Clinic. Epidemiol.* (vol.52, 2, 105-111).

Mcdowell, I. e Newell, C. (1996) – Measuring Health. A guide to rating scales and questionnaires. 2ªed. New York, Oxford University Press.

ONG, G. et al. (1997) – Breast screening: Adverse psychological consequences one month after placing women on early recall because of a diagnostic uncertainty. A multicentre study. *J Med Screen*; 4: 158-168.

Olsson, P. et al. (1999) – Women with false positive screening mammograms: How do they cope? *J Med Screen*; 6: 89-93.

Ogden, J. (2000) – Psicologia da Saúde. Lisboa, 2ª edição, Janeiro 2004. ISBN 972-796-092-8.

Polit, D. e Hungler, B.P. (1995) – Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. ISBN: 85-7307-101-X

Rimer, B.K. e Bluman, L.G. (1997) – The psychosocial consequences of mammography. *J Na Cancer Inst Monog*; 22: 131-138.

Rodrigues, V.L. (1996) – Rastreio do cancro da mama e do colo do útero. *Revista de Epidemiologia*; 10 (8): 13-59.

Sociedade Portuguesa de Senologia (1993) – Reunião de Consenso Nacional para o Diagnóstico e Tratamento do Cancro Operável da Mama. Disponível em: <http://www.spsenologia.pt>.

Swanson, V. et al. (1996) – The psychological effects of breast screening in terms of patients' perceived health anxieties. *Brit J Clin Practice*; 50(3): 129-135.

Steggles, S. et al. (1998) – Psychological distress associated with organized breast cancer screening. *Cancer Prevent Control*; 2: 213-220.

Tabar, L. et al. (2002) – Mammography service screening and mortality in breast cancer patients: 20 years follow-up before and after introduction of screening. *Lancet*; 361: 1405-1410.

Tamburini, M. (1998) – Twenty years of research on the evaluation of quality of life in medicine. In: Tamburini, M. *Quality of life assessment in Medicine*. GLAMM Interactive. CD-ROM for Windows 95 e 98, 3ª ed.

CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA VIDA DE QUALIDADE: FACTORES SÓCIO-DEMOGRÁFICOS E ESTILOS DE COPING PREDITORES DO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

Mariana P. Maia de Carvalho¹ & Maria da Luz Vale Dias²

1 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

marianaportocarrero@hotmail.com.

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

valedias@fpce.uc.pt.

Resumo

O debate acerca dos domínios a que se refere o conceito de qualidade de vida faz sobressair a relação de interação entre factores de ordem social e factores de natureza individual na determinação do bem-estar dos sujeitos e das sociedades. Considerando-se a qualidade de vida e o bem-estar como sendo meios fundamentais para promoção da saúde mental e física dos indivíduos, importa esclarecer quais são as variáveis que concorrem para os alcançar quando estes são encarados como um fim. Será que tudo se resume às condicionantes sociais? Será que os sujeitos podem desempenhar um papel activo na promoção do seu bem-estar? O estudo que apresentamos visa responder a estas questões com um contributo empírico: analisando a influência de determinados factores sociodemográficos e estilos de coping sobre o bem-estar psicológico. Para tanto, utilizou-se uma amostra de 293 sujeitos com idades compreendidas entre os 18 e os 84 anos, que completaram três instrumentos: um Questionário Sócio-Demográfico (Maia de Carvalho & Vale Dias, 2010), a adaptação portuguesa do Brief COPE (Carver, 1997) realizada por Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004) e a adaptação portuguesa das Escalas de Bem-estar Psicológico de Carol Ryff (1989), da autoria de Ferreira e Simões (1999). Verificou-se que as variáveis sócio-demográficas explicam uma reduzida proporção da variância do bem-estar psicológico e que determinados estilos de coping são preditores das suas dimensões específicas. A discussão contemplou as implicações que estes resultados poderão ter em termos da compreensão do desenvolvimento da qualidade de vida, do bem-estar e da prática de promoção da saúde.

Palavras-chave: Qualidade de Vida; Bem-estar Psicológico; Coping; Promoção da Saúde; Desenvolvimento.

Abstract

The debate about the domains referred by the concept quality of life outlines the interacting relationship between social factors and individual factors in determining the well-being of individuals and societies. Considering the quality of life and well-being as a fundamental instrument of mental and physical health promotion is important to clarify what are the variables that contribute to achieving them when they are seen as an end. Is everything explained by social determinants? May individuals play an active role in promoting their well-being? The present study aims to answer these questions with an empirical contribution: analyzing the influence of certain socio-demographic factors and coping styles in well-being. In order to do so, we worked with a sample of 293 subjects with ages ranging from 18 to 84 years old, who completed three instruments: a Socio-Demographic Questionnaire (Maia de Carvalho & Vale Dias, 2010), the portuguese version of Brief Cope (Carver, 1997) by Pais-Ribeiro and Rodrigues (2004) and the portuguese version of the Psychological Well-Being Scales from Carroll Ryff (1989b) by Ferreira and Simões (1999). It was found that socio-demographic variables explain a small proportion of the variance in well-being and that particular styles of coping predict specific dimensions of psychological well-being. The discussion addressed the results implications regarding the understanding of quality of life and well-being development and health promotion practice.

Key-words: Quality of life; Psychological Well-Being; Coping; Health Promotion; Development.

Introdução

O estudo científico da qualidade de vida nasceu após a Segunda Grande Guerra Mundial, na sequência da declaração de 1948 da Organização Mundial de Saúde (OMS) sobre a saúde enquanto estado de completo "bem-estar físico, mental e social" (World Health Organization, p.100). Desde que o bem-estar foi considerado um elemento incontornável da saúde, diversas áreas do saber passaram a dedicar-lhe maior atenção, exercendo, nomeadamente, a sua avaliação através do conceito de qualidade de vida. Com efeito, enquanto a Economia se debruçou sobre a qualidade de vida das sociedades, estimando-a através dos seus indicadores de desenvolvimento (e.g., qualidade e quantidade de serviços de comércio, transportes, tecnologia, saúde), a Sociologia procurou perceber, junto dos indivíduos, o modo como o seu grupo social de pertença (e.g., género, idade, religião, estado civil) condicionava a sua satisfação com a vida (cf. Campbell, Converse & Rodgers, 1976). No âmbito da Medicina, a qualidade de vida constituiu-se como um critério de expressão do estado de saúde física e mental dos sujeitos e uma preocupação fundamental da Medicina Preventiva. Para a Filosofia, a qualidade de vida tem vindo a ser pensada como um reflexo do exercício da virtude e da ética.

No domínio da Psicologia, em particular com o aparecimento da Psicologia Positiva (cf. Santos, Ferreira, Silva & Almeida, 2010), assistimos à construção de modelos específicos de bem-estar. Estes modelos reflectiam as influências do paradigma salutogénico instaurado pela OMS, pelo que, em vez de encarar a saúde como ausência ou contrário de doença, reclamavam uma perspectiva positiva, segundo a qual a saúde mental ou o bem-estar implicaria a presença de factores específicos e não a mera ausência de indicadores de psicopatologia (Diener, 1984; Keyes, Dhingra & Simões 2010; Manderscheid et al., 2010; Ramos, 2005; Ryff, 1989b). A par desta ideia, a pesquisa conduzida com estes modelos viria a mostrar que mecanismos psicológicos característicos dos estados de bem-estar actuam de forma preventiva e terapêutica sobre a saúde mental e sobre a saúde física (cf. Diener & Chan, 2011; Keyes et al., 2010; Manderscheid et al., 2010;

Tsenkova, Love, Singer & Ryff, 2008), reforçando a necessidade de encontrar e promover os seus factores determinantes.

Embora operacionalizem o bem-estar a partir de orientações conceptuais diferentes, respectivamente, uma focada na felicidade e outra na realização do potencial humano, os modelos de bem-estar subjectivo (BES) (Diener, 1984) e de bem-estar psicológico (BEP) (Ryff, 1989a, b) têm vindo a analisar, ao longo do seu percurso de pesquisa empírica, a influência de ambos factores sociais e individuais no desenvolvimento do bem-estar.

Assente numa leitura hedonista do conceito aristotélico de eudaimonia, que entende que a felicidade é o bem maior e o estado final desejável (Novo, 2003), o modelo de bem-estar subjectivo, avalia o bem-estar através de dois construtos centrais: felicidade e satisfação com a vida. O primeiro construto diz respeito aos processos cognitivos que representam o balanço global que o indivíduo faz da sua vida e é avaliado através da satisfação com a vida e do domínio de satisfação. A Felicidade traduz a valência afectiva ou emocional dos estados subjectivos e é expressa através de afecto positivo e afecto negativo (Diener, Scollon & Lucas, 2004). O modelo conta assim, nos seus primeiros trabalhos, com um conjunto de estudos sociológicos levados a cabo em torno dos Social Indicators (Campbell, Converse & Rodgers., 1976), que tinham como finalidade perceber quais as variáveis sócio-demográficas que se relacionavam com a qualidade de vida e com a felicidade. Partia-se de uma perspectiva Bottom Up, segundo a qual a satisfação imediata das necessidades produz felicidade, enquanto a persistência de necessidades por satisfazer causa infelicidade, pelo que se tornava importante perceber o modo como elas eram condicionadas pelas circunstâncias de vida. Contudo, o conjunto de variáveis que se insere na pesquisa sócio-demográfica não parece apoiar a tese de que os indicadores sociais definem isoladamente a qualidade de vida (Diener & Ryan, 2009; Diener & Suh, 1997). Assim, os estudiosos do bem-estar subjectivo alargariam as linhas de investigação sobre o bem-estar a uma perspectiva Top Down que admite que o grau de satisfação necessário para produzir felicidade depende da adaptação ao nível de aspirações dos sujeitos, o qual é influenciado pela sua personalidade, pelos seus objectivos, valores pessoais, estratégias de coping, entre outros factores. Tendo contribuído amplamente para a compreensão de que os factores sócio-demográficos não são suficientes para explicar o bem-estar, o modelo de bem-estar subjectivo motivou ainda o aparecimento de uma concepção de bem-estar que privilegia a importância dos factores de natureza individual.

Desenvolvido nos anos 80 por Carol Ryff (Ryff,1989b), o modelo de bem-estar psicológico baseia-se numa interpretação do conceito de eudaimonia que sugere que o daimon é melhor compreendido como um ideal face ao qual os sujeitos lutam para o alcançar, sendo a eudaimonia a manifestação do processo de realização do potencial pessoal (Ryff, 1989b). Como refere Novo (2003), Ryff apoiou-se na proposta de Waterman (1993) de que a eudaimonia integra, além da felicidade ou prazer hedonista, a expressão do desenvolvimento da personalidade. Considerando que o modelo de bem-estar subjectivo se revelava insuficiente para identificar uma estrutura de funcionamento psicológico positivo e para descrever os recursos psicológicos efectivos da saúde mental (Ryff, 1989b; Schmutte & Ryff, 1997), Ryff preocupou-se em dar resposta às lacunas detectadas na literatura existente sobre bem-estar. A investigadora partiu então da análise de algumas perspectivas teóricas da Psicologia Clínica, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Personalidade para explorar as qualidades que vários autores outrora associaram ao funcionamento positivo (cf. Ryff, 1989a, 1989b; Ryff & Heidrich, 1997; Ryff et al., 1999). E, para aferir ainda a existência de critérios alternativos de saúde mental eventualmente desconhecidos pelos modelos científicos, procedeu a uma recolha de dados de natureza qualitativa reveladores das concepções que os sujeitos possuem acerca do que é o bem-estar (Ryff, 1989a). Do uso combinado destas duas estratégias, uma de

natureza dedutiva e outra de cariz indutivo, emergiram seis dimensões, cujos nomes foram atribuídos às seis escalas de bem-estar psicológico que considerou (Ryff, 1989b): Aceitação Pessoal, Relações Positivas com os Outros, Autonomia, Domínio do Ambiente, Sentido da Vida e Crescimento Pessoal.

Porque o bem-estar é concebido como uma construção extensiva ao ciclo de vida, que implica o assumir de papéis sociais, Ryff e os seus colaboradores cederam alguma atenção à influência das variáveis sócio-demográficas no bem-estar. No entanto, à semelhança dos resultados encontrados nos estudos efectuados com o modelo de bem-estar subjectivo, verificou-se que os factores sócio-demográficos, isoladamente, explicam apenas uma reduzida proporção da variância do bem-estar psicológico (entre 3% a 24%) (Ryff, 1989b). Outros factores, como a personalidade (Schmutte & Ryff, 1997), as experiências de vida, a avaliação que é feita destas (cf. Ryff & Heidrich, 1997) e o coping (Tsenkova et. al., 2008), parecem ter um maior impacto sobre as diferentes dimensões do bem-estar psicológico. Deste modo, a literatura tem vindo a enfatizar a importância de estudar os processos envolvidos na adaptação activa ao stress e os mecanismos que permeiam o confronto com a adversidade, conduzindo ao crescimento (Ryff & Heidrich, 2007). Tomando as componentes do construto multidimensional de bem-estar psicológico como relativamente estáveis (Ryff, 1989b) e, de certa forma, associadas a disposições pessoais (Schmutte & Ryff, 1997), elas poderão reflectir o uso de determinados estilos de coping. No entanto, poucos foram os estudos sobre coping a avaliar o seu efeito sobre o bem-estar, utilizando outras medidas que não do domínio da psicopatologia.

O objectivo fundamental desta investigação é dar um contributo para a compreensão dos factores que concorrem para o desenvolvimento de uma vida de qualidade, de bem-estar. Perante o que é sugerido pela literatura anterior, pretende-se responder a duas questões: Será que tudo se resume às condicionantes sociais? Será que os sujeitos podem desempenhar um papel activo na promoção do seu bem-estar? Partindo de um modelo que encara o bem-estar como um processo de desenvolvimento pessoal e que, por isso, confere aos sujeitos um papel activo na resolução dos seus problemas, torna-se relevante avaliar a influência dos estilos de coping no bem-estar psicológico. As hipóteses de trabalho estabelecidas foram as seguintes: H1- Existem relações de associação entre as dimensões do bem-estar psicológico e as variáveis sócio-demográficas; H2- Existem relações de associação entre as dimensões específicas do bem-estar psicológico e os diferentes estilos de coping avaliados; H3- As variáveis sócio-demográficas explicam uma reduzida proporção da variância do bem-estar psicológico; H4- Os estilos de coping influenciam a relação entre as variáveis sócio-demográficas e o bem-estar psicológico; H5- Determinados estilos de coping são preditores de níveis mais elevados de bem-estar psicológico.

Metodologia

Sujeitos

Participaram neste estudo 293 sujeitos, dos quais 198 (67.6%) pertencem ao sexo feminino e 95 (32.4%) ao sexo masculino (Tabela 1). A média de idade dos participantes é de 32.75 anos (DP = 13.29), tendo o indivíduo mais novo 18 anos e o mais velho 84 anos. Mais de metade dos sujeitos situa-se na faixa etária dos 18 aos 30 anos (55.3%), isto é, dos jovens adultos (Tabela 1). A maioria dos sujeitos está solteira (59%) ou está casada (31.4%) e vive com pais e irmãos (12.3%) ou com o cônjuge (26.3%). Quanto à distribuição dos sujeitos por nível sócio-económico, é possível constatar que o nível sócio-económico médio é aquele que aparece com maior frequência (67.9%) na amostra (Tabela 1). Em termos de habilitações literárias, surgem destacados dois grandes grupos, o dos sujeitos que apenas completaram o 12^a de escolaridade (46.8%) e o dos indivíduos que possuem uma licenciatura (41.3%) (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos em função das variáveis sexo, faixa etária, nível sócio-económico e habilitações literárias.

	N	%
Sexo		
Masculino	95	32.4
Feminino	198	67.6
Total	293	100
Faixa Etária		
18-30	162	55.3
31-60	118	40.3
≥60	8	2.7
Não respondeu	5	1.7
Total	293	100
Nível Sócio-Económico		
Baixo	23	7.8
Médio	199	67.9
Elevado	59	20.1
Não respondeu	12	4.1
Total	293	100
Habilitações Literárias		
4º ano	2	0.7
9º ano	15	5.1
12º ano	137	46.8
Licenciatura	121	41.3
Mestrado	16	5.5
Não respondeu	2	0.7
Total	293	100

Instrumentos

Questionário Sócio-Demográfico – com vista à obtenção de dados que permitissem descrever a amostra, aplicou-se um questionário sócio-demográfico composto por 15 questões relativas a características dos sujeitos (sexo, idade, nacionalidade, estado civil, agregado familiar), da sua área de residência e naturalidade (urbana/rural, região geográfica) e do seu nível sócio-económico (profissão do sujeito, profissão dos pais, habilitações literárias do sujeito, habilitações literárias dos pais, condição na profissão).

Questionário Brief COPE – para avaliar os estilos de coping, recorreu-se à adaptação portuguesa do Brief COPE (Carver, 1997) que foi realizada por Pais-Ribeiro e Rodrigues (2004). O instrumento é constituído por uma pergunta de resposta aberta em que se pede aos sujeitos para identificarem um problema recente e por 28 itens que avaliam diferentes tipos de coping (Utilizar Suporte Instrumental; Humor; Auto Distracção; Planear; Negação; Religião; Utilizar Suporte Social e Emocional; Desinvestimento Comportamental; Coping Activo; Auto-Culpabilização; Reinterpretação Positiva; Uso de Substâncias; Expressão de Sentimentos; Aceitação). Ao todo, o instrumento possui 14 escalas, cada uma delas composta por 2 itens. No que se refere ao formato dos itens, estes podem ser redigidos nos termos da acção que o sujeito implementou numa determinada situação "fiz isto" (o que permite avaliar o coping situacional) ou das estratégias a que habitualmente recorre "costumo fazer isto" (caso o investigador pretenda avaliar o coping disposicional). As respostas são cotadas numa escala ordinal (de 0 a 3) com quatro alternativas. Uma vez que se tinha interesse em avaliar os estilos de coping, optou-se pelas seguintes possibilidades de resposta: Nunca costumo fazer isto; Às vezes costumo fazer isto; Costumo fazer isto várias vezes; Costumo fazer isto sempre. Atendendo ao facto de que são avaliados diferentes tipos de coping, o resultado final não é calculado a partir de uma nota global mas da pontuação total obtida em cada subescala. Na Tabela 2 apresenta-se uma comparação entre os valores do Alpha de Cronbach da adaptação para a população portuguesa e os valores do presente estudo. Tendo-se verificado que as subescalas "Planear" e "Auto Culpabilização" não apresentam valores de fiabilidade adequados, decidiu-se que estas não seriam incluídas nas análises feitas.

Tabela 2. Valores do Alpha de Cronbach do Brief COPE: comparação entre o estudo de adaptação para a população portuguesa e o presente estudo

Escalas do Brief COPE	Valores do estudo de adaptação para a população portuguesa	Valores do presente estudo
Utilizar Suporte Instrumental	.81	.73
Humor	.83	.71
Auto Distracção	.67	.70
Planear	.70	.52
Negação	.72	.66
Religião	.80	.79
Utilizar Suporte Social e Emocional	.79	.74
Desinvestimento Comportamental	.78	.62
Coping Activo	.65	.62
Auto Culpabilização	.62	.49
Reinterpretação Positiva	.75	.67
Uso de Substâncias	.81	.81
Expressão de Sentimentos	.84	.72
Aceitação	.55	.61

Escalas de Bem-Estar Psicológico – para aceder ao bem-estar psicológico dos sujeitos da amostra considerada, utilizou-se a versão portuguesa das Escalas de Bem-Estar Psicológico de Carol Ryff (1989b), da autoria de Ferreira e Simões (1999). O instrumento contém seis escalas representativas das dimensões do funcionamento psicológico positivo e que são as seguintes: Relações Positivas com os Outros, Sentido de Vida, Aceitação Pessoal, Domínio do Ambiente, Crescimento Pessoal e Autonomia. Ao todo, o instrumento possui 84 itens que são cotados numa escala de tipo Likert com seis pontos [(1) Completamente em desacordo; (2) Moderadamente em desacordo; (3) Ligeiramente em desacordo; (4) Ligeiramente de acordo; (5) Moderadamente de acordo; (6) Completamente de acordo]. No que diz respeito aos parâmetros de interpretação dos resultados, é efectuado um somatório dos itens pertencentes a cada uma das escalas,

sendo que quanto mais elevada for a pontuação obtida em cada escala melhor será o funcionamento psicológico do sujeito. Na Tabela 3 apresenta-se uma comparação entre os valores do Alpha de Cronbach da adaptação para a população portuguesa e os valores do presente estudo.

Tabela 3. Valores do Alpha de Cronbach das Escalas de Bem-Estar Psicológico: comparação entre o estudo de adaptação para a população portuguesa e o presente estudo

Escalas de Bem-Estar Psicológico	Valores do estudo de adaptação para a população portuguesa	Valores do presente estudo
Autonomia	.83	.84
Crescimento Pessoal	.69	.82
Aceitação Pessoal	.88	.87
Domínio do Ambiente	.78	.80
Relações Positivas com os Outros	.84	.84
Sentido de Vida	.80	.79
Total das escalas	.94	.96

Procedimento

O estudo segue um desenho transversal, com medidas de auto-relato, e a amostra foi composta pelo método de amostragem por acessibilidade ou conveniência. O motivo que justificou a selecção deste método prendeu-se com os recursos humanos e limites temporais disponíveis para realizar a investigação, tendo o processo de recolha de dados decorrido entre os meses de Fevereiro e Abril de 2011. Os sujeitos que colaboraram neste estudo foram contactados através do seu local de trabalho (e.g., estabelecimentos de ensino; instituições de saúde; superfícies comerciais), do seu estabelecimento de ensino (e.g., Universidade de Coimbra) e através da rede informal de contactos das investigadoras. A administração do protocolo de instrumentos foi precedida por uma breve caracterização do estudo e pela garantia do anonimato e confidencialidade das respostas aos participantes.

Tendo em consideração a importância de conhecer as características da amostra para a escolha dos procedimentos estatísticos a aplicar no teste das hipóteses formuladas, efectuaram-se algumas análises preliminares, nomeadamente, o teste Kolmogorov-Smirnov com correcção de Lilliefors e o teste de Shapiro-Wilk para testar a normalidade das distribuições amostrais.

O tratamento estatístico dos dados foi efectuado com a versão 17.0 do programa SPSS para Windows.

Resultados

As primeiras análises efectuadas, as quais foram já apresentadas, pretenderam determinar as características dos sujeitos que compõem a amostra e dizem respeito a estatísticas descritivas (cf. Tabela 1). Realizaram-se também cálculos estatísticos de fiabilidade para os instrumentos utilizados na recolha de dados, conforme vimos anteriormente (cf. Tabelas 2 e 3). Apresentamos agora as estatísticas descritivas das variáveis de coping e de bem-estar psicológico (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4. Valores da média e desvio-padrão dos estilos de coping

Estilos de coping	N	M	DP
Utilizar Suporte Instrumental	293	2.45	.724
Humor	293	2.26	.715
Auto Distracção	293	2.34	.712
Negação	293	1.66	.710
Religião	293	1.89	.827
Utilizar Suporte Social e Emocional	293	2.56	.759
Desinvestimento Comportamental	293	1.41	.588
Coping Activo	293	3.01	.661
Reinterpretação Positiva	293	2.71	.713
Uso de Substâncias	293	1.20	.524
Expressão de Sentimentos	293	2.34	.659
Aceitação	293	2.60	.679

Tabela 5. Valores da média e desvio-padrão das dimensões do bem-estar psicológico

Dimensões do bem-estar psicológico	N	M	DP
Autonomia	293	4.48	.750
Crescimento Pessoal	293	4.90	.626
Aceitação Pessoal	293	4.50	.826
Domínio do Ambiente	293	4.40	.676
Relações Positivas com os Outros	293	4.71	.734
Sentido de Vida	293	4.42	.703

Os estilos de coping com médias mais baixas são o Uso de Substâncias, o Desinvestimento Comportamental, a Negação e a Religião. O estilo Coping Activo é o que apresenta a média mais elevada. Quanto ao bem-estar psicológico, observam-se médias próximas nas várias dimensões, apresentando o Crescimento Pessoal a mais elevada. As médias encontradas permitem considerar, de um modo geral, que os sujeitos revelam bem-estar psicológico.

Relações entre bem-estar psicológico e variáveis sócio-demográficas

Atendendo a que as variáveis sócio-demográficas consideradas (idade, habilitações literárias e nível sócio-económico) apresentavam uma distribuição não-paramétrica, a Hipótese 1 foi testada através do cálculo do coeficiente de correlação de Spearman (Tabela 6).

Tabela 6. Coeficientes de correlação de Spearman entre as dimensões do Bem-Estar Psicológico e as variáveis sócio-demográficas Idade, Habilitações Literárias e Nível Sócio-Económico.

Variáveis	Autonomia	Crescimento Pessoal	Aceitação Pessoal	Domínio do Ambiente	Relações Positivas com os Outros	Sentido de Vida
Idade	.223**	.148*	.195**	.326**	.074	.228**
Habilitações Literárias	.088	.137*	.094	.080	.073	.140*
Nível Sócio-Económico	.072	.048	.095	.144*	.137*	.091

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

As associações positivas e estatisticamente significativas encontradas entre cada variável sócio-demográfica e diversas dimensões do bem-estar psicológico, ainda que traduzam apenas relações fracas, apoiam a primeira hipótese. A idade é a variável que mais se destaca na associação com as dimensões do bem-estar psicológico.

Relações entre bem-estar psicológico e coping

Para testar a Hipótese 2 calcularam-se coeficientes de correlação de Pearson (Tabela 7).

Tabela 7. Coeficientes de correlação de Pearson entre as dimensões do Bem-Estar Psicológico e os estilos de coping medidos pelo Brief Cope

Variáveis	Autonomia	Crescimento Pessoal	Aceitação Pessoal	Domínio do Ambiente	Relações Positivas com os Outros	Sentido de Vida
Utilizar Suporte Instrumental	-.081	.111	.018	-.008	.130*	.091
Humor	-.011	-.025	.049	.018	-.061	-.041
Auto Distracção	-.164**	-.134*	-.139*	-.150**	-.139*	-.130*
Negação	-.244**	-.299**	-.270**	-.247**	-.244**	-.218**
Religião	-.099	-.050	-.038	-.037	-.071	.021
Utilizar Suporte Social e Emocional	-.122*	.068	-.054	-.050	.139*	.044
Desinvestimento Comportamental	-.422**	-.459**	-.439**	-.459**	-.335**	-.423**
Coping Activo	.287**	.379**	.360**	.382**	.200**	.375**
Reinterpretação Positiva	.081	.166**	.205**	.213**	.085	.160**
Uso de Substâncias	-.327**	-.403**	-.295**	-.331**	-.307**	-.268**
Expressão de Sentimentos	-.159**	-.093	-.198**	-.199**	-.101	-.092
Aceitação	-.035	.064	.056	.075	-.001	.042

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

De modo geral, as dimensões do bem-estar psicológico surgem maioritariamente associadas de forma positiva ao uso frequente do Coping Activo e da Reinterpretação Positiva e de forma negativa ao Desinvestimento Comportamental, à Negação, ao Uso de Substâncias e à Auto Distracção, o que confirma a hipótese de existirem associações entre as dimensões específicas do bem-estar psicológico e os diferentes estilos de coping avaliados.

Preditores do bem-estar psicológico

As Hipóteses 3, 4 e 5 foram testadas através de estatísticas inferenciais (Análise de Regressão Hierárquica). O estudo das correlações, que foi feito previamente, permitiu perceber quais as variáveis significativas (sócio-demográficas e estilos de coping) que deveriam ser introduzidas em cada uma das análises de Regressão Hierárquica Múltipla que foram realizadas para cada dimensão do bem-estar (Tabelas 8 a 13). Apenas a variável sócio-demográfica estado civil não foi introduzida nas análises devido a apresentar colinearidade com a variável idade. Atendendo à natureza das hipóteses colocadas, no bloco 1 foram introduzidas as variáveis sócio-demográficas e no bloco 2 os estilos de coping.

Preditores da Autonomia

Tabela 8. Análise de Regressão Hierárquica Múltipla para o estudo das variáveis predictoras da Autonomia

Variáveis	Bloco 1				Bloco 2			
	B	SEB	B	T	B	SEB	β	T
Idade	.011	.003	.186***	3.227	.004	.003	.066	1.224
Sexo Feminino	.205	.092	.128*	2.223	.295	.086	.184***	3.425
Desinvestimento Comportamental					-.332	.081	-.261***	-4.097
Coping Activo					.219	.064	.193***	3.434
Reinterpretação Positiva					-.122	.086	-.085	-1.418
Negação					-.058	.059	-.055	-.983
Auto Distracção					-.103	.057	-.097	-1.793
Expressão de Sentimentos					-.077	.064	-.068	-1.1204
Utilizar Suporte Social e Emocional					-.101	.056	-.102	-1.801
R ²			.053				.283	
R ² Adj.			.046				.260	
F			7.913				12.764	
ΔR^2			.053***				.230***	

*p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001

Preditores do Crescimento Pessoal

Tabela 9. Análise de Regressão Hierárquica Múltipla para o estudo das variáveis predictoras do Crescimento Pessoal

Variáveis	Bloco 1				Bloco 2			
	B	SEB	β	T	B	SEB	β	T
Idade	.005	.003	.114	1.950	-.001	.002	-.027	-.531
Habilitações Literárias	.119	.052	.135*	2.298	.086	.045	.098	1.932
Sexo Feminino	.145	.078	.109	1.856	.174	.067	.131**	2.604
Desinvestimento Comportamental					-.232	.064	-.218***	-3.621
Uso de Substâncias					-.229	.068	-.192***	-3.277
Coping Activo					.223	.054	.235***	4.130
Negação					-.107	.046	-.121*	-2.297
Reinterpretação Positiva					.069	.048	.079	1.447
Auto Distracção					-.093	.047	-.106*	-1.968
R ²			.046				.358	
R ² Adj.			.036				.337	
F			4.540				22.323	
ΔR^2			.046**				.312***	

*p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001

Preditores da Aceitação Pessoal

Tabela 10. Análise de Regressão Hierárquica Múltipla para o estudo das variáveis predictoras da Aceitação Pessoal

Variáveis	Bloco 1				Bloco 2			
	B	SEB	β	T	B	SEB	β	T
Idade	.009	.004	.145*	2.481	.001	.003	.024	.454
Desinvestimento Comportamental					-.327	.088	-.233***	-3.730
Coping Activo					.257	.074	.206***	3.463
Uso de Substâncias					-.140	.091	-.089	-1.533
Negação					-.117	.064	-.101	-1.829
Reinterpretação Positiva					.150	.066	.130*	2.284
Expressão de Sentimentos					-.172	.066	-.137**	-2.614
Auto Distracção					-.091	.062	-.079	-1.466
R ²			.021				.298	
R ² Adj.			.018				.278	
F			6.158				15.724	
ΔR^2			.021**				.277***	

*p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001

Preditores do Domínio do Ambiente

Tabela 11. Análise de Regressão Hierárquica Múltipla para o estudo das variáveis predictoras do Domínio do Ambiente

Variáveis	Bloco 1				Bloco 2			
	B	SEB	β	T	B	SEB	B	T
Idade	.014	.003	.272***	4.707	.008	.003	.159**	3.104
Nível Sócio-Económico	.151	.074	.117*	2.025	.101	.064	.079	1.571
Desinvestimento Comportamental					-.264	.070	-.230***	-3.754
Coping Activo					.214	.059	.210***	3.604
Uso de Substâncias					-.162	.074	-.126*	-2.198
Negação					-.041	.052	-.043	-.797
Reinterpretação Positiva					.108	.053	-.113*	2.043
Expressão de Sentimentos					-.141	.053	-.138**	-2.689
Auto Distracção					-.067	.050	-.070	-1.336
R ²			0.95				.357	
R ² Adj.			.088				.335	
F			14.308				15.550	
ΔR^2			.095***				.262**	

*p ≤.05 **p ≤.01 ***p ≤.001

Preditores de Relações Positivas com os Outros

Tabela 12. Análise de Regressão Hierárquica Múltipla para o estudo das variáveis predictoras de Relações Positivas com os Outros

Variáveis	Bloco 1				Bloco 2			
	B	SEB	β	T	B	SEB	β	T
Nível Sócio-Económico	.181	.083	.129*	2.178	.169	.077	.121	2.201
Desinvestimento Comportamental					-.218	.084	-.175	-2.609
Uso de Substâncias					-.273	.088	-.195	-3.121
Negação					-.122	.061	-.118	-2.007
Coping Activo					.062	.067	.055	.923
Utilizar Suporte Social e Emocional					.133	.073	.138	1.822
Auto Distracção					.091	.078	.090	1.165
R ²			.017				.216	
R ² Adj.			.013				.192	
F			4.742				9.847	
ΔR^2			.017*				.199***	

*p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001

Preditores do Sentido de Vida

Tabela 13. Análise de Regressão Hierárquica Múltipla para o estudo das variáveis predictoras do Sentido de Vida

Variáveis	Bloco 1				Bloco 2			
	B	SEB	β	T	B	SEB	β	T
Idade	.011	.003	.203***	3.533	.005	.003	.090	1.720
Habilitações Literárias	.124	.057	.125*	2.162	.093	.052	.094	1.785
Sexo Feminino	.159	.087	.106	1.832	.229	.079	.152**	2.904
Desinvestimento Comportamental					-.312	.075	-.261***	-4.133
Coping Activo					.259	.063	.244***	4.083
Uso de Substâncias					-.040	.080	-.030	-.499
Negação					-.054	.055	-.055	-.988
Reinterpretação Positiva					.053	.056	.054	.942
Auto Distracção					-.122	.056	-.123*	-2.185
R ²			.071				.296	
R ² Adj.			.061				.273	
F			7.187				14.715	
ΔR^2			.071***				.225***	

*p ≤ .05 **p ≤ .01 ***p ≤ .001

As análises de regressão múltipla realizadas para cada dimensão do bem-estar (Tabelas 8 a 13) confirmaram de modo contínuo que as variáveis sócio-demográficas explicam uma reduzida proporção da variância do bem-estar psicológico, tal como previsto pela Hipótese 3. Ao considerar a introdução das variáveis de coping no Bloco 2 de cada análise, observou-se que os estilos de coping influenciam a relação entre as variáveis sócio-demográficas e o bem-estar psicológico (Hipótese 4) e que as variáveis de coping explicam a maior parte da variância do bem-estar. Finalmente, observou-se que determinados estilos de coping são preditores de níveis mais elevados de bem-estar psicológico (Hipótese 5), enquanto outros são preditores negativos de bem-estar.

Discussão e Conclusões

No que diz respeito ao papel desempenhado pelos factores sócio-demográficos no bem-estar, os resultados encontrados vão de encontro ao que é sugerido pela literatura (e.g., Diener & Suh, 1997; Diener & Ryan, 2009; Ryff, 1989b), explicando aqueles factores uma reduzida proporção da variância do bem-estar psicológico. Ainda que assim seja, importa referir que, quando as variáveis sociais são contempladas isoladamente, se verifica que o aumento da idade se constitui um preditor da Autonomia, da Aceitação Pessoal, do Domínio do Ambiente e do Sentido de Vida, o que corrobora os dados encontrados em estudos anteriores (Ryff, 1989b). Isto ganha ainda maior sentido, ao considerar que o modelo de bem-estar psicológico que orienta este estudo entende que o daimon ou Bem-Estar é alcançado mediante um processo de desenvolvimento do potencial pessoal (Ryff, 1989b) e que teve como base da sua formulação a recolha das impressões de adultos de meia-idade e de idade avançada sobre o que é o Bem-Estar (cf. Ryff, 1989a, 1989b). Por seu lado, o facto de a pertença ao sexo feminino aparecer como um preditor da Autonomia remete, possivelmente, para os papéis desempenhados pela mulher na sociedade moderna; tendo ela a seu cargo um conjunto vasto de tarefas (e.g., cuidar da casa, tratar da família, gerir relações afectivas, cumprir as suas funções profissionais e cívicas) e sendo, desde cedo, estimulada a ter um comportamento autónomo em áreas diversas. No que se refere à constatação de que o aumento das habilitações literárias prediz o Crescimento Pessoal e o Sentido de Vida, ela reforça o papel estrutural que a educação pode assumir no desenvolvimento da personalidade e do bem-estar dos sujeitos, contribuindo para o alargamento dos seus horizontes e projectos de vida. Finalmente, perante a observação de o aumento do nível sócio-económico ser um preditor do Domínio do Ambiente e das Relações Positivas com os Outros, vale a pena reforçar que a pertença a um grupo sócio-económico desfavorecido poderá ser um factor de risco para o bem-estar e para saúde dos sujeitos (cf. Ryff et al., 1999).

A partir dos nossos resultados, os quais suportam a ideia de que as variáveis de coping explicam uma parte considerável da variância do bem-estar, verificou-se ainda que os sujeitos podem ter um papel activo na promoção do seu bem-estar. Nas análises realizadas, o Coping Activo é um preditor positivo de todas as dimensões do bem-estar psicológico, à excepção da dimensão Relações Positivas com os Outros. Estes dados corroboram a função adaptativa conferida anteriormente a este estilo de coping (cf. Karademas, 2007; Tsenkova et al., 2008). Também a Reinterpretação Positiva desempenha um papel protector em relação à Aceitação Pessoal e ao Domínio do Ambiente, o que mais uma vez seria de prever atendendo aos estudos anteriores (cf. Karademas, 2007; Karekla & Panayiotou, 2011) e à validação do optimismo enquanto virtude humana (cf. Santos et. al, 2010). Supõe-se que os sujeitos capazes de reinventar significados de forma positiva terão mais facilidade em aceitar os problemas com que se deparam e, nessa medida, empreenderão comportamentos que aumentam a sua percepção de domínio sobre o seu meio. À semelhança do que foi observado em trabalhos anteriores, os resultados do presente estudo mostram que o Desinvestimento Comportamental, a Auto Distracção, a Negação, o Uso de Substâncias e a Expressão de Sentimentos poderão ser factores de risco para o Bem-Estar (cf. Karademas, 2007; Karekla & Panayiotou, 2011). Reflectindo estes estilos de coping tendências de evitamento, será relevante sublinhar que, pelo contrário, o encontro do bem-estar está associado a comportamentos de abordagem que permitam ao sujeito transformar o stresse ou os problemas com que se depara em catalisadores do seu desenvolvimento (Ramos, 2005). E que, por isso, as estratégias de intervenção devem ser desenhadas de modo a ajudar os sujeitos a investir em comportamentos pró-activos e a reinterpretar as suas dificuldades como um factor que poderá beneficiar o seu crescimento pessoal, sem nunca perder de vista que os estilos de coping e o bem-estar psicológico são melhor compreendidos se tomados como processos que caracterizam o desenvolvimento dos sujeitos.

Referências bibliográficas:

Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations, and Satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

[Diener, E., & Chan, M. Y. \(2011\) Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3 \(1\), 1-43.](#)

[Diener, E., & Ryan, K. \(2009\). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39 \(4\), 391-406.](#)

[Diener, E., & Suh, E. \(1997\). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216.](#)

[Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. \(2004\). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. In P. T. Costa & I. C. Siegler \(Eds.\), *Advances in cell aging and gerontology: Vol. 15* \(pp. 187-220\). Amsterdam: Elsevier.](#)

Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de Bem-Estar Psicológico (E.B.E.P.). In Leandro S. Almeida, Mário R. Simões, & Miguel M. Gonçalves (Eds.). *Testes e Provas Psicológicas em Portugal*. (Vol.2, pp. 111-121). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Karademas, E. C. (2007). Positive and Negative Aspects of Well-being: Common and Specific Predictors. *Personality and Individual Differences*, 43, 277-287. doi:10.1016/j.paid.2006.11.031

Karekla, M. K., & Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 42, 163-170. doi:10.1016/j.jbtep.2010.10.002.

Keyes, C. L. M., Dhingra, S. S., & Simões, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health*, 100 (12), 2366-2371. doi: 10.2105/AJPH.2010.192245

Manderscheid, R. W., Ryff, C. D., Freeman, E. J., McKnight-Eily, L. R., Dhingra, S., & Strine, T. W. (2010). Evolving definitions of mental illness and wellness. *Preventing Chronic Disease*, 7 (1), Recuperado em http://www.cdc.gov/pcd/issues/2010/jan/09_0124.htm

Novo, R. (2003). Para Além da Eudaimonia - O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pais-Ribeiro, J. L., & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do Brief Cope. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 5 (1), 3-15.

Ramos, M. (2005). *Crescer em Stresse. Usar o Stresse para Envelhecer com Sucesso*. Porto: Ambar.

Ryff, C. D. (1989a). In the eye of the beholder: Views of psychological wellbeing among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4, 195-210.

Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.

Ryff, C. D., & Heidrich, S. M. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 193-206.

Ryff, C. D., Magee, W. J., Kling, K. C., & Wing, E. H. (1999). Forging macro-micro linkages in the study of psychological well-being. In C. D. Ryff & V. W. Marshall (Eds.), *The self and society in aging processes* (pp. 247-278). New York: Springer.

Santos, E. J. R., Ferreira, J. A., Silva, C., & Almeida, J. G. (2010). Saúde e Felicidade: Prospectos positivos. In E. J. R. Santos, J. A. Ferreira, P. B. Santos, J. P. Leitão, R. David, C. S. Figueiredo, C. M. S. Silva, & J. G. Almeida (Eds.), *Aconselhamento na Saúde: Perspectivas integradoras* (pp. 343-356). Viseu: Psicossoma.

Schmutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 549–559.

Tsenkova, V. K., Love, G. D., Singer, B. H., & Ryff, C. D. (2008). Coping and positive affect predict longitudinal change in glycosylated hemoglobin. *Health Psychology*, 27, S163-S171. doi: 10.1037/0278-6133.27.2(Suppl.).S163

World Health Organization. Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.

THE NEED OF THE OTHER ONE

Fabiana Ilari¹, Mariangela Cersosimo² & Arrigo Pedon³

1 Laboratorio Privacy Sviluppo presso il Garante per la privacy, Roma.

fabianailari@tiscali.it

2 Università Uninettuno, Roma

3 Facoltà di Scienze della Formazione Lumsa di Roma

Abstract

The dream for companionship is greater than the desire to be alone in a pleasant and enjoyable conditions and threatening conditions. The desire to be alone is stronger hand in unpleasant conditions and circumstances that require concentration.

Hill suggested that people seek each other's company for four main reasons: to reduce the uncertainty by comparison with others, receiving positive stimulation from contact with other interesting and lively, to get attention and approval, and receive support on an emotional level. Why do people seek each other's company? Three particular reasons: The social comparison, the reduction of anxiety and social comparison.

Barthes (1977) in "Fragments of a Lover's Discourse" considers love as a relationship between opposite moods often quite subjective. The individual love lives in the attempt, often overlooked, the search for the other, to restore internal balance difficult to be realized in the experience of love. In fact, says Barthes, "the subject comes to annul the loved object in the volume of love itself: a perversion of his love, love love the subject, not object."

I would say that luck is not always so in love if not prevented, as in the case of Young Werther - Goethe's famous protagonist of the work - in love and then commits suicide out of love for Charlotte: Barthes uses the famous novel by Goethe explain that love is a succession of moods and contrasting entirely subjective and is one of the manifestations of the conflict between being itself and being for the other.

Percy Bysshe Shelley in the early 1800 describes love as a universal entity, a force that belongs to the soul of nature and life. According to Shelley, everything tends to duality, nothing is single in nature, nothing that is alive is lonely, the union is the trend and the creation of life itself.

Keywords: loves , affiliate, reduction of anxiety.

There are many approaches to be referenced in the study of a construct as complex, but the most important are those of behaviorist psychology and psychoanalysis.

For the behaviorist psychology love is nothing but a learned response. The primary reinforcement is the pleasurable feeling tried, while the secondary reinforcer is the presence of the loved one that brings out emotions, pleasant and positive. Miller and Siegel (1972) explain that love is a learned response to a signal of hope to a generic and vague expectation of pleasure to the person loved. If the love ceases to enjoy the presence of the object, may decide to terminate the relationship, but hope persists because of the benefits that brings the object of love and falling in love.

In psychoanalysis, love is considered from two points of view: according to the theory of instincts, is the manifestation of the desire for sexual satisfaction, while according to the choice of subject, is narcissistic, because it is addressed to a person that has similarities with the person who chooses or anaclitic if, because of infantile dependence, is geared towards a person who looks like their parents (Laplanche, Pontalis, 1968/1987). Freud, in particular, treats love as a form of acquisition, but his description is clearly articulated: love is the desire of sexual union (Freud, 1977). At a time when the desire is inhibited and the object of desire has many qualities which I aspire to, but can not reach, it has the same un'ipervalutazione due to a failure to achieve ego ideals. So the subject is love and idealize the object, but once it reaches the sexual aim, the love ceases.

The theory is obsolete because in many cases it does not, in fact, in moments of passion without tenderness and affection are what hold the individuals and tenderness may also result from inhibition of total sexual desires. Freud recognizes the presence of desires in the individual self-sacrificing or altruistic, but only as a derivative of the sexual drive.

From birth we depend completely from the others, but also when we become adults we seek to establish and cultivate links with many other people. The not feeling unloved, unwanted, abandoned, has the only medicine "love".

As for the origins of love, there are four guidelines that refer to the inadequate personality, personality proper, the influence of social norms and physiological arousal.

In relation to the first type, some authors (Casler, 1974; Freud, 1977; Martinson, 1955, 1959, Reik, 1957) see a need for love and a sign of inadequacy of the human being, in particular, Freud (1977) as other authors consider it a failure to achieve its ideals perceived in partner. Their setting is different but for the fact that for Freud, the energy source of the projection is the sexual drive that deflected inhibited the goal, while some are independent of the needs of the ego libido. Love addiction is seen as certain authors for personality characteristic of a poor and for others a fundamental human condition. According to Peele (1975) there is totally addictive when it binds to a person losing touch with themselves and with others. Peele known analogy between the use of drugs and the use of another human being as a form of alienation from oneself: the inability to be with others and supporting social relationships can lead to drug use or another person to protect against anxiety.

The concept of love as dependence develops in Solomon and Corbitt (1974) as a natural state and effect of motivation to love.

For supporters of the second condition that is referred to the appropriate person, love is a natural condition and only a poor person is unable to do so. Harlow and Sullivan believe that this inadequacy arises from

attachment to the insecure child's mother (Murstein, 2002). Some scholars believe that the ability to love is a need satisfied that asks to be shown to others (Winch, 1958). The need for love is a common condition of healthy people is when you are free from care of themselves. Greenfield (1965) believes that romantic love is "a complex behavioral whose mandate is to motivate individuals to act as a father and husband-wife-mother and start a family, not only necessary for reproduction and socialization, but also the maintenance of distribution and consumption of goods and services, for the proper functioning and social stability "(p.377).

Barthes (1977) in "Fragments of a Lover's Discourse" considers love as a relationship between opposite moods often quite subjective. The individual love lives in the attempt, often overlooked, the search for the other, to restore internal balance difficult to be realized in the experience of love. In fact, says Barthes, "the subject comes to annul the loved object in the volume of love itself: a perversion of his love, love love the subject, not object." I would say that luck is not always so in love if not prevented, as in the case of Young Werther - Goethe's famous protagonist of the work - in love and then commits suicide out of love for Charlotte: Barthes uses the famous novel by Goethe explain that love is a succession of moods and contrasting entirely subjective and is one of the manifestations of the conflict between being itself and being for the other.

Percy Bysshe Shelley in the early 1800 describes love as a universal entity, a force that belongs to the soul of nature and life. According to Shelley, everything tends to duality, nothing is single in nature, nothing that is alive is lonely, the union is the trend and the creation of life itself.

We can say that love is like a plant to grow well and needs so much care. These must be in the root, so that in the family born fruit.

Everyone needs love so that the contact needs to be fed with the other. Love manifests itself first through love, which no person can escape. Everyone, young, young, mature and senescent adults can try this experience in life.

Falling in love manifests itself suddenly, upsetting the person and making irrational because it involves all the senses, feelings and emotions and take the time to live like a magical dream... a spell.

The ancient Greeks called falling in love as a form of madness that caused actions irrational, obsessive and today we are used to torment and ecstasy it causes.

When we fall in the return is a symbiotic experience living with the mother's body and manifests itself as seeking to recover the dual unity with the figure of reference child, the lovers are always trying to unite two separate units.

Consequently, the absence of the other is perceived as painful. The lover seeks in the other a familiar figure and tries to show him what is in his unconscious. "The push toward each other," for Freud, "is expressed as a need to replace the parental figure."

Freud back to the Oedipus complex, is seeking partners in lieu of a parent figure or a figure of defense to control the desires that are too intense or removed.

Falling in love is a form of communication that expresses itself as a strong drive that goes to the other through verbal and nonverbal.

Falling in the love that follows shows how a stable and mature. Therefore we must remain united to get into a good and true communication.

The deep need of it: "the need to overcome isolation, to escape from the prison of his own solitude... and get to the union." (Fromm).

Love understood as a power that prevent the walls being, and that allows you to be yourself, and maintain its integrity. "In love two beings become one and yet remain two" (Fromm).

In love there is therefore a kind of merger with the other person, not only emotional, but also sexual. To love is to rejoice in the presence of its existence and to recognize that the reality of it is welcome.

Genuine love is a love so responsible and demanding because it is the people who gravitate to experience some duties.

For love is a commitment to freedom and the future of another person for whom you gamble and take risks.

Love demands the gift of freedom of the beloved, love, in fact, man and woman give themselves to each other, this gift must always be renewed. If the person has something the other depriving itself of an asset, not give it fully. Mutual love the gift goes to the family that has to guard, reveal and communicate love marriage.

Love is shown with the loyalty and commitment to each other.

So the mature love follows the principle "I need you because I love you".

The word "love" is the word in human language that returns more often than others, but no other has been so long away from increasingly aggressive incursions of scientific research. Harlow, in his inaugural lecture at the American Psychological Association in 1958, states that little is known about love and what does not go beyond the simple observation or what they write poets and storytellers. It 'a pretty tough critic, but over the years things seem to change. Now there are many theories on love and research (Weis Sternberg, 2006). There is, then, only one type of love is, in fact, filial love, brotherly love, love, conjugal love and friendship, each gives a different name according to the object that determines it.

The ways in which the meeting takes place with each other is achieved by the degree of individuality in childhood, to an awareness of one's autonomy, if this awareness is not achieved, will compromise the relationship with each other.

A common life thus needs of rules that enable them to live in the awareness of a mature relationship than the other, a struggle that manifests itself with disputes and arguments that help to preserve a balance between the development of rules and rigidity to keep them.

Of central importance is the object of which is the emotional investment of each partner.

This object is called target and can be: a companion, the need, the report.

If the target is the companion, this is seen as the only and no one can be perfect like him, nor take his place. This attitude manifests itself in possession and control due to anxiety or fear of losing.

The need to target as a dependency occurs where one can not live without the help of the other.

The removal of the other is living with anxiety and this can degenerate into a betrayal.

Finally, the report targets both partners are willing to sacrifice their own ambitions in order not to violate the accepted rules initially. All behaviors are in defense of the couple and we love the idea of love, and not the other.

All this stems from a communication failure, where the problem may be according to Gass and Varonis divided into two broad categories: the non-involvement or communication failed.

In the first case there are two types of non-involvement: the failure to communicate that message may not transmit any communication despite the physical proximity of two people who know each other, and the breakdown of communication, is the case when one of the parties realizes that he would not further point in continuing the interaction.

In the second case there are two subcategories: the misunderstanding, that is implemented when the message is different from what I intended to convey and then there appears a discrepancy between the intentions of the speaker and the listener's interpretations, however incomplete understanding refers to the fact that one or more participants perceive that something has gone wrong in the communication. This awareness leads people to look for ways to counteract the difficulties Creates. One of those ways is communication that is based on negotiated trade agreements and the meaning that you can convey the message intended.

References:

" L'arte di amare" Erich Fromm

Berscheid, E. (1983). Emotion. In H.H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J.H. Harvey, T.L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L.A. Peplau, & D.R. Peterson (Eds.), *Close relationships* (pp.110-168). San Francisco: Freeman.

Berscheid, E., & Peplau, L.A. (1983). The emerging science of relationships. In H.H Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J.H. Harvey, T.L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L.A. Peplau, & D.R. Peterson (Eds.), *Close relationships*. New York: Freeman.

Casler, L. (1974). *Is Marriage Necessary?* New York: Human Sciences Press.

Cate, R.M., & Lloyd, S.A. (1988). Courtship. In S. Duck (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, relationships, and interventions* (pp.409-427). Chichester: Wiley.

Clark, L.F., & Collins, J.E. (1993). Remembering old flames: How the past affects assessments of the present. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 399-408.

Cutrona, C.E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness* (pp.291-309). New York: Wiley Interscience.

Davis, K.E. (1985). Near and dear: Friendship and love compared. *Psychology Today*, 2, 22-30.

- Gray, J.D., & Silver, R.C. (1990). Opposite sides of the same coin: Former spouse's divergent perspectives in coping with their divorce. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1180-1191.
- Greenfield, S.M. (1965). Love and Marriage in Modern America: A Functional Analysis. *Sociological Quarterly*, 6, 377.
- Hendrick, S.S., Hendrick, C., & Adler, N.L. (1988). Romantic relationships: Love, satisfaction, and staying together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 980-988.
- Koyama, E. (2006). Disloyal to feminism: Abuse of survivors within the domestic violence shelter system. In A. Smith, B.E. Richie, & J. Sudbury. (Eds.), *The Color of Violence: INCITE! Anthology*. Cambridge: South End Press.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.B. (Eds.). (1987). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: PUF (trad. it. *Enciclopedia della psicanalisi*, Laterza, Bari, 1968).
- Mathes, E.W., Adams, H.E., & Davies, R.M. (1985). Jealousy: Loss of relationship reward, loss of self-esteem, depression, anxiety, and anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1552-1561.
- Miller, H.L., & Siegel, S. (1972). *Loving: A Psychological Approach*. New York: Wiley.
- Murstein, B.I. (1980). Love at First Sight: A Myth. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 14(9), 34, 39-41.
- Murstein, B.I. (2002). Una tassonomia dell'amore. In R.J. Sternberg & M.L. Barnes (Ed.), *La psicologia dell'amore* (pp.25-38). Bologna: Bompiani.
- Peele, S. (1975). *Love and Addiction*. New York: Taplinger.
- Rook, K.S., & Peplau, L.A. (1982). Perspectives on helping the lonely. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness* (pp.351-378). New York: Wiley Interscience.
- Shaver, P., & Hazan, C. (1985). Incompatibility, loneliness, and "limerence". In W. Ickes (Ed.), *Compatible, and incompatible relationships*. New York: Springer Verlag.
- Simpson, J.A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Smith, E.R., & Mackie, D.M. (1998). *Social psychology*. Worth Publishers, Inc. (trad. it. *Psicologia sociale*, Zanichelli, Bologna, 1998).
- Solomon, R.L., & Corbit, J.D. (1974). An Opponent-Process Theory of Motivation. I: Temporal Dynamics of Affect. *Psychological Review*, 81, 119-145.
- Sternberg, R.J., & Weis, K. (2006). *The new psychology of love*. Amazon: Yale University Press.
- Walster, E. (1971). Passionale Love. In B.I. Murstein (Ed.), *Theories of Attraction and Love* (pp.85-99). New York: Springer.
- Winch, R.F. (1958). *Mate Selection*. New York: Harper & Brothers.

MEASURING PSYCHOSOCIAL FACTORS AND WELL-BEING IN PORTUGUESE EMPLOYEES

Alexandra Pereira¹, Carlos Silva², Vânia Amaral¹, Anabela Pereira², Pedro Bem-Haja¹, Vítor Rodrigues³,
Jorge Silvério³, Paulo Nossa³ & Teresa Cotrim⁴

1Msd, Universidade de Aveiro

2Phd, Universidade de Aveiro

3Phd, Universidade do Minho

4Phd, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

Resumo

O Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) é um instrumento desenvolvido em três dimensões diferentes para avaliar factores psicossociais no trabalho, stress e o bem-estar dos empregados e algumas características da personalidade. Na maioria dos países da União Europeia uma grande percentagem de empregados está exposto a factores psicossociais stressantes, que se revelam significativos e prejudiciais quer para os trabalhadores, para o local de trabalho e até mesmo para a sociedade.

Este estudo foi efetuado com uma amostra de trabalhadores portugueses com idades compreendidas entre os 18-65 anos. Os resultados obtidos resultam da análise tendo em conta as diferentes profissões e setores profissionais e a relação com os fatores psicossociais que influenciam o bem-estar dos trabalhadores. Pretendemos demonstrar que é um instrumento promissor e inovador de avaliação em ambiente psicossocial de trabalho, promovendo a comunicação entre pesquisadores, empresários e intervenções sobre bem-estar dos trabalhadores.

Palavras-Chave: Fatores psicossociais; Bem-estar; Saúde-ocupacional; Trabalho; Stresse

Abstract

The Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) is a tool developed in three different lengths for assessing psychosocial factors at work, stress, and the well-being of employees and some personality factors. In the most countries of the Europe a large proportion of employees reports being exposed to psychosocial stressors at work, and the consequences are belived to be very significant for workers, workplaces and society. This study was based on a sample of Portuguese employees aged 18–65 years. The values obtained in this sample will be analysis taking into account the different professions and sectors of employment and the relationship with the psychological and social factors that influence the welfare of workers. We intend to pass it by promising and innovative nature of the evaluation of the psychosocial work environment, promoting communication between researchers, employers and occupational health and evaluation of interventions on the welfare and health work.

Keywords: Psychosocial factors; well-being; Occupational health; Work; Stress

Introdução

As condições de trabalho nos países industriais sofreram inúmeras alterações nas últimas décadas. Juntamente com a mudança nas condições de produção e na realidade da indústria, da administração e serviços, também as exigências sobre os trabalhadores estão a mudar. O timing, a tenacidade, a flexibilidade e as competências sociais são cada vez mais em qualificações-chave. Como consequência destas mudanças e desenvolvimentos o stresse psicológico e a carga de trabalho aumentaram ligeiramente, sendo visível nas faltas por dias e nos custos de tratamentos devido a factores psicossociais, que têm aumentado ao longo dos últimos anos.

A promoção da saúde é uma questão importante, tem como principal objectivo a manutenção do nível de saúde, da capacidade de trabalho e dotar os indivíduos de recursos pessoais (empowerment) que lhes permita lidar adequadamente com as situações, visando a saúde e bem-estar dos indivíduos. A saúde envolve um equilíbrio dinâmico entre os indivíduos e o seu meio, nomeadamente a capacidade de todos os indivíduos interligarem e alcançarem o bem-estar físico, mental e social (Gard, 2002; Shain et al., 2004). A promoção de saúde no local de trabalho é um conceito também ele multidimensional, onde a saúde é vista como um equilíbrio dinâmico entre os recursos do trabalhador, tais como as capacidades individuais, as práticas de saúde, as atitudes e os valores em relação ao trabalho psicossocial e organizacional.

As intervenções a nível de promoção de saúde em contexto laboral visam sobretudo sensibilizar as chefias para os factores estruturais e psicossociais do trabalho, bem como intervir a nível dos factores de risco e de protecção dos trabalhadores.

A necessidade de avaliação dos riscos é uma das prioridades definidas pela OIT, pelo que o presente trabalho pretende dar um contributo para a avaliação de um instrumento identificador do bem-estar laboral e que factores psicossociais lhe estão associados.

O Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) foi desenvolvido pelo National Institute of Occupational Health e tem como principal objetivo avaliar factores psicossociais do trabalho. O COPSOQ tenta lidar com a amplitude do construto "factores psicossociais", mediante a aplicação de uma abordagem multidimensional, com um espectro muito amplo de aspectos verificados (Kristensen et al., 2005).

O marco conceptual do COPSOQ está fundamentado numa amplitude evidências científicas que implicam o modelo de exigência, controlo e apoio social (Karasek, 1979). E inclui todas aquelas dimensões psicossociais que se consideram factores de risco relevantes (Kivimäki, 2002).

O Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) é um questionário desenvolvido em três versões diferentes para avaliar os factores psicossociais no trabalho, stresse e do bem-estar dos trabalhadores e alguns factores de personalidade. A finalidade do conceito COPSOQ é melhorar e facilitar a investigação, bem como intervenções práticas nos locais de trabalho.

O COPSOQ parece ser um instrumento abrangente e inclui a maior parte das dimensões relevantes de acordo com várias teorias acerca dos factores psicossociais no trabalho (Kristensen et al., 2005). Este instrumento é apresentado sob a forma de três versões: longa, média e reduzida. O número de dimensões varia das 41 dimensões na forma longa, 28 na forma média e 23 na forma reduzida. A maioria dos itens das várias subescalas são respondidos numa escala de 5 pontos.

Este instrumento segue um conceito multidimensional e destina-se a cobrir as necessidades gerais envolvida na abrangência do conceito de "stress no trabalho". É baseado no modelo de exigência e controlo, que tenta explicar o stress como consequência das elevadas exigências no trabalho e de um baixo apoio social (Kristensen et al., 2005).

Vários aspectos do stress no trabalho, ou seja, as exigências (cognitivas, controle percebido e o apoio social (p.e a clareza da função) no local de trabalho são aspectos diagnosticados pelo COPSOQ. Uma das vantagens deste instrumento de pesquisa é o recurso a escalas em vez de itens individuais. A maioria das escalas foram validadas e utilizadas em várias investigações internacionais (Nübling et al., 2006).

Material e Métodos

Participantes

A nossa amostra é constituída por 498 sujeitos com idades compreendidas entre os 20 e os 69 anos de idade, distribuídos pelo setor da saúde (250 sujeitos) e pelo do ensino (248 sujeito).

Material

O instrumento utilizado neste estudo foi o COPSOQ versão média que tem como principal objetivo avaliar os fatores psicossociais que influenciam o trabalho. O objetivo deste estudo é descrever e analisar as várias subescalas do instrumento. Este instrumento é constituído por 76 itens subdivididos em 26 subescalas tipo Likert, numa pontuação de 5 pontos.

Resultados

Amostra

A amostra do nosso estudo é constituída por 498 sujeitos, do setor do ensino e da saúde sendo que 248 pertencem ao setor do ensino e 250 ao setor da saúde. Destes sujeitos 345 pertencem ao sexo feminino e 153 ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 e os 69 anos de idade, 260 dos sujeitos são casados e 227 são licenciados. Cerca de 67,5% dos sujeitos da amostra têm mais de 11 anos de trabalho (Quadro 1)

Quadro 1 – Caraterização da amostra

Sexo	N	%
Masculino	345	69,3
Feminino	153	30,7

Estado civil	N	%
Solteiro	155	31,1
Casado	260	52,2
União fato	37	7,4

Viúvo	10	2
Separado	3	,6
Divorciado	33	6,6
<hr/>		
Habilitações literárias		
2º ciclo	2	,4
3º ciclo	7	1,4
Secundário	44	8,8
Médio	14	2,8
Bacharelato	7	1,4
Licenciatura	227	45,6
Mestrado	104	20,9
Doutoramento	95	18,7
<hr/>		
Grupo idade		
16 aos 26	1	.2
27 aos 37	25	5
38 aos 48	14	2,8
49 aos 59	452	91,6
60 aos 70	2	.4
<hr/>		
Setor Profissional		
Ensino	248	49,8
Saúde	250	50,2
<hr/>		
Grupo anos de trabalho		
< 3 anos		
4 a 6 anos	30	6
7 a 10 anos	48	9,6
> 11 anos	84	16,9
	336	67,5

Relativamente ao estudo dos setores aqui apresentados verificamos que existem várias diferenças significativas entre o setor do ensino e da saúde.

Quanto às exigências quantitativas verificamos que os sujeitos do setor da saúde revelam mais exigências quantitativas ($M= 3,26$; $DP= ,81$) do que os sujeitos do setor do ensino, havendo por isso diferenças significativas entre ambos (Quadro 2).

Quadro 2 – Exigências significativas e setor de ensino e saúde

Exigências quantitativas	Média	DP	F	gl	p
Ensino	2,89	.91			
Saúde	3,26	.81			
			3,66	488	.000*

* $p < 0,000$

O mesmo podemos verificar no que diz respeito à subescala Conflito Trabalho-Família. O setor da saúde apresenta valores superiores do que o setor do ensino, verificando-se diferenças estatisticamente significativas ($F= .944$; $gl= 489$; $p < 0,003$) (Quadro 3).

Quadro 3 – Conflito trabalho-família e setor de ensino e saúde

Conflito trabalho – família	Média	DP	F	gl	p
Ensino	2,76	.1,14			
Saúde	3,06	1,07			
			.944	489	.003**

** $p < 0,005$

Relativamente à subescala exigências emocionais os sujeitos do setor do ensino apresentam valores superiores aos do setor da saúde (Quadro 4).

Quadro 4 – Exigências emocionais e setor de ensino e saúde

Exigências emocionais	Média	DP	F	gl	p
Ensino	2,25	1,03			
Saúde	1,98	1,01			

1,42 491 .003**

** p< 0,005

Os resultados do nosso estudo mostram ainda uma associação positiva entre a saúde geral, e a influência do trabalho, o ritmo de trabalho e as exigências quantitativas, exigências emocionais, exigências cognitivas e o stress. Mas por outro lado a saúde geral está correlacionada negativamente com as exigências quantitativas e com o stress. E os sintomas depressivos com a influência do trabalho (Quadro 5). Sendo que estas associações estão mais presentes no setor da saúde.

Quadro 5 – Correlações entre as várias subescalas

	Exigências quantitativas	Exigências emocionais	Exigências cognitivas	Influência do trabalho	Stress
Saúde Geral	-, 121**	-	-	, 149**	-, 312**
Ritmo de trabalho	, 485**	, 152**	, 231**	-	, 185**
Conflito trabalho- família	, 380**	, 573**	, 133**	-	, 380**
Problemas dormir	, 190**	, 112**	-	-	, 465**
Sintomas depressivos	, 125**	-	-	-, 175**	, 695**

Discussão

As dimensões psicossociais podem ser assumidas como fatores de vulnerabilidade ou de proteção no local de trabalho. No contexto de trabalho essas variáveis influenciam a saúde, o bem estar e a capacidade para o trabalho dos sujeitos.

Nos países da União Europeia, a exposição a stressores psicossociais relacionados com o local de trabalho é relatada por uma grande percentagem dos empregadores com consequências significativas para os trabalhadores, para o local de trabalho e para a sociedade.

Referências bibliográficas:

Gard G (2002) Work motivation - a brief review of theories underpinning health promotion. *Phys Ther Rev*, 7(3):163-168.

Karasek, R. (1979). Job demands, Job decision latitude and mental strain: implications for Job re-design. *Admin Sci Q*, 24, 285-308.

Kristensen, T., Hannerz, H., Hogh, A. & Borg, V. (2005). Copenhagen psychosocial – a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health*, 31 (6), 438-449.

Nubling, M., Hassel-Horn, H., Michaelis, M., Hofman, F. (2006). Measuring psychological stress and strain at work: Evaluation of the COPSOQ questionnaire in Germany. *Psycho-Social-Medicine*, 3, 1860-5214.

Shain M., Kramer, D.M. (2004) Health promotion in the workplace: framing the concept; reviewing the evidence. *Occup Environ Med*, 61(7):643-648.

JOB INSECURITY, ATYPICAL WORK AND LIFE'S PRECARIOUSNESS

Ida Sciabica¹, Antonino Callea², Mariangela Cersosimo³, Arrigo Pedon⁴

1 Lumsa University, Rome

idasciabica@virgilio.it

2 Lumsa University, Rome.

3 Europea University, Rome.

4 Lumsa University, Rome.

Abstract

This research aims to focus on atypical work and its respective psychological consequences. The introduction in Italy of new job reforms, has induced the today so called orientation to flexibility, with various psychological, social and organizational consequences in the workers' lives. The main purpose of this research is to establish whether there is a relation between the following psychological variables: job insecurity, life's precariousness, coping strategies and the level of satisfaction in workers who have a time-determined contract. For this reason a questionnaire has been administered to 210 participants, all workers with an atypical-contract. The questionnaire included these 3 scales: Job Insecurity, Life's Precariousness, Coping Inventory for Stressful Situation and a single item about job satisfaction. The results show that there is a negative correlation between satisfaction, job insecurity and distrust in atypical workers and that this sense of precariousness produces stress and particular coping-strategies. Furthermore, woman are more exposed than men. The hypothesis have been verified using the following statistic test: correlation, Student's t and multiple regression.

Key Words: atypical work, job insecurity, life's precariousness, coping strategies, job satisfaction.

Introduction

In Italy since the 90's there have been unusual changes in working conditions which have had a significant impact on the social, economical and psychological sphere of the workers. This scenario has changed old traditional values, the new structure of applying and offering which modifies the relationship between workers and businesses, the psychosocial effects of job insecurity and the emersion of modern tasks and of current working roles.

It has gone from the era of fordism to post-fordism. These changes in the Italian labour market have without doubt, changed the worker from standard or rather from steady worker to atypical worker rendering them victims of the flexibility process.

According to some parameters Istat estimated that between 1996 and 2000 the percentage of atypical work has increased by 40%(Istat, 2001).

These trends which continued until the year 2000, have transformed the nature of work changing from a phase of "steady" work to "precarious" and insecure employment.

The current condition however sees a qualitative change rather than a quantitative change because there has been not only a change in the weekly and monthly hours but above all in the significance that each worker attributes to their own work.

These people's psychological equilibrium becomes unstable like their work and emotional ties.

It is in this setting that the concept of "Life's precariousness" finds its space, that is, insecurity, dissatisfaction and fear of the future, which derives from atypical work, but also has an impact on the private life (Callea e Ballone, 2009).

Numerous studies have shown that atypical workers live prolonged stressful job experiences and risk psychophysical health issues.(Tomei and Tomao.2003) Literature also shows how job insecurity can be considered a significant cause of work and personal stress (Sverke and Hellgren,2002)

In this perspective, we must insert the concept of job insecurity defined as the perception of the threat of losing ones job and the emotional experiences of worry and anxiety connected with this threat (cfr.De Witte, 1999, De Witte, 2005, Sverke, Hellgren, Naswall, Chirumbolo, De Witte e Goslinga 2004).

Job insecurity has, therefore, two important and closely related aspects: the first regards the nature "subjective" of the experience of insecurity caused by the fear of losing ones job regardless of the type of contract, the second regards the aspect "objective" that is the perception and interpretation that is given to situations connected to the expiry of the contract.(Klandermans e Van Vuuren, 1999).

In particular it has been shown (Sverke e Hellegren, 2002) that subjective job insecurity increases with the diffusion of flexibility and this insecurity may have adverse consequences in both the individual and organizations(Chirumbolo e Hellegeren, 2003).

Life's precariousness also seems to affect the individual's personal and family life as it increasingly moves forward the age where you choose to marry, cohabit or live alone(Ferrari e Veglio, 2005) it prevents long-term projects, causes problems in applications for loans or mortgages (Salvini e Ferro, 2005). Precariousness, insecurity, apathy and dissatisfaction are therefore more appropriate terms to explain the current conditions of the worker.

Objective and Hypothesis of the study

The research focuses on the impact that job insecurity on life precariousness and on stress together with coping strategies connected with the satisfaction degree in atypical workers with temporary work.

The hypothesis to be tested are the following:

if there is a correlation among satisfaction, job insecurity and distrust;

if the three dimensions of life precariousness are positively correlated with the three dimensions of CISS (Coping Inventory for Stressful Situation);

if women are more vulnerable than men about job insecurity, life precariousness and coping strategies;

if job satisfaction, job insecurity and coping strategies cause the three dimensions of life precariousness.

Methodology

Participants

The participants of the research are 210, including 85 men (40.7%) and 124 women (59.3%), from 18 to 60 years old with an average age of 31 years old (DS= 7.9).

Interviewees are all atypical workers with a temporary work contract; most of them are single (63,1%) and the others married/common-law people (33%).

Most of the workers have a full-time contract (54.4%) against 41.6% who has a part-time contract. Education is also high: 48% have a high school diploma while 35.8% have at least a first level degree.

Data were mainly collected in Central and South Italy. It is an ad hoc sampling or of expedience, certainly it is not probabilistic (Pedon, 2009), where there is the certainty that all interviewees have the variable that is suppose to be investigated.

Instruments

The instrument is a questionnaire composed by three scales: Job insecurity, Life precariousness and Ciss. The questionnaire also includes socio-demographic information.

Job Insecurity Scale, it wants to measure the perceptions and concerns of workers about the maintaining their jobs, it has ten items (Chirumbolo, 2003; Sverke et al., 2004).

Participants were asked to express their agreement / disagreement on a Likert scale in five steps (1= total disagreement; 5 = total agreement). Example of items are: "I'm afraid to be dismissed", "I'm sure I can keep my job" (reversed item). High scores show a high job insecurity, precisely the individual is afraid to lose his job.

Life precariousness Scale, (Callea, 2009) the questionnaire "life precariousness" was born after some studies about psychological variables and work situation of atypical workers.

This questionnaire investigates the consequences that bring atypical work in people's lives and particularly in "involuntary atypical workers" (Callea e Ballone, 2009).

The questionnaire consists of 28 items. The answers are given on a Likert scale in seven steps and detect three dimensions: "Disregard for current job", that examines how temporary workers live, dealing with the present condition; "Distrust of the future" that aims at exploring workers' expectations about their future

employment; "Emotional consequences on everyday life", which study the consequences of precarious work in personal and family life, that is how emotional reactions influence everyday lifestyle.

Coping Inventory for Stressful Situation, (CISS, 1990) consists of 48 items, that explore the different ways to react to a difficult and stressful event. The subject must indicate his way of reacting to the events described in the item through a 5-step Likert scale from "not at all" to "very much". The questionnaire has three dimensions and in particular it identifies three different strategies as answer to stressful events: task coping, deals with the problem directly, looking for suitable solutions, emotion coping, shows a strong emotion change towards stressful situation, finally avoidance coping, used to unaware stressful and threatening event, so people undertake themselves in other activities in order to avoid to think of the problem.

Finally, the socio-demographic section, as well as detecting gender, age, educational level and marital status, also investigates the years of precarious employment, the type of contract and the working week.

Results

Hypothesis: the correlation between satisfaction, job insecurity and distrust has been measured by the correlation coefficient r of Pearson.

As can be seen (Table 1) from correlations between the scales, the hypothesis 1 is confirmed

Tab. 1 Correlations

	Job Ins.	Disinterest	Distrust	Consequences	Task	Emotions	Avoidance
Satisfaction	-.399(**)	-.058	-.340(**)	-.055	.059	-.056	.130
Job Ins.	1	.251(**)	.639(**)	.430(**)	.078	.409(**)	.206(**)
Disinterest		1	.157(*)	.523(**)	-.209(**)	.419(**)	.284(**)
Distrust			1	.546(**)	-.005	.432(**)	.163(*)
Consequences				1	.003	.652(**)	.434(**)
Task					1	-.110	.195(**)
Emotions						1	.513(**)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

The "satisfaction", in fact, correlates negatively with "job security" ($r = -.399, p < .01$) and "distrust" ($r = -.340, p < 0.1$) while is not correlated neither with the other two dimensions of life precariousness (disinterest and emotional consequences) nor with coping strategies.

The satisfaction level of an individual is inversely correlated with job insecurity and the distrust towards his own professional future.

Hypothesis: the three dimensions of life precariousness are positively correlated to the three dimensions of ciss' scale. The hypothesis has been tested.

Through the observation of Table 1 you can notice that it is evident that the "disinterest" is negatively correlated with the "task" ($r = -.209, p < .01$), while presents a positive and significant correlation with the "emotions" ($r = .419, p < 0.1$) and avoidance ($r = .284, p < 0.1$).

"Distrust" has a positive correlation with "emotions" ($r = .432, p < .01$) and "avoidance" ($r = .163, p < 0.5$), while it isn't correlated to "task" ($r = -.005$).

Finally, "emotional consequences" dimension correlates positively with "emotions" ($r = .652, p < 0.1$), and with "avoidance" ($r = .434, p < 0.1$), is not correlated with the task ($r = .003$).

Hypothesis: to test the hypothesis that women have higher scores than men about job insecurity, life precariousness and coping strategies the "Student t test" was conducted, that is the comparison for independent samples.

The results (Tab. 2) confirm this hypothesis: data demonstrate that women have higher "job insecurity" ($t(207) < -3.38; p < .001$) than men, have more "distrust" ($t(207) < -3.62; p < .000$), with "emotional consequences" ($t(207) < -2.03; p < .043$), more "emotions" ($t(207) < -3.72; p < .000$) and "oriented to avoidance" ($t(207) < -1.93; p < .054$). Table. 3 contains the averages of the two groups.

Tab. 2: t- test on gender compared to areas investigated

	T	DF	Sig. (2-tailed)
Job Insecurity	-3.389	207	.001
Disinterest	.644	207	.520
Distrust	-3.622	207	.000
Consequences	-2.038	207	.043
Task	.346	207	.730
Emotions	-3.726	207	.000
Avoidance	-1.935	207	.054
Satisfaction	1.192	206	.234

Tab. 3: Average of men and women

	Gender	N	Average	Deviaz. Std.
Job Insecurity	Men	85	3.0580	.79037
	Women	124	3.4394	.80504
Disinterest	Men	85	3.1608	.93156
	Women	124	3.0789	.88347
Distrust	Men	85	4.2886	.97666
	Women	124	4.7981	1.01367
Consequences	Men	85	.3.9078	1.06548
	Women	124	4.1938	.94668
Task	Men	85	3.8020	.52935
	Women	124	3.7759	.54345
Emotions	Men	85	2.8629	.76751
	Women	124	3.2447	.69916
Avoidance	Men	85	2.8410	.81226
	Women	124	3.0542	.76173
Satisfaction	Men	85	4.26	1.619
	Women	123	3.96	1.883

4) Hypothesis: to verify if job satisfaction, job insecurity and coping strategies determine the three dimensions of life precariousness was used the regression test, with the method of blocks, that is considering the three independent variables at the same time; for each independent variable "disinterest for your own job", "distrust towards your professional future" and "emotional consequences on daily life" it has been created an ad hoc model.

The results of the regression have stressed how hypothesis n°5 is fully confirmed: "disinterest" is not explained neither by "job insecurity" nor by "satisfaction" but from the three dimensions of the "ciss" scale (Tab. 4).

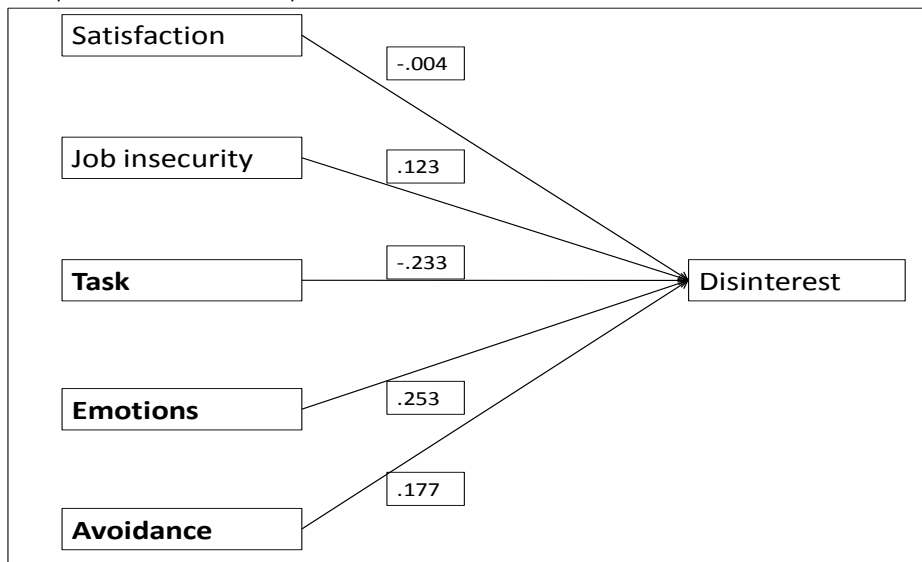
Tab. 4: Regression on "Disinterest towards your own work" dimension

Model	Non Standardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Standard Error	Beta		
1 (Constant)	2.635	.520		5.065	.000
Satisfaction	-.002	.035	-.004	-.053	.958
Job Insecurity	.136	.083	.123	1.648	.101
Task	-.394	.110	-.233	-3.569	.000
Emotions	.304	.096	.253	3.163	.002
Avoidance	.202	.087	.177	2.323	.021

F (5.203) < 12.76; p = .00; R2 = .24

In particular the most important variables are the "emotions" that determine directly the disinterest (B= .253) and the "task" that represents on the contrary a negative coefficient (B= -.233), as you can see from Graph. 1.

Graph. 1 : Causal model with dependent variable disinterest



The model in respect to the dimension "distrust towards your own professional future" presents a good quality of adaptability (R2= .48) (Tab. 5).

Tab. 5: Regression on the dimension "Distrust towards your own professional future"

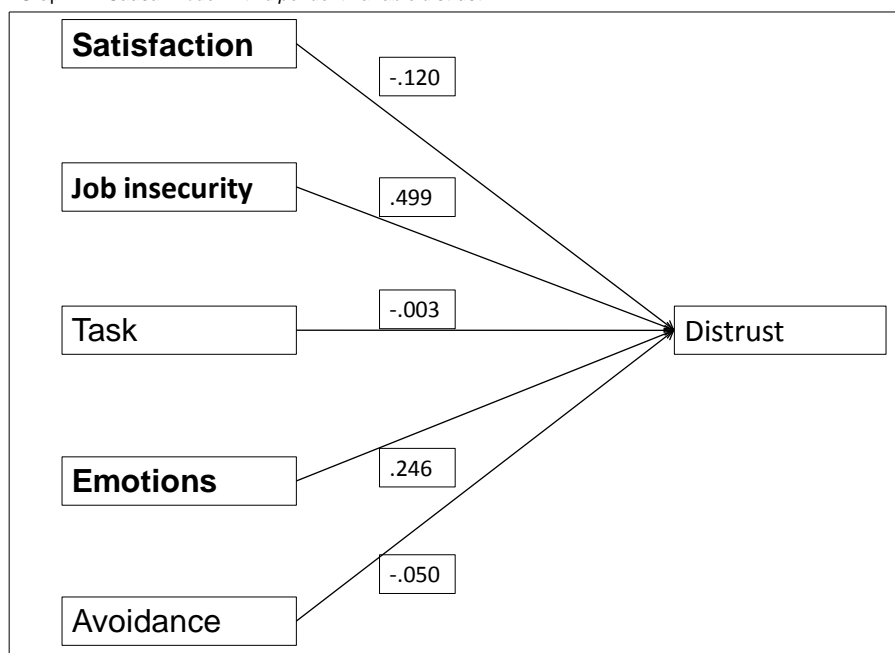
Model	Non Standardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Errore standard	Beta		
1 (Constant)	1.993	.498		3.997	.000
Satisfaction	-.069	.033	-.120	-2.068	.040
Job Insecurity	.626	.079	.499	7.902	.000
Task	-.005	.106	-.003	-.050	.960
Emotions	.336	.092	.246	3.648	.000
Avoidance	-.064	.083	-.050	-.772	.441

F (5.203) < 34.16; p = .00; R2 = .48

The main variables are "satisfaction", "job insecurity" and the "emotion" while "task" and "avoidance" are not so important.

Especially, job insecurity and emotions present higher coefficient (respectively B = .499 e B = .246) while "satisfaction" presents a negative coefficient (B = -.120) (Graph. 2).

Graph. 2 : Causal model with dependent variable distrust



The "emotional consequences on daily life" are instead determined by "job insecurity", by "emotion" and by "avoidance", whereas other variables like "satisfaction" and "task" are not important (Tab. 6).

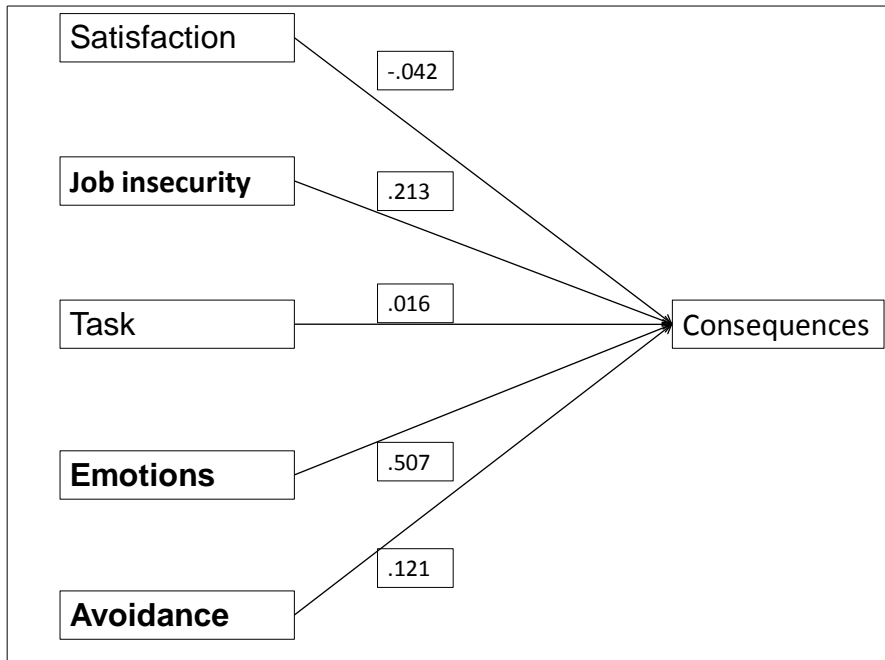
Tab. 6: Regression on dimension "Emotional consequences on daily life"

Model	Non Standardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
	B	Standard Error	Beta		
1 (Constant)	.447	.482		.927	.355
Satisfaction	.024	.032	.042	.738	.462
Job Insecurity	.263	.077	.213	3.427	.001
Task	.030	.102	.016	.297	.767
Emotions	.679	.089	.507	7.631	.000
Avoidance	.154	.081	.121	1.913	.057

F (5.203) < 36.37; p = .00; R2 = .47

All the important variables have positive coefficients; the most important one seems to be "emotions" (B = .507), while the variable "avoidance" is important at p = .06 (Graph. 3).

Graph. 3 : Causal model with dependent variable consequences



Conclusions

This study has aimed at the analysis of the ways through which the so-called atypical workers live their condition as workers in terms of satisfaction, precariousness of life, stress and job insecurity grade. The results confirmed the hypothesis proposed in the study.

A man with a low level of satisfaction for his work has a strong anxiety about the maintenance of the same and even more he does not manage to be positive about his professional future.

The low satisfaction about his own work determines a behavior of unease linked to the fear of losing the job and so this leads the worker to live a sense of distrust and of discouragement.

Disinterest, distrust and emotional consequences can be correlated to the different strategies of coping and so stress is strongly present in workers with high levels of precariousness of life. In particular, the subjects showing disinterest use above all coping strategies oriented to emotion and avoidance, whereas they present a negative correlation to the task. Anyway, a man who deals with the matter of solving the problems, and looks for new solutions, cannot be disinterested about the problem itself.

The distrust about his future links him positively with emotions and the avoiding behavior. The "discouraged people" look like being without expectations about the future and are more sensitive, they react in an emotional way in front of the problem or even let space to another attempt to distract themselves avoiding the problem.

Emotional consequences are strongly related with emotions and avoidance. You can also observe how the positive correlation between job insecurity and distrust towards professional future can be ascribable to

both reduced possibilities to go-getting, the more difficult possibility to gain a professional promotion and the frequent changing in charges or moving in different working fields.

In particular women experience more job insecurity and disinterest towards their work and are more discouraged towards men.

As for stressful situations, some results stress that women use above all coping strategies oriented to emotion and avoidance, while as for the task there no important differences .

Women present more important differences than man about job insecurity, and distrust towards future and emotional consequences.

The results of tests show that women are more exposed to job loosing and as a consequence fear that as a threat to their emotional status accompanied by distrust in thinking about their future and negative results in their daily life as in their family and extra-working life.

Finally, our study aims at carrying out some models of multiple regression, using as dependent variables the dimensions of life precariousness (considered one by one).

In particular, disinterest is caused by emotions, avoidance and low task orientation. This result shows that coping strategies that are useless to solve the problem lead the subject to be disinterested about his job.

The dimension called "distrust about your own professional future", in on the contrary determined above all by job insecurity and by emotions that represent B coefficients standardized as more elevated; whereas satisfaction is considered a negative coefficient. This result suggests that dissatisfaction, fear of loosing job and emotional orientation towards stressful events give life to distrust about the future.

"Emotional consequences on daily life" are on the contrary determined by job insecurity, emotion and avoidance while variables such as satisfaction and task are not so important. People who fear to loose the job and use coping strategies oriented to emotion and avoidance are more affected by atypical work which, therefore, influences personal and family life of individuals.

References

Callea, A., (In press). Un nuovo disagio lavorativo: Validazione del questionario "Precarietà di vita". *Risorsa uomo*.

Callea, A., & Ballone, F. (2009). Validazione del questionario sul costrutto "Precarietà di vita". Paper presented at Congresso Aip, Sezione di Psicologia Sperimentale, Chieti 24-26 Settembre 2009.

Chirumbolo, A. (2003). L'impatto dell'insicurezza lavorativa sul benessere dei lavoratori e sugli atteggiamenti verso l'organizzazione. *Rassegna di Psicologia*, 20, 63-79.

Chirumbolo, A., & Hellgren, J. (2003). Individual and Organizational consequences of Job Insecurity: a European study. *Economic and Industrial Democracy*, 24 (2), 215-238.

- De Witte, H. (1999). Job insecurity and psychological well-being: Review of the literature and exploration of some unresolved issues. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 155-177.
- De Witte, H. (2005). Job insecurity: Review of international literature on definitions, prevalence, antecedents and consequences. *Journal of Industrial Psychology*, 31 (4), 1-6.
- Ferrari, L., & Veglio, O. (2005). *Donne e uomini nel mercato del lavoro*. Milano: Franco Angeli
- Istat (2001). *Rapporto annuale 2001*. Bologna: Il Mulino.
- Klandermans, B., & Van Vuuren, T. (1999). Job insecurity. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (2), 145-53.
- Pedon, A. (2009). *Dizionario di statistica e metodologia per le scienze del Comportamento*. Roma: Alpes Italia.
- Salvini, S., & Ferro, I. (2005). Un difficile equilibrio: i giovani tra flessibilità del lavoro e scelte familiari. Paper presented at the *Convegno Nazionale dei Lincei Famiglie, nascite e politiche sociali*, Roma.
- Sverke, M., & Hellgren, J. (2002). The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of a new millennium. *Applied Psychology, An International Review*, 51, 23-42.
- Sverke, M., Hellgren, J., Näswall, K., Chirumbolo, A., De Witte, H., & Goslinga, S. (2004). Job insecurity and union membership: European unions in the wake of flexible production. Brussels: P.I.E.-Peter Lang.
- Tomei, C., & Tomao, G. (2003). Burnout. Paper presented *Giornate Romane di Medici Del Lavoro, Sezione regionale della S.I.M.L.I.I.*

DINÂMICAS PSICOSSOCIAIS E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA QUALIDADE DE VIDA DOS CENTENÁRIOS

Lia Araújo¹, Oscar Ribeiro² & Constança Paúl³

1 Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos

liajaraujo@ua.pt

2 Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

oribeiro@ua.pt

3 Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto

paul@icbas.up.pt

Resumo

Viver para além dos 100 anos sempre pareceu ser uma meta inalcançável para a maioria das pessoas, mas está a tornar-se numa realidade cada vez mais comum. Os centenários são o grupo etário que regista um maior crescimento demográfico na maioria dos países desenvolvidos (Vaupel, 2010), sendo que para Portugal, dados oficiais de 2001 apontavam para a existência de 589 idosos nessas circunstâncias, concretamente 494 mulheres e 95 homens (INE, 2001). Em oposição aos estereótipos que frequentemente associam o avançar da idade à incapacidade e desesperança, os centenários demonstram-nos que o envelhecimento também pode ser positivo e satisfatório (Koch et al., 2010). O presente trabalho procura reunir os principais resultados e contributos dos estudos internacionais sobre esta população, designadamente dos estudos de Georgia, de Heidelberg e de Okinawa, entre outros, que definem os aspetos que este grupo tem em comum, para além da idade, e os determinantes da longevidade, enfatizando-se a contribuição dos fatores psicossociais na qualidade de vida. Os resultados demonstram diferenças significativas de classe social, estatuto económico, educação e atividades ocupacionais entre as pessoas com 100 e mais anos (Koch et al., 2005); por outro lado, aproximam-se na capacidade de lidar com as situações adversas, o que poderá ser considerado um fator de longevidade (Perls et al., 1999). As pessoas com 100 e mais anos revelam maior resiliência que as pessoas com 70, 80 e 90 anos (Yi & Shen, 2010), facto que ilustra a importância do coping e dos mecanismos de adaptação na longevidade. Os resultados dos estudos analisados reforçam a importância de políticas e programas que promovam as características verificadas nos centenários, bem como a continuidade do seu estudo a nível internacional.

Palavras-chave: longevidade, centenários, qualidade de vida, bem-estar, fatores psicossociais

PSYCHOSOCIAL DYNAMICS AND THEIR CONTRIBUTION TO CENTENARIANS' QUALITY OF LIFE

Abstract

Living beyond 100 years old always seemed to be an unattainable goal for most people, but is now becoming an increasing commonplace. Centenarians are the fastest growing demographic group in most developed nations (Vaupel, 2010) and in Portugal, in 2001, there were 589 individuals aged 100 and over, 494 women and 95 men (INE, 2001). In opposition to the negative stereotypes that are frequently associated with advancing age, namely incapacity and desperation, centenarians have shown us that reaching such age can be positive and satisfying (Koch et al., 2010). The present study combines results and contributions of main international studies on centenarians, namely the studies of Georgia, Heidelberg, Okinawa and others, that define what this specific age group has in common other than their age and the longevity determinants, emphasizing the contributions of psychosocial factors on quality of life. Class, economic status, education and occupational differences were observed between persons with 100 and more years old (Koch et al., 2005). However, important similarities were found in the way centenarians cope with adverse situations, which may be a factor of longevity. People aged 100+ are more resilient than younger elders in their 90's, 80's or 70's (Yi & Shen, 2010), which illustrates the importance of coping and adaptation mechanisms in longevity. These findings highlight the need for specific policies and programs that may promote such psychosocial characteristics in very old age and emphasize the need for more international studies on this growing population.

Key-Words: longevity, centenarians, quality of life, well-being, psychosocial factors

Introdução

Atualmente, países de todas as partes do mundo e com diferentes graus de desenvolvimento deparam-se com o rápido envelhecimento das suas populações, facto que se traduz num prolongamento da vida humana e do número de pessoas que alcançam a fase mais avançada de vida. Exemplo claro é o aumento do número de centenários que na Europa, em 2006, já constituíam um grupo de 57306 pessoas, com uma diferença entre sexos surpreendente e significativa de 8228 homens para 49078 mulheres (Robine & Saiko, 2009). Concretamente em Portugal, dados do Instituto Nacional de Estatística (2001) referiam existir 589 pessoas com 100 e mais anos em 2001, mas dados mais recentes, do Human Mortality Database (2006, cit in Robine & Saiko, 2009) apontavam para a existência de 870 pessoas com 100 e mais anos (139 homens e 731 mulheres) no nosso país.

Como facilmente é possível projetar, a realidade deste rápido crescimento terá implicações socioeconómicas significativas, bem como ao nível da prestação de cuidados de saúde, não só para os próprios indivíduos mas também para as suas famílias e sociedade em geral. Torna-se, assim, impreterível saber quem são as pessoas com 100 e mais anos e com que qualidade de vida é que atingem este patamar de idade, para que seja possível desvendar se esta transição demográfica adicionou vida aos anos ou só anos à vida. Não obstante, é

ainda notável o reduzido interesse em estudar este grupo ou até mesmo em representá-lo nos trabalhos realizados com a população idosa, verificando-se que a grande maioria das publicações sobre envelhecimento estuda conjuntamente toda a população idosa.

Partindo da convicção de que existe muito a ser aprendido sobre o processo de envelhecimento através dos grupos mais velhos, mais recentemente começaram a surgir investigações específicas sobre centenários, onde se destacam os estudos dos Estados Unidos (Poon et al., 1992; Perls et al., 1999), Japão (Willcox et al., 2008), Alemanha (Rott & Jopp, 2006), Itália (Buono et al., 1998), Suécia (Samuelsson et al., 1997), Dinamarca (Andersen-Ranberg et al., 1999), Grécia (Darvini et al., 2009) e Austrália (Koch et al., 2010). A sua grande maioria foi impulsionada pelo desejo de identificar os fatores associados à extensão da longevidade, através de avaliações realizadas a pessoas com 100 e mais anos, segundo uma abordagem biomédica e, menos frequentemente, psicossocial (Poon et al., 2010). Na realidade, como um número crescente de estudos atesta, apenas muito recentemente se tem vindo a constatar a importância central destas variáveis senão na longevidade per se, na sua gestão do ponto de vista prático e emocional.

O presente trabalho visa apresentar os principais resultados dos referidos estudos internacionais, especificamente aqueles que analisam a qualidade com que é possível viver a vida numa fase tão avançada, com especial interesse sobre a importância que os fatores psicossociais têm na sua adaptação bem sucedida.

Vidas longevas com qualidade

O estudo da qualidade de vida remete para longos anos de pesquisa e publicações científicas, no entanto ainda hoje nos deparamos com divergências na sua conceptualização e avaliação, o que faz com que este construto seja considerado um "mistério idiosincrático", devido à elevada variabilidade entre indivíduos (Netuveli & Blane, 2008). Apesar de não existir nenhuma definição universal que descreva ou meça este conceito, é possível referir algumas posições teóricas que se distinguem neste campo, nomeadamente a já clássica definição de qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHO, 1995:1405), como sendo "a percepção do indivíduo da sua posição na vida, no contexto cultural e sistema de valores no qual vive, e a relação com os seus objectivos, expectativas, padrões e preocupações". Decorrente desta definição, foram identificados domínios de qualidade de vida associados ao bem-estar a nível físico, espiritual, cognitivo, social e emocional, bem como formas de avaliação, baseadas em aspetos objetivos (e.g., ambiente físico) e subjetivos (e.g., bem estar psicológico).

Concretamente no que diz respeito ao estudo dos centenários, a qualidade de vida tem sido um constructo amplamente negligenciado, verificando-se apenas quatro publicações que a abordam em concreto, com utilização de instrumentos específicos para a sua avaliação (Buono et al., 1998, McCormack, 2002, Lapid et al., 2011, Richmond et al., 2011). Nos motivos apresentados, encontra-se o fato de ser muito complicado avaliar a qualidade de vida numa amostra tão heterogénea de indivíduos, alguns perfeitamente funcionais, outros fisicamente incapazes e dependentes e outros com desorientação temporal e espacial comprometedoras de avaliações fidedignas (McCormack, 2002). Por outro lado, as investigações em torno dos mais velhos têm sobrevalorizado as perdas e os aspetos negativos do processo da fase avançada de vida, que realçam sobretudo o acumular de doença e a perda de funcionalidade (Andersen-Ranberg et al., 1999). Deste modo, as pessoas muito idosas são tidas como tendo uma qualidade de vida "pobre" devido à elevada

percentagem de comorbilidade de condições médicas crónicas, incapacidades físicas e declínio cognitivo (Lapid et al, 2011).

Partindo do princípio de que é essencial evidenciar as forças e os aspetos positivos que podem surgir na fase muito avançada de vida, e que se mostram importantes no processo de adaptação, apresentar-se-ão os principais resultados relativos à qualidade de vida dos centenários, de forma a perceber se apesar dos constrangimentos associados ao avançar da idade e à própria avaliação do conceito nesta população, os centenários têm uma visão positiva da vida.

Como é viver com 100 e mais anos de idade

O envelhecimento tem sido associado a um inevitável aumento da vulnerabilidade à doença e à perda progressiva da capacidade funcional. Apesar de se verificar uma tendência para estas manifestações aparecem tardiamente na vida dos centenários, de fato elas surgem. Dados dos principais estudos que comparam os centenários com grupos etários mais novos indicam um aumento da incapacidade e das doenças associadas ao envelhecimento (Tafaro et al., 2009; Yi & Vaupel, 2002; Andersen-Ranberg, Schroll, & Jeune, 2001; Rott & Jopp, 2006; Motta et al., 2005; Gondo et al., 2006; Evert et al., 2003; Poon et al., 2010; McCormack, 2002; Richmond, et al., 2011).

Complementarmente à avaliação física e funcional, alguns destes estudos avaliaram a perceção que os próprios centenários tinham da sua saúde. Surpreendentemente, verificaram que, apesar da sua pior saúde objetiva, os centenários apresentaram uma autoperceção de saúde consideravelmente positiva. McCormack (2002) reporta que 32% da amostra que estudou avaliou a sua saúde como "muito boa"; Poon e colaboradores (2010) referem que 19.4% considerou a saúde como "excelente" e 52.7% "boa"; Richmond, Law e Kay-Lambkin (2011) obtiveram 75% da amostra a referir ter "boa saúde" e Yi e Vaupel (2002) 54.3%.

No que diz respeito ao domínio da qualidade de vida associado ao funcionamento cognitivo, os resultados dos estudos internacionais demonstram que apesar da probabilidade de demência estar associado ao avançar da idade (Thomassen et al., 1998), esta condição não é transversal a todos os centenários. Com efeito, na amostra de centenários estudada por Kliegel e colaboradores (2004), verificou-se que cerca de metade dos centenários revelam défice cognitivo moderado a severo mas cerca de 25% estaria cognitivamente intactos, o que foi confirmado pela equipa de Gondo (2006), que identificou 24.3% sem demência, 13.8% como não tendo demência provável e 61.8% classificados como tendo demência severa a moderada. Porém, na leitura destes resultados é ainda de realçar as advertências da equipa do Georgia Centenarian Study (Poon et al., 2010) relativamente à avaliação do funcionamento cognitivo.

Estudos desenvolvidos nos Estados Unidos (Poon et al., 2010), e corroborados pelo Japão (Gondo et al., 2006) e Suécia (Samuelsson et al., 1997), apresentam uma grande variabilidade e dispersão nos resultados da avaliação do desempenho cognitivo de centenários, o que poderá estar relacionado com a grande dificuldade da sua avaliação, uma vez que a maioria dos testes utilizados não se adequam às características dos centenários (Miller et al., 2010). Poon e colaboradores (2010) verificaram que, apesar da pior cotação total dos centenários nos testes cognitivos, quando se avalia a capacidade cognitiva para se resolver as tarefas do dia a dia ou se evoca a memória episódica com aspetos familiares não se verificaram diferenças significativas entre centenários e grupos mais novos.

No funcionamento social, as especificidades dos centenários têm sido bem documentadas pela equipa do estudo de Georgia, que analisou extensivamente variáveis relacionadas com os recursos e suporte social (e.g., Randall et al., 2010). Os principais resultados apresentados por estes autores revelam que conforme seria de esperar verifica-se a perda de pessoas familiares e amigas de referência, traduzida na menor probabilidade de ter o cônjuge como cuidador primário, mas que os centenários apresentam a mesma probabilidade que uma pessoa na casa dos 60 ou 80 anos de ter alguém com quem contar na eventualidade de ficarem doentes ou incapazes e de ter um confidente e visitante diariamente.

Relativamente ao último domínio da qualidade de vida considerado pela abordagem privilegiada nesta análise (WHO, 1995), o bem-estar emocional, os resultados apontam para elevados níveis de felicidade e satisfação de vida. Investigadores do Heidelberg Centenarian Study, demonstraram que 71% dos centenários entrevistados sente-se feliz a maior parte do tempo (Rott & Jopp, 2006). No que diz respeito à presença de depressão, Tarafa e colaboradores (2009) verificaram que mais de metade (54.8%) não tinha sintomas de depressão e que 12.8% foram considerados casos de depressão clínica. No mesmo estudo, verificaram que os longevos têm menos traços de ansiedade, apresentando uma tendência a reagir emocionalmente aos eventos stressantes com baixo nível de ansiedade.

Depois de analisarmos os domínios da qualidade de vida associados à saúde, capacidade funcional, funcionamento cognitivo, relações sociais e bem-estar subjetivo, resta saber qual a avaliação geral que os centenários fazem da sua qualidade de vida. Os poucos estudos que analisaram esta questão em concreto apontam para resultados significativamente positivos, com a maioria das pessoas entrevistadas a referir uma qualidade de vida "boa" ou "muito boa" (McCormack, 2002; Richmond et al., 2011). Em conjunto com os dados anteriores, estes resultados indicam que apesar do aumento dos constrangimentos que surgem na vida dos centenários, estes não deixam de demonstrar, por vezes surpreendentemente, elevados níveis de bem-estar subjetivo. Este dado é a evidência de que os centenários conseguem adaptar-se às grandes exigências de tantos anos de vida, o que poderá indicar que não são apenas mais velhos, mas que poderão representar um grupo especial de indivíduos (Rott & Jopp, 2006).

Fatores psicossociais e adaptação em centenários

A forma como o ser humano se adapta às mudanças com que constantemente é confrontado ao longo de toda a sua vida é uma parte crucial do estudo do envelhecimento, presente em conceções cientificamente reconhecidas, como o modelo de Seleção, Otimização e Compensação (Baltes, 2003) e o modelo de Envelhecimento Bem Sucedido (Rowe e Kahn, 1998). No âmbito do estudo específico de centenários, a explicação da sua excecional adaptação tem merecido especial atenção nos últimos anos. Com base nos resultados recolhidos ao longo de 23 anos junto de centenários, respetivos familiares, bem como em grupos de controlo (octogenários e sexagenários), a equipa do estudo de Georgia têm vindo a testar diversas associações, de modo a encontrar resposta para a razão das pessoas com 100 e mais anos conseguirem viver até uma idade tão longeva e, na maioria dos casos, com qualidade e satisfação.

É nesta tentativa que surge o modelo de adaptação de Georgia (The Georgia Adaptation Model), segundo o qual as medidas de desenvolvimento adaptativo positivo são a capacidade funcional, autoperceção de saúde, capacidade cognitiva, saúde mental, custos e desgaste económico, bem-estar psicológico e

longevidade. Por sua vez, para o processo de adaptação contribuem variáveis internas a este processo, nomeadamente os recursos individuais, sociais e económicos, os eventos de vida próximos e as competências de coping comportamentais, e variáveis exógenas, que incluem os acontecimentos de vida distais e as realizações pessoais passadas (Martin et al., 2011).

Este modelo conceptual introduziu várias implicações importantes para o estudo do bem-estar de pessoas idosas e muito idosas, pois para além de demonstrar a importância dos fatores psicossociais na longevidade e adaptação, reforçam a importância de se pensar além de causas únicas, uma vez que está implicada neste processo uma rede de variáveis distintas. A inclusão destas variáveis a par dos mecanismos biomédicos pode enriquecer a compreensão sobre como e porquê alguns indivíduos sobrevivem até uma idade tão avançada com elevada qualidade de vida enquanto outros não.

Conclusões e implicações na promoção da qualidade de vida

A análise dos domínios e fatores de qualidade de vida das pessoas centenárias permitiu concluir que as várias perdas e incapacidades não levam necessariamente à desmoralização, na medida em que a maior parte dos respondentes dos vários estudos analisados mantiveram um senso de bem-estar e satisfação. A curta revisão aqui apresentada afirmou a importância dos fatores psicossociais no número de anos de vida e na vida desses mesmos anos. Acreditamos que o modelo de adaptação desenvolvimental pode ser muito frutífero para propósitos de intervenção, na medida em que as variáveis que conduzem a uma maior adaptação devem ser reconhecidas e implicadas na prática profissional com as várias gerações. Para terminar, reforçamos a importância da realização de um estudo com centenários Portugueses, que siga as principais diretrizes de investigação dos estudos internacionais de centenários, possibilitando-se assim uma comparação intercultural da influência destas variáveis na adaptação bem sucedida ao envelhecimento.

Referências bibliográficas

Andersen-Ranberg, K., Christensen, K., Jeune, B., Skytthe, A., Vasegaard, L. & Vaupel, J. (1999). Declining physical abilities with aging: a cross-sectional study of older twins and centenarians in Denmark. *Age and Ageing*, 28, 373-377.

Andersen-Ranberg, K., Schroll, M. & Jeune, B. (2001). Healthy Centenarians Do Not Exist, but Autonomous Centenarians Do: A Population-Based Study of Morbidity Among Danish Centenarians. *JAGS*, 49, 900-908.

Baltes, P. B., & Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of the fourth age. *Gerontology*, 49, 123-135.

Buono, M., Urciuou, O., & Leo, D. (1998). Quality of life and longevity: a study of centenarians. *Age and Ageing*, 27, 207-216.

- Darvini, C., Demakakos, P., Tigani, X., Charizani, F., Tsiou, C., Tsagkari, C., Chliaoutakis, J., & Monos, D. (2009). Psychosocial Dimensions of Exceptional Longevity: A qualitative Exploration of Centenarians' Experiences, Personality and Life Strategies. *International Journal of Aging and Development*, 69(2), 101-118.
- Evert, J., Lawler, E., Bogan, H. & Perls, T. (2003). Morbidity Profiles of Centenarians: Survivors, Delayers, and Escapers. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, Vol. 58(3), 232–237.
- Gondo, Y., Hirose, N., Arai, Y., Inagaki, H., Masui, Y., Yamamura, K., Shimizu, K., Takayama, M., Ebihara, Y., Nakazawa, S. & Kitagawa, K. (2006). Functional Status of Centenarians in Tokyo, Japan: Developing Better Phenotypes of Exceptional Longevity. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 61(3), 305–310.
- INE, Instituto Nacional de Estatística (2001). População residente por Local de residência, Sexo e Grupo etário (Decenal). Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0002192&contexto=bd&selTab=tab2.
- Lapid, M., et al. (2011). Quality of life in the oldest old? *International Psychogeriatrics*, 23 (6), 1003-1010.
- Kliegel, M., Moor, C. & Rott, C. (2004). Cognitive status and development in the oldest old: a longitudinal analysis from the Heidelberg centenarian study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 39, 143–156.
- Koch, G., Power, C., & Kralik, D. (2005). 100 years old: 24 Australian centenarians tell their stories. Camberwell: Viking.
- Koch, T., Turner, R., Smith, P., & Hutnik, N. (2010). Storytelling reveals the active, positive lives of centenarians. *Nursing Older People*, 22, 31-36.
- Martin, P., Deshpande-Kamat, N., Poon, L., & Johnson, M. (2011). The model of developmental adaptation: Implications for understanding well-being in old-old age. In L. Poon & J. Cohen-Mansfield (Eds.), *Understanding Well-being in the oldest old* (pp. 65-78). New York: Cambridge University Press.
- McCormack, J. (2002). Exploring quality of life with centenarians and supercentenarians. Paper presented on the Proceedings of 3rd Australian Conference on Quality of Life, Deakin University, Nov 16, 2001.
- Miller, L., Mitchell, M., Woodard, J., Davey, A., Martin, P. & Poon, L. (2010). Cognitive Performance in Centenarians and the Oldest Old: Norms from the Georgia Centenarian Study. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 1–16.
- Motta, M., Bennati, E., Ferlito, L. Malaguarnera, M. Motta, L. (2005). Successful aging in centenarians: myths and reality. *Archives of Gerontology and Geriatrics* 40, 241–251.
- Netuveli, G. & Blane, D. (2008). Quality of life in older ages. *British Medical Bulletin*, 85, 113–126. doi:10.1093/bmb/ldn003.
- Perls, T., Bochen, K., Freeman, M., Alpert, L., & Silver, M. (1999). Validity of reported age and centenarian prevalence in New England. *Age Aging*, 28, 193–7.
- Poon, L., Clayton, G.M., Martin, P., Johnson, M.A., Courtenay, B.C., Sweaney, A.L., Merriam, S.B., Pless, B.S., & Thielman, S.B. (1992). The Georgia Centenarian Study. *International Journal of Aging and Human Development*, 34, 1-18.

- Poon, L., Martin, P., Bishop, A., Cho, J., Rosa, G., Deshpande, N., ..., & Miller, S. (2010). Understanding centenarians psychosocial dynamics and their contribution to health and quality of life. *Current Gerontology and Geriatrics Research*. doi:10.1155/2010/680657.
- Randall, G., Martin, P., McDonald, M., & Poon, L. (2010). Social resources and longevity: Findings from the Georgia Centenarian Study. *Gerontology*, 56, 106-111.
- Richmond, R., Law, J., & Kay-Lambkin, F. (2011). Physical, mental, and cognitive function in a convenience sample of centenarians in Australia. *The American Geriatrics Society*, 59, 1080-1086.
- Robine, JM. & Saiko, Y. (2009). The number of centenarians in Europe. European paper on the New Welfare. Disponível em: http://longevity.axa.com/pdf/JMRobine_The_Relationship_between_longevity_and_healthy_life_expectancy.pdf
- Rott, C. & Jopp, D. (2006). Subjective well being in centenarians. *Global ageing: Issues and action*, 52-62.
- Rowe, J. & Kahn, R. (1998). *Successful Aging*. New York: Pantheon Books.
- Samuelsson, S., Alfredson, B., Hagberg, B., et al. (1997). The Swedish Centenarian Study: a multidisciplinary study of five consecutive cohorts at the age of 100. *International Journal of Aging and Human Development*, 45, 223–53.
- Tafaro, L., Tombolillo, M.T., Brükner, N., Troisi, G., Cicconetti, P., Motta, M., Cardillo, E., Bennati, E., Marigliano, V. (2009). Stress in centenarians. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 48, 353–355.
- Thomassen, R. et al. (1998) Prevalence of dementia over age 100. *Neurology*, 50, 283–286
- Vaupel, J. W. (2010). Biodemography of human ageing. *Nature*, 464, 536-542.
- Yi, Z. & Shen, Z. (2010). Resilience Significantly Contributes to Exceptional Longevity. *Current Gerontology and Geriatrics Research*. doi:10.1155/2010/525693.
- Yi, Z. & Vaupel, J. (2002). Functional capacity and self-evaluation of health and life of oldest old in China. *Journal of Social Issues*, 58, 733-748.
- Willcox, D., Willcox, B., He, Q., Wang, N. & Suzuki, M. (2008). They Really Are That Old: A Validation Study of Centenarian Prevalence in Okinawa. *Journal of Gerontology: Biological Sciences*, 63(4), 338–349.
- World Health Organization (1995). Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): Position paper from the world Organization. *Social Science and Medicine*, 41, 1403-1409.

A PREVALÊNCIA DA SÍNDROME DE BURNOUT NO CONTEXTO DE ASSISTÊNCIA À TERCEIRA IDADE E DOENTES CRÓNICOS

Carla Vicente¹ & Rui Aragão Oliveira²

1 Universidade de Évora

csvicent@gmail.com

2 Universidade de Évora

raragao@uevora.com

Resumo

Os profissionais que lidam diariamente com situações de incapacidade, dependência ou vulnerabilidade, podem vir a sentir-se física e emocionalmente afectados e evoluir para uma situação de exaustão profissional, Burnout.

Nesta investigação foram definidos como principais objectivos: estudar a prevalência da Síndrome de Burnout nos profissionais que prestam cuidados a idosos e doentes crónicos e a relação entre o aparecimento do Burnout e as variáveis sócio-demográficas.

O estudo foi realizado em 24 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS'S) do distrito de Lisboa, nas seguintes respostas sociais: Centro de dia, Serviço de Apoio Domiciliário, Lar e Cuidados Continuados. A amostra foi composta por 363 funcionários que trabalham, directa ou indirectamente, com idosos e doentes crónicos, na sua maioria mulheres, 92,3%. A média de idade situa-se nos 43,15 anos. No que se refere ao estado civil cerca de 47,4% são casados, seguidos 19,6% de solteiros. A maioria dos profissionais é de nacionalidade portuguesa 89,8%.

Os instrumentos utilizados foram: o questionário sócio-demográfico e o Inventário de Burnout de Maslach (Semedo, 2009), para avaliar a existência da Síndrome de Burnout nas três dimensões: Exaustão Emocional, despersonalização e realização profissional.

Os resultados obtidos com esta investigação demonstram que 9,1% dos participantes apresentavam exaustão emocional, 8,8% despersonalização e um número considerável não se encontra realizado com o seu trabalho. As variáveis sócio-demográficas que parecem influenciar o aparecimento do Burnout são: as habilitações literárias, a categoria profissional, vínculo à instituição, horário de trabalho, turnos, rendimento mensal, antiguidade e tempo de trabalho com a população.

Palavras-Chave: Síndrome de Burnout; Exaustão emocional; Profissionais de saúde; Prestadores de cuidados; Geriatria; Doenças crónicas.

Abstract

Professionals who deal daily with situations of disability, dependency or vulnerability, might come to feel physically and emotionally affected, and may develop into a state of exhaustion professional burnout.

In this research was defined as main objectives: to study the prevalence of burnout syndrome in professionals who care for elderly and chronically ill and the relation between the onset of burnout and socio demographic variables.

The study was conducted in 24 Private Institutions of Social Solidarity (IPSS'S) district of Lisbon, which had the following social responses: day center, home support services, Home and Continuing Care. The sample consisted of 363 employees who work directly or indirectly, with the elderly and chronically ill patients, mostly women, 92.3%. The average age stands at 43.15 years. With regard to marital approximately 47.4% are married, followed by 19.6% single. Most professionals of Portuguese are 89.8%.

The instruments used were: socio-demographic questionnaire and Maslach Burnout Inventory (Semedo, 2009) to assess the existence of the syndrome in three dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization and Professional accomplishment.

The results obtained from this research demonstrate that 9,1% of participants had emotional exhaustion, depersonalization 8,8% and a considerable number is not done with their work. The socio-demographic variables that seem to influence the onset of burnout are: the educational, professional category, binding on the institution, working hours, shifts, monthly income, antiquity and time working with the population.

Key words: Burnout Syndrome; Emotional Exhaustion; Health care providers; Health care professionals; Geriatric; Chronic illness.

Introdução

O crescente interesse por parte da comunidade científica em colocar o enfoque na promoção da saúde mental dos profissionais de saúde e prestadores de cuidados, advém das transformações do mercado de trabalho associados à forma como é concebido, organizado e gerido, bem como ao seu contexto económico e social. Esta realidade contribui para o aparecimento de riscos psicossociais, designadamente para o aumento do nível de stress e consequentemente para uma grave deterioração da saúde física e mental, com particular destaque para o aparecimento de perturbações da ansiedade, depressão ou até evoluir para a Síndrome de Burnout. É internacionalmente reconhecido que a Síndrome de Exaustão Profissional (Burnout) constitui um risco ocupacional para profissionais da área da saúde, educação e serviços assistenciais, conduzindo não só ao adoecer físico, psíquico, o que compromete a qualidade de vida destes profissionais mas também os resultados do seu trabalho repercutindo-se nas instituições devido ao elevado absentismo, baixas médicas prolongadas, redução da produtividade e da qualidade dos serviços prestados, aumento de conflitos interpessoais e ao turnover.

O termo Burnout surge, em 1974, por intermédio de um médico psiquiatra e psicanalista, Freudenberger que o conceptualizou como sendo uma "síndrome psicológica decorrente da tensão emocional crónica, vivida pelos profissionais cujo trabalho envolve o relacionamento intenso e frequente com pessoas que necessitam de cuidado e/ou assistência" (Santini, 2004; Baptista, Morais, Carmo, Souza & Cunha, 2005; Castro & Zanelli, 2007; Ardila, 2007; Seabra, 2008; Murcho, Jesus & Pacheco, 2009). Embora ao longo das décadas tenham sido propostas várias definições da Síndrome de Burnout, a que é consensualmente aceite pela comunidade científica é a avançada por Maslach e Jackson (1981, 2008), que a definem como uma resposta prolongada a stressores interpessoais crónicos no trabalho. De acordo com as outras é composta por três dimensões: exaustão emocional, definida como um esgotamento dos recursos emocionais da pessoa; despersonalização, entendida como uma indiferença emocional ou insensibilidade para com os outros, nomeadamente aqueles que são muitas vezes a razão de ser da actividade profissional (pacientes, colegas, etc.); e redução da realização pessoal vista como a diminuição dos sentimentos de competência e de prazer associados ao desempenho de uma actividade profissional (Santini, 2004; Baptista et al., 2005; Castro et al, 2007).

O profissional que sofre desta síndrome passa a ter vários aspectos da sua vida comprometidos, particularmente ao nível da sua saúde física, incidindo as queixas em dores musculares, cefaleias, hipertensão arterial e problemas gastrointestinais. A nível cognitivo e emocional são referidos sintomas como a falta de atenção e concentração, baixa auto-estima, ansiedade e depressão. Para além disso tem repercussões ao nível comportamental, nomeadamente aumento dos conflitos familiares e conjugais, frustração, irritação, intolerância e trabalho prolongado com pouco rendimento (Volpato, Gomes, Castro, Borges, Justo & Benevides-Pereira, 2003; Ruíz & Ríos, 2004; Santini, 2004; Quiceno & Alpi, 2007; Gisbert, Los Fayos, & Montesinos, 2008, Jodas & Haddad, 2009; Grazzinao & Bianchi, 2010).

Ao longo dos anos, têm sido realizados vários estudos sobre a prevalência da Síndrome de Burnout com particular incidência nos profissionais da saúde, como enfermeiros, médicos, psicólogos entre outras categorias profissionais. Contudo têm sido perceptíveis, algumas divergências nos resultados obtidos como por exemplo no estudo de Ribeiro, Gomes e Silva (2010), os quais obtiveram resultados inferiores aos da maioria dos estudos, uma vez que apenas 9,8% dos participantes revelavam exaustão emocional e 1,4% na dimensão despersonalização comparativamente com os dados obtidos no estudo de Frasquilho (2005) em que cerca de metade dos profissionais se encontravam em Burnout. Na investigação levada a cabo por Queirós (2005 cit. por Ribeiro, Gomes & Silva, 2010) que incidiu sobre os enfermeiros portugueses também se encontraram valores superiores de Burnout designadamente na dimensão da exaustão emocional com 27% e no cinismo (o equivalente à despersonalização) com 16%. Por outro lado, o estudo realizado por Pereda-Torales, Celedorio, Vásquez, e Zamora, (2009) com médicos e paramédicos obteve valores inferiores aos reportados por outros estudos realizados no México com a classe médica, nos quais a taxa de prevalência varia entre 42% e os 44% até 50%. No estudo realizado por Albaladejo et al. que visava apurar a prevalência do Burnout numa equipa de enfermeiros que trabalhavam nas áreas de emergência médica, oncologia, cuidados intensivos e unidades de internamento de um hospital em Madrid, verificou-se que 11,7% da população estudada apresentava valores elevados de desgaste emocional, 9,2% elevada despersonalização e 16,9% valores elevados de incompetência profissional. Por sua vez, no estudo de Kitze e Rodriguez (2008), que envolveu auxiliares e técnicos de enfermagem, foi possível observar que estes profissionais apresentaram valores elevados na dimensão "desgaste emocional" (28,6%) e na dimensão "despersonalização" (28,6%) enquanto na dimensão "Realização pessoal" apenas 19,1% dos auxiliares e técnicos apresentaram valores elevados nesta dimensão.

De acordo com os vários estudos, exploratórios, correlacionais e transversais, existem vários factores que parecem contribuir para o aparecimento da Síndrome de Exaustão profissional destacando-se entre eles as variáveis organizacionais, individuais e relacionadas com o conteúdo do trabalho desenvolvido no âmbito assistencial.

No que se refere às variáveis organizacionais, os estudos descrevem como as mais relevantes: o ambiente profissional, o bem-estar laboral, o grau de autonomia, a execução no trabalho, o apoio social, a ambiguidade do papel e a falta de reciprocidade (Ruíz et al, 2004; Loureiro, Pereira, Oliveira & Pessoa, 2008; Gisbert e tal, 2008; Jodas & Haddad, 2009).

Porém, algumas investigações salientam a importância do conteúdo do trabalho, assinalando como variáveis o lidar com a dor, sofrimento e morte; lidar com pacientes fora de possibilidades terapêuticas; lidar com os sentimentos dos pacientes e familiares; fragmentação do cuidado; menor tempo de permanência com o paciente (Volpato, Gomes, Castro, Borges, Justo & Benevides-Pereira, 2003; Ruíz & Ríos, 2004; Frasilho, 2005; Gisbert, Los Fayos & Montesinos; 2008; Kitze & Rodriguez, 2008; Seabra, 2008; Zamora & Sánchez, 2008).

No que concerne às variáveis individuais, os estudos salientam a importância do género, da idade, do estado civil, existência ou não de filhos, antiguidade no trabalho, características da personalidade, psicopatologias e estratégias de coping (Hernández-Vargas, Dickinson, & Ortega, 2008). Em relação ao género, as investigações diferem na medida em que alguns infere-se que as mulheres obtêm valores mais elevados na dimensão exaustão emocional ao passo que nos homens as maiores elevações verificam-se na dimensão despersonalização. Contudo, noutros estudos essas diferenças de pontuações não são tão evidentes (Ruíz et al, 2004; Glasberg, Erihsson, & Norberg, 2007; Gisbert et al, 2008; Kitze, S. et al, 2008; Grau; Flichtentrei; Suñer; Prats & Braga, 2009; Tecedeiro, 2010). No que respeita à idade, os estudos salientam que entre os 35 e os 54 anos de idade há maior propensão para o aparecimento da referida síndrome. Por outro lado, as investigações vão no sentido de que o maior número de horas de trabalho por semana também correspondem a níveis mais acentuados de exaustão emocional e despersonalização por parte dos profissionais, tendo-se verificado que os profissionais em horários de trabalho acrescidos (42 horas semanais) evidenciaram maiores índices de exaustão emocional (Queirós, 2005 cit. por Gomes, Cruz & Cabanelas, 2009).

O panorama em Portugal em nada difere do internacional, embora sejam escassos os estudos portugueses que incidam sobre a prevalência da Síndrome de Burnout no contexto da intervenção social o que suscitou o interesse para levar a cabo esta investigação. Neste estudo foram definidos como objectivos: estudar a prevalência da Síndrome de Burnout (Exaustão Profissional) nos profissionais que prestam cuidados a idosos e doentes crónicos e numa segunda fase apurar a relação entre o aparecimento do Burnout e as variáveis sócio-demográficas.

Método

Design

O estudo insere-se num desenho descritivo-correlacional, na medida em que se pretende explorar a existência de relações entre as variáveis Síndrome de Burnout e as variáveis sócio demográficas (Fortin, 1999).

Amostra

O estudo foi realizado em 24 Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS'S) do distrito de Lisboa, as quais dispunham das seguintes respostas sociais: Centro de dia, Serviço de Apoio Domiciliário, Lar e Cuidados Continuados. Foram entregues 638 questionários tendo sido devolvidos 423, o que corresponde a uma taxa de resposta de 66,3%. Numa segunda fase foram excluídos 60 questionários, porque não reuniam as condições necessárias para a sua devida utilização. Deste modo, a amostra foi composta por 363 funcionários que trabalham, directa ou indirectamente, com idosos e doentes crónicos. Foi na sua maioria constituída por mulheres, 92,3% (N=335), e apenas cerca de 7,7% (N=28) dos participantes eram do género masculino. A média de idade situa-se nos 43,15 anos (Min: 21; Max: 68). No que se refere ao estado civil cerca de 47,4% são casados, seguidos 19,6% de solteiros, 16,3% estão divorciados. A maioria dos profissionais é de nacionalidade portuguesa 89,8%, seguidos pelos brasileiros que representam 4,1%. Na amostra observa-se que 82% (N=294) dos participantes tem filhos, enquanto os restantes 18% não têm. Em termos de habilitações literárias distribuem-se da seguinte forma: 32% tem o 3º Ciclo (7º ao 9º ano), 18,2% tem a Secundária (10º ao 12º ano), seguido com 16,8% dos participantes com licenciatura, com o 1º Ciclo (1ª à 4ª classe) surgem 15,7% dos participantes e 13,2% tem o 2º Ciclo (5º e 6º ano).

No que se refere à categoria profissional, o estudo é composto na sua maioria por ajudantes familiares ou ajudantes de acção directa o que representa 51,5%, seguida de auxiliares de acção directa com 13,8%, 9,1% são Assistentes Sociais, 3,9% Pessoal Administrativo e com igual percentagem situam-se os Psicólogos e Animadores Socioculturais com 2,5%.

No que respeita às respostas sociais onde os profissionais desenvolvem a sua actividade observa-se que a amostra na sua maioria é composta por funcionários que trabalham no lar (35%), enquanto 28,7% estão alocados aos Serviços de Apoio Domiciliário e 16,5% trabalham em Centros de dia. Contudo, é de salientar que cerca de 13,5% dos participantes reparte as suas tarefas entre o Centro de dia e o Serviço de Apoio Domiciliário.

A média de tempo em que os profissionais trabalham na instituição situa-se nos 8 anos (Std. 7,87). A média de tempo com que trabalham com esta população situa-se nos 9,2 anos (Std = 8,32). Em relação ao horário de trabalho constata-se que cerca de 49,3% dos participantes tem um regime de horário laboral normal, seguido pelos participantes que têm um horário acrescido com 46,6%, somente cerca de 4,1% trabalha em tempo parcial nas instituições. Os participantes em estudo, na sua maioria não trabalha por turnos (81,3%), enquanto uma percentagem menor de participantes (18,7%) não o fazem. No que respeita ao vínculo laboral, cerca de 71,3% são efectivos, seguidos por 23,7% que se encontram a contrato e apenas 5% são prestadores de serviços. Quanto ao rendimento mensal dos participantes verifica-se que 76% apresentam um rendimento inferior a 750 euros, seguido dos 750-1000 euros com 12,7%, o que corresponde a 88,7% dos participantes auferirem um rendimento igual ou inferior a 1000 euros. Contudo, em 5% dos participantes o rendimento mensal situa-se entre os 1001-1250 euros.

Instrumentos

Os instrumentos seleccionados para levar a cabo os objectivos do estudo foram: o questionário sócio-demográfico e o Inventário de Burnout de Maslach.

No que se refere ao questionário Sócio-demográfico, o qual permitiu fazer a caracterização dos participantes, foi elaborado com base em questões fechadas que incidiram sobre aspectos como: Idade, género, estado civil, filhos, habilitações literárias, categoria profissional, remuneração, situação contratual, antiguidade no posto de trabalho, antiguidade na instituição, resposta social e trabalho por turnos.

O segundo instrumento utilizado foi Inventário de Burnout de Maslach (Maslach & Jackson, 1996; Semedo, 2009), o qual tem como objectivo avaliar o Burnout em trabalhadores. Na sua versão original, é composto por 22 itens acerca de sentimentos relacionados com o trabalho, distribuídos por três escalas: Exaustão Emocional, com 9 itens; Despersonalização, com 5 itens e Realização Pessoal, com 8 itens. A resposta é dada sobre a frequência com que cada sentimento ocorre numa escala ordinal de 7 posições entre "Nunca" (0) e "Todos os dias" (6). Contudo, na adaptação para português foram retirados 4 itens, resultantes da análise factorial exploratória. Deste modo, permaneceram os três factores: Exaustão Emocional, com 8 itens; Realização Pessoal, com 6 itens e Despersonalização, com 4 itens. Com a utilização deste inventário, pretendemos perceber a existência de exaustão emocional e da Síndrome de Burnout apresentada pelos inquiridos.

Procedimento

Em Novembro de 2010 procedeu-se ao contacto formal das direcções das Instituições Particulares de Solidariedade Social, tendo-se para o efeito enviado por correio e contacto electrónico (e-mail), os pedidos de colaboração na referida investigação. A acompanhar a carta de apresentação do estudo, seguia em anexo o pedido de autorização, no qual constavam os objectivos e etapas com que se iria desenrolar o mesmo. Recebidas as autorizações e manifestação por parte das IPSS'S em colaborar no estudo, os directores técnicos ou coordenadores foram contactados telefonicamente de modo a agendar uma reunião, na qual fosse possível clarificar dúvidas e em simultâneo, definir os procedimentos para a posterior entrega dos questionários. Procedeu-se à recolha de amostra entre Janeiro a Março de 2011.

Como forma de assegurar o anonimato e confidencialidade dos participantes, foram entregues por participante um envelope no qual constava a carta explicativa do objectivo do estudo; o consentimento informado, o Inventário de Burnout de Maslach e o pedido para colaborarem posteriormente, numa entrevista. Solicitava-se ainda que devolvessem os envelopes devidamente fechados. O tempo que mediou entre a entrega e a recolha dos envelopes foi de duas a três semanas, conforme o estipulado com os respectivos directores e tendo em consideração o número de funcionários da referida instituição. Na data pré-estabelecida, a investigadora deslocou-se às instituições para proceder à respectiva recolha dos instrumentos. Foram seguidos todos os procedimentos requeridos pelas Comissões de Ética de Investigação.

Análise dos Resultados

A análise estatística efectuou-se por intermédio do programa de estatística SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, versão 17.0., tendo-se para o efeito utilizado os procedimentos estatísticos que se revelaram os mais ajustados aos objectivos do estudo.

Num primeiro momento procedeu-se à análise das médias e desvio-padrão obtidos para cada dimensão da escala. Os resultados obtidos neste estudo foram: na dimensão da Exaustão Emocional a média é de 13,40, com um desvio-padrão de 10,40 (Min:0; Máx:48), por sua vez a média na dimensão Despersonalização é de 3,70 (Std. 4,27), por último na realização pessoal a média é de 41,40 (Std. 6,18).

Em resposta à primeira questão colocada, qual a prevalência da Síndrome de Burnout no contexto da intervenção social, verifica-se que cerca de 9,1% dos participantes apresenta um nível elevado de Exaustão Emocional, sendo que 18,7% apresenta níveis moderados, mas na sua maioria dos participantes o nível de Exaustão Emocional é baixo (72,2%). No que se refere à dimensão Despersonalização observa-se que na sua maioria, 66,7%, dos participantes apresenta níveis baixos nesta dimensão, embora 8,8% apresente resultados concordantes com uma elevação nesta escala. A amostra em estudo na dimensão Realização Pessoal obteve os seguintes resultados: 9,6% apresenta um valor elevado na dimensão, sendo que 20,4% se situam num valor moderado.

De seguida procedeu-se há análise, comparação de médias, das variáveis sócio-demográficas tendo-se observado que a média na dimensão Exaustão Emocional é superior no género feminino (13,56; Std. 10,367) do que no masculino (11,52; Std. 10,835). Por sua vez na dimensão Despersonalização e Realização Pessoal verifica-se o inverso, atendendo a que a média é superior no género masculino (4,18; Std. 4,735 e 42,35; Std. 4,724) do que no feminino (3,66 Std. 4,241 e 41,33 Std. 6,292).

No que se refere à variável estado civil verifica-se que os participantes solteiros são os que apresentam uma média superior na dimensão Exaustão Emocional, 15,40 (Std.12,607), seguidos pelos divorciados com 14,04 (Std. 10,376) enquanto na dimensão Despersonalização e Realização Pessoal as médias superiores são encontradas nos participantes viúvos (DP: 4,94 Std. 5,021; RP: 43,92 Std. 4,198)

Uma das variáveis consideradas no estudo refere-se à existência de filhos, tendo-se verificado que nas dimensões Exaustão Emocional e Realização Pessoal, os participantes que não têm filhos são os que apresentam médias superiores (EE:15,26 Std. 11,099; RP: 41,94 Std. 5,313) nestas dimensões. Contudo, na dimensão Despersonalização verifica-se que são os participantes com filhos que apresentam as médias mais elevadas 3,78 (Std. 4,322).

Face aos resultados obtidos verifica-se que na variável habilitações literárias, as médias superiores encontradas na dimensão Exaustão Emocional situam-se ao nível do Mestrado (18,17 Std. 5,913), seguido pelos participantes com Bacharelato (15,80 Std. 15,482), um dado curioso de assinalar refere-se ao facto de há medida que aumentam as habilitações literárias, aumenta as médias na dimensão Exaustão Emocional. Por sua vez na dimensão Despersonalização os participantes com o 1º Ciclo (1ª à 4ª Classe) são os que apresentam médias superiores na referida dimensão (4,78 Std. 5,149), verificando-se que as médias vão diminuindo à medida que aumentam as habilitações literárias dos participantes. Por último, na dimensão Realização Pessoal, observa-se que as médias superiores se situam ao nível da Secundária (42,32 Std. 6,103).

Na amostra em estudo verifica-se que as categorias profissionais em que as médias são superiores na dimensão Exaustão Emocional são as ajudantes de cozinha (26, 67 Std. 9,609), as cozinheiras (22, 30 Std. 12, 284), os chefes de secção (21,50 Std. 6,364) e os directores (19,50 Std. 7,778), observando-se as médias mais

baixas nos coordenadores (8,00 Std. 4,243) e nos motoristas 3,75 (Std. 2,872). Em relação à dimensão Despersonalização as médias superiores encontradas observam-se nas seguintes categorias profissionais: ajudantes de cozinha (9,33 Std. 3,055) e nos coordenadores (9,00 Std. 4,243), sendo de realçar que a média mais baixa obtida foi nos psicólogos (0,75 Std. 1,165). Na dimensão Realização Pessoal, os dados obtidos na amostra apontam para o facto de os coordenadores (45,50 Std. 3,536) e os fisioterapeutas (43,67 Std. 4,033) serem as categorias profissionais em que se obteve médias superiores comparativamente às restantes categorias em análise.

Ao analisar-se os resultados obtidos na variável resposta social constata-se que cerca de 82% dos participantes desenvolve a sua actividade em apenas uma das quatro respostas sociais: centro de dia, cuidados continuados, lar e serviço de apoio domiciliário enquanto os restantes 18% se encontra alocado a mais do que uma resposta social. Incidindo a nossa análise nas primeiras quatro respostas sociais verifica-se que as médias na dimensão Exaustão Emocional se repartem do seguinte modo: cuidados continuados (14,33 Std. 7,763), seguido pelo centro de dia (13,07 Std. 10,996), lar (12,62 Std. 9,203) e por fim o apoio domiciliário (12,31 Std. 10,815). Na dimensão Despersonalização os resultados obtidos demonstram que o lar é a resposta social que apresenta uma média superior (4,27 Std. 4,176), seguido pelo centro de dia (4,13 Std. 4,670). Em relação à dimensão Realização Pessoal verifica-se que a média superior obteve-se nos cuidados continuados (44,17 Std. 4,491) e no apoio domiciliário (43,12 Std. 4,720).

No que respeita à variável tempo que trabalha na instituição verifica-se que os participantes que obtêm médias mais elevadas na dimensão Exaustão Emocional são os que se situam entre 12 e os 10 anos (17,00 Std. 10,992; 15,20 Std. 10,447 respectivamente). Por outro lado, na dimensão Despersonalização constata-se que as médias superiores surgem nos 13 anos (7,24 Std. 6,488) e nos 8 anos (5,21 Std. 5,466). Na dimensão Realização Pessoal as médias mais elevadas situam-se nos 15 anos (44,13 Std. 2,275). Foi considerada ainda a variável tempo de trabalho com a população em análise (seniores e doentes crónicos) tendo-se constatado que na dimensão Exaustão Emocional as médias superiores situam-se nos 16 e 3 anos (22,33 Std. 12,268; 21,82 Std. 13,371). Em relação à dimensão Despersonalização verifica-se que a média mais acentuada (6,11 Std. 5,085) foi obtida pelos participantes com 16 anos de trabalho com os idosos e doentes crónicos. No entanto os participantes que apresentam uma média superior na dimensão Realização Pessoal são os que se situam nos 9 anos (44,49 Std. 3,093).

Outra variável em análise é o horário de trabalho tendo-se constatado que na dimensão Exaustão Emocional a média é superior (13,51 Std. 10,545) nos participantes que trabalham num regime normal. Quanto à Despersonalização verifica-se que os participantes que têm um horário acrescido são os que obtêm uma média superior (4,37 Std. 4,514) comparativamente aos restantes horários de trabalho. Por último, na dimensão Realização Pessoal verifica-se que a média é superior no regime laboral parcial (41,93 Std. 4,682). A variável turnos foi contemplada no nosso estudo, á semelhança do preconizado pela literatura tendo-se verificado que na dimensão Exaustão Emocional a média superior situa-se nos 13,57 (Std. 10,582), valor obtido pelos participantes que não trabalham por turnos. Na dimensão despersonalização, os que trabalham por turnos apresentam uma média superior (4,58 Std. 4,378) do que os que não o fazem. No entanto, na dimensão Realização Pessoal a média mais alta (41,57 Std. 5,911) foi obtida no grupo que não trabalha por turnos.

No que respeita à variável situação contratual é perceptível que os efectivos são os que apresentam médias mais elevadas nas dimensões de Exaustão Emocional (14,49 Std. 10,555) e Despersonalização (4,18 Std. 4,513), embora na dimensão Realização Pessoal se venha a verificar que as médias superiores encontram-se

nos participantes que se encontram em prestação de serviço (42,22 Std. 4,622). De acordo com os resultados obtidos na variável rendimento mensal, verifica-se que na dimensão Exaustão Emocional, o escalão que apresenta uma média superior é o que situa entre 1251-1500 euros (16,31 Std. 15,212), enquanto na dimensão Despersonalização é o escalão mais baixo, < 750 euros, em que se observam as médias superiores (4,04 Std. 4,527). Por último, na dimensão Realização Pessoal verifica-se que os participantes que auferem rendimentos > 1500 euros apresentam uma média superior (41,90 Std. 4,383) à dos restantes categorias.

Para responder à segunda questão de investigação, em primeiro lugar procurou-se perceber a existência de associações entre as variáveis sócio-demográficas e as dimensões do Burnout, tendo para o efeito utilizado como método estatístico: as Correlações de Pearson e de Spearman. De acordo com a análise das correlações poderemos constatar que as variáveis que parecem influenciar a dimensão Exaustão Emocional são as habilitações literárias (Sig. 0,009 < $\alpha = 0,05$), a resposta social (Sig. 0,005 < $\alpha = 0,01$), a situação contratual (sig. 0,000 < $\alpha = 0,01$), o rendimento mensal (sig. 0,045 < $\alpha = 0,05$), o tempo na instituição (sig. 0,049 < $\alpha = 0,05$), e a idade, ainda que com um valor ligeiramente superior (sig. 0,054). No que se refere às variáveis com uma significativa associação há dimensão Despersonalização surgem: as habilitações literárias (sig. 0,013 < $\alpha = 0,05$), a categoria profissional (sig. 0,038 < $\alpha = 0,05$), o horário de trabalho (sig. 0,013 < $\alpha = 0,05$), os turnos (sig. 0,026 < $\alpha = 0,05$), a situação contratual (0,000 < $\alpha = 0,01$) o tempo instituição (sig. 0,006 < $\alpha = 0,01$) e o tempo população (sig. 0,007 < $\alpha = 0,01$). Por último, na dimensão Realização Pessoal não se verificou nenhuma associação entre as variáveis em estudo e a referida dimensão.

Para se perceber a influência que as variáveis sócio-demográficas (variáveis preditoras) têm sobre as dimensões Exaustão Emocional, Despersonalização e Realização Pessoal (variáveis critério) procedeu-se à aplicação da Regressão. De acordo com os resultados obtidos constata-se que a idade e o tempo na instituição contribuem para explicar a variável Exaustão Emocional, dado que apresentam um nível de significância de 0,002 e 0,000 respectivamente. No que respeita à Despersonalização e Realização Pessoal, nenhuma das variáveis idade e tempo de instituição, parece contribuir para explicar as variáveis critério. Em relação às variáveis habilitações literárias e situação contratual verifica-se que parecem contribuir para explicar as variáveis Exaustão Emocional e Despersonalização, na medida em que apresentam um nível de significância de 0,027 e 0,000 no primeiro caso e de 0,005 no segundo.

Discussão

A Síndrome de Burnout tem sido um dos fenómenos que mais se tem estudado com o intuito de perceber quais as variáveis que maior influência têm no seu aparecimento e como se poderá intervir de modo a prevenir o seu desenvolvimento. Nessa linha, surgiu a nossa investigação que tinha como objectivo apurar a prevalência da Síndrome de Burnout no contexto da intervenção social e as variáveis sócio-demográficas associadas a este fenómeno.

No nosso estudo a prevalência da síndrome de burnout é inferior à apresentada pela maioria dos estudos, que apresentam valores na ordem dos 20 a 40%, enquanto na nossa amostra apenas 9,1% apresenta exaustão emocional e 8,8% despersonalização. Contudo, os nossos resultados não diferem muito dos apresentados por Ribeiro, Gomes e Silva (2010) uma vez que à nossa semelhança obtiveram 9,8% na

exaustão emocional embora na dimensão equivalente à despersonalização, cinismo, tenham obtido valores superiores 16%. Outro estudo que se encontra em consonância com o nosso, foi realizado com médicos no México tendo-se constatado que dos participantes envolvidos cerca de 10,9% exaustão emocional e 6% na dimensão de despersonalização (Pereda-Torales et al, 2009).

Em relação às variáveis que parecem estar associadas ao Burnout, o estudo por nós realizado aponta para a influência das seguintes variáveis: as habilitações literárias, a categoria profissional, o horário de trabalho, os turnos, a situação contratual, o rendimento mensal, o tempo na instituição e o tempo população. As investigações comprovam que as pessoas com maior grau académico estão mais propensas a desenvolver a Síndrome de Burnout, o que foi por nós igualmente verificado, na medida em que há medida que aumentam as habilitações literárias também é evidente um aumento progressivo da exaustão emocional, mais do que das outras dimensões. Este aspecto poderá ser justificado pelas expectativas que os próprios profissionais criam em relação ao seu trabalho.

Há semelhança do verificado na revisão de literatura efectuada por Ruíz e Rios (2004), as variáveis predictoras do Burnout são o número de horas de trabalho, o tipo de contrato e o tipo de serviços, aspectos que foram igualmente observados no nosso estudo. No que se refere ao horário laboral verifica-se que os participantes com maiores níveis de exaustão emocional são os que trabalham 8 horas diárias (normal), tal como verificado no estudo de Gisbert e colegas (2008), o que nos leva a considerar que o facto de os profissionais terem um horário acrescido não contribui por si só para o desgaste emocional, embora influencie a dimensão despersonalização.

Por outro lado, vários autores assinalam a importância da antiguidade na função, afirmando que os profissionais que têm mais de 5 a 11 anos de profissão são mais susceptíveis ao Burnout. Na nossa amostra verifica-se que o período temporal situa-se entre os 10 e os 13 anos, o que não difere do apresentado no estudo de Hernández-Vargas (2008), na medida em que verificaram que os médicos com mais de 11 a 19 anos de antiguidade estavam mais susceptíveis a padecer de Burnout.

Contudo é de salientar que tem sido publicados vários estudos que estudam a variável género, embora os resultados por vezes sejam contraditórios. Contudo os nossos resultados encontram-se em consonância com o estudo de Grau e colegas (2009), no qual se verifica que as mulheres apresentam maiores níveis de exaustão emocional e baixa realização pessoal, enquanto os homens obtêm resultados superiores na dimensão despersonalização. Todavia, deverá assinalar-se que a nossa amostra é na sua maioria composta pelo género feminino, sendo a representação do género masculino menor, o que contribui para estes resultados.

A nossa investigação revela algumas limitações, que não poderão deixar de ser mencionadas. Em primeiro lugar, será de aflorar que o facto de a entrega dos questionários ter sido efectuada pelos coordenadores e ou directores técnicos da referida instituição, poderá ter constituído um constrangimento na medida que poderá ter contribuído para uma menor adesão ao estudo. Todavia, como forma de não sermos confrontados com enviesamentos, foram acautelados todos os procedimentos que assegurassem a confidencialidade das respostas. Por outro lado, o facto de os questionários terem sido auto-administrados, nomeadamente o Inventário de Burnout de Maslach, o que tendo em consideração a baixa escolaridade dos participantes poderá ter suscitado algumas dúvidas no preenchimento do referido instrumento. Como futuras investigações parece-nos relevante a elaboração de estudos longitudinais centrados na avaliação de programas de intervenção ajustados à realidade e contexto em estudo, não só no âmbito da intervenção social, mas alargado a outras áreas nomeadamente no sector bancário entre outros sectores laborais,

sujeitos às novas mudanças do mercado de trabalho. Por outro lado, a realização de estudos com uma composição da amostra mais homogênea, para uma melhor apreensão da influência do gênero como variável preditora ou moderadora do aparecimento da Síndrome de Burnout.

Referências bibliográficas

Ardila, E. (2007) Síndrome de Burnout y la depresión del médico de hoy. Memorias del XXI Congreso ACMI-ACP, Barranquilla. Acta Med. Colomb, Vol. 32, nº 3: 173-174.

Baptista, M.; Morais, P.; Carmo, N.; Souza, G. e Cunha, A. (2005) Avaliação de Depressão, Síndrome de Burnout e Qualidade de Vida em bombeiros. Psicologia Argumento, Vol. 23, nº 42, 47-54.

Castro, F. e Zanelli, J. (2007) Síndrome de Burnout e projeto de ser. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho. Vol. 10, n. 2: 17-33.

Fortin, M.F. (1999) O processo de investigação: Da concepção à realização. Loures: Lusociência.

Frasquilho, M. (2005) Medicina, uma jornada de 24 horas? Stress e burnout em médicos: prevenção e tratamento. Revista Portuguesa de Saúde Pública. VOL. 23, N.o 2: 89-98.

Gisbert, M^a; Los Fayos, J. & Montesinos, M^a (2008) Burnout en fisioterapeutas españoles. Psicothema. Vol. 20, n' 3, pp. 361-368.

Glasberg, A.; Erihsson, S. & Norberg, A. (2007) Burnout and 'stress of conscience' among healthcare personnel. Journal of Advanced Nursing 57 (4), 392-403 doi: 10.1111/j.1365-2648.2006.04111.x

Grau, A; Flichtentrei, D.; Suñer, R.; Prats, M. & Braga, F. (2009) Influencia de factores personales, profesionales y transnacionales en el Síndrome de Burnout en personal sanitario Hispanoamericano y Español (2007). Rev Esp Salud Pública; 83, Nº 2: 215-230.

Grazziano, E. & Bianchi, E. (2010) Impacto do stress ocupacional e burnout para enfermeiros. Enfermeria Global, nº 18: 1-20. ISSN 1695-6141.

Hernández-Vargas, C.; Dickinson, M^a y Ortega, M. (2008) El síndrome de desgaste profesional Burnout en médicos mexicanos. Rev Fac Med UNAM Vol. 51 No. 1: 11-14.

Jodas, D. e Haddad, M. (2009) Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um pronto socorro de hospital universitário. Acta Paulista Enfermagem; 22 (2): 192-7.

Kitze, S. e Rodriguez, A. (2008) Burnout em Oncologia: um estudo com profissionais de enfermagem. Einstein. 6 (2): 128-133.

Loureiro, H.; Pereira, A.; Oliveira, A. e Pessoa, A. (2008) Burnout no trabalho. Revista Referência. II^a Série, nº 7, 33-41.

Maslach, C. and Jackson, S. (1981) The measurement of experienced burnout. Journal of occupational behavior. Vol. 2, nº 2: 99-113.

- Maslach, C. and Leiter, M. (2008) Early predictors of Job Burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 93, nº3: 498-512.
- Murcho, N.; Jesus, S. e Pacheco, J. (2009) A relação entre a Depressão em contexto laboral e o Burnout: um estudo empírico com enfermeiros. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10 (1), 57-68.
- Pereda-Torales, L.; Celedorio, F.; Vásquez, M. e Zamora, M. (2009) Síndrome de Burnout en médicos y personal paramédico. *Salud Mental*, 32: 399-404.
- Quiceno, J. & Alpi, S. (2007) BURNOUT: "Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)" *Acta Colombiana de Psicología*. 10 (2): 117-125.
- Ribeiro, L.; Gomes, A. & Silva, M. (2010) Stress ocupacional em profissionais de saúde: Um estudos comparativo entre médicos e enfermeiros a exercerem em contexto hospitalar. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Samapaio & M.C.
- Ruíz, C. e Ríos, F. (2004) El burnout o síndrome de estar quemadi en los profesionales sanitários: revisión y perspectivas, *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 4, nº1: 137-160.
- Seabra, A. (2008) Síndrome de Burnout e a Depressão no contexto da Saúde ocupacional. Dissertação em Doutoramento em Ciências de Saúde Mental. Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Universidade do Porto.
- Semedo, C. (2009) Bem-Estar Psicológico no Trabalho e Acidentalidade Laboral em profissionais de saúde. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Santiago de Compostela.
- Santini, J. (2004) Síndrome do esgotamento profissional. *Revisão Bibliográfica. Movimento*. v. 10, n. 1: 183-209.
- Taveira (Eds) *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1494-1508). Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia. Disponível em <http://www.actassnip2010.com>
- Tecedeiro, M. (2010) Estudo exploratório sobre burnout numa amostra portuguesa: O narcisismo como variável preditora da Síndrome de Burnout. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII): 311-320
- Volpato, D.; Gomes, F.; Castro, M.; Borges, S.; Justo, T. & Benevides-Pereira, A. (2003) Burnout em profissionais de Maringá. *Revista Eletrônica InterAção Psy*. Ano 1, nº 1: 102-111.
- Zamora, Z. & Sánchez, Y. (2008) Percepción de sobrecarga y nivel de burnout en cuidadores formales del adulto mayor institucionalizado. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 13, NUM. 1: 127-142

QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: A COMPLEMENTARIDADE DO MINDFULNESS

Cláudia Ramos Viana¹ & Cristina de Sousa²

¹Instituto Politécnico de Setúbal

claudia.ramos@estsetubal.ips.pt

²Instituto Piaget/Universidade de Évora

Resumo

A prática de Mindfulness tem vindo a acolher cada vez mais seguidores em diversos contextos. Mindfulness significa meditação de atenção plena e caracteriza-se por uma consciência centrada no presente na qual, cada pensamento, sentimento ou sensação que surge são reconhecidos e aceites tal como são, sem crítica ou julgamento (Kabat-Zinn, 1990; Segal, Williams & Teasdale, 2002; Shapiro & Schartz, 1999). A sua prática desenvolve recursos internos de auto-observação e auto-regulação que permitem desactivar o modo de funcionamento em piloto automático da mente. A prática do Mindfulness permite também ao indivíduo sentir com maior plenitude e de uma forma mais agradável a sua vida presente.

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a prática do Mindfulness em contextos organizacionais com base na revisão da literatura actual. Os benefícios do Mindfulness estão directamente relacionados com o bem-estar físico e psíquico e dos indivíduos. Concretamente em contextos organizacionais, os estudos já realizados mostram que a prática do Mindfulness conduz a uma maior clareza mental, a uma maior capacidade de resolução de problemas, a uma maior capacidade de empatia (Kabat-Zinn, 1990).

Palavras-Chave: Mindfulness, auto-regulação, bem-estar psicológico, saúde, qualidade de vida

Abstract

The practice of Mindfulness has been gathering more and more followers in different contexts. Mindfulness means aware meditation and it's characterized by a present-centered consciousness in which every thought, feeling or sensation that arises is recognized and accepted as they are, without criticism or judgment (Kabat-Zinn, 1990; Segal, Williams & Teasdale, 2002; Shapiro & Schwartz 1999). Its practice develops internal resources of self- observation and self-regulation that allow people to turn off the automatic pilot state of the mind. The practice of Mindfulness also develops the feeling of living a more fully and pleasant life.

This paper presents us with a reflection on the practice of Mindfulness in organizational contexts. The benefits of Mindfulness practice are physical and psychological well-being. Mostly in organizational settings, recent investigations show that the practice of Mindfulness leads to greater mental clarity, greater ability to solve problems and a greater capacity for empathy (Kabat-Zinn, 1990).

Keywords: Mindfulness, self-regulation, psychological well-being, health, quality of life

Introdução

Segundo a organização mundial de saúde, qualidade de vida é o conjunto das percepções individuais de vida no contexto dos sistemas de cultura e de valores em que os indivíduos vivem e em relação às suas metas, expectativas, padrões e preocupações.

Estamos cada vez mais conscientes de que a qualidade de vida e a saúde são factores essenciais que englobam não só a dimensão física mas também a emocional. Podemos ainda afirmar que a qualidade de vida é entendida em diferentes níveis indissociáveis entre si: pessoal, profissional e familiar. Focamos o presente trabalho na importância da saúde e do bem-estar subjectivo para a qualidade de vida no trabalho. Justificamos a nossa opção com base no facto de passarmos, em ambiente de trabalho, mais de oito horas por dia durante os anos mais activos das nossas vidas o que confere à qualidade de vida no trabalho uma extrema relevância ao longo da vida dos indivíduos.

A qualidade de vida no trabalho deve ser encarada como uma gestão dinâmica e contingencial atendendo à realidade de cada organização e contexto onde ela está inserida. Manter uma boa qualidade de vida no trabalho significa zelar pelo bem-estar e satisfação dos trabalhadores. Existem diversos programas de qualidade de vida no trabalho que têm como objectivo principal o aumento da produtividade e da satisfação dos trabalhadores (Gordon, 1984). A qualidade de vida no trabalho está directamente relacionada com a forma como os indivíduos a sentem: é sentida como positiva quando os indivíduos têm sentimentos e emoções positivas face ao seu trabalho. É esta percepção positiva que os trabalhadores têm da organização onde trabalham que contribui para o aumento da produção e para o aumento da qualidade dos bens produzidos. É ainda esta percepção positiva que está na base do bem-estar subjectivo sendo que o bem-estar subjectivo se define como a forma como o indivíduo pensa e sente a sua vida. O bem-estar subjectivo é um conceito integrado e estruturado de acordo com as seguintes dimensões: auto-aceitação, crescimento pessoal, sentido/propósito na vida, relações positivas com os outros, autonomia e controlo sobre o ambiente.

Para estudar o bem-estar subjectivo temos que nos focar na dimensão positiva que estrutura o conceito (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999). No quadro 1, Diener et al. (1999) diferenciam as componentes positivas e negativas do bem-estar subjectivo.

Quadro 1 - Componentes do bem-estar subjectivo

Components of Subjective Well-Being

Pleasant affect	Unpleasant affect	Life satisfaction	Domain satisfactions
Joy	Guilt and shame	Desire to change life	Work
Elation	Sadness	Satisfaction with current life	Family
Contentment	Anxiety and worry	Satisfaction with past	Leisure
Pride	Anger	Satisfaction with future	Health
Affection	Stress	Significant others' views of one's life	Finances
Happiness	Depression		Self
Ecstasy	Envy		One's group

Fonte: Diener, Suh, Lucas & Smith (1999)

Para que o bem-estar subjectivo seja uma realidade nas organizações, torna-se necessário fomentar e manter a alegria, felicidade e orgulho (Diener et al., 1999). Existem vários programas que de forma mais ou menos eficaz pretendem atingir este objectivo. No ponto seguinte, iremos focar a relevância do Mindfulness como complemento para o bem-estar subjectivo e, conseqüentemente, para a qualidade de vida.

Mindfulness: origem e conceito

O Mindfulness tem a sua origem na meditação budista (Thera, 1962; Kabat-Zinn, 2003) e a sua prática baseia-se fundamentalmente na meditação Vipassana ("awareness meditation") e na meditação Zen. Esta última deriva da evolução do budismo na China e que, mais tarde, se enraizou no Japão. Kabat-Zinn (1990) explica que o Mindfulness é a condução da atenção para as experiências que acontecem no momento presente, devendo o indivíduo aceitar essas mesmas experiências sem as julgar. Recorrendo a outros autores, o Mindfulness aparece descrito como uma consciência centrada no presente na qual, cada pensamento, sentimento ou sensação que surge são reconhecidos e aceites tal como são (Kabat-Zinn, 1990; Segal, Williams & Teasdale, 2002; Shapiro & Schartz, 1999). Esta consciência centrada no presente conduz o indivíduo a uma atenção perfeita, equilibrada e completa (Raimon Pannikar, 1997) e implica a observação atenta dos fenómenos para que os percebamos tal como eles são na realidade, sem distorções emotivas ou intelectuais. (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, Carmody, Segal, Abbey, Speca, Velting, Devins, 2004) propõem uma definição de Mindfulness que inclui os seguintes componentes: a auto-regulação da atenção para o momento presente, a atitude de curiosidade (mente de principiante) e a abertura e aceitação (não julgamento) da experiência do momento presente.

Diversas investigações já desenvolvidas atestam que a prática do Mindfulness desenvolve nos indivíduos qualidades como a paciência (assumindo que as coisas acontecem ao seu próprio ritmo), a confiança (segurança nas capacidades pessoais para contactar a experiência íntima), a não reactividade (serenidade), a

sabedoria (auto-conhecimento) e a compaixão (empatia por si mesmo e pelos outros) (Kabat-Zinn, 1990, 1998; Shapiro & Schwartz, 1990, 2000; Reibel, Greeson, Brainard, Rosenzweig, 2001). Em contextos concretos, o Mindfulness ajuda-nos a focar a nossa atenção na tarefa que estamos a realizar no presente e evita o funcionamento da mente em modo de piloto automático, modo este que conduz sistematicamente o indivíduo à inútil ruminação. Ruminação pode ser definida como um contínuo de pensamentos repetitivos, negativos e auto-centrados em si mesmos acerca do passado e do futuro (Trapnell e Campbell, 1999). Ao diminuir a ruminação, que está associada à depressão (Nolen-Hoeksema, 2000) o Mindfulness contribui para a saúde mental em qualquer contexto que seja praticado.

Existem, pelo menos, três mecanismos que explicam a contribuição do Mindfulness para a saúde:

- o primeiro diz respeito ao aumento da capacidade do indivíduo para gerir as suas emoções e afectos negativos que deriva da prática do Mindfulness (Coffey, Hartman & Fredricson.,2010);
- o segundo diz respeito à franca diminuição da ruminação resultante da prática do Mindfulness, ruminação essa que está claramente associada à depressão (Nolen-Hoeksema, 2000);
- o terceiro mecanismo diz respeito ao registo de um maior desapego que resulta da prática do Mindfulness (Brown, Ryan & Creswell, 2007).

Gestão emocional, desapego e ruminação estão inter-relacionados. Um aumento da capacidade de gestão das emoções surge associada a uma maior tendência para considerar a felicidade como factor independente de circunstâncias externas e conduz o indivíduo a uma menor ruminação.

Ao longo dos anos o Mindfulness tem vindo a ser aceite e bem integrada em diferentes intervenções médicas e psicológicas. Esta integração deu origem não apenas ao MBSR mas também à Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT; Segal, Williams & Teasdale,

2002), à Dialectical Behaviour Therapy (DBT; Linehan, 1993), à Acceptance and Commitment Therapy (ACT; Hayes, Luoma, Bond, Masuda & Lillis, 2006), entre outras.

Mindfulness e Saúde: principais intervenções e resultados

Foram realizados diversos estudos que relacionam o Mindfulness com a promoção da saúde e do bem-estar subjectivo dos indivíduos. Esses estudos baseiam-se no programa desenvolvido por Kabat-Zinn "Mindfulness-Based Stress Reduction" (MBSR). Este programa tem na sua base a meditação Mindfulness ou meditação da atenção plena e é estruturado de acordo com procedimentos que pretendem focar a atenção no momento presente da experiência vivida percebida e sentida pelo indivíduo. O programa MBSR parte do pressuposto que uma maior atenção proporciona uma percepção mais real, reduz os afectos negativos e melhora a vitalidade do indivíduo de uma forma geral. O quadro 2 apresenta um resumo do programa "Mindfulness-based Stress Reduction" (MBSR).

Quadro 2 - Resumo do Programa "Mindfulness-based Stress Reduction" (MBSR)

Sessão	Descrição
Pré-Programa	A entrevista é administrada pelo facilitador do programa e dura aproximadamente 45 minutos. As seguintes áreas são debatidas: uma introdução ao conceito de meditação da atenção plena (Mindfulness), a estrutura do programa, as metas do participante e expectativas do programa, história médica e psicológica e uma discussão do nível de compromisso exigido para completar prosperamente o programa.
Semana 1	Uma revisão das directrizes para revisão do programa: revisão do conceito de meditação da atenção plena (Mindfulness): introduções individuais; exercício da alimentação consciente; 45 minutos de exercício de investigação do corpo (body scan); explicação da lição de casa; distribuição do livro de exercícios e fitas (casa).
Semana 2	O exercício de investigação do corpo (body scan); discussão sobre a experiência em grupo pequeno e depois em grande; discussão da prática da última semana; discussão das sete atitudes da prática de meditação da atenção plena (Mindfulness); revisão da lição de casa; revisão de conceitos relacionados com a percepção e resposta criativa e consciência de pensamentos; explicação da lição de casa.
Semana 3	Uma hora de Yoga com introdução e directrizes; discussão da experiência e lição de casa da última semana; introdução para a meditação sentada seguida por breve meditação sentada; discussão acerca da importância de estar focado no momento presente e deixar ir as ligações sentimentais; explicação da lição de casa.
Semana 4	Sessão curta de Yoga; meditação sentada; revisão da importância da postura do corpo e posições da mão na meditação sentada; discussão da lição de casa em grupo pequeno e grande; discussão detalhada da anatomia do stress e como responder atentamente a eventos stressantes ao invés de reagir automaticamente; discussão da lição de casa da última semana e da tarefa da próxima semana.
Semana 5	Meditação sentada: 1 hora de Yoga; discussão sobre anatomia do stress e resposta atenta aos stressores; discussão da lição de casa da última semana; discussão acerca de como abrir-se atentamente para as emoções; discussão de problema versus estratégias de enfrentamento de emoções focalizadas; término da aula com breve meditação sentada.
Semana 6	Meditação sentada guiada (meditação da montanha); discussão das sessões de todos os dias que estão por vir; discussão dos estilos de comunicação; séries de exercícios baseados em Aikido para explorar os estilos de resposta emocional e de comunicação; discussão da experiência; explicação do objectivo da lição de casa; término da aula com breve meditação sentada.

Sessão de um dia de duração	Todo o dia: um dia inteiro dedicado à prática da meditação da atenção plena (Mindfulness) com todos os participantes mantendo o silêncio durante a sessão e evitando entre si o contacto visual: inclui Yoga, meditação sentada, exercício de investigação do corpo, meditação guiada, ensino e prática da meditação do caminhar, almoço atento, exercícios de consciência, discussão de longas horas ao fim do dia; encerramento.
Semana 7	Discussão sobre a experiência da sessão de um dia inteiro; discussão relativa ao momento presente e à tranquilidade não importa onde a pessoa de encontre; meditação sentada; sequência de Yoga; discussão sobre dieta e de como ela afecta a saúde e o bem-estar da pessoa, como a meditação da atenção plena (Mindfulness) tem um papel crítico reconhecendo e alterando padrões de alimentação; discussão da lição.
Semana 8	Exercícios de investigação do corpo; meditação sentada; discussão de como a oitava semana é de facto "o resto da sua vida"; discussão geral sobre as experiências dos participantes do programa; revisão das características mais importantes do programa total; meditação sentada final; cerimónia final.
Entrevista Pós-programa	Entrevista conduzida pelo facilitador do programa; discussão sobre as experiências dos indivíduos no programa, incluindo: o que trabalhou bem e o que não fez, aspectos do programa, se gostaria de continuar a participar, que recursos estão disponíveis para ajudar neste aspecto, quais os potenciais obstáculos para a continuidade da prática da meditação, como trabalhar com esses obstáculos; revisão da lista de leitura; entrega e discussão do pacote de recurso.

Fonte: Kabat-Zinn (1991)

Na área da saúde têm sido realizados vários estudos que pretendem estabelecer a complementaridade do Mindfulness com as práticas terapêuticas medicamentosas habituais. O treino do MBSR com pacientes hipertensos revelou uma diminuição da tensão arterial comparável a métodos medicamentosos usados com este mesmo grupo clínico, assim como alterações importantes no estilo de vida que incluíram perda de peso e aumento da frequência do exercício físico (Schneider, 1995). Na área do cancro, um ensaio clínico com pacientes que completaram o MBSR demonstrou uma descida significativa nos níveis de alteração de humor (perto de 65%) incluindo depressão, ansiedade, raiva e confusão. Registou-se também uma diminuição de sintomas físicos de stress incluindo sintomas cardiopulmonares e gastrointestinais (Speca, 2000). Uma avaliação após seis meses da intervenção com o MBSR demonstrou que estas alterações se tinham mantido (Carlson, 2001). Em pacientes com dor crónica que participaram no MBSR registou-se redução nos níveis de dor e na inibição social que esses sintomas lhes causavam quotidianamente bem como a redução nos níveis de depressão e ansiedade. De notar ainda uma diminuição na quantidade de analgésicos utilizados por estes pacientes e um aumento da auto-estima. Comparativamente ao grupo de controlo, com as mesmas características e sintomas, submetido a um tratamento tradicional para a dor crónica, não mostrou quaisquer alterações nos indicadores acima referidos (Kabat- Zinn, 1982, 1985). Uma nova avaliação após quatro anos revela que as alterações positivas se haviam mantido (Kabat-Zinn, 1987). Relativamente à fibromialgia, pacientes que completaram

o MBSR demonstraram melhorias clínicas significativas na sua condição física, psicológica e social (Kaplan, 1993; Goldenberg, 1994). Kabat-Zinn (1992) demonstra que o treino em MBSR é também eficaz na redução dos níveis e sintomas de ansiedade e stress psicológico. Uma avaliação após três anos demonstra que estas melhorias se haviam mantido (Miller, 1995). Em relação à psoríase a literatura publicada revela que o treino em MBSR conduz a uma maior e mais rápida melhoria quando usada em conjunto com fototerapia e fotoquimioterapia (Kabat-Zinn, 1998). Mills (2000) realizou um estudo com pacientes com esclerose múltipla e demonstrou uma melhoria em vários sintomas relacionados com a postura, incluindo o equilíbrio. A participação no MBSR revelou um aumento da resposta imunitária (criação de anticorpos) num grupo de indivíduos que tomaram a vacina de influenza, comparado com um grupo que tomou a vacina mas não participou no MBSR (Davidson, Kabat-Zinn, Schumacher, Rosenkranz, Muller, Santorelli, Urbanowski, Harrington, Bonus & Sheridan, 2003).

Do agora exposto, a prática de meditação da atenção plena e as técnicas de relaxamento do MBSR já mostraram alguns efeitos em termos neuronais que poderão estar por detrás de todos os efeitos positivos que esta prática revela em termos físicos e psicológicos.

Mindfulness em contexto de trabalho: principais intervenções e resultados

O MBSR é um importante complemento para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e conseqüentemente das organizações onde estes trabalham e também para a promoção de uma melhor performance e diminuição de custos associados a doenças relacionadas com o quadro de doenças e patologias associadas ao stress (Van der Klink, Blonk, Schene & van Dijk, 2001).

Hunter & McCormick (2008) examinaram o efeito do Mindfulness em contexto de trabalho e, de acordo com a sua análise, em comparação com os indivíduos que não praticaram Mindfulness, os indivíduos que praticaram: Estão mais conscientes do trabalho que realizam, Aceitam melhor a sua condição no trabalho, Estabelecem objectivos profissionais mais modestos e realistas, São mais altruístas, São menos preocupados com a obtenção de riquezas ou bens materiais, Avaliam mais o seu interior, Conseguem perceber o significado da sua vida em vários aspectos que não só o profissional, São capazes de uma maior cooperação e de manter a calma em situações de trabalho difíceis, Encaram as dificuldades no trabalho como um desafio e não como uma ameaça, Desfrutam mais do trabalho que realizam, São mais adaptáveis ao trabalho, e, Estabelecem mais inter-relações positivas no trabalho.

O MBSR produz efeitos positivos em contexto de trabalho a nível físico e psicológico. As doenças relacionadas com o stress têm custos elevados quer para a organização que para o indivíduo. Estes custos relacionados com saúde dos trabalhadores conduzem as organizações ao desenvolvimento de programas de promoção da qualidade de vida, nomeadamente no que diz respeito à gestão do stress. Estes programas são um meio eficaz para reduzir o risco de doenças crónicas relacionadas com o stress (van der Klink, et al., 2001). O stress continuado, ainda que em baixos níveis, aumenta o risco de doenças afectando a capacidade de resposta imunológica dos indivíduos (Glaser, Sheridan, Malarkey, MacCallum & Kiecolt-Glaser, 2000) e provoca distúrbios do sono (Williams, Franche, Ibrahim, Mustard, Layton, 2006). O MBSR desenvolvido em 1979 por Kabat-Zinn na Universidade de Massachusetts tem vindo a servir de modelo para o desenvolvimento de outros programas de intervenção e gestão do stress (Kabat-Zinn, 2003).

Baer, Smith, Hopkins, Krietmeyer & Toney (2006) exploraram as diversas facetas do programa de treino em Mindfulness e identificaram cinco que consideram as principais: (1) Não reactividade à experiência

interior, (2) Observação das sensações, percepções, pensamentos e sentimentos, (3) Agir com consciência, (4) Descrição das sensações, percepções, pensamentos e sentimentos através de palavras, (5) Não julgar a experiência presente.

Todos os indivíduos têm a capacidade de aprender o Mindfulness. Mindfulness representa uma forma especial de estar no mundo do trabalho: sem ela não podemos ver o mundo de uma forma clara e acabamos por nos perder nas rumações das nossas mentes (Goldstein, 2007). Nada vem de fora das nossas mentes (Suzuki, 1973). Somos aquilo que pensamos; é com o nosso pensamento que construímos o mundo (Kornfield, 1996).

São poucos os estudos realizados em contexto de trabalho com base no MBSR; os mais relevantes são indicados no quadro 3.

Quadro 3 - Resumo dos principais estudos realizados com Mindfulness em contexto de trabalho

Ano	Autor(es)	Título
1998	Shapiro, Schwartz & Bonner	"Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students"
2003	Rosenzweig, Reibel, Greeson, Brainard & Hojat	"Mindfulness-based stress reduction lowers psychological distress in medical students"
2004	Cohen-Katz, Wiley, Capuano, Baker & Shapiro	"The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: a qualitative and quantitative study"
2005	Cohen-Katz, Wiley, Capuano, Baker & Shapiro	"The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout: a qualitative and a quantitative study" (part II e III)
2006	Mackenzie, Poulan & Seidman-Carlson	"A brief mindfulness-based stress reduction intervention for nurses and nurses aides"
2007	Shapiro, Brown & Biegel	"Teaching self-care to caregivers: effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training"
2009	Klatt, Buckworth & Malarkey	"Effects of low-dose mindfulness-based stress reduction (MBSR-ld) on working adults"

Apesar de poucos, os estudos já realizados acerca do impacto do Mindfulness em contexto de trabalho demonstram a capacidade do Mindfulness para reduzir o stress e o burnout e para aumentar o bem-estar subjectivo dos trabalhadores; estes estudos revelam também evidencia empírica que comprova que o Mindfulness conduz a uma maior clareza mental, a uma maior capacidade de resolução de problemas, a uma maior capacidade de empatia (Kabat-Zinn, 1990).

Conclusão

Mostrámos, em primeiro lugar, como o bem-estar subjectivo se estrutura e como ele é uma peça fundamental para a qualidade de vida no trabalho. Num segundo momento, apresentámos o conceito de Mindfulness e estabelecemos uma ponte entre a sua prática e as melhorias registadas na área da saúde: concomitantemente a terapêuticas medicamentosas, o Mindfulness revela ser um complemento importante para a recuperação dos pacientes ou para a minimização dos sintomas associados à doença. Em contexto de trabalho o Mindfulness revela os mesmos efeitos positivos servindo como um programa validado de redução do stress e do burnout, aumentando a capacidade de concentração e promovendo relações inter- pessoais mais positivas entre os trabalhadores. Práticas inadequadas em ambiente de trabalho provocam um impacto negativo na saúde dos indivíduos e geram uma energia negativa que se reflecte na baixa motivação dos trabalhadores, na falta de atenção e diminuição da produtividade.

Da revisão bibliográfica que serve de base à construção deste artigo concluímos que em contexto organizacional ainda há muito trabalho a desenvolver em estudos futuros e que o Mindfulness poderá ser um meio eficaz e pouco dispendioso para as organizações fazerem face aos novos desafios que permanentemente resultam das economias globais.

Referências bibliográficas

Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietmeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.

Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.

Bradburn, N.M. (1969). *The Structure of Psychological Well Being*. Chicago: Aldine.

Brown, K.W., Ryan, R.M., & Creswell, J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundation and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.

Carlson, L.E., Ursuliak, Z., Goodey, E., Angen, M., Speca, M. (2001). The effects of a mindfulness meditation- based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer outpatients: 6-months follow-up. *Support Care Cancer*, 9: 112-123.

Coffey, A.K., Hartman, M., Fredrickson, B.L. (2010). *Deconstructing Mindfulness and constructing mental health: understanding mindfulness and its mechanisms of action*. Springer Science+Business Media LLC 2010

Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K., & Sheridan, J.F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65, 564-570.

Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Glaser, R., Sheridan, J., Malarkey, W.B., MacCallum, R.C., & Kiecolt-Glaser, J.K. (2000). Chronic stress modulates the immune response to a pneumococcal vaccine. *Psychosomatic Medicine*, 62, 804-807.

Goldenberg, D.L., Kaplan, K.H., Nadeu, M.G., Brodeur, C., Smith, S., & Schmid, C. (1994). A controlled study of a stress-reduction, cognitive-behavioral treatment program in fibromyalgia. *Journal of Musculoskeletal Pain*, 2, 53-66.

Goldstein, J. (2007). *A Heart Full of Peace*. Boston, MA: Wisdom.

Gordon, M.E., Laura, L.B., & Ladd, R.T. (1984). The job satisfaction and union commitment of unionized engineers. *Industrial and Labor Relations Review*, 37(3).

Hanh, T.N. (1992). *Touching Peace*. Berkeley, CA: Parallax Press.

Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.

Hunter, J., McCormick, D.W. (2008). Mindfulness in the workplace: an exploratory study. *Academic of Management Annual Meeting*. Anaheim, CA.

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47.

Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 163-190.

Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R. & Sellers, W. (1986). 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*, 2, 159-173.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.

Kabat-Zinn, J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., et al. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *Am J Psychiatry*, 149(7), 936-943.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J., Wheeler, E., Light, T., Skillings, A., Scharf, M.J., Croypley, T.G., Hosmer, D., & Bernhard, J.D. (1998). Influence of a mindfulness meditation-based reduction intervention on rates of skin clearing in

patients with moderate to severe psoriasis undergoing phototherapy (UVB) and photochemotherapy (PUVA). *Psychosomatic Medicine*, 60, 625-632.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2007). *Arriving at your own door: 108 lessons in Mindfulness*. New York: Hyperion.

Kaplan, K. H., Goldenberg, D.L., & Galvin-Nadeau, M. (1993). The impact of a meditation-based stress reduction program on fibromyalgia. *General Hospital Psychiatry*, 15, 284-289.

Kornfield, J. (1996). *The Teachings of the Buddha*. Boston, MA: Shambhala.

Kumar, S.M., Feldman, G.C., & Hayes, A.M. (2003). Change in Mindfulness in an integrative therapy for depression. Manuscript submitted for publication

Linehan, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.

MacCallum, M., & Piper, W.E. (1987). *Integration of psychological mindedness and related constructs*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.

Miller, J.J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192-200.

Mills, N., & Allen, J. (2000). Mindfulness of movement as a coping strategy in multiple sclerosis: a pilot study. *General Hospital Psychiatry*, 22, 425-431.

Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/ depression symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 504-511.

Pannikar, R. (1997). *El Silencio del Buddha*. Madrid. Siruela.

Reibel, D.K., Greeson, J.M., Brainard, G.C., & Rosenzweig, S. (2001). Mindfulness-based stress reduction and health related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry*, 23, 183-192.

Schneider, R.H., Staggers, F., Alexander, C.N., Sheppard, W., Rainforth, M., Kondwani, K. et al. (1995). A randomized controlled trial of stress reduction for hypertension in older African Americans. *Hypertension*, 26, 820-827.

Segal, Z.V., Williams, J.M.G., & Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. New York: Guilford.

Shapiro, S.L., Schwartz, G.E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21, 581-599.

Speca, M., Carlson, L.E., Goodey, E., & Angen, M. (2000). A randomized wait-list controlled clinical trial: the effect of a Mindfulness meditation-based stress reduction program on mood and symptoms of stress in cancer patients. *Psychosomatic Medicine*, 62, 613-622.

Suzuki, S. (1973). *Zen Mind, Beginner's Mind*. Boston, MA: Weatherhill. Thera, N. (1962). *The heart of Buddhist meditation*. New York: Weiser.

Trapnell, P.D., & Campbell, J.D. (1999). Private self-consciousness and the five factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 284-304.

Van der Klink, J.J., Blonk, R.W., Schene, A.H., & Van Dijk, F.J. (2001). The benefits of interventions for work related stress. *American Journal of Public Health*, 91, 270-276.

Williams, A., Franche, R.L., Ibrahim, S., Mustard, C.A., & Layton, F.R. (2006). Examining the relationship between work-family spillover and sleep quality. *Journal of occupational health psychology*, 11, 27-37.

Zylowska, L., Ackerman, D.L., Yang, M.H., Futrell, J.L., Horton, N.L., Hale, T.S. et al. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737-746.

**“DA POBREZA, TIRA O FORTE RIQUEZA MAIS NOBRE”
O PONTO DE VISTA DA ECONOMIA DA FELICIDADE**

António Caleiro¹

1 Departamento de Economia, Universidade de Évora

caleiro@uevora.pt

Resumo

Em termos tradicionais, a riqueza de uma economia é medida pelo seu nível de produção. Mais recentemente, tem vindo a ser sugerida uma outra medida que se baseia no grau de felicidade, o qual se associa aos níveis de satisfação ou qualidade de vida. Por alguns considerado paradoxal é o facto de aquelas duas medidas não se apresentarem perfeitamente correlacionadas. De facto, existem países menos ricos do ponto de vista da produção, os quais se caracterizam por graus superiores de felicidade. Para além deste facto, a realidade mostra que, mesmo em tempos de crise económica, o grau de felicidade pode aumentar. São estes factos que se pretende clarificar, com o presente trabalho, para tal assumindo a perspectiva da Economia da Felicidade, através da análise da relação entre a felicidade e o desemprego em Portugal.

Palavras-chave: Desemprego, Economia da felicidade, Felicidade, Portugal, Qualidade de vida.

Abstract

In traditional terms, the wealth of an economy is measured by its level of production. More recently it has been suggested another measure based on the degree of happiness, which is associated to the levels of satisfaction or quality of life. By some considered paradoxical is the fact that those two measures do not appear to be perfectly correlated. In fact, there are poorer countries in terms of production, which are characterized by higher degrees of happiness. Furthermore, the reality shows that, even in times of economic crisis, the degree of happiness may increase. These are the facts that we seek to clarify, from the viewpoint of the Economics of Happiness, through the analysis of the relationship between happiness and unemployment in Portugal.

"A felicidade precisa de ser interrompida para ser sentida."

Introdução

Num momento de evidente felicidade, o actor italiano Roberto Benigni, aquando do recebimento de um Óscar pelo seu desempenho no filme 'La vita è bella', dizia: "Gostaria de agradecer também aos meus pais por me terem dado a maior prenda: a pobreza.". A manifesta genuinidade do agradecimento faz-nos acreditar no dito popular: "Da pobreza, tira o forte riqueza mais nobre". Tal evidentemente significa que uma situação desfavorável do ponto de vista económico não é incompatível com uma situação favorável do ponto de vista emocional.

Uma consulta à entrada 'Happiness' na Wikipédia revela, desde logo, uma perspectiva interessante, enquanto motivação para este nosso trabalho. De acordo com esta entrada, existem visões científicas, filosóficas e/ou económicas sobre a felicidade, para além de perspectivas religiosas.⁵ No campo das visões científicas, destaca-se a perspectiva psicológica sobre a felicidade (Fellows, 1966).

Em termos gerais, é reconhecido que, em torno dos anos 1950s, os psicólogos – até então, interessados principalmente em estados emocionais negativos, como a depressão e a ansiedade – passaram a prestar mais atenção às emoções positivas e sentimentos de bem-estar (van Hoorn, 2007),⁶ sendo certo que alguns estudos tentaram, precisamente, relacionar os estados emocionais positivos como, por exemplo, a felicidade, com a predisposição para o cometimento de actos negativos como, por exemplo, o suicídio e o homicídio (Lester, 2002). Concomitantemente, este facto reflectiu também uma maior preocupação com o individual e com as questões subjectivas (Diener et al., 1999).⁷

Assim, por exemplo, Wilson (1967) viria a determinar os factores que se correlacionavam com a felicidade (Diener et al., 1995a). Mais recentemente, outros psicólogos preocuparam-se mais com os processos conducentes a um determinado nível de bem estar subjectivo, em que se tornam importantes os objectivos das pessoas, bem como os seus esforços e disposições (Diener et al., 1999)

Pela sua importância, na perspectiva psicológica, destacam-se ainda os contributos de Abraham Maslow e de Martin Seligman.

⁵ Não deixa de ser interessante referir que, no folclore chinês, Budai, o deus da felicidade, é representado por um monge sorridente, trazendo consigo um saco com os seus poucos haveres, o qual, *apesar* de ser pobre, se apresenta feliz.

⁶ A comprovar este facto, Diener et al. (1999) afirmam, precisamente, que os artigos/estudos psicológicos sobre estados emocionais negativos eram, até aí, 17 vezes mais do que os artigos/estudos sobre estados emocionais positivos.

⁷ É interessante referir que um dos psicólogos mais profícuos na matéria, Ed Diener, apresenta trabalhos em conjunto com o economista Daniel Kahneman – de facto, a sua formação de base é a psicologia –, o qual viria a receber o prémio Nobel da Economia, em 2002, precisamente pelos seus trabalhos na área da psicologia económica. Veja-se, por exemplo, Kahneman et al. (1999).

De facto, de acordo com a psicologia humanística de Maslow, a hierarquia de necessidades, representando-se como uma pirâmide, conduziria a uma base, onde se realizariam as necessidades de natureza fisiológica e no topo as necessidades de natureza psicológica, destacando-se a auto-actualização [por tradução de self-actualization]. Neste processo, destacar-se-iam experiências de pico [por tradução de peak experiences], em que o nível de felicidade atingiria valores máximos (Maslow, 1970).

Para Seligman, a felicidade correlacionar-se-ia com cinco factores:

Prazer (por exemplo, a ingestão de alimentos saborosos, etc.);

Engajamento (por exemplo, o envolvimento em actividades cujo desafio seja apreciado);

Relações (por exemplo, a criação de laços sociais);

Significado (por exemplo, a sensação de pertença a algo maior);

Realizações (por exemplo, o alcance de objectivos tangíveis).

Os contributos atrás apresentados confirmam o interesse da Psicologia em relação às questões da felicidade, em particular do ponto de vista do indivíduo. Em termos sociais, aquele interesse é também evidente. Assim, atribui-se, precisamente, a um psicólogo (social), Adrian White, a produção do primeiro mapa-mundo da felicidade (White, 2007).

De acordo com aquele estudo, os três factores que mais se correlacionariam com o nível nacional de felicidade seriam os níveis de saúde (correlação de 62%), de riqueza (correlação de 52%), e de educação (correlação de 51%). Estes, apesar de tudo, fracos níveis de correlação permitem obter resultados algo surpreendentes, ao nível dos países que apresentam maiores e menores níveis de felicidade. De facto, de acordo com este estudo, o país mais feliz seria a Dinamarca, com um índice de satisfação na vida (ISV) de 273.5, encontrando-se em 8.º e 9.º lugares o Butão e o Brunei, com um ISV de 253.3, tanto quanto o Canadá, a Irlanda e o Luxemburgo, muito acima, por exemplo, do Reino Unido, encontrando-se este em 41.º lugar, com um ISV de 236.67. Por sua vez, Portugal apresentava-se em 92.º lugar, com um ISV de 203.33, pouco abaixo do Japão (90.º lugar; ISV de 206.67), mas muito abaixo, por exemplo, da Costa Rica ou de Malta (13.º e 14.º lugares, ISV de 250).

Daqueles resultados parece poder depreender-se, desde logo, que o nível de felicidade se relaciona com aspectos económicos mas, mais importante, que existem certamente outros factores mais importantes, devendo esta importância resultar de uma necessária contextualização dos níveis dos factores percebidos pelas populações como sendo importantes para o seu nível de felicidade.

Em termos gerais, o bem-estar subjectivo parece depender de: (i) factores de personalidade – i.e. a personalidade conta (Steel & Ones, 2002), (ii) factores contextuais e situacionais⁸ – por exemplo, o nível

⁸ Diener et al. (1995b) mostram que a própria cultura pode ser importante, já que há povos que, pelos seus hábitos culturais, se traduzem uma maior facilidade em declarar-se felizes.

de saúde,⁹ assim como ser-se casado (Blanchflower & Oswald, 2004); (iii) factores demográficos – por exemplo, as mulheres tendem a ser mais felizes que os homens, e o nível de felicidade tende a apresentar-se em U com a idade (Theodossiou, 1998); (iv) factores institucionais – por exemplo, o nível de democracia (Radcliff, 2001), o cumprimento do estado de direito, ou mesmo o nível de capital social (Helliwell, 2006);¹⁰ (v) factores ambientais, e (vi) factores económicos como, por exemplo, o nível de desemprego (Theodossiou, 1998; Blanchflower & Oswald, 2004).

Colocando à parte a contextualização, enquanto factor que nos parece crucial, prossiga-se com a consideração de aspectos económicos associados à felicidade. De facto, em termos tradicionais, a riqueza de uma economia é medida pelo seu nível de produção. Mais recentemente, tem vindo a ser sugerida uma outra medida que se baseia no grau de felicidade, o qual se associa aos níveis de satisfação ou qualidade de vida. Por alguns considerado paradoxal é o facto de aquelas duas medidas não se apresentarem perfeitamente correlacionadas. De facto, existem países menos ricos do ponto de vista da produção, os quais se caracterizam por graus superiores de felicidade. Para além deste facto, a realidade mostra que, mesmo em tempos de crise económica, o grau de felicidade pode aumentar. São estes factos que se pretende clarificar, com o presente trabalho, para tal assumindo a perspectiva da Economia da Felicidade, através da análise da relação entre a felicidade e o desemprego em Portugal.

Para alcançar aquele objectivo, o resto deste trabalho estrutura-se da seguinte forma: na secção 2 apresenta-se uma breve revisão bibliográfica sobre a Economia da Felicidade; na secção 3 apresenta-se o nosso contributo para a questão, considerando o caso português; concluindo na secção 4.

Revisão bibliográfica

No seguimento de alguns outros, Ng (1997) chamou a atenção que, por via da tentativa de evitar a utilização de variáveis subjectivas, os economistas privilegiaram a abordagem 'ordinalista' da utilidade (e não tanto a 'cardinalista'). De facto, a objectividade é uma característica desejável em termos científicos mas tal não significa que se deva abandonar/rejeitar uma abordagem científica das questões intrinsecamente subjectivas, como é o caso da felicidade.

⁹ Curiosamente, Ruhm (2003) apresenta alguma evidência a favor da hipótese de que os períodos de expansão económica provocam uma diminuição no estado de saúde (logo, por esta via, podendo ser prejudiciais do ponto de vista do bem estar).

¹⁰ Vemuri & Constanza (2006) apresentam o papel do capital humano, social, construído e natural, na determinação do nível de bem estar social. Também Bell & Blanchflower (2007) mostraram que, para além de os escoceses serem relativamente mais doentes e menos felizes que os restantes habitantes do Reino Unido, numa região da Escócia (Strathclyde), onde o nível de capital social é mais baixo – sendo certo que, deste ponto de vista, os níveis na Escócia não são significativamente mais baixos que no Reino Unido –, é também aquela que apresenta menores níveis de felicidade e de saúde.

Clark & Oswald (1994) colocam eloquentemente a questão de ser paradoxal o facto de a utilidade ser um elemento tão presente nas análises dos economistas mas ser, por muitos destes, entendida como dificilmente mensurável. Nas suas palavras (Clark & Oswald, 1994: 648):

[...] "economists have traditionally been hostile to the notion that utility can be measured. A different attitude is found among psychologists (who might be thought to be better qualified than economists to judge such things). Thousands of papers in the psychology literature are concerned with the statistical analysis of subjective utility information."

De facto, a maior parte dos economistas prefere utilizar o nível de utilidade como forma de evitar a aparente subjectividade inerente ao nível de felicidade. Na verdade, existem, por via psicológica, indícios de que os níveis de utilidade se associam aos níveis de felicidade (Diener et al., 1999; Kahneman et al., 1999). Também Van Praag & Ferrer-i-Carbonell (2007) consideraram que a satisfação na vida resulta da agregação de uma série de domínios, sobre os quais incidem, indirectamente, variáveis objectivas.

Ultrapassados os preconceitos, o facto é que o estudo da felicidade ganhou um nível considerável de interesse.¹¹ De tal forma o tema se tornou interessante que existem propostas para a consideração de medidas de contabilidade nacional que contemplem o nível de felicidade (Diener, 2000). Por exemplo, Kahneman et al. (2004) propõem que se usem medidas de bem-estar que possuam as seguintes características:¹² (i) devem representar as experiências hedónicas/emocionais tão directamente quanto possível; (ii) devem atribuir um peso adequado à duração dos diferentes segmentos da vida (por exemplo, trabalho, lazer, etc.); (iii) devem ser minimamente influenciadas pelo contexto e pelas normas de comparação.

Assim, aparentemente, terá sido Richard Easterlin o primeiro economista a usar dados sobre a felicidade, tendo verificado que, apesar do aumento no rendimento pessoal, os indivíduos não se revelavam um nível crescente de felicidade, quando o nível de rendimento atingia valores elevados (Easterlin, 1974).¹³

Para resolver aquele (aparente) paradoxo Di Tella & MacCulloch (2006) propuseram duas possibilidades evidentes: que a felicidade se baseia nos níveis relativos (Blanchflower & Oswald, 2004; Ferrer-i-Carbonella, 2005) e não absolutos do rendimento¹⁴ e que (b) o nível de felicidade se adapta aos níveis de rendimento.

Schyns (2002), por exemplo, mostrou que os pobres nos países mais pobres são menos felizes que os pobres nos países mais ricos, e que o nível de felicidade apresenta uma maior variação nos pobres. Kenny (1999) mostra-se também favorável à hipótese de ser a riqueza relativa que importa para o nível de felicidade.

¹¹ Como prova do interesse e amadurecimento das questões existem obras totalmente dedicadas ao tema (Argyle, 2001; Frey & Stutzer, 2002; Kahneman et al., 1999; Layard, 2005; Van Praag & Ferrer-i-Carbonell, 2007).

¹² Veja-se também Kahneman & Krueger (2006).

¹³ O que está de acordo com o dito popular que os indivíduos que possuem uma riqueza de 10 milhões de euros não são muito mais felizes que aqueles que possuem uma riqueza de 9 milhões de euros.

¹⁴ Sobre a questão do ser relevante o rendimento relativo ou absoluto veja-se também Diener et al. (1993).

Outras possibilidades apontam para o facto de não ser a relatividade no rendimento que importa mas sim as questões culturais (Radcliff, 2001). Por exemplo, Fahey & Smyth (2004), para um conjunto de 33 sociedades europeias, mostraram que importam sobretudo as relatividades sociais entre países.

Claramente, uma questão fundamental nos estudos empíricos é a de saber se os níveis de felicidade podem ser comparados. A agregação dos dados parece reduzir este problema.¹⁵ Por exemplo, Alesina et al. (2004) puderam comparar os níveis de felicidade na Europa e nos Estados Unidos, tendo chegado à conclusão que níveis superiores de desigualdade se associam a níveis inferiores de felicidade (particularmente na Europa, nos pobres e nos simpatizantes de esquerda).

No que diz respeito a duas variáveis económicas particularmente interessantes para os economistas, Wolfers (2003) mostrou que o desemprego tem um impacto 4,7 vezes superior ao da inflação. Di Tella et al. (2003) argumentam que os custos das recessões devem incluir, por exemplo, os custos por via da baixa do nível de felicidade em resultado do desemprego. Di Tella & MacCulloch (2005) usaram dados para a felicidade para mostrar que, de facto, as pessoas mais à esquerda se mostram mais descontentes com o desemprego (relativamente à inflação) do que as pessoas à direita.

O caso português

Nesta secção pretende-se contribuir, ainda que modestamente, para a compreensão do fenómeno da felicidade, a nível nacional, para tal considerando o caso de Portugal (no período 1985-2010). Em termos mais específicos, pretende-se verificar até que ponto o nível de felicidade se relaciona com o desemprego, enquanto variável que nos parece particularmente relevante.

Por exemplo, Oswald (1997) chama a atenção que alcançar níveis superiores de crescimento económico pode não resultar em aumentos da felicidade (sobretudo em fases de expansão) mas que os efeitos ao nível da redução da taxa de desemprego são mais evidentes. De facto, o nível de desemprego deve revelar-se (muito mais) influenciador dos níveis de felicidade dado envolver uma perspectiva futura (que o desemprego sempre põe em causa), o mesmo não acontecendo tão evidentemente com outras variáveis macroeconómicas como, precisamente, o nível de crescimento económico.

A este propósito, é interessante referir que Clark & Oswald (1994) concluíram, para a Grã-Bretanha (1991), que as pessoas desempregadas apresentavam níveis de bem-estar inferior às empregadas.¹⁶ Pelo contrário, Eggers et al. (2006) chegaram à conclusão que as pessoas desempregadas (na Rússia, na década de 1990) apresentavam um nível de satisfação na vida. Os autores explicam este resultado aparentemente surpreendente por via do efeito que a situação (menos favorável) dos restantes elementos tem sobre o que cada um considera ser aceitável para ser feliz.

¹⁵ Helliwell (2003) é um estudo inovador no sentido de considerar variáveis a nível individual e a nível nacional.

¹⁶ Note-se que o argumento se relaciona com a questão de o desemprego ser voluntário ou involuntário.

Em Portugal, ao longo do período 1985-2010, a felicidade e a taxa de desemprego apresentaram uma evolução tal como se apresenta na Figura 1.17

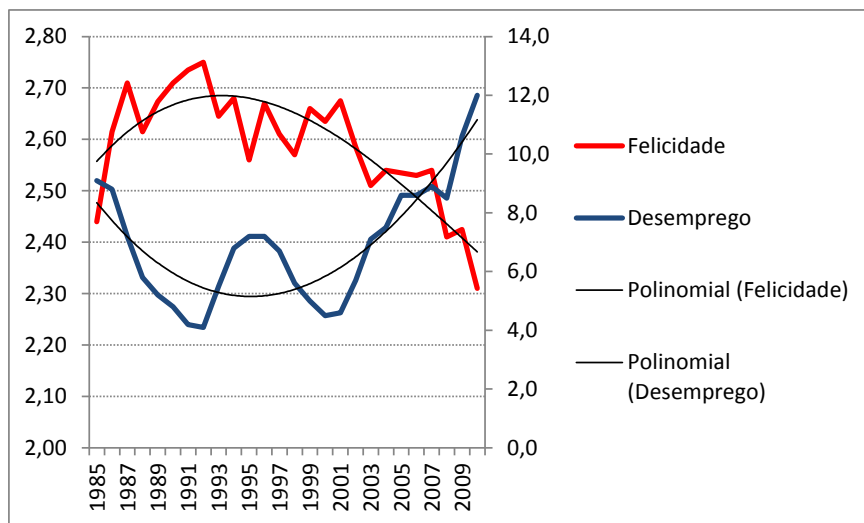


Figura 1: A evolução da felicidade e do desemprego em Portugal (1985-2010)

Conforme a Figura 1 deixa transparecer, parece existir uma relação inversa entre o nível de felicidade e a taxa de desemprego em Portugal, sendo esta relação ainda mais evidente pela (quase) simetria das tendências (polinomiais) também presentes na figura. Claramente, esta mesma impressão pode ser reforçada pela análise da Figura 2.

¹⁷ As fontes dos dados são, respectivamente para a taxa de desemprego e para o nível de felicidade, o Eurostat e Veenhoven, R., World Database of Happiness, Erasmus University Rotterdam, The Netherlands, Acedido em 01/09/2011 em: <http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl>. Os níveis de felicidade resultam da questão: "No todo, quão satisfeito está com a sua vida corrente?", sendo a escala: 1 – nada satisfeito; 2 – pouco satisfeito; 3 – razoavelmente satisfeito; 4 – muito satisfeito.

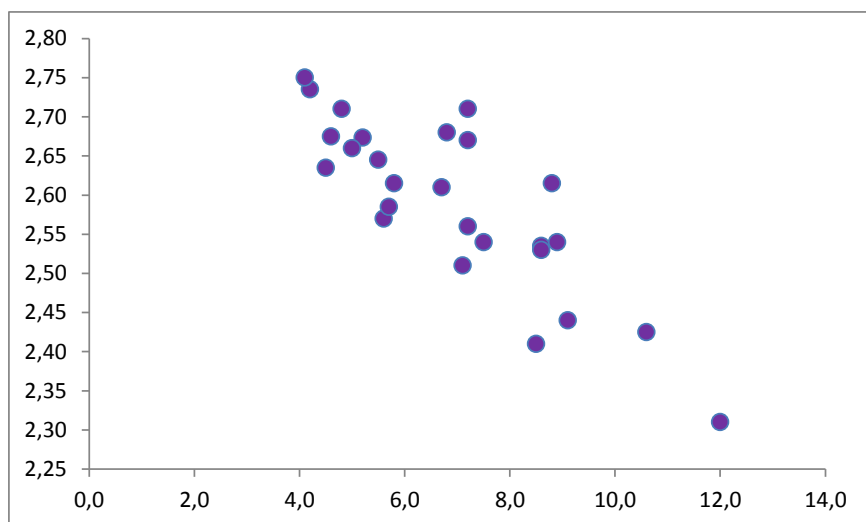


Figura 2: A felicidade (eixo vertical) versus o desemprego (eixo horizontal) em Portugal

Querendo ir além da simples correlação entre a felicidade e o desemprego – o coeficiente é de -83,7% – procedeu-se a uma análise de causalidade entre as duas variáveis, recorrendo à metodologia da estimação de um modelo vector-autoregressivo.¹⁸ Os resultados sugerem que o nível de felicidade do ano corrente depende, em termos significativos, da taxa de desemprego verificada no ano anterior (com o sinal esperado, i.e. negativo), enquanto a taxa de desemprego do ano corrente depende, em termos significativos, da taxa de desemprego verificada nos dois anos anteriores (com o sinal esperado, i.e. positivo).¹⁹

Conclusão

Neste trabalho chamou-se a atenção para o nível de felicidade, enquanto variável de interface entre as visões psicológicas e económicas. Considerando o caso português, o principal contributo deste trabalho consistiu em demonstrar que, em termos agregados, o nível de felicidade se relaciona (de forma causal) com a taxa de desemprego em Portugal.

A explicação, em termos individuais, para aquele resultado levar-nos-ia a uma nova abordagem, que nos parece particularmente promissora para futuros trabalhos. Como é sabido, há situações particularmente problemáticas, cujas perspectivas de melhoria conduzem a estados de felicidade superiores àqueles que caracterizam situações mais favoráveis (mas com perspectivas de se tornarem piores). Significa isto que o nível de felicidade pode, por via da tomada em conta do contexto, ser sensível à direcção (e não tanto ao

¹⁸ Os resultados completos/detalhados, os quais foram obtidos recorrendo ao *software* gretl (<http://gretl.sourceforge.net>), podem ser consultados no anexo. Estes devem ser encarados com prudência dada a parcimónia do modelo.

¹⁹ A este propósito é interessante referir que Kenny (1999) apresenta argumentos a favor da importância económica da felicidade (do ponto de vista do crescimento), sobretudo em países menos ricos.

nível) apresentada pelas variáveis consideradas relevantes. Para além disso, obviamente, a percepção do nível de felicidade assume um carácter subjectivo. Estas duas características tornam apropriada a utilização da lógica difusa [fuzzy logic] na modelização da relação entre o nível de felicidade e os seus factores explicativos.

De facto, tendo por base informações incompletas, os indivíduos podem apresentar um determinado nível de felicidade com base numa percepção vaga das variáveis. Isto significa que, ao ser tomada em conta, por exemplo, a trajectória do desemprego, os indivíduos podem considerar-se felizes/infelizes com base em conceitos bastante subjectivos como valores 'altos', 'normais' e 'baixos' para aquela variável. Se este for o caso, a abordagem correcta é a da lógica difusa (Zadeh, 1965).

Utilizando a lógica difusa, pode modelizar-se o seguinte raciocínio: "o valor observado para a taxa de desemprego, digamos 6%, pode ser considerado 'alto', 'normal' ou 'baixo', com um certo grau de plausibilidade", sendo este obtido de acordo com o contexto dos valores até aí apresentados (Caleiro, 2006), daí resultando um determinado nível de felicidade. Desta forma, a lógica difusa pode capturar o facto de os agentes económicos frequentemente avaliarem categorias como 'alto', 'normal' ou 'baixo' de maneira diferente, dada a sua inerente subjectividade e o seu diferente contexto. Esta é uma perspectiva a ter em conta em futuros trabalhos.

Referências bibliográficas

Alesina, A.; Di Tella, R; MacCulloch, R. (2004), "Inequality and happiness: Are Europeans and Americans different?", *Journal of Public Economics*, 88, 2009-2042.

Argyle, M. (2001), *The psychology of happiness*, 2.a edição, London: Routledge.

Bell, D.; Blanchflower, D.G. (2007), "The Scots may be brave but they are neither healthy nor happy", *Scottish Journal of Political Economy*, 54: 2, Maio, 166-194.

Blanchflower, D.G.; Oswald A.J. (2004), "Well-being over time in Britain and the USA", *Journal of Public Economics*, 88, 1359-1386.

Caleiro, A. (2006), "How is Confidence related to Unemployment in Portugal", *Applied Economics Letters*, 13: 3, 887-890.

Clark, A.E.; Oswald, A.J. (1994), "Unhappiness and unemployment", *Economic Journal*, 104, 648-659.

Diener, E. (2000), "Subjective wellbeing: The science of happiness a proposal for a national index", *American Psychologist*, 55, 34-43.

Diener, E.; Sandvik, E.; Seidlitz, L.; Diener, M. (1993), "The relationship between income and subjective well-being: relative or absolute?", *Social Indicators Research*, 28, 195-223.

Diener, E.; Diener, M.; Diener, C. (1995), "Factors predicting the subjective well-being of nations", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 851-864.

- Diener, E.; Suh, E.M.; Smith, H.; Shao, L. (1995), "National differences in reported subjective well-being: why do they occur?", *Social Indicators Research*, 34, 7-32.
- Diener, E.; Suh, E.M.; Lucas, R.E.; Smith, H.L. (1999), "Subjective Well-Being: Three Decades of Progress", *Psychological Bulletin*, 125: 2, 276-302.
- Di Tella, R.; MacCulloch, R.J.; Oswald, A.J. (2003), "The macroeconomics of happiness", *Review of Economics and Statistics*, 85, 809-827.
- Di Tella, R.; MacCulloch, R. (2005), "Partisan Social Happiness", *Review of Economic Studies*, 72: 2, 367-933.
- Di Tella, R.; MacCulloch, R. (2006), "Some Uses of Happiness Data in Economics", *Journal of Economic Perspectives*, 20: 1, 25-46.
- Easterlin, R. (1974), "Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence", in David, P.; Reder, M. (eds.), *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honour of Moses Abramovitz*, New York & London: Academic Press, 98-125.
- Eggers, A.; Gaddy, C.; Graham, C. (2006), "Well-being and unemployment in Russia in the 1990s: Can society's suffering be individuals' solace?", *The Journal of Socio-Economics*, 35, 209-242.
- Fahey, T.; Smyth, E. (2004), "Do subjective indicators measure welfare? Evidence from 33 European societies", *European Societies*, 6: 1, 5-27.
- Fellows, Erwin W. (1966), "Happiness: A survey of research", *Journal of Humanistic Psychology*, 6: 1, 17-30.
- Ferrer-i-Carbonella, A. (2005), "Income and well-being: An empirical analysis of the comparison income effect", *Journal of Public Economics*, 89, 997-1019.
- Frey B.S.; Stutzer, A. (2002), *Happiness & economics*, Princeton: Princeton University Press.
- Helliwell, J.F. (2003), "How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being", *Economic Modelling*, 20, 331-360.
- Helliwell, J. (2006), "Wellbeing, social capital and public policy: What's new?", *Economic Journal*, 116, C34-C45.
- Kahneman, D.; Diener, E.; Schwarz, N.; eds. (1999), *Well-being: Foundations of hedonic psychology*, New York: Russell Sage Foundation Press.
- Kahneman D.; Krueger A.B.; Schkade D., Schwarz N.; Stone A. (2004), "Toward national well-being accounts", *American Economic Review*, 94:2, 429-434.
- Kahneman, D.; Krueger, A.B. (2006), "Developments in the measurement of subjective well-being", *Journal of Economic Perspectives*, 20: 1, 3-24.
- Kenny, C. (1999), "Does growth cause happiness, or does happiness cause growth?", *Kyklos*, 52, 3-25.
- Layard, R. (2005), *Happiness: Lessons from a New Science*, Penguin Books.

- Lester, D. (2002), "National ratings of happiness, suicide, and homicide", *Psychological Reports*, 91, 758-758.
- Maslow, A. (1970), *Motivation and Personality*, New York: Harper and Row.
- Ng, Y.K. (1997), "A case for happiness, cardinalism, and interpersonal comparability", *Economic Journal*, 107, 1848-1858.
- Oswald, A.J. (1997), "Happiness and economic performance", *Economic Journal*, 107, 1815-1831.
- Radcliff, B. (2001), "Politics, markets, and life satisfaction: The political economy of human happiness", *American Political Science Review*, 95, 939-952.
- Ruhm, C.J. (2003), "Good times make you sick", *Journal of Health Economics*, 22, 637-658.
- Schyns, P. (2002), "Wealth of nations, individual income and life satisfaction in 42 countries: A multilevel approach", *Social Indicators Research*, 60, 5-40.
- Steel, P.; Ones, D.S. (2002), "Personality and happiness: A national-level analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 767-781.
- Theodossiou, I. (1998), "The effects of low-pay and unemployment on psychological well-being: A logistic regression approach", *Journal of Health Economics*, 17, 85-104.
- van Hoorn, A. (2007), "A Short Introduction to Subjective Well-Being: Its measurement, correlates and policy uses", *Comunicação apresentada na conferência: Is happiness measurable and what do those measures mean for policy?*, organizada pelo Banco de Itália, pelo Centre for Economic & International Studies (CEIS), pelo Joint Research Centre da Comissão Europeia e pela OCDE, 2-3 Abril 2007, Universidade de Roma 'Tor Vergata'.
- Van Praag, B.M.S.; Ferrer-i-Carbonell, A. (2007), *Happiness Quantified: A Satisfaction Calculus Approach*, edição revista, Oxford: Oxford University Press, Dezembro.
- Vemuri, A.W.; Constanza, R. (2006), "The role of human, social, built, and natural capital in explaining life satisfaction at the country level: Toward a National Well-being Index (NWI)", *Ecological Economics*, 58, 119-133.
- White, A. (2007), "A Global Projection of Subjective Well-being: A Challenge To Positive Psychology?", *Psychtalk*, 56, 17-20.
- Wilson, W. (1967), "Correlates of avowed happiness", *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.
- Wolfers, J. (2003), "Is Business Cycle Volatility Costly? Evidence from Surveys of Subjective Well-Being", *International Finance*, 6: 1, 1-31.
- Zadeh, L.A. (1965), "Fuzzy Sets", *Information and Control*, 8, 338-353.

GESTÃO DE CRISES E INFRAESTRUTURA MINDFUL

Rita Campos e Cunha1 & Maria João Oliveira2

1 Faculdade de Economia, Universidade Nova de Lisboa

rcunha@novasbe.pt

2 Faculdade de Economia, Universidade Nova de Lisboa

mariajoliveira@sapo.pt

Resumo

Num mundo em constante mudança, crises são acontecimentos inesperados aos quais as organizações e as pessoas estão expostas numa realidade contínua. Algumas organizações sobressaem em situações por vezes caóticas por gerirem as crises de forma peculiar e conseguirem obter ganhos com os seus efeitos nefastos. Essas organizações caracterizam-se por desenvolverem uma infraestrutura mindful que lhes permite aprenderem com os seus erros, delimitarem os efeitos negativos dos mesmos e inclusivé eliminarem esses efeitos (e.g., Weick e Sutcliffe, 2007). Além disso, a infraestrutura mindful pode ser implementada por qualquer tipo de organização (Weick, Sutcliffe e Obstfeld, 2000), podendo existir em diferentes níveis, que a organização por si poderá desenvolver, de acordo com as suas características (Weick, Sutcliffe e Obstfeld, 1999).

Weick e Sutcliffe (2001, 2007) identificaram cinco princípios da infraestrutura mindful, os quais devem ser aplicados por qualquer organização que pretenda atingir elevados níveis de segurança, ainda que exposta a um ambiente de elevado risco. A mindfulness implicará para essas organizações a capacidade de se abstraírem do facto de serem agentes da sua realidade e de conseguirem ser agentes auditores, atentos aos problemas e erros do sistema, capazes de actuarem de imediato, assim que identificarem um problema.

Este projecto é uma parte de uma tese de Doutoramento em desenvolvimento, que tem como objectivo explorar de que forma as organizações aprendem transformando acontecimentos negativos como as crises e os acontecimentos inesperados com consequências negativas em resultados positivos.

Palavras-chave: Gestão de crises, infraestrutura mindful, mindfulness

Abstract

In a constantly changing world, crises are unexpected events constantly happening, to which organizations and people are constantly exposed. Some organizations are known for surviving to chaotic situations and managing crisis in a peculiar way, profiting from negative events. Those organizations characterize themselves by developing a mindful infrastructure that allows them to learn from errors, diminish or even

eliminate events' negative effects (Weick & Sutcliffe, 2007). Besides, mindful infrastructures can be implemented by any kind of organization (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2000), can exist in different levels of development, and can be developed differently between levels, according to the organization's characteristics. (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 1999).

Weick & Sutcliffe (2001, 2007) identified five principles of a mindful infrastructure, which can be implemented by any kind of organization willing to achieve high reliability safety levels, even being exposed to a high risk environment. The mindfulness implies, for those organizations, the capacity to abstract from being agents of their own reality, and to be able to be auditing agents, attentive to the system's problems and errors, capable of immediately acting if a problem is identified.

This project is part of a Doctoral thesis in progress that aims to explore how organizations learn by transforming negative events like crises and unexpected events with negative effects into positive achievements.

Key-words: Crisis management, mindful infrastructure, mindfulness

Introdução

Desde sempre que o Homem enfrenta crises. Nos tempos pré-históricos as crises poderiam ter que ver com uma caça ao mamute ou com um simples conseguir acender uma fogueira para se aquecer ou cozinhar, friccionando dois paus ou duas pedras entre si. Com a evolução dos materiais utilizados e dos animais dominados pelo Homem também as crises se foram alterando, com o ferro vieram as queimaduras, com o cobre o envenenamento, com os rebanhos, o problema dos lobos, com a agricultura o problema das intempéries e assim por diante.

Séculos mais tarde, já o Homem vivia em sociedades mais estruturadas, James Watt e a sua máquina a vapor, em 1765, levam o Mundo no caminho da Industrialização em direcção a uma nova era moderna. Surgem uma vez mais, novos riscos e em consequência novos tipos de acidentes, com causas e consequências até então desconhecidas, ou seja, surge novo momento de crise. Nessa época, os acidentes de trabalho eram mais relacionados com explosões e avarias dos mecanismos a vapor (e.g., Hollnagel, 2006), ou seja directamente relacionados com a nova tecnologia inserida no contexto de trabalho.

Sempre que uma nova tecnologia se insere em contexto de trabalho, novos riscos surgem e novos acidentes ocorrem (Hollnagel, 2006) e com isso um novo momento de crise se instala ao qual é necessário o Homem se adaptar, gerir e resolver. Os maiores riscos surgem sempre na fase de teste ou de inserção da tecnologia, havendo uma diminuição do risco e em simultâneo um aumento do desempenho humano ao longo do tempo. Um claro exemplo desta situação foi o último acidente mortal na Indústria de Moldes ocorrido já na primeira década deste século quando se tentava experimentar uma nova máquina de quatro eixos que seria a nova tecnologia a implementar naquela Indústria, na altura.

A adaptação a estas mudanças é constante e com o avançar dos tempos torna-se cada vez mais rápida e frequente o que exige ao Homem um grande poder adaptativo ao mundo que o rodeia e isso tem sido uma constante desde o início da sua existência humana.

Existem, no entanto, organizações que se caracterizam por ainda que enquadradas numa envolvente de elevado risco alcançarem níveis de elevada segurança e confiabilidade. Essas organizações são denominadas de High Reliability Organizations [HROs] e caracterizam-se por serem organizações sujeitas a elevados níveis de risco, mas que conseguem obter resultados ao nível da segurança bastante positivos comparativamente às restantes do seu sector, tendo em consideração o tipo de riscos a que estão sujeitas e a potencialidade da severidade das consequências de um acidente neste tipo de organizações. São exemplos de HROs: as refinarias, as petroquímicas, as centrais nucleares, os Hospitais, as indústrias químicas, a aeronáutica, entre outras.

Estas organizações diferenciam-se das restantes por serem resilientes e por implementarem uma infraestrutura mindful que lhes permite obterem resultados positivos de acontecimentos negativos como as crises.

Este trabalho é parte de uma Tese de Doutoramento em desenvolvimento cujo objectivo é explorar de que forma as organizações aprendem através das crises, transformando a adversidade destes acontecimentos em aprendizagem, desenvolvendo a sua consciência sobre os fenómenos relacionados com as crises e o seu desempenho perante as mesmas.

Gestão de Crises

De acordo com Pearson e Clair (1998) as crises referidas como 'crises organizacionais' são um fenómeno que envolve disciplinas muito diferentes como sociais, psicológicas ou técnicas e como tal exige uma abordagem numa perspectiva multidisciplinar. Aliás, Alexander (1993, p 13-14) identificou seis escolas de perícia/expertise na abordagem aos desastres, que incluem: a sociologia, as ciências da saúde, estudos de desenvolvimento ou ciências geofísicas com engenharia. A multidisciplinaridade no campo da gestão de crises tem sem dúvida um valor acrescentado na criação e diversificação de conhecimento, no entanto, cria também uma diversificação de linguagens, ideias, pensamentos, conceitos que por vezes pode contribuir mais para a desintegração do campo de estudo do que para o seu incremento como disciplina e, até mesmo para uma situação marginal dentro do campo da gestão (Pearson e Clair, 1998).

Independentemente do tipo de crise, uma crise é sempre algo que sucede de forma inesperada; ainda que previsível, quando surge é sempre algo de inesperado. Neste trabalho considera-se que uma crise é algo "...inesperado, improvável, contudo um evento com elevado impacto que pode causar mudanças significativas no conhecimento e no desempenho humanos nos níveis individual, grupal, organizacional e comunitário" (Hutchins, 2008, pp. 302, trad.).

Mas, seguindo este conceito de crise deparamo-nos com o facto de que tal engloba uma quantidade imensa de fenómenos. Pearson e Clair (1998) dão alguns exemplos de crises organizacionais os quais vão desde: a extorsão, ao boicote do produto ou serviço, ao rumor malicioso, até ao ataque terrorista, à fuga de material perigoso, à contrafacção, ou até mesmo aos desastres naturais que podem destruir a sede da organização. Mas se alargarmos o âmbito de crise teremos outros exemplos como as crises financeiras, que afectam os mercados e em consequência as economias e as organizações, os desastres naturais como

os tsunamis, os tornados, as tempestades, as erupções dos vulcões, ou os terremotos que podem destruir as organizações ou infraestruturas necessárias para o funcionamento ou para a deslocação até à organização. Podemos encontrar as crises humanas como por exemplo a guerra da Líbia que provocou a paragem nos estabelecimentos das organizações portuguesas e não só localizadas na Líbia, durante o conflito. Bem como podemos encontrar toda uma panóplia de crises industriais, a nível mundial basta um olhar mais atento ao que se passa à nossa volta.

Assim podemos afirmar que as crises não são todas similares nem se desenvolvem nos mesmos contextos, elas podem ser: financeiras, naturais, humanas, ambientais ou industriais, sendo que as crises humanas normalmente são incluídas nas crises naturais. Actualmente temos um exemplo gritante de crise financeira, a actual crise internacional iniciada nos Estados Unidos e que se alastrou aos mercados internacionais que tem vindo a afectar vários países da União Europeia. Um outro exemplo de crise financeira é o caso do Barings Bank, mais antigo, mas também com consequências adversas.

Uma crise natural é causada por fenómenos naturais como tsunamis (e.g., Japão), terremotos (e.g., Haiti), erupções de vulcões, ciclones, etc. e que provocam devastação junto às populações afectadas mas também problemas ambientais nas zonas atingidas. Nas crises naturais incluem-se as crises humanas, como a fome no Corno de África, as deslocações de populações desprotegidas por causa de guerras, terremotos ou devido a outros desastres naturais. Um exemplo de crise humana seria o massacre na ilha de Utoeya, na Noruega, o ataque ao edifício do Ministério que antecedeu o massacre, os ataques da ETA, da al Qaeda, das FARC, ou em Portugal das FP 25 de Abril, por exemplo. Mas, também será exemplo de crise humana os acontecimentos na Casa Pia mais recentemente, ou na década de 60, do século passado o caso Ballet Rose.

Uma crise ambiental pode ser provocada por fenómenos ou desastres de natureza diversa como um acidente industrial grave que provoca contaminação química de uma determinada área, por exemplo como aconteceu no Golfo do México no acidente da BP em que um derrame provocado por um acidente industrial provocou um desastre ambiental que irá ter consequências ambientais gravíssimas durante vários anos.

As crises industriais também referidas como desastres industriais, ou acidentes graves são acontecimentos inesperados que ocorreram nos mais diversos campos das actividades consideradas industrializadas e com tecnologia e que habitualmente são analisadas na perspectiva da segurança no contexto do trabalho. Um exemplo é o acidente que ocorreu no passado dia 12 de Setembro na Central Nuclear de Marcoule no Sul de França, com a explosão de um forno que reciclava resíduos levemente radioactivos, do qual resultaram 1 morto e quatro feridos, um dos quais em estado grave. Ainda que num primeiro momento este acontecimento pudesse vir a transformar-se também ele em crise ambiental dado ter havido risco de fuga radioactiva, com o tempo verificou-se que tal risco não existia, pelo que se verificou constar-se apenas de uma crise industrial, que também poderia ser designada como acidente de trabalho grave e com um acidente mortal.

Ser-nos-ia mais fácil se todos os eventos pudessem ser classificados facilmente como crises financeira, ou crise industrial, crise ambiental ou crise natural. Mas tal não sucede assim tão facilmente, um exemplo disso foi a crise de Fukushima no Japão, em que um fenómeno natural (i.e., terremoto) originou um outro fenómeno natural (i.e., tsunami). O primeiro fenómeno natural, o terremoto originou uma crise nas instalações da central nuclear, onde o sistema de emergência não funcionou correctamente devido a uma falha no sistema eléctrico, que provocou uma explosão no primeiro reactor que sofre uma racha do qual

resulta o fenómeno industrial que provocou um fenómeno ambiental devido à fuga de substâncias radioactivas e conseqüente contaminação do meio ambiente envolvente. Assim, num único evento podemos encontrar uma crise que em simultâneo é natural, industrial e ambiental, que teve contornos de crise humana com a deslocação das populações, a necessidade de se providenciarem abrigos, realojar as pessoas, de as mesmas perderem os seus bens, os seus familiares, parte da sua identidade, dos seus afectos, e que vai continuar a perdurar no tempo devido à radioactividade.

Apesar da crise ser um acontecimento inesperado, consegue-se até certo ponto prever que vai suceder uma crise, mas não se consegue saber exactamente quando vai acontecer e quais as suas conseqüências. Uma crise poderá ser previsível tomando por exemplo o contexto das crises industriais em que devido ao trabalho de investigadores como Heinrich ou Bird (Miguel, 1998) se reconhece que existe uma determinada percentagem de incidentes e pequenos acidentes que antecedem os acidentes graves e os mortais. O mesmo sucede com as crises naturais despoletadas por fenómenos como erupções vulcânicas como sucedeu recentemente em Espanha, nas Canárias, em que o aumento da frequência e intensidade sísmológica numa das ilhas originou a sua evacuação por se temer a erupção do vulcão. O que ninguém conseguiu antever foi exactamente quando iria suceder, até quando e quais os efeitos nefastos que poderia ter.

Infraestrutura mindful

No entanto e ainda que enfrentando as condições mais adversas existem pessoas e organizações que sobrevivem aos acontecimentos mais negativos, traumáticos e caóticos, conseguindo além disso superarem-se a si mesmos. Mas como será que o conseguem? Como será possível atingir resultados positivos em situações tão adversas e por vezes extremas? Poderão existir diversas respostas possíveis, a que se coloca neste trabalho prende-se com a forma como as pessoas e as organizações reagem nos momentos de crise, identificando as principais causas, as possíveis conseqüências, actuando de imediato e da forma mais correcta e adequada ao tipo de crise e não apenas porque está institucionalizado ser daquela forma. Agem com a mente, focados num objectivo, cientes do problema, com flexibilidade suficiente para se adaptarem às necessidades inerentes ao desenrolar da situação de crise. Este tipo de organizações é denominado de High Reliability Organizations [HROs] e são consideradas por Roberts (Bourrier, 2005) como organizações "...nas quais os erros podem ter conseqüências catastróficas, mas que conseguem desenvolver actividades relativamente livres de erro por longos períodos de tempo, tomando constantemente boas decisões, resultando numa elevada qualidade e confiabilidade das suas actividades" (Bourrier, 2005, p.94, trad.).

As HROs conseguem alcançar semelhantes resultados através da implementação de uma infraestrutura mindful, que se caracteriza por cinco princípios (Weick e Sutcliffe, 2001, 2007):

Preocupação com as falhas

Relutância em simplificar as interpretações

Sensibilidade para com as actividades (ao nível das operações)

Empenhamento em manter resiliência

Valorização/Consideração pela perícia/expertise

Cada um destes princípios contribui para o desenvolvimento na organização de um estado denominado de 'mindfulness', através do qual as pessoas desenvolvem uma atenção que se torna natural para os potenciais riscos invisíveis existentes dentro e fora da organização e que a podem afectar. Este estado de mindfulness passa a ser um estado permanente e muito embora complexo torna-se em algo natural para quem se adapta a um ambiente também ele complexo e está ambientado e sobretudo se sente integrado numa HRO. Mas este estado de mindfulness funciona colectivamente, em que os indivíduos no seu conjunto conseguem estar atentos a falhas e a problemas, identificando causas e potenciais consequências, que individualmente jamais seriam capazes de o fazer (Weick 2005). Tal pode ser conceptualizado como: "...um tipo de capacidade num conjunto de actividades em desenvolvimento que é emergente e assume diferentes formas dependendo das formas como as actividades estão relacionadas" (Weick e Roberts, 1993, citado por Weick, 2005, pp. 429, trad.).

Um facto a considerar é que de acordo com Weick, Sutcliffe e Obstfeld (1999) existe grande variabilidade entre as organizações identificadas como HROs, elas apenas são consideradas no seu conjunto devido à forma como funcionam em geral. Segundo Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2000) qualquer organização pode implementar e desenvolver uma infraestrutura mindful. Além disso, quer as HROs se podem distinguir entre si por deterem níveis diferentes de confiabilidade quer na mesma organização cada um dos princípios da infraestrutura mindful pode estar implementado e em desenvolvimento em níveis diferentes (Weick, Sutcliffe e Obstfeld, 1999) sem que tal comprometa o facto de ser uma HRO. Daí, existirem diferenças entre as HROs pois nem todas estão no mesmo nível de confiabilidade. De facto também as HROs estão susceptíveis aos riscos e às crises, sobretudo quando a qualidade da atenção dispendida às falhas está diminuída ou instável (Weick e Sutcliffe, 2006), mas de facto conseguem ser resilientes perante as crises (Weick, Sutcliffe e Obstfeld, 2000), característica que as diferencia das restantes organizações e que lhes possibilita alcançar melhores resultados.

Weick, Sutcliffe e Obstfeld (1999) referem que "Mindfulness tem tanto que ver com a qualidade da atenção como com a conservação da atenção" (Weick, Sutcliffe e Obstfeld, trad, pp. 90). As HROs têm de implementar uma atenção aos detalhes e às falhas que permaneça com uma qualidade elevada e que possa manter esse nível de qualidade ao longo do tempo, sendo que depende do nível da qualidade da atenção aos detalhes a sua susceptibilidade aos riscos (e.g., Weick e Sutcliffe, 2006).

Para Weick (2005) o estado de mindfulness permite captar mais detalhes através da combinação de três factores: criação, diferenciação e apreciação, quando se baseia em processos de imaginação, ou seja quando se consegue perceber partes de algo como sendo um todo, em detrimento da fantasia, que é quando construímos algo a partir de vários elementos da realidade. Enquanto os processos de imaginação na interpretação da nossa envolvente estão relacionados com um contexto de HROs, os processos de fantasia estão mais relacionados com organizações burocráticas onde as regras, rotinas e os procedimentos estão devidamente estabelecidos, onde tudo se desenvolve de forma estandardizada (Weick, 2005). Os processos de imaginação estão relacionados com estados de mindfulness e com a infraestrutura mindful, enquanto que a fantasia está relacionada com estados de mindlessness ou inércia, ou seja quando as pessoas seguem rotinas quase em sistema de piloto automático, sem questionarem se serão ou não os procedimentos mais correctos face às situações que estão a enfrentar (Weick, Sutcliffe e Obstfeld, 1999).

Nesta perspectiva será mais difícil para uma organização burocrática tornar-se numa HRO, mas na verdade existem organizações altamente hierarquizadas e que seguem procedimentos claramente estandardizados que são autênticas HROs de sucesso como os porta-aviões ou os navios de guerra da Marinha Americana, que são objecto de estudo dos investigadores das HROS.

Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2000) consideram que é possível às restantes organizações tornarem-se HROs seguindo o exemplo destas e desde que os seus líderes sejam capazes de implementar seis características que irão contribuir para a implementação e desenvolvimento da infraestrutura mindful. Essas características são:

o culto da humildade (i.e. desconfiar de forma saudável do sucesso e ter sempre em atenção as potenciais falhas),

a procura da variedade, (i.e., procurar e investir na diversidade de conhecimento, experiência, perícia/expertise, criar networks que ajudem nesse processo)

o inventar novos modelos, (i.e., procurar novas soluções e formas de funcionamento da organização com o intuito de criar novas networks, de forma a desenvolver ainda mais o conhecimento e a perícia/expertise)

ser flexível, (i.e., ser flexível no sentido de se tornar realmente resiliente)

construir excesso de capacidade (i.e., investir na redundância de funções e conhecimento e assim potenciar eventuais escolhas e acções ao nível do conhecimento e da perícia/expertise)

Questionar o que é considerado como certo (i.e., questionar os padrões definidos para caracterizar o erro e a confiabilidade)

Assim, fica em aberto o caminho para toda e qualquer organização que queira enveredar pelo aumento da confiabilidade e dos níveis da segurança e pela diminuição da sua susceptibilidade ao risco e respectivas consequências, através da resiliência e da infraestrutura mindful.

Tal como Weick e Sutcliffe (2001, pp. 44) referem: "O poder da orientação mindful está em redireccionar a atenção do esperado para o irrelevante, do confirmar para o desconfirmar, do agradável para o desagradável, do mais certo para o menos certo, do explícito para o implícito, do factual para o provável, e do consensual para o contestável" (Weick e Sutcliffe, 2001, pp 44, trad.).

Discussão

Ainda que inesperadas, as crises estão constantemente a suceder e muitas vezes sobrepõem-se ou coexistem diferentes tipos de crises. Basta estarmos mais atentos aos meios de comunicação social para verificarmos que várias crises são reportadas diariamente, com diferentes consequências, severidade e duração ao longo do tempo. No entanto, não deixam de ser crises que sucedem em todos os cantos do Mundo e que, mesmo ocorrendo noutra hemisfério, também nos podem afectar.

O fenómeno das crises, seja como 'gestão de crises' seja como 'crise organizacional' tem sido estudado quer sob a perspectiva das ciências sociais quer sob a perspectiva das ciências técnicas. Este facto contribuiu substancialmente para um desenvolvimento do conhecimento sobre o fenómeno, mas também para uma disparidade de opiniões e de vozes sobre o mesmo, o que tem levado a alguma desintegração deste campo científico em vez da sua integração como pretendido. Independentemente da abordagem mais social ou mais técnica, houve uma preocupação generalizada em estudar como as organizações aprendem com os erros e em momentos de crise, considerando eventos tão díspares como naturais, industriais, no contexto de trabalho, num contexto dos meios de comunicação social ou num contexto financeiro.

Neste contexto sobressaem as HROs, organizações que mesmo em ambientes de elevado risco conseguem elevados níveis de confiabilidade em termos da segurança, sobretudo porque tal como Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2000) referem, são organizações que se distinguem das restantes por serem resilientes e por conseguirem combinar em simultâneo uma aprendizagem e desenvolvimento em contínuo com ordem e confiabilidade.

Algumas organizações conseguem não só enfrentar as crises como passar por elas e renascerem através delas, sendo resilientes e com a implementação de uma infraestrutura mindful, seguindo cinco princípios gerais que podem ser desenvolvidos em diferentes níveis. A infraestrutura mindful permite às organizações estarem atentas aos detalhes e às falhas, serem resilientes perante as situações de crise, usarem o conhecimento dos peritos/experts da forma mais correcta e sempre que necessário; estarem atentas ao trabalho que está a ser desenvolvido e; desta forma serem capazes de desenvolver trabalho e de se adaptar rapidamente à complexidade do nosso Mundo, quando as crises surgem.

Este trabalho é parte de uma Tese de Doutoramento em desenvolvimento que tem como objectivo explorar como as organizações conseguem transformar eventos negativos como as crises em resultados positivos como a aprendizagem.

Referências bibliográficas

Alexander, D.E. (1993). *Natural disasters*. London: UCL Press.

Bourrier, M. (2005). An interview with Karlene Roberts. *European Management Journal*, 23(1), 93-97.

Hollnagel, E. (2006). *Barriers and accident prevention*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited;

Hutchins, H.M. (2008). What does HRD know about organizational crisis management? Not enough! Read on. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3), 299-309.

Miguel, A.S. (1998). *Manual de higiene e segurança do trabalho*. Porto: Porto Editora

Pearson, C.M. & Clair, J.A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*, 23 (1), 59-76.

Weick, K. (2005). Organizing and failures of imagination. *International Public Management Journal*, 8(3), 425-438.

Weick, K.; Sutcliffe, K. & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: processes of collective mindfulness. *Research in Organizational Behavior*, 21, 81-123.

Weick, K.; Sutcliffe, K. & Obstfeld, D. (2000). High reliability: the power of mindfulness. *Executive Forum*, Summer 2000, 33-38.

Weick, K. & Sutcliffe, K.M. (2001). *Managing the unexpected – Assuring high performance in an age of complexity*. John Wiley & Sons, San Francisco.

Weick, K. & Sutcliffe, K.M. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organization Science*, 17 (4), 514-524.

Weick, K.E. & Sutcliffe, K.M. (2007). *Managing the unexpected – Resilient performance in an age of uncertainty*. John Wiley & Sons, San Francisco.

**PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS RELACIONAIS EM IP ATRAVÉS DO VIDEO
HOMETRAINING E VIDEO INTERACTION GUIDANCE – VHT/VIG: AS FAMÍLIAS NO
ESTUDO-PILOTO**

Fátima Feliciano¹, Paula Santos, Carlos Silva, Gabriela Portugal, Leonor Carvalho, Rosa Tavares, Orlando Simões, Adelaide Bicho, Cláudia Rodrigues & Sandra Agra

1 ISEIT/Viseu – Instituto Universitário Piaget

felicianofati@gmail.com

Instituição: Universidade de Aveiro com apoio da Fundação para a Ciência e Tecnologia

Resumo

O presente projecto de investigação-acção desenvolve-se dentro da Estrutura de Intervenção Precoce (IP) de Aveiro e, visando promover as competências relacionais em IP através do método Video Hometraining / Video Interaction Guidance (VHT/VIG), envolve as Estruturas de IP/Portalegre e Coimbra na qualidade de grupos de controlo. Advogando-se na IP uma abordagem centrada na família, focalizando relações; e instrumentalizando o VHT/VIG, pelo registo de interacções em vídeo, posterior análise e feedback, supervisionados por uma especialista no método, a promoção da consciencialização e do potenciar das comunicações básicas nas famílias, crianças e profissionais (Feliciano, 2002); reunimos condições de excelência na promoção de qualidade em IP, na continuidade do estudo de Santos (2007). Assim numa perspectiva de empowerment colectivo (Santos, 2009) e de intervenção em cascata, actuamos nos diversos níveis e díades em IP: família-criança; profissional de IP-família; profissional de IP-profissional de IP; supervisor de IP-profissional de IP. Avaliando índices de desenvolvimento e crescimento das crianças; competências de identificação de necessidades e recursos, e níveis de depressão das famílias; competências de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia, e níveis de stress nos profissionais; e competências de supervisão. Duas vezes financiado pela FCG (Concursos de Educação Especial 2009 e 2010), em Setembro de 2010 o projecto foi classificado de "excelente" e aceite para financiamento pelo painel de avaliação da FCT (PTDC/CPE-CED/113484/2009). Após o período de estudo-piloto iniciou-se em 2011 um novo ciclo, composto por pré-teste (T1), seguido de intervenção e pós-teste (T2, T3). O projecto, análise do trabalho efectuado e dados recolhidos durante serão aqui apresentados. A análise a partir da estatística descritiva, no estudo-piloto em 2010, apresenta-nos famílias com valores médios ligeiramente mais favoráveis em Portalegre e menos favoráveis em Aveiro, nos três índices estudados.

Palavras Chave: Video Hometraining e Video Interaction Guidance (VHT/VIG), Intervenção Precoce (IP), famílias de risco, supervisão, comunicações básicas, competências relacionais, video feedback.

Abstract

The actual project of intervention-acting is being developed in the context of the Early Intervention (EI) Structure of Aveiro, aiming to promote relational competencies in IP through the method Video Hometraining / Video Interaction Guidance (VHT/VIG), it involves the Structures of IP/Portalegre and Coimbra in the quality of control groups. We assume a centered approach in the IP's family, focusing relationships; and using the VHT/VIG to register the interactions through video, posterior analysis and feedback, and being supervised by a specialist in the method, promoting consciousness and increasing the expressions of basic communications in the families, children and professionals (Feliciano, 2002); we congregate very good conditions to promote IP's quality, in the sense to continue the study of Santos (2007).

Thus in a collective perspective of empowerment (Saints, 2009) and of intervention in cascade, we intervene in the diverse levels and diadics in IP: family-child; IP's Professional-family; IP's professional-IP's professional; IP's supervisor-IP's professional. Evaluating indices of development and growth of the children; competencies to identify needs, resources, and levels of depression by families; competencies at stimulation, sensitivity and promotion the autonomy, and levels of stress by professionals; and supervision competencies.

Two times financed by the FCG (Competitions of Special Education 2009 and 2010), in September of 2010 the project was classified of "excellent" and accepted for financing by the panel of evaluation of FCT (PTDC/CPE-CED/113484/2009).

After the period of pilot-study, a new cycle was initiated in 2011, composed by pre-test (T1), followed of intervention and post-test (T2, T3). Here we show de work done and data collected during 2010.

The analysis from the descriptive statistics, in this pilot-study, shows families with favorable values in Portalegre's District and slightly less favorable average values in Aveiro's District, at the three studied indicators.

Key words: Video Hometraining and Video Interaction Guidance (VHT/VIG), Early Intervention (EI), families at risc, supervision, basic communications, Relational competences, video feedback.

Introdução

O projecto Promoção de Competências Relacionais em Intervenção Precoce pelo Método VHT/VIG pretende responder à necessidade de promover o desenvolvimento profissional, designadamente, das competências essenciais a uma abordagem focalizada na relação, baseada nas forças, centrada na família, e ecológica e reflexiva dos elementos do Núcleo de Supervisão Técnica e dos Profissionais das Equipas

Locais de Intervenção da Estrutura de IP/Aveiro [incluída no Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), criado através do Decreto-Lei 281/2009]. Assumindo-se que a qualidade das relações que a criança experiencia com os seus principais prestadores de cuidados tem um impacto decisivo no seu desenvolvimento (Nugent, 2005; McWilliam, 2010; Siegel, 1999), o VHT/VIG (método de origem holandesa), cujos principais objectos de intervenção são o conjunto de competências relacionais existentes entre família - criança, família – profissionais, e entre profissionais, assume-se como um método de excelência para a análise e promoção das transacções em curso nas dinâmicas previstas e propostas em IP. Na qualidade de especialista e supervisora portuguesa no VHT/VIG, investigadora do projecto e autora deste artigo, sublinha-se a relevância e especificidade de estar a supervisionar o grupo de intervenção que, pela minúcia do trabalho em causa, dada a microanálise da comunicação nos registo vídeo, é de dimensão reduzida (quinze elementos). Assim, numa perspectiva de empowerment colectivo (Turnbull et al., 2000) e de intervenção em cascata, o grupo inclui técnicos de IP e elementos do Núcleo de Supervisão Técnica e das Equipas Locais de Intervenção (ELI) do distrito de Aveiro. O trabalho iniciou-se em Novembro de 2008, com uma palestra sobre o Método VHT/VIG, aberta à comunidade académica (Universidade de Aveiro) e a alguns profissionais de IP (Aveiro, Coimbra e Portalegre). Posteriormente, equacionou-se um projecto de investigação que, com base nas dinâmicas e procedimentos propostos pelo método VHT/VIG para análise e fortalecimento das interacções diádicas e grupais, pretende promover a qualidade das relações entre as famílias e as crianças em apoio de IP, os profissionais das ELI e as famílias, os profissionais e os seus pares e, finalmente, entre as supervisoras e os profissionais das ELI, através da respectiva equação científica e avaliação de impacto. Dois subsídios da Fundação Calouste Gulbenkian (disponibilizados através dos Concursos de Educação Especial de 2009 e 2010), permitiram realizar o estudo piloto e estabelecer procedimentos que vieram a consolidar-se com o financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/CPE-CED/113484/2009), cujo início se concretizou no primeiro trimestre de 2011.

Revisão de literatura

Pais e profissionais da infância partilham o conhecimento de que os bebés necessitam de cuidados afectuosos e responsivos para o desenvolvimento de uma vinculação segura. Sabem também que as aprendizagens promotoras de um bom desenvolvimento têm lugar no contexto de relações interpessoais protagonizadas entre a criança e as pessoas significativas que compõem o seu mundo afectivo-relacional. Se a melhor forma de ajudar crianças muito pequenas a crescerem curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é fornecer-lhes cuidados consistentes e afectuosos (que terão na base o estabelecimento de relações de vinculação seguras com os adultos significativos), a qualidade desses cuidados e relações também parece afectar as futuras capacidades de empatia, regulação emocional e controlo comportamental da criança (Shonkoff & Phillips, 2000).

Por seu lado as crianças em risco de atraso desenvolvimento estão expostas a condições de risco biológico (e.g., saúde física da mãe e criança) e/ou ambiental (e.g. problemas de vinculação), e necessitam de apoio especializado (Graminha & Martins, 1997). Assumindo-se na família a dinâmica relacional e contexto a potencializar para a promoção do desenvolvimento adequado da criança, a IP procura maximizar o apoio nas famílias com a mínima intrusão, traduzindo o conhecimento sobre desenvolvimento humano no melhor ambiente para o crescimento e desenvolvimento da criança, otimizando as suas oportunidades

de aprendizagem e crescimento. É também esta a orientação da The International Initiative (I.I.), organização que incentiva a família a encontrar no lar soluções para reconstruir a sua vida e retomar a responsabilidade dos seus elementos – equivalente ao parent empowerment referido por Meisels e Shonkoff (1990), onde os pais são os especialistas no conhecer e apoiar os filhos. Na I.I. assume-se a ausência de juízos de valor, e a rentabilização do tempo da família a favor do fortalecimento emocional dos seus membros, como vias para fortalecer a união familiar (Ancona in I.I., 1992). Na prática, procura-se: trabalhar no domicílio e comunidade; ajudar os pais a consciencializarem aquilo em que são funcionais, promover a auto-estima e a capacidade de desenvolver estratégias de mudança; delinear formas de trabalho em que a família seja líder; e em que o profissional seja parceiro da família e da criança, e não figura de autoridade. No âmbito dos princípios de ouro referido pela I.I., o Video Hometraining (VHT) foi definido como instrumento terapêutico inicialmente usado junto de famílias e crianças em instituições residenciais, revelando-se de elevada utilidade para os pais no espaço doméstico, particularmente para aqueles que têm dificuldade em lidar com as necessidades das suas crianças (I.I., op cit, p.6). Seguidamente o VHT expande-se, a outros contextos, designando-se então Video Interaction Guidance (VIG) a intervenção onde o vídeo surge como um instrumento a partir do qual se promove a relação pais-filho, pais-profissionais e entre profissionais em diversos contextos onde esta ocorra. Captam-se e registam-se momentos particulares da comunicação, revistas depois as partes seleccionadas como mais significativas sob supervisão do Video Interaction Guider (VIGer), especialista no método. O uso do vídeo no espaço do domicílio é inovador, no sentido de ajuda aos pais a reconhecerem as iniciativas de comunicação da criança e a auto-consciencializarem os comportamentos funcionais, promovendo prazer e autoconfiança, através do visionamento do filme que objectiva a realidade do vivido; o reconhecimento e a consciencialização dos potenciais comunicacionais que facilitam e tornam funcional a interacção, aumentam a mestria e satisfação no processo relacional incentivador e promotor do desenvolvimento de pais, filhos e profissionais (Feliciano, 2002). Além da família, também os profissionais que protagonizam o poio beneficiarão do reforço da comunicação facilitadora. Dar oportunidade ao profissional de intervenção directa de reflectir sobre o seu trabalho, pensar e falar sobre as interacções com as crianças e famílias, num registo real e não de impressão de acontecimentos, num contexto de reuniões de trabalho psicologicamente confortáveis e seguras, sob orientação de um supervisor, é crucial para o sucesso da intervenção (Santos, 2007: 170). Assim interessa capacitar estes profissionais nas dimensões estimulação, sensibilidade e (promoção de) autonomia das famílias (...), no enquadramento dos cinco valores essenciais que operacionalizam a abordagem desejável em IP: centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva, e construindo o Perfil de Competências de Supervisão em IP (op. cit: 172). A necessidade de supervisão encorajadora e baseada nas forças encontra no VIG adequação para desenvolver competências facilitadoras na equipa e na família (Spinusa, 2004).

Vermeulen (2006), equacionando a ocorrência de mudança positiva, refere os factores de Lambert comuns e presentes em processos de ajuda e o peso de cada um na sua efectividade, 40% cai no factor cliente, 30% no factor relação, 15% no factor expectativas e esperança e 15% no factor modelo e técnicas. Por seu lado o vídeo, ao permitir objectivação da realidade social, proporciona uma segunda oportunidade de perceber e reflectir aprofundadamente sobre a mudança positiva facilitando o entendimento e acordo entre os participantes, beneficiando a relação pais-criança, pais-profissional e entre profissionais. A análise da comunicação momento-a-momento promove um efeito positivo na relação com o cliente, afectando o factor relação. A intervenção promove a consciencialização positiva das competências de interacção dos pais, e dos sinais verbais e não verbais envolvidos na forma de comunicar, tanto da criança como dos pais, resultando numa melhoria do entendimento entre pais-criança e numa autoavaliação mais positiva que

encoraja a trabalhar activamente na mudança, favorecendo o factor cliente. A mudança positiva na percepção das competências da criança, de si próprio e da sua competência pedagógica, beneficia o factor expectativas e esperança. Sendo universal a importância da qualidade da comunicação em qualquer modelo ou programa, o VHT/VIG surge como instrumento de qualidade usado nos programas de suporte, recaindo o seu impacto no factor modelo e técnicas.

Feliciano (2002) avaliou e confirmou benefícios do VHT/VIG numa amostra portuguesa. No estudo (experimental), com intervenção na maternidade (VIG) e domicílio (VHT), avaliaram-se efeitos em dimensões dos pais e bebé prematuro, com medidas em T1 (pré-intervenção), T2 (alta médica) e T3 (3 meses após a alta médica). Os resultados confirmam liderança parental e competências comunicacionais pais-bebé prematuro; benefícios na depressão (> mães T3), percepção (> VHT), auto-estima (> mães), sentimentos e atitudes (> mães), aumento de peso e alimentação materna (UCIN) nos subgrupos de intervenção. Conclui-se da pertinência do VHT/VIG e necessidade de intervenção multifacetada, articulando focos relevantes na IP: infantes, família, profissionais e comunidade envolvente.

População alvo e impacto esperado/resultados a alcançar com o projecto

Objectivo geral do projecto

Desenvolver investigação para promoção de competências profissionais e relacionais em Intervenção Precoce (IP) (intervenção directa e supervisão) através do método VHT/VIG.

Assumindo-se que no VHT/VIG o vídeo feedback possibilita discutir e demonstrar como enriquecer e desenvolver as comunicações básicas, reforçando-as nos pais, filhos e profissionais (Feliciano, 2002), e que os valores que o norteiam - parceria com as famílias, intervenção em contexto domiciliário, focalização nas competências relacionais existentes e respeito pela diversidade cultural e social (The International Initiative, 1992, p. 2-3) – são comuns aos da Intervenção Precoce (IP) – desenvolver uma abordagem centrada na família, focalizada nas relações, baseada nas forças, ecológica e reflexiva (Wollenburg et al., 1999; Santos, 2007) - o método holandês apresenta-se como uma via de excelência para este fim.

Assim, tendo em vista a promoção de uma cultura de avaliação e conseqüente desenvolvimento de competências em todos os níveis estruturais da IP, propusemo-nos construir um projecto de investigação em que a intervenção focalizasse três sujeitos principais: as supervisoras e os profissionais de IP, nos respectivos papéis de liderança reflexiva e supervisão de equipas locais de intervenção (ELI), e de interventores junto das famílias; as famílias, que promovem condições facilitadoras do desenvolvimento dos seus filhos; as crianças, que usufruem das condições facilitadoras geradas. O primeiro foco de actuação será a formação e supervisão directa junto das supervisoras e dos profissionais das ELI que participam directamente no grupo de intervenção/formação/supervisão; e indirecta junto dos profissionais que vão ser supervisionados. O segundo foco será de intervenção (indirecta) junto das famílias que serão trazidas nas filmagens para supervisão pelos respectivos visitantes domiciliários. O terceiro foco será de intervenção indirecta nas crianças em risco de atraso de desenvolvimento, sendo estas o nosso objectivo principal, final e emocionalmente mais profundo e desafiador.

Esperamos, assim, promover o desenvolvimento de competências de identificação e análise de comportamentos comunicacionais nos profissionais/supervisores de IP - em si mesmos, nos profissionais com quem trabalham e nas famílias por cujo apoio são responsáveis. Então a partir da análise e auto-análise das situações/comportamentos de comunicação nos diversos níveis estruturais da IP (supervisão e visitação domiciliária) trazidas para o contexto de formação/supervisão VHT/VIG através dos registos em vídeo, espera-se que:

(1) Os supervisores e profissionais das ELI consciencializem os seus potenciais de comunicação, com conseqüente incremento do seu manuseamento efectivo, tanto na relação com os profissionais de IP que não participam directamente no grupo, como junto das famílias a quem prestam apoio; e (2) promover a efectivação dos comportamentos comunicacionais funcionais (espirais de sim) dos profissionais das ELI. Estes resultados traduzir-se-ão em melhores competências de Liderança Reflexiva (Parlakian, 2001) e de Supervisão em IP (Santos, 2007), em mais elevados níveis de competência em IP nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias (Santos, 2007), bem como em mais baixos níveis de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS).

- Os profissionais das ELI desenvolvam metacognição (auto-consciencialização dos rituais de contacto e microanálise da comunicação), sobre as próprias competências comunicacionais com as famílias e com os pares, promovendo assim a qualidade do seu trabalho, tanto na equipa de pares, como no trabalho directo junto das famílias em apoio. Estes resultados revelar-se-ão através de resultados mais elevados nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção de autonomia das famílias, do estilo do profissional de IP, bem como através de mais baixos níveis de Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS).

- As famílias das crianças em risco de atraso de desenvolvimento, apoiadas por profissionais mais esclarecidos e capazes nas cruciais questões envolvidas na comunicação interpessoal e seu manuseamento, possam desenvolver competências comunicacionais de responsividade mais contingentes com as necessidades das suas crianças. Estas mudanças evidenciar-se-ão através de maior capacitação e empowerment na identificação de necessidades e recursos necessários ao seu bem-estar e funcionalidade pela própria família, e de mais baixos níveis de sintomatologia depressiva, junto dos pais.

As crianças em risco de atraso de desenvolvimento, envolvidas com os seus principais prestadores de cuidados/famílias em relações psicologicamente mais nutritivas (contingentes com as suas necessidades emocionais e cognitivas), terão melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, traduzindo-se estes ganhos em mais elevadas competências desenvolvimentais e melhores níveis de crescimento psico-emocional e motor. Em relação a estas variáveis, salvaguardando que resultados positivos no sujeito famílias se traduzem em resultados positivos no desenvolvimento da criança, procuraremos contudo recolher, nos respectivos processos individuais, os dados de crescimento e desenvolvimento disponíveis (através do boletim de saúde e pela Schedule of Growing Skills II).

Metodologia e procedimentos

Com as crianças em risco de atraso de desenvolvimento usualmente expostas a condições de risco biológico e factores de risco ambiental, há interesse clínico, social e político em prevenir atrasos de desenvolvimento e seu elevado grau de impacto na qualidade de vida das populações. As famílias surgem

como um dos principais focos da intervenção em parceria, objectivando o empowerment e a consciencialização de competências, a promover de forma não invasiva ou impositiva. Esta metodologia usa os recursos da própria família e a relação com o profissional, e é facilitada por supervisão técnica ao desenvolvimento profissional capaz de promover as competências parentais; numa escalada de reforços contínuos: a criança é reforçada pelos pais, que são reforçados pelos profissionais, que são reforçados pelo supervisor de IP, por sua vez reforçado por um supervisor VHT/VIG.

Fases do estudo:

Delineámos um estudo Quasi-Experimental, pré-teste-pós-teste, com dois grupos testemunho não equivalente, com uma amostra por conveniência organizada pela estrutura de IP do distrito de pertença, e uma avaliação no decorrer da intervenção. Utilizámos dois grupos testemunho (um da zona centro e outro da zona sul do país), permitindo-nos duas medidas de base que possibilitam avaliar a intensidade dos efeitos do VIG e VHT; e a avaliação a meio da intervenção; ambos para diminuir factores de invalidez como a selecção e maturação dos sujeitos da amostra (visto termos uma amostra de grupos organizados segundo as formações profissionais e famílias envolvidas e sinalizadas de risco numa dada zona geográfica, com processos evolutivos, de intervenção e formação distintos) (Fortin, 2009). Assim temos um grupo de intervenção (IP Aveiro) e dois de controlo (IP Coimbra e IP Portalegre) e uma selecção de instrumentos adequados a cada dimensão a medir; de acordo com as hipóteses:

As supervisoras em VIG apresentam mudanças favoráveis em relação aos de controlo, na vulnerabilidade ao stresse, liderança reflexiva e perfil de competências de supervisão;

Os profissionais em VHT e VIG apresentam mudanças favoráveis em relação aos de controlo, na vulnerabilidade ao stresse e nas dimensões de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia das famílias, do perfil de desempenho em IP;

Os pais em VHT apresentam mudanças favoráveis em relação aos de controlo, na sintomatologia depressiva, e na identificação de necessidades e recursos da família;

As crianças em VHT apresentam mudanças favoráveis em relação às de controlo, nos dados de crescimento e desenvolvimento.

Iniciámos o VHT/VIG [estudado e em implementação em Portugal por Feliciano (2002)] com famílias, profissionais e supervisores de IP, após garantia de participação e ética na investigação e aplicação dos instrumentos em T0. A grande instabilidade e mobilidade dos elementos das Estruturas de IP, tanto nos grupos de controlo, como no próprio grupo de intervenção, obrigou a que se considerassem os anos de 2009 e 2010 como estudo piloto. A partir de Março de 2011 e até Junho de 2013, proceder-se-á, no 1º ano e no grupo de intervenção, à formação inicial, treino, supervisão e aprofundamento do conhecimento em VHT/VIG na IP; depois, dando continuidade à formação/supervisão, promover-se-á a mestria e capacitação dos participantes no grupo, para certificação institucional de VIGer (os participantes terão a possibilidade de requerer a certificação como especialistas em VHT/VIG).

Métodos e instrumentos

Na recolha de dados para avaliação das dimensões identificadas nos supervisores, utilizar-se-ão os questionários 23 QVS (Serra, 2008), Auto Avaliação da Liderança Reflexiva (Parlakian, 2001) e o Perfil de Competências de Supervisão em IP. (Santos, 2007).

Para avaliar as variáveis identificadas ao nível dos profissionais de intervenção directa, recorrer-se-á aos questionários 23 QVS (Serra, 2008) e Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspectiva Experiencial (Santos, 2007).

As variáveis e dimensões identificadas nas famílias, serão avaliadas através da Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D) (Gonçalves et al., 2003), da Escala de Recursos Familiares (Serra, Firmino, Ramalheira e Canavarro, 1983) e do Inventário das Necessidades da Família (INF) (Bailey e Simeonsson, 1990).

Os dados sobre crescimento e desenvolvimento das crianças apoiadas no âmbito das estruturas de IP envolvidas no estudo, serão, respectivamente, os constantes no boletim individual de saúde (peso, altura e perímetro cefálico) e os resultantes da aplicação da Schedule of Growing Skills II (Bellman, Lingam e Aukett, 2003), sempre que estiverem disponíveis.

O questionário 23 QVS é uma escala do tipo Likert, com alguns itens invertidos. Um valor de 43 constitui um ponto de corte acima do qual uma pessoa se revela vulnerável ao stress (Simões et al., 2008).

A Auto Avaliação da Liderança Reflexiva (Parlakian, 2001) é avaliada através de um questionário constituído por 19 questões, distribuídas numa escala do tipo Likert, de 1 a 3; nesta avalia-se se as respostas são maioritariamente 1's (supervisão reflexiva nova), 2's (supervisão reflexiva não inteiramente nova) ou 3's (à vontade no exercício reflexivo) (Parlakian, 2001).

O Perfil de Competências de Supervisão em IP (Santos, 2007), constitui-se também por uma escala do tipo Likert, de 1 a 3, com um valor mínimo de 34 e um valor máximo de 112.

O questionário Parâmetros para Auto Avaliação do Desempenho em IP, numa Perspectiva Experiencial (Santos, 2007), é composto por três categorias, designadamente, a Estimulação, a Sensibilidade e a Autonomia, e em cada uma delas o profissional se situa numa escala de 1 a 5, avaliando a sua percepção de desempenho; com um valor mínimo de 3 e o máximo de 15.

A CES-D é uma escala do tipo Likert, de 0 a 4, composta por 20 itens, e com 4 itens invertidos, que avalia o índice de sintomatologia, e apresenta um ponto de corte no número 20 (Gonçalves et al., 2003).

A Escala de Recursos Familiares é um instrumento do tipo Likert, de 1 a 5, composto por 12 itens, e com 5 itens invertidos, e a sua cotação é feita de forma que, quanto mais elevada for a pontuação, melhores serão os recursos familiares (Canavarro, et al. 1993).

O INF, também composto por uma escala de tipo Likert, de 1 a 3, com um valor mínimo de 32 e um máximo de 96, sendo o valor do questionário o correspondente ao valor das necessidades que as famílias identificam. (Bailey & Simeonsson, 1990).

O tratamento de dados será feito com recurso ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), em T0, estabelecendo a linha de base, e em T1 e T2, avaliando os efeitos do 1º e 2º anos de intervenção; os resultados serão divulgados em contextos científicos e servirão de base a propostas de continuidade.

Resultados descritivos nas famílias

Os dados recolhidos junto das famílias dos três distritos (intervenção e controlo), no decorrer do estudo-piloto 2010, foram analisados em estatística descritiva, da forma a seguir apresentada.

De acordo com a análise do gráfico 1, e comparando o valor médio da CES-D para os 3 distritos, verificamos que o distrito que apresenta a média mais elevada de depressão entre as famílias é o de Aveiro, e com índices médios mais baixos temos o distrito de Portalegre.

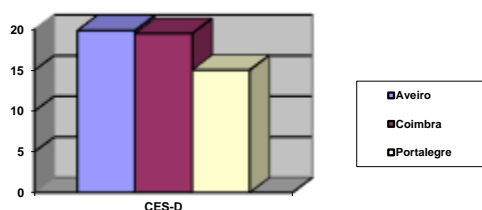


Gráfico 1. Distribuição dos resultados da CES-D nos 3 distritos

Em relação ao teste dos Recursos Familiares, e de acordo com a análise do gráfico 2, verificamos que Portalegre é o distrito onde as famílias apresentam maiores e melhores recursos familiares, seguindo-se Coimbra e por último Aveiro.

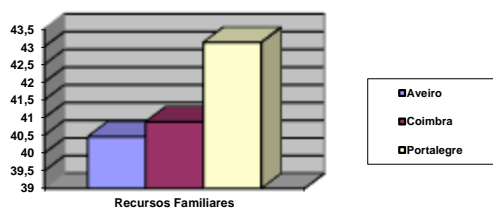


Gráfico 2. Distribuição dos resultados dos Recursos Familiares nos 3 distritos

Quanto ao Inventário das Necessidades da Família (I.N.F.), e de acordo com a análise do gráfico 3, verificamos que Aveiro é o distrito onde as famílias apresentam maiores valores no Inventário das Necessidades Familiares, seguindo-se Coimbra e por último Portalegre.

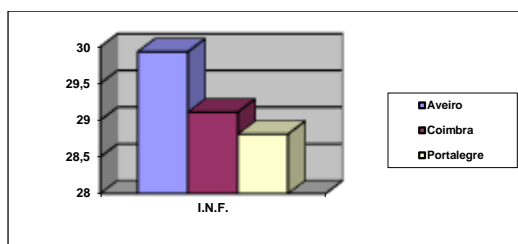


Gráfico 3. Distribuição dos resultados do Inventário das Necessidades da Família nos 3 distritos

Analisando agora os dados, distrito a distrito, temos que, em relação ao distrito de Coimbra, onde tínhamos uma amostra de 136 famílias (tabela 1), relativamente à CES-D, verificamos que a média (19,54) se situa quase no ponto de corte (20). Em relação ao teste dos Recursos Familiares, temos uma média com um valor percebido (40,88), acima daquilo que seriam respostas tendencialmente no 3 da escala tipo Likert, valor que faz a passagem entre uma percepção mais fraca de recursos e uma boa percepção, logo uma percepção com uma tendência no sentido favorável. Quanto ao Inventário das Necessidades da Família (I.N.F.), temos aqui um valor mínimo de 0 e um valor máximo de 64, comprovando o facto de que existem famílias para as quais as necessidades atingem o máximo (64) e outras que referem não sentir qualquer tipo de necessidades. O valor médio deste questionário (29,11), é um valor que está abaixo de ultrapassar, metade das necessidades totais possíveis de registar neste questionário (32).

CES-D (n=134)	RecFam (n=136)	I.N.F. (n=129)	Idade (n=93)	Parentesco (n=111)
Média= 19,54	Média=40,88	Média = 29,11	Média= 31,61	Moda= mãe
Mediana= 16	Mediana= 43	Mediana = 27	Mediana= 33	
D.P.= 12,330	D.P.= 7,952	D.P.= 16,663	D.P.= 8,203	
Min.= 1	Min.= 17	Min. = 0	Min.= 16	
Máx.= 57	Máx.= 56	Máx. =64	Máx.= 49	

Tabela 1. Análise dos resultados no distrito de Coimbra

No distrito de Aveiro (n=108), relativamente à CES-D, verificamos que a média (19,89) se situa quase no ponto de corte (20). Em relação ao teste dos Recursos Familiares, temos uma média com um valor percebido (40,46), acima daquilo que seriam respostas tendencialmente no 3 da escala tipo Likert, valor que faz a passagem entre uma percepção mais fraca de recursos e uma boa percepção, logo uma percepção com uma tendência no sentido favorável. Quanto ao Inventário das Necessidades da Família (I.N.F.), temos aqui um valor mínimo de 0 e um valor máximo de 64, comprovando o facto de que existem

famílias para as quais as necessidades atingem o máximo (64) e outras que referem não sentir qualquer tipo de necessidades. O valor médio deste questionário (29,93), é um valor que está abaixo de ultrapassar, metade das necessidades totais possíveis de registar neste questionário (32).

CES-D (n=109)	RecFam (n=112)	I.N.F. (n=83)	Idade (n=93)	Parentesco (n=104)
Média= 19,89 Mediana= 18 D.P.= 11,803 Min.= 2 Máx.= 53	Média= 40,46 Mediana= 41 D.P.= 7,166 Min.= 17 Máx.= 56	Média = 29,93 Mediana = 29 D.P.= 17,074 Min. = 0 Máx. =64	Média= 31,61 Mediana= 33 D.P.= 8,203 Min.= 16 Máx.= 49	Moda= mãe

Tabela 2. Análise dos resultados no distrito de Aveiro

No distrito de Portalegre, verificamos que a média (14,67) se situa bastante abaixo do ponto de corte (20). Em relação ao teste dos Recursos Familiares, temos uma média com um valor percepcionado (42,57), acima daquilo que seriam respostas tendencialmente no 3 da escala tipo Likert, valor que faz a passagem entre uma percepção mais fraca de recursos e uma boa percepção, logo uma percepção com uma tendência no sentido favorável. Quanto ao Inventário das Necessidades da Família (I.N.F.), temos aqui um valor mínimo de 0 e um valor máximo de 64, comprovando o facto de que existem famílias para as quais as necessidades são máximas e outras que referem não sentir qualquer tipo de necessidades. O valor médio deste questionário (24,64), é um valor que está abaixo de ultrapassar metade das necessidades totais possíveis de registar neste questionário (32).

CES-D (n=161)	RecFam (n=164)	I.N.F. (n=143)	Idade (n=112)	Parentesco (n=118)
Média= 15,04 Mediana= 12 D.P.= 10,932 Min.= 1 Máx.= 47	Média= 43,12 Mediana= 43 D.P.= 6,578 Min.= 17 Máx.= 56	Média = 28,81 Mediana = 27 D.P.= 19,764 Min. = 0 Máx. = 64	Média= 34,01 Mediana= 35 D.P.= 6,355 Min.= 20 Máx.=56	Moda= mãe

Tabela 3. Análise dos resultados no distrito de Portalegre

Nestes resultados preliminares, através da estatística descritiva que caracteriza as famílias envolvidas na amostra dos três distritos, destaca-se Aveiro com valores ligeiramente menos facilitadores (sintomatologia depressiva e necessidades familiares mais acentuadas; recursos familiares mais baixos), seguida muito próxima por Coimbra; e Portalegre com os valores ligeiramente mais favoráveis. Resultados em que não podemos falar de diferenças significativas, face aos valores próximos, em níveis em geral não problemáticos e à não existência de dados estatisticamente tratados ao nível comparativo.

Confirmada essa diferença podemos explorar o impacto como ponto de partida no estudo, os aspectos culturais envolvidos (estilos de vida, organização de serviços e recursos comunitários).

Conclusão

O desenvolvimento deste projecto de investigação tem vindo a permitir o entrelaçar dos fundamentos e práticas do método VHT/VIG com os da Intervenção Precoce, confirmando-nos o insight inicial, que nos incitou a desenvolver o projecto: a análise e (re)construção das competências relacionais próprias é um processo apaixonante e deveras relevante em Intervenção Precoce. O método VHT/VIG revela-se assertivo no processo de capacitação e empowerment de profissionais e famílias, operacionalizando princípios e valores há muito formulados mas carecendo ainda de explicitação na prática com crianças e famílias. Neste momento de viragem na Intervenção Precoce a nível nacional, esta via de investigação pode ser reveladora e fundamento para a construção de práticas qualitativamente superiores em IP. Aguardamos ansiosos pelos dados de 2011/2012 ao nível dos índices em todas as variáveis e focos, e tratamento estatístico que permita comparar as amostras de intervenção e controlo.

Referências bibliográficas

Bailey, D. & Simeonsson, R. (1990). Inventário de necessidades da família (Trad. Serrano, A., PIIP Coimbra). Chapel Hill, NC: University of North Carolina.

Bellman, M., Lingam, S. & Aukett, A. (2003). Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil – dos 0 aos 5 anos. Lisboa, CEGOC – TEA Lda.

Canavarro, C., Serra, V., Firmino, H., & Carlos, R. (1993). Recursos familiares e perturbações emocionais. *Psiquiatria Clínica*.14, (2), pp. 85-91.

Feliciano, F. (2002). A Relação pais-infante prematuro vivida através do método canguru utilizando o video interaction guidance (VIG) na unidade de cuidados intensivos neonatais e o video hometraining (VHT) no domicílio. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica não publicada. Instituto de Educação em Psicologia da Universidade do Minho. Edição de Autor.

Fortin, M. (2009). Fundamentos e etapas do processo de investigação. Loures: Lusodidacta.

Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L., & Machado, C. (2003). Escala de Depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos (CES-D). Serra, V., Gonçalves, B. e Fagulha, T. (coords.). Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa. Volume I, 2. Coimbra: Quarteto.

Graminha, S.S.V., & Martins, M.A.O. (1997). Condições adversas na vida de crianças com atraso no desenvolvimento. *Medicina, Ribeirão Preto*, 30: 259-267, Abr./Jun. - retirado a 21 de Janeiro 2009, de http://www.fmrp.usp.br/revista/1997/vol30n2/condicoes_adversas_atraso.pdf

International Initiative (1992). Don't Tell Them, Show Them. Maastricht: Ed. International Initiative.

McWilliam, R. (2010). Early Intervention in Natural Environments: a Five-Component Model. *Early Steps*. <http://www.siskin.org/www/docs/112.180/>, 01-10-2010.

Meisels, S., & Shonkoff, J. (eds.) (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York: Cambridge University Press, EUA.

Nugent, K. (2005). As necessidades comportamentais do bebé e da família. In Gomes-Pedro (Ed.). *Mais criança. As necessidades irredutíveis*. (1ª ed., pp. 125-142). Lisboa: Clínica Universitária de Pediatria.

Parlakian, R. (2001). *Look, listen and learn: Reflective supervision and relationship-based work* (1ª ed.). Washington, DC: Zero to Three.

Portugal, G., & Santos, P. (2003a). A Abordagem Experiencial em Intervenção Precoce: na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia*, Vol. 17, nº 1, pp. 161-177.

Portugal, G., & Santos, P. (2003b). Enabling and empowering Early Intervention Professionals – a reflective practice based on Experiential Education. In Laevers, L. & Heylen, L. (eds.). *Involvement of Children and Teacher Style*. Leuven: Leuven University Press, pp. 129-142

Santos, P. (2007). *Promovendo um processo de construção de uma cultura de Intervenção Precoce*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, não publicada. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.

Santos, P. (2009). Empowerment colectivo e corresponsabilização: palavras-chave em Intervenção Precoce. In Gabriela Portugal (org.). *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 117-126). Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 978-972-789-282-2.

Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000). *From neurons to neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*. (1ª ed.) Washington, D.C.: National Academy Press.

Siegel, D. (1999). Relationships and the developing brain. *Child Care Information Exchange*, 11/99, pp. 48-51.

Simões, M. R., Machado, C., Gonçalves, M. M., & Almeida, L. S. (2008). (coords.). *Escala de Avaliação da Vulnerabilidade ao Stress (23 QVS)* (Adriano Vaz Serra). Avaliação psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa. Volume III. Coimbra. Editora: Quarteto.

Spinusa (2004). *Using technology in consultation: enhancing relationships*. Zero to three. July 2004, Vol.24-6a - retirado a 21 de Janeiro 2009 <http://www.spinusa.org/manage.htm>

Turnbull, A., Turbiville, V., & Turnbull, H. (2000). Evolution of family-professional partnerships. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (1ª ed., pp. 630-650). New York: Cambridge University Press.

Vaz-Serra, A. (2008). *Avaliação psicológica – Instrumentos validados para a população portuguesa. Volume III*. Coimbra. Editora: Quarteto.

Vermeulen, H. (2006). Why does Video Interaction Guidance promote positive behaviour change when used as an intervention with troubled families and children? In press, Amsterdam.

Wollenburg, K., Campbell, A., & Doan-Sampon, M.-A. (1999). *Growing: Birth to three*. (revised ed.). Portage: CESA 5.

Legislação

Decreto-Lei 281/2009, Diário da República, 1.ª série — N.º 193 — 6 de Outubro de 2009. 7298-7301.

PERFILES PSICOSOCIALES PREDICTORES DEL COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN LOS MENORES INMIGRANTES AFRICANOS

Juan M. Piña Batista¹

¹ Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz

juan.pinia@uca.es

Resumen

El principal propósito de esta investigación ha sido estudiar las variables de la conducta antisocial en una muestra de menores inmigrantes africanos que se encuentran en el momento del estudio en situación de privación de libertad. De los menores inmigrantes se recabó información sobre diversas variables personales y contextuales, tales como lugar de control, autoestima, habilidades sociales, nivel de desarrollo cognitivo, comportamiento antisocial, pertenencia a subculturas pro delictivas, etc. Se evaluó la influencia de cada factor y, posteriormente, se consideró el grado en que algunas características de personalidad, se relacionan con la influencia de aspectos familiares, escolares, grupales y socioeconómicos sobre la conducta de la muestra. Los datos encontrados indican que las variables más consistentes son la predominancia por la búsqueda de sensaciones, el estilo de crianza y apoyo parental, el nivel de riesgo social del individuo, el incremento en el número de hermanos, formar parte de grupos marginales y el bajo nivel de estatus social.

Palabras Clave: Comportamiento antisocial, inmigración, adolescencia, variables psicológicas, menores inmigrantes

PSYCHOLOGICAL PREDICTIVE FEATURES OF THE ANTISOCIAL BEHAVIOUR IN AFRICAN YOUNG IMMIGRANT

Abstract

The main purpose of this study was to consider the predictive features of antisocial behaviour in young immigrant inmates. Diverse psychological and contextual data categories were collected: locus of control, self-esteem, social skills, cognitive abilities, antisocial behaviour, gang membership, etc. We evaluated the influence of each factor and, later, their influence on personality, family style, school characteristics, and group and socio-economic features were considered. The data indicated that the most consistent variables are the predominance of sensation seeking, the style of parenting, the individual's social risk, a high number of siblings, gang membership and a low level of social status.

Key words: Antisocial behavior, immigration, adolescence, psychological variables, young immigrant

Introducción

En pocas décadas nuestra geografía peninsular ha pasado de ser lugar del que partían muchas de sus gentes en busca del trabajo y el sustento en países más prósperos, a convertirse en receptora de cientos de miles de hombres y mujeres, jóvenes y niños, que, procedentes de los países del hemisferio sur, huyen de penurias, hambrunas, guerras fratricidas, totalitarismos, explotaciones de todo tipo y de las más variadas expresiones de infradesarrollo.

El occidente rico necesita de esta gente. Limita jurídicamente su número. Pero el hambre no sabe de fronteras y hasta nuestras playas y nuestros aeropuertos llegan de modos muy variados con la intención no sólo de sobrevivir en medio de una cultura muy diversa a la de su procedencia, sino también, y muy considerablemente, de ayudar a vivir a los miembros de sus familias (parejas, padres e hijos) que aún permanecen en sus lugares de origen.

Frecuentemente muchas son las voces que vinculan a la inmigración con la seguridad ciudadana. Son los medios de comunicación los que en ocasiones vinculan los comportamientos antisociales con miembros de etnias y colectivos inmigrantes. Pero es también una cierta prevención asustadiza popular la que origina desconfianzas, la mayor parte de las veces, injustificadas en torno a vecinos de otras razas, religiones y culturas.

La peculiar ubicación geográfica de nuestra provincia gaditana y su vinculación con Ceuta hace de nuestras poblaciones y costas puertas para la llegada de una muchedumbre de inmigrantes africanos, tanto del África subsahariana, como de los países del Magreb, especialmente Marruecos.

Esta singularidad ha originado que un buen número de menores no acompañados, al amparo de la legislación vigente, sean atendidos en centros específicos ubicados en varias de nuestras poblaciones.

En ese marco se desarrolla nuestro estudio, con el principal objetivo de analizar el perfil psicosocial de los menores inmigrantes africanos en nuestro ámbito geográfico y valorar las eventuales relaciones de interacción entre una serie de variables psicológicas de los menores inmigrantes que se encuentran en el momento del estudio en situación de privación de libertad, por tratarse de una población en alto riesgo de marginación social.

De dicha población menor inmigrante, tanto a los infractores residentes en centros de menores como a los no infractores integrados en el sistema de enseñanza, se ha recabado una sistemática información a través de diez test y cuestionarios, cuyos resultados se exponen y analizan en los capítulos correspondientes de este estudio.

Dicho trabajo de campo ha resultado muy complejo y laborioso. En primer lugar la obtención de las autorizaciones preceptivas de la Dirección General de Instituciones Penitencias, de la Fiscalía del Menor de Ceuta, de la Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, Delegación Provincial de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía y de la Delegación Provincial de Educación.

Tras obtener esa aprobación fue necesaria la autorización y coordinación con la dirección de cada uno de los centros y las entrevistas con cada uno de los menores.

En muchos casos el desconocimiento casi total o el escaso dominio de la lengua castellana por parte de muchos de los entrevistados dificultaba la comunicación precisa. Por ello hubo de contarse con la

colaboración de intérpretes. Así mismo algunos de los menores tenían dificultades para la lectura comprensiva, lo que exigió administrar la mayoría de las pruebas de manera individualizada. De este modo se ha llegado a recoger de cada uno de los sujetos entrevistados unos ochocientos datos de entrada, lo que ha supuesto un volumen muy considerable de la información manejada.

Objetivos del estudio

El principal propósito de esta investigación es evaluar las relaciones de interacción entre una serie de predictores psicológicos de conducta violenta y antisocial en menores inmigrantes y no inmigrantes, que se encuentran en el momento del estudio en situación de privación de libertad, por tratarse de una población en alto riesgo de marginación social. El estudio pretende ser una combinación de los conocimientos psicológicos con los provenientes de la criminología juvenil.

Por ello los objetivos de nuestro estudio son:

- 1.1. Analizar el perfil psicosocial de los menores inmigrantes africanos en nuestro ámbito geográfico
- 1.2. Valorar las eventuales relaciones de interacción entre una serie de variables psicológicas de los menores inmigrantes no acompañados que se encuentran en el momento del estudio en situación de privación de libertad, por tratarse de una población en alto riesgo de marginación social.

Las cifras actuales de la inmigración en España

Una aproximación a la realidad de las cifras de la inmigración nos permite dimensionar la presencia de inmigrantes entre nosotros y la proporción de africanos en el conjunto de la inmigración. Así mismo, y en orden al carácter de nuestra comunicación, se expone en tabla y gráfico correspondientes la presencia de inmigrantes en el conjunto de la población reclusa en la geografía española.

Figura 1: Inmigrantes en España entre 2003 y 2010

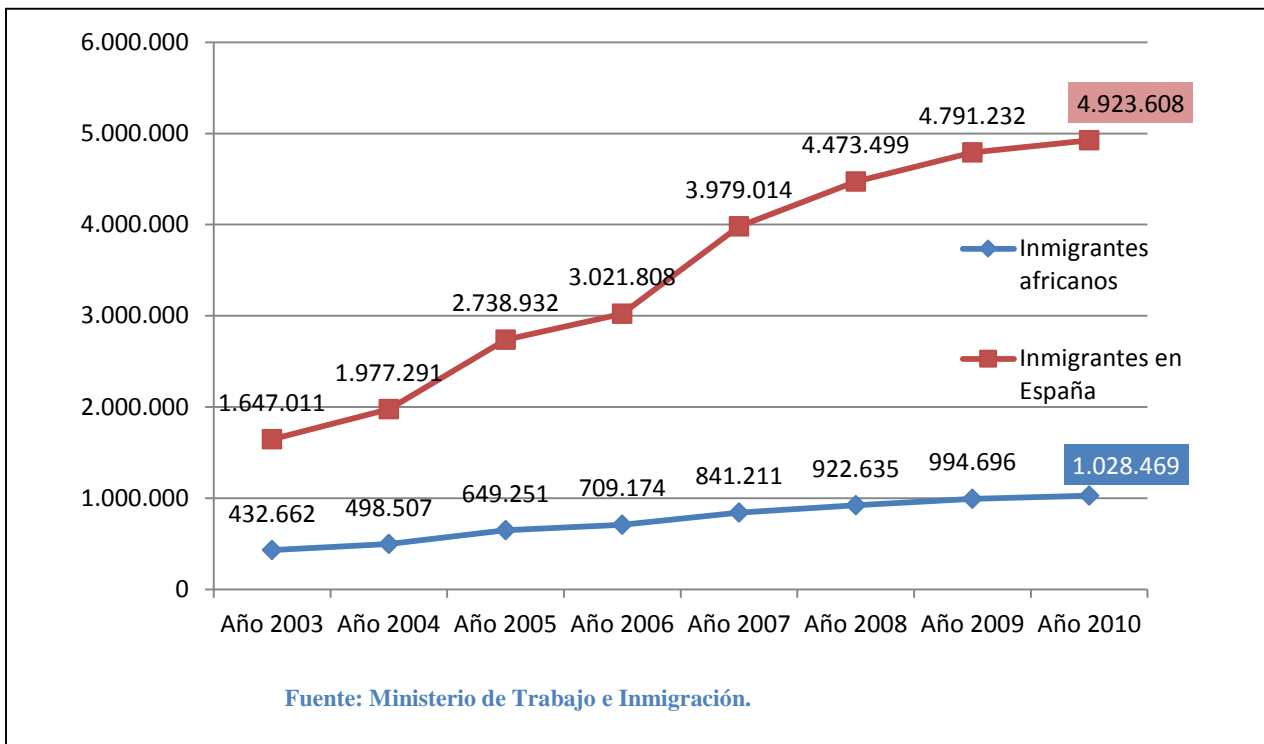
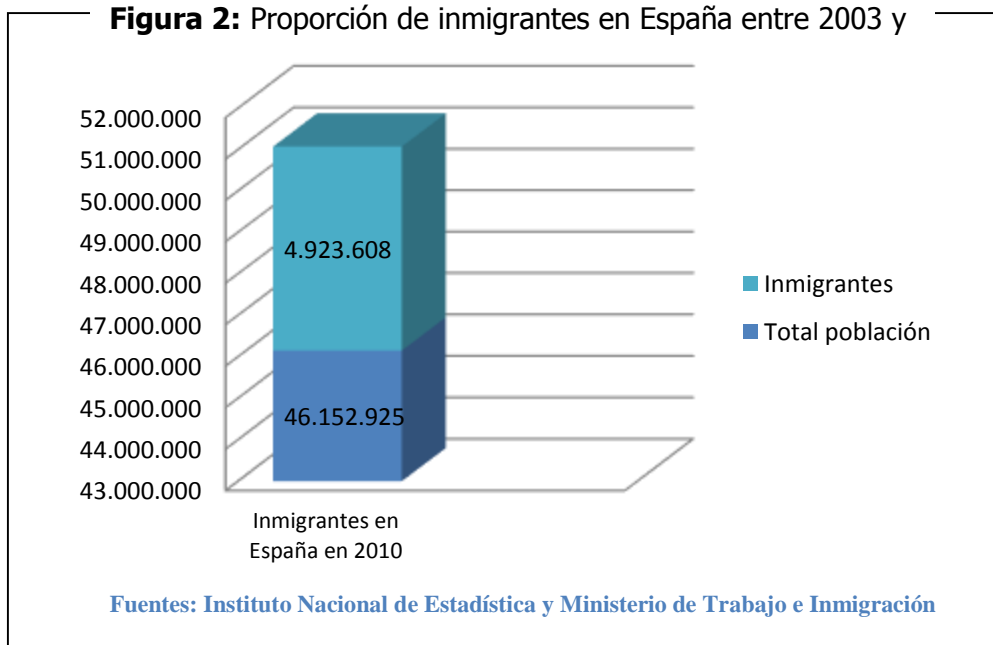


Figura 2: Proporción de inmigrantes en España entre 2003 y



Los gráficos nos permiten comprobar que los inmigrantes suponen un 10,67 % del conjunto de la población en España. Sin embargo, los m.c.s. suelen resaltar la alta proporción de inmigrantes en la población reclusa en los centros penitenciarios españoles.

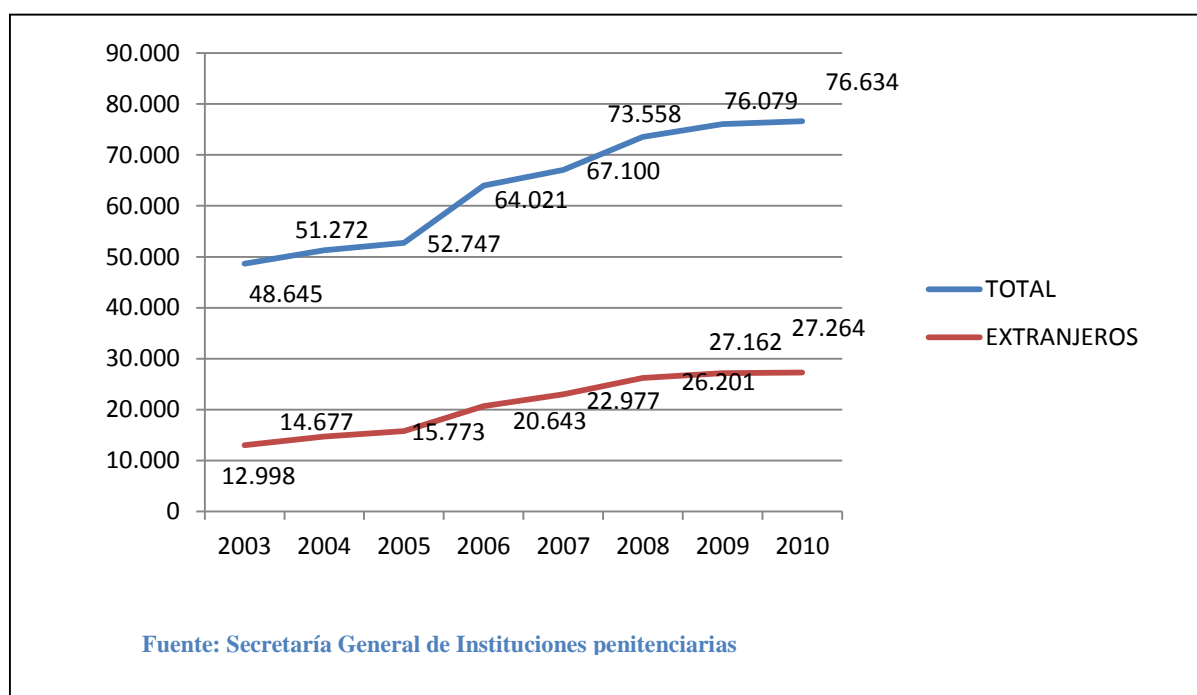
La tabla 1 y la Figura 3 nos permite comprobarlo.

Tabla 1: Proporciones de Inmigrantes en España y en los centros penitenciarios

	Total población	Inmigrantes	
Inmigrantes en España en 2010	46.152.925	4.923.608	10,67%
Población penitenciaria en 2010	76.634	27.264	35,62%

Fuente: INE y Secretaría General de Instituciones penitenciarias

Figura 3: Inmigrantes entre la población reclusa en España



Fuente: Secretaría General de Instituciones penitenciarias

No obstante, el mayor porcentaje de inmigrantes entre la población reclusa se explica por la condición extranjera de los mismos que, según se desprende el propio Ministerio Fiscal, conlleva una práctica penitencia distinta a la que se aplica a población autóctona, entendiéndose justificada "la pérdida de libertad del extranjero por razones de cautela o de prevención" (Memoria Ministerio Fiscal 2008).

Metodología de la Investigación entre menores inmigrantes en centros de Ceuta y de la provincia de Cádiz.

Planificación del proyecto

En primer lugar para el desarrollo de la presente investigación ha sido necesaria la elaboración de los cuestionarios y test psicológicos específicos para el estudio.

En un segundo momento, se ha realizado la adaptación y traducción, en su caso de los cuestionarios LUCAM y PSCAN.

Posteriormente, se ha elaborado el Protocolo de Evaluación específico para el estudio y la planificación del diseño experimental a desarrollar durante el mismo.

Solicitud de autorizaciones

Se procedió a solicitar los permisos ante la Dirección General de Instituciones Penitenciarias para poder acceder a las prisiones de Ceuta y Algeciras.

Se procedió, asimismo, a solicitar los permisos correspondientes para poder desarrollar el estudio en el Centro de San Antonio de Ceuta y en el Centro El Cobre de Algeciras. Por parte del Centro San Antonio se concedió autorización verbal tanto del Director del mismo, como de la Fiscalía de menores de Ceuta.

Igualmente se procedió a solicitar los permisos pertinentes por parte de la Delegación Provincial de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, de la Consejería de Asuntos Sociales de la J. de A. y de la Delegación de Educación.

Esta fase resultó ser lenta y laboriosa encontrando en general un apoyo institucional hacia el estudio propuesto. No obstante resultaron negativas las gestiones con la dirección del Centro El Cobre de Algeciras por lo que hubo que modificar parcialmente la tarea de recogida de datos de la investigación, sin que esto haya supuesto una alteración de las condiciones ni de los objetivos de la misma.

Material: Descripción de las pruebas utilizadas

Se han utilizado diferentes pruebas psicológicas y sociológicas que pasamos a describir brevemente a continuación. Las pruebas están suficientemente contrastadas y han sido utilizadas en estudios de características similares a éste.

Test de Matrices Progresivas de Raven (1994). Es un test de inteligencia no verbal con 60 ítems que presentan unas figuras con creciente complejidad. A la figura de cada ítem le falta una parte y el sujeto tiene que decidir de entre 6 u 8 posibilidades que se le dan cuál es la que completa la parte que falta.

Protocolo de Evaluación. Este protocolo ha sido diseñado expresamente para este estudio. Se trata de una entrevista semi estructurada que se compone de 110 ítems, que recoge información sobre ocho categorías: centro, datos de identificación, entorno institucional, entorno familiar, ámbito escolar, ámbito profesional, proyecto de futuro, marginalidad. La mayoría de los ítems son recogidos directamente del entrevistado. Otros son facilitados por una persona que mantenga un contacto continuado con el sujeto, o bien pueden ser extraídos de su expediente.

Cuestionario de Detección de Riesgo Social. (1994). Es un cuestionario adaptado a partir del de Detección de niños y niñas en situación de riesgo social de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid. Consta de 50 ítems tipo escala Likert de 0 (total desacuerdo) a 6 (acuerdo máximo), que debe completar una persona cercana o conocedora del menor. Ejemplos de ítems son: "Tiene dificultades de aprendizaje", "Cae mal a sus compañeros",...

Escala de Impulsividad, Empatía y Espíritu de Aventura de Eysenck et al. (1984). Es una escala de 77 ítems en los que el sujeto tiene que contestar Sí o No. Se compone de tres subescalas: impulsividad (p.e. "A menudo haces o dices cosas sin pararte a pensarlo demasiado"), espíritu de aventura (p.e. "Piensas que planificar las cosas les quita lo que puede tener de divertidas") y empatía (p.e. "Puedes entender por qué algunas personas se enfadan fácilmente").

Escala de Búsqueda de Sensaciones (SSS) de Zuckerman (1979). En esta escala se evalúa a través de cuarenta ítems los siguientes factores: búsqueda de aventuras y sensaciones (TAS), búsqueda de experiencias (ES), desinhibición (DIS) y susceptibilidad al aburrimiento (BS). Cada ítem se presenta con dos alternativas y el sujeto elige la que describe mejor lo que a él le gusta (por ejemplo, ítem 5: A. Me aburre ver siempre las mismas viejas caras. B. Me gusta la familiaridad de los amigos de todos los días).

Índice de Socialización de Devereux et al. (1974). Este instrumento evalúa varios factores de socialización a través de doce ítems referidos a cada una de los agentes de socialización más importantes e influyentes: padre, madre y amigos o compañeros más cercanos. Evalúa el tipo de apoyo (naturalidad, demanda de éxito, consistencia, autonomía, disciplina igualitaria, etc.) y tipo de disciplina (castigo físico, aislamiento social, castigo afectivo, severidad e indulgencia).

Índice de Status Social de Hollingshead. (1975). Se evalúan dos factores del status social: (1) educativo, con una graduación que va de 1 punto para los que tienen un nivel educativo por debajo de 6º de Primaria, hasta 7 puntos para los que han terminado una licenciatura; y (2) ocupacional, con 9 puntos para los considerados como de alto rango (ejecutivos, jueces, médicos, empresarios,..) y 1 punto para los de más bajo nivel (aprendices, lavacoches, limpiabotas, sin empleo,...). Cada uno de los factores tiene un peso determinado en el cálculo del índice de status social.

Cuestionario de Conducta Antisocial (Luengo, Otero, Romero, Gómez-Fraguela y Tavares, 1999). Es un cuestionario de ochenta y dos ítems destinado a evaluar cinco dimensiones de la conducta antisocial autoinformada: vandalismo (14 ítems, p.e. "Romper los cristales de casas vacías"), agresión (15 ítems, p.e. "Agredir a alguien intentando matarle"), robo (18 ítems, p.e. "Robar objetos del interior de un coche"), conducta contra normas (12 ítems, p.e. "Convencer a otro de que haga algo prohibido") y consumo y tráfico de drogas (21 ítems, p.e. "Consumir cocaína"). Cada respuesta se presenta en cuatro categorías según el número de veces que el sujeto haya realizado la conducta: "Nunca", "Pocas veces" (de 1 a 5 veces), "Bastantes veces" (de 6 a 10 veces) y "Con frecuencia" (más de 10 veces).

Cuestionario de Lugar de Control, LUCAM de Pelechano y Baguena (1983). Es un cuestionario de locus de control compuesto de ocho factores. En este estudio sólo se han evaluado los factores F1 (factor de locus de control externo que cubre prioritariamente relaciones sociales y componentes depresivos y fatalistas; p.e. "Si en mis relaciones con los demás, surge algún problema, dejo las cosas a su aire, pues intente lo que intente, las cosas casi siempre me salen al revés"), F6 (factor de locus de control externo en el que predomina una despreocupación en la planificación de objetivos, camino para alcanzarlos y una cierta insolidaridad pasiva, p.e. "Antes de tomar decisiones sobre asuntos importantes, pienso detenidamente cuales van a ser las consecuencias) y F7 (factor de exculpación y recelosidad; p.e. "En mi vida personal me fío e mí mismo y de nadie más"). En total el sujeto contesta a 36 ítems en los que elige según una escala de nunca a siempre.

Cuestionario de Psicopatía Hare P-Scan de R. D. Hare y H. F. Hervé. Se presenta con una lista de 90 conductas para comprobar la existencia de comportamientos específicos relativos a conducta interpersonal (30 ítems sobre relaciones con otros, grandiosidad, mentira, etc), afectividad o emocionalidad (30 ítems sobre carencia de empatía, culpabilidad o remordimientos, etc) y estilo de vida (30 ítems sobre impulsividad, conducta irresponsable, carencia de metas, etc.). Cada ítem se puntúa con 0, 1 ó 2 en función del grado en que se presente esa conducta. Dejar sin puntuar más de cinco ítems del tests compromete su validez. A partir de una determinada puntuación, junto con otras observaciones y antecedentes, se conceptúa como sujeto con psicopatía.

Características de la muestra

Se entrevistaron a los menores que se encontraban en el Centro de San Antonio, en el Centro Penitenciario "Los Rosales" de Ceuta, y en el Centro Penitenciario de Algeciras. Hay que tener en cuenta que en ocasiones debimos contar con la colaboración de un intérprete para la administración de las pruebas, dado que algunos participantes no conocían el castellano. Algunos de ellos tenían dificultades para la lectura comprensiva, lo cual exigía administrar la mayoría de las pruebas de manera individualizada, siguiendo un procedimiento clínico de recogida de datos.

Se recogieron también datos de menores infractores internados en el Centro de Menores Bahía de Puerto Real, y en el Centro de Menores de Chipiona "Tolosa Latour". También se recogieron datos de menores inmigrantes no infractores integrados en el sistema educativo público de San Fernando, Puerto Real, Cádiz y Algeciras. Estos grupos de menores son incorporados al análisis como grupo de contraste.

El total de casos de los que se han recogido datos con procedimientos individualizados ha sido de 116: 84 varones y 32 mujeres, con una media de edad de 16.6 años.

Tabla 2: Características de la muestra

Centro de procedencia	Varones	Mujeres	Total	Nación	Media edad
Centro Menores San Antonio de Ceuta	24	-	24	24 de 1	16,6
Centro Penitenciario. Los Rosales de Ceuta	15	-	15	13 de 5 1 de 1 1 de 6	20,06
Centro Penitenciario Botafuego de Algeciras	30	4	34	19 de 1 1 de 2 8 de 5 6 de 6	19,9
Centro Menores Bahía de Puerto Real	7	13	20	17 de 5 2 de 1 1 de 6	16,3
Centro menores Tolosa Latour de Chipiona	-	9	9	7 de 5 2 de 6	15,7
Menores inmigrantes Escolarizados no infractores (Bahía de Cádiz y Algeciras)	8	6	14	14 de 5	14,7
Total	84	32	116		

Desarrollo del estudio de campo

La aplicación de los cuestionarios e instrumentos de evaluación ocupó, como mínimo, dos sesiones. Generalmente el test de Raven se aplicó de forma colectiva. Como ya se dijo más arriba, en los casos necesarios, se contó con la ayuda de un intérprete. La duración de esta sesión fue de dos horas aproximadamente. La segunda sesión se dedicó a las pruebas de aplicación individual. La secuencia de aplicación fue la siguiente: Protocolo de evaluación, Índice de Status Social de Hollingshead, Índice de Socialización de Devereux et al., Escala de Búsqueda de Sensaciones de Zuckerman, Cuestionario de Conducta Antisocial de Luengo et al., Escala de Impulsividad, empatía y espíritu de aventura de Eysenck, Cuestionario LUCAM de Pelechano y Baguena, Cuestionario de Detección de Riesgo Social y el Cuestionario de Psicopatía Hare P-Scan de Hare y Hervé. La duración de esta segunda sesión fue de entre dos horas y media a tres horas con cada uno de los participantes. En los casos requeridos –en el Protocolo de Evaluación, en el Cuestionario de Detección de Riesgo Social y en el Hare P-Scan, la información se completó con los datos y observaciones contenidos en los historiales de los participantes y con la ayuda de otros profesionales de los ámbitos educativos y penitenciarios: maestros, educadores, trabajadores sociales, etc. La aplicación de las pruebas se desarrolló a lo largo del 2001 y 2002. Todos los participantes fueron informados de los objetivos de este estudio y de la voluntariedad de participar o no en el mismo. Las sesiones se desarrollaron en una sala en el interior de los centros que reunía las condiciones de privacidad y comodidad suficiente. Asimismo, se respetaron los horarios habituales de los menores evaluados, dentro de su programa habitual. En general, los participantes mostraron un grado elevado de colaboración y motivación por la evaluación

Procedimiento de administración de las pruebas

A cada uno de los 116 menores participantes se le han aplicado las siguientes pruebas:

Test de Inteligencia General de Raven (tiempo aproximado 30 minutos)

Protocolo de Evaluación (Tiempo = 30').

Cuestionario de detección de riesgo social (10')

Escala de Impulsividad, Empatía y Espíritu de Aventura de Eysenck et al. (20')

Escala de Búsqueda de Sensaciones de Zuckerman (20')

Índice de Socialización de Devereux (15')

Índice de Status Social de Hollingshead (5')

Cuestionario de Conducta Antisocial (25')

Cuestionario LUCAM de Pelechano y Baguena (35')

Hare P-Scan (20')

Los tiempos utilizados son relativos, dado que las dificultades lingüísticas en algunos casos exigían la utilización de intérpretes, lo cual ralentizaba sobremanera la recogida de información. Por otro lado, los tiempos de disponibilidad de los internos en los casos que se encontraban en privación de libertad son también ajustados a horarios de acuerdo con el ritmo disciplinario de las instituciones donde se encontraban los participantes, a los que teníamos que ajustarnos los evaluadores.

De cada sujeto se obtienen más de 800 datos individualizados que han sido volcados en una base de datos para poder ser manejados más fácilmente en el programa de tratamiento estadístico SPSS 10.0.

Resultados

El perfil psicológico y social de los menores con conductas transgresoras difícilmente puede ser homogéneo, pero sí es cierto que la acumulación de datos habida en nuestro trabajo ha permitido destacar algunos factores que se repiten y correlacionan entre sí de manera insistente.

Como se ha indicado más arriba, las variables tenidas en cuenta en la regresión lineal, se compararon de acuerdo a los valores de los resultados totales en el Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA) como variable dependiente. Dichas variables psicosociales fueron: (1) Variables Familiares, (Número de hermanos; Prácticas punitivas practicadas en la familia; Mantenimiento del contacto con la familia; Estilo educativo del padre; Estilo educativo de la madre). (2) Variables Escolares (Nivel escolar alcanzado; Fracaso escolar); (3) Variables Laborales (Ha trabajado alguna vez; Competencia profesional adquirida; Sueldo aproximado). (3) Variables del Grupo de Iguales (Características del grupo de compañeros; Estructura del grupo o pandilla); (4) Variables de Status Socioeconómico (Índice de Status Social; Cuestionario de Riesgo Social) Variables de Personalidad (Escala de Búsqueda de Sensaciones; Escala de Impulsividad, Empatía y Espíritu de Aventura; Cuestionario de Lugar de Control LUCAM; Escala de evaluación de rasgos de Psicopatía, Hare P-Scan). (5) Variables de Conducta Antisocial (Cuestionario de Conducta Antisocial; Estado Legal; Consumo de sustancias tóxicas).

Los resultados obtenidos a partir del análisis de correlaciones entre el comportamiento antisocial y los parámetros socioeconómicos, familiares, escolares y de personalidad presentan una serie de relaciones tales que la conducta antisocial se relaciona con el índice de estatus socioeconómico ($r = 0.29$; $p < 0.002$); el tipo de disciplina utilizado por los padres también correlaciona con la conducta antisocial ($r = 0.3$; $p < 0.005$); con el tipo predominante de apoyo por parte de la familia ($r = 0.26$; $p < 0.005$); con el nivel de riesgo social ($r = 0.307$; $p < 0.002$). Dentro de este conjunto de variables de tipo escolar y de relaciones con iguales, las correlaciones significativas se refirieron a fracaso escolar manifestado por los participantes ($r = 0.29$; $p < 0.02$); y a la vinculación con grupos de iguales pro delictivos ($r = 0.31$; $p < 0.002$); finalmente, en cuanto a los parámetros de personalidad, las correlaciones significativas fueron para el constructo de búsqueda de sensaciones ($r = 0.211$; $p < 0.02$); los rasgos de impulsividad ($r = 0.31$; $p < 0.005$); y los estilos de locus de control caracterizado por la desconfianza y la exculpación ($r = 0.33$; $p < 0.001$); así como la despreocupación e insolidaridad ($r = 0.29$; $p < 0.002$). Estos patrones de personalidad suelen ser los más investigados en este campo (Bohnert, Crnic, y Lim, 2003) y mostraron un patrón de relación también muy característico.

Tabla 3: Correlaciones significativas encontradas en el grupo

de inmigrantes menores con conductas antisociales

Tipo de variable	Correlación (r)	Significación (p <)
SOCIALES		
Estatus socioeconómico	0.29	0.002
Nivel de riesgo social	0.307	0.002
FAMILIARES		
Tipo de disciplina	0.3	0.005
Tipo predominante de apoyo	0.26	0.005
ESCOLARES E IGUALES		
Fracaso escolar	0.29	0.02
Vinculación con grupos de iguales pro delictivos	0.31	0.002
PERSONALIDAD		
Búsqueda de sensaciones	0.21	0.02
Impulsividad	0.31	0.005
Desconfianza y exculpación	0.33	0.001
Despreocupación e insolidaridad	0.29	0.002

En consecuencia, los más destacados protagonistas del comportamiento transgresor en menores inmigrantes presentan un perfil caracterizado

por un alto índice de riesgo social superior a los valores medios al menos en una desviación típica, un índice de estatus social de acuerdo con los criterios de Hollingshead en lo educativo y educacional siempre inferior a la puntuación media de 20,5 (sd = 8.9),

un elevado valor en la categoría de Búsqueda de Sensaciones (dato coincidente con estudios bien contrastados como Luengo, M.A., Carrillo, M.T., Otero, J.M. y Romero, E et. al.,1994);

el valor de la categoría de Impulsividad se encuentra también muy caracterizado en este perfil, y viene siendo también muy constatada en otros estudios (Eysenck, et al.,1984; Schumacher y Kurz, 2002);

un estilo de conducta caracterizado por la despreocupación por las consecuencias e insolidaridad con los otros, y una forma de ser muy centrada en la desconfianza en los demás y exculpación a otros de las propias acciones;

en cuanto al Tipo predominante de Apoyo, el dominante en el grupo se refiere a Demanda de Éxito y el Tipo predominante de Disciplina, al de disciplina indulgente.

Otra variable de este perfil psicosocial de riesgo sería cuando el número de hermanos supera los 4; el tener un grupo de compañeros caracterizado por realizar actividades antisociales, y el formar parte de una estructura social o familiar marginal o con antecedentes judiciales.

Tabla 4: Resultados del ANOVA realizada con las diferentes variables del estudio

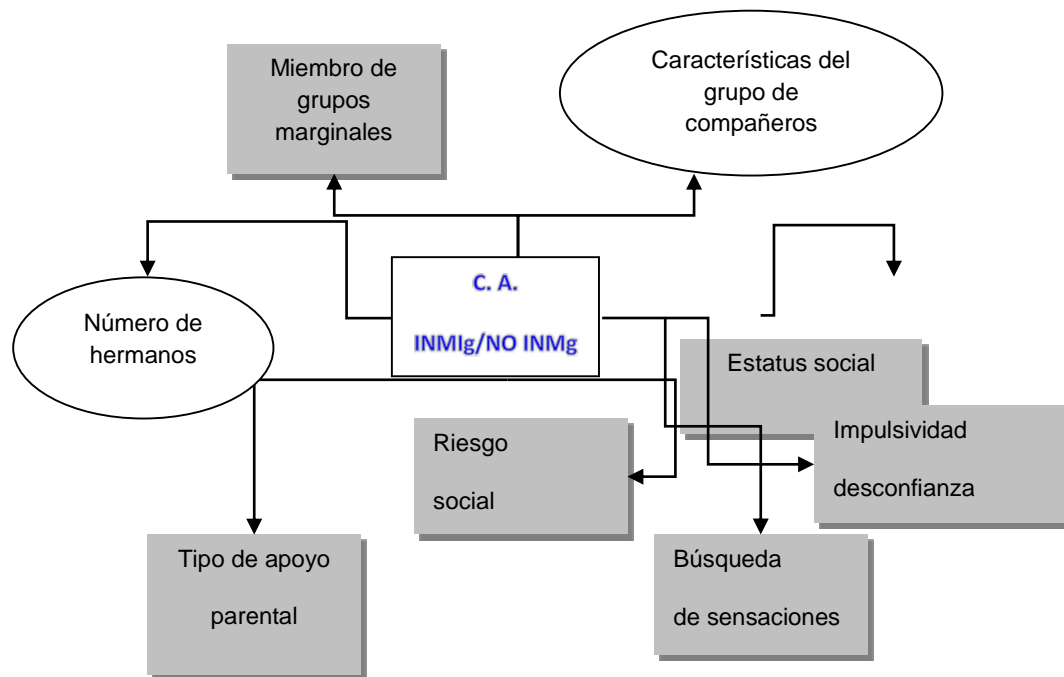
Modelo	F	% varianza explicada	p <
Riesgo social	9.924	25.3	0.0001
Búsqueda de sensaciones	5.736	15.2	0.003
Tipo predominante de apoyo	7.225	12.3	0.001
Índice de estatus social	7.225	6.2	0.048
Número de hermanos	4.04	5.01	0.01
Características del grupo de compañeros	4.52	15.02	0.001

Miembro de grupos marginales	7.369	22	0.0001
Impulsividad	6.352	9.056	0.001

El Análisis de la Varianza realizado para los distintos tipos de variables permitió identificar las siguientes como predictoras de comportamientos antisociales, tales como: Riesgo social; Índice de estatus social; Búsqueda de Sensaciones; Impulsividad; Tipo predominante de apoyo; Número de hermanos; Características del grupo de compañeros; Miembro de grupos marginales.

Este perfil se presenta con unas características muy parecidas en los menores transgresores de nacionalidad española, no encontrándose diferencias significativas a destacar entre los inmigrantes y los no inmigrantes. Las variables donde hay menos coincidencia estadística son las referidas al número de hermanos y al índice de estatus social, mientras que en el resto de las variables vinculadas al perfil del menor transgresor siguen siendo coincidentes con independencia de la nacionalidad (riesgo que el individuo manifiesta de marginación social; variables de pertenencia a un entorno marginal pro delictivo y las características del grupo de compañeros definidos como tales; búsqueda de sensaciones, impulsividad, un estilo de conducta caracterizado por la despreocupación e insolidaridad, y una forma de ser muy centrada en la desconfianza y exculpación). De esta forma, en la figura adjunta se recoge el resumen del perfil destacando en formato cuadrado las variables en las que hay coincidencia entre los inmigrantes y los no inmigrantes, mientras que están en un círculo blanco las casillas referidas a las variables donde hay diferencias menores entre los dos grupos.

Figura 4: Comparación de las variables más relevantes predictoras del comportamiento antisocial entre un grupo de menores transgresores inmigrantes y no inmigrantes. Se presentan en cuadrados las variables coincidentes y en círculos las discrepantes entre los grupos.



Quieren estos datos referirse que los estadísticos más vinculados al comportamiento antisocial en estos grupos de menores evaluados pueden establecerse como:

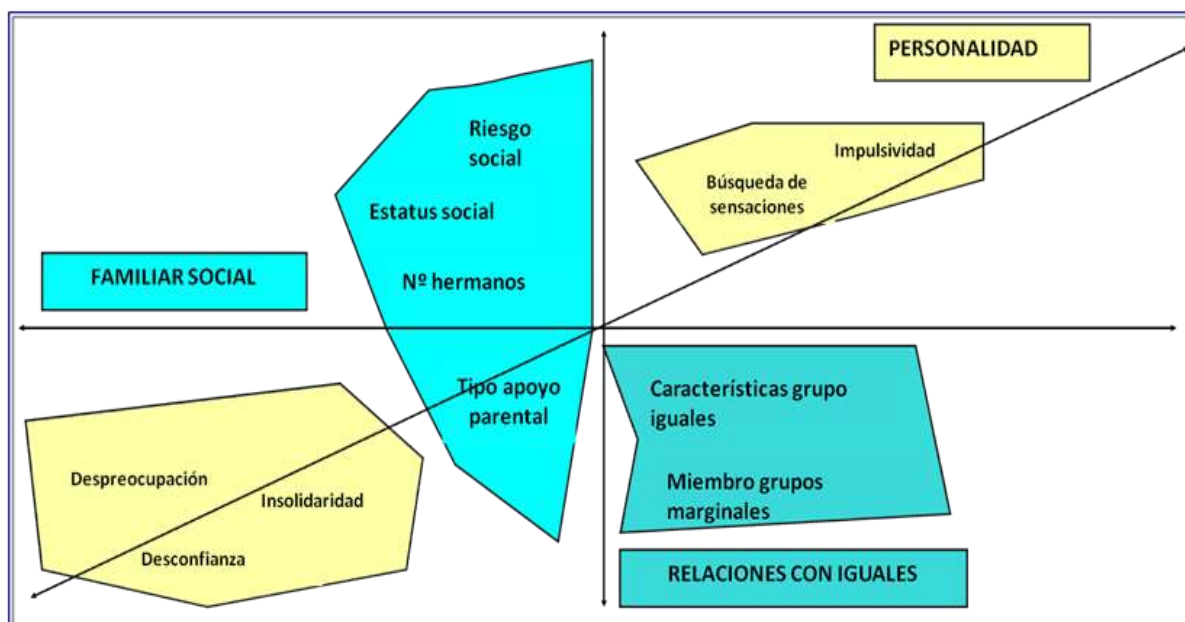
Ámbito familiar-social. Donde los bajos niveles de apoyo familiar sobre el menor, el elevado número de hermanos, el riesgo que el individuo manifiesta de marginación social y los bajos indicadores del estatus social (educativo y ocupacional) de los padres resultan ser las variables esenciales.

Grupo de Iguales. Destacan las dos variables de pertenencia a un entorno marginal pro delictivo y las características del grupo de compañeros definidos como tales.

Personalidad. Los indicadores más sobresalientes se refieren a la tendencia decidida hacia la búsqueda de sensaciones, la impulsividad, un estilo de conducta caracterizado por la despreocupación e insolidaridad, y una forma de ser muy centrada en la desconfianza y exculpación.

La interpretación inicial de estos datos sugiere que las variables más relacionadas con la conducta antisocial se refieren tanto a los parámetros de tipo psicológico o de personalidad, como a los de tipo social. Entre las variables psicológicas cabe destacar la predominancia por la búsqueda de sensaciones, las características antisociales del grupo de compañeros, y el estilo de crianza y apoyo parental. Mientras que el resto de los parámetros evaluados que han sido más predictores son de tipo social o familiar (Paschall, Ringwalt y Flewelling, 2003; Shaw, 2003), como el nivel de riesgo social del individuo, el incremento en el número de hermanos, formar parte de grupos marginales (Walkers-Barnes y Mason, 2001) y el bajo nivel de estatus social (Torgersen, 2001; Phillips y Bowling, 2003; Beyers y Loeber, 2003). Se dan así un triple eje de variables explicativas del comportamiento antisocial en menores que actúan de manera combinada en una suerte de relaciones contra las que juegan factores de resiliencia (Benard, 1995).

Figura 5: Modelo del triple eje de variables explicativas del comportamiento antisocial en menores



Conclusiones

Al finalizar nuestra exposición explicitamos las constataciones logradas en nuestro estudio, que nos evidencian un perfil psicosocial muy semejante entre los menores, sin que se pueda señalar divergencias notablemente destacables entre los menores inmigrantes y los no inmigrantes. La mayor parte de las variables abordadas así nos lo manifiestan.

Las variables donde hay menor coincidencia, como se ha expuesto, son las referidas en las condiciones familiares al elevado número de hermanos y en el grupo de iguales es destacable la pertenencia a un entorno marginal como característica del grupo de compañeros.

El resto de las variables vinculadas al perfil del menor de conducta antisocial son coincidentes con independencia de la nacionalidad y la condición migrante. Los datos recogidos nos manifiestan que las variables más relacionadas con la conducta antisocial describen parámetros de tipo psicológico y de personalidad que no pueden asociarse a factores étnicos y se refieren a la tendencia hacia la búsqueda de sensaciones, la impulsividad, estilo de conducta caracterizado por la despreocupación e insolidaridad y una forma de ser especialmente centrada en la desconfianza y exculpación.

La acción educativa en el trabajo con estos menores habría, pues, de tener en cuenta esta realidad reseñada, acentuándose la intervención tendente a contrarrestar las tendencias psicológicas y los déficit de socialización observados en el estudio.

A la vista de nuestros resultados y del análisis de los mismos, y su correspondiente contraste con las cifras que arrojan las publicaciones de las distintas administraciones en cuanto a la población emigrante y sus diversas situaciones se puede observar que en el conjunto de los menores inmigrantes no es posible

señalar ni una mayor frecuencia de comportamiento antisocial, ni unas generalizadas características psicosociales predictoras de un comportamiento antisocial, por el hecho de su condición inmigrante, sino que se ajustan a los mismos parámetros que se observan entre la población menor autóctona.

Nuestro estudio nos ha permitido verificar, por tanto, la desajustada asociación entre conductas antisociales y menores inmigrantes. Supone, pues, una modesta contribución en orden a la clarificación de una realidad que condiciona significativamente la visión bastante extendida entre el común de la población del Estado, que generalizadamente mantiene prevenciones y estereotipos frente a la población inmigrante, y de modo singular, hacia la procedente de los países del Magreb, que como pudimos observar en el primer capítulo, es muy mayoritaria entre los extranjeros africanos presentes en nuestra geografía.

A esta estigmatización social contribuye de modo determinante la imagen que de los medios de comunicación arrojan de los colectivos inmigrantes. Es frecuente que en la notificación de comportamientos antisociales se resalte la condición foránea de los presuntos infractores, mientras que si no es así se suele silenciar procedencia alguna. Es decir, parece estar formando parte de lo reseñable y destacable en los actos presuntamente delictivos la índole inmigrante de sus autores. Se hace así crecer la sospecha y la desconfianza frente a los integrantes de esos colectivos.

El análisis de nuestros resultados traslada con nitidez una percepción diferente, el eventual comportamiento antisocial en los menores entrevistados viene modulado por características psicosociales, pero no por su condición racial e inmigrante.

No contradice nuestra verificación la realidad de un mayor porcentaje de menores no acompañados en centros específicos o de inmigrantes en el conjunto de la población reclusa en los centros penitenciarios españoles. Esta desproporción se debe, como hemos podido constatar a una deliberada práctica auspiciada por el Ministerio Fiscal y la Fiscalía de Menores, justificada por razones de cautela o de prevención.

En el presente y futuro próximo de la configuración social y demográfica en nuestra geografía nacional la presencia de cientos de miles de inmigrantes es un fenómeno no sólo incuestionable e inevitable sino enriquecedor y necesario. A fomentar un mejor conocimiento de quienes integran esos colectivos se ha dirigido este estudio, en la persuasión de que sólo desde el desconocimiento y la desinformación puede rechazarse al que es diferente. La interculturalidad en todas las instancias de la convivencia hace ineludible un proceso de integración real de la población inmigrada en nuestra sociedad y la superación de las posturas segregacionistas. Es ese un proceso laborioso y de largo alcance, y del que forma parte la superación de estereotipos que nuestro estudio ha evidenciado injustificados e injustificables.

Referências bibliográficas

Anderson, C y Carnagey, N. (2003) Exposure to Violent Media: The Effects of Songs With Violent Lyrics on Aggressive Thoughts and Feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*. 84, 5, 960–971.

- Bandura, A. (1967). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid: Espasa-Calpe.
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Clarke, R.V. (1992) Situational crime prevention: Successful case studies. Albany, NY: Harrow and Heston.
- Cornish, D.B., Clarke, R.V. (1986) The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending. Nueva York: Springer-Verlag.
- Devereux, E.C., Shoural, R, Bronfenbrenner, U., Rodgers, R. R., Kav-Venaki, S., Kiely, E. y Karson, E. (1974) Socialization Practices of Parents, Teachers and Peers in Israel: The Kibbutz versus the City. Child Development, 45, 269-281.
- Echeburúa, E. (Dir.) (1998) Personalidades violentas. Madrid: Pirámide.
- Eysenck, S.B.G. (1981) Impulsiveness and antisocial behaviour in children. Current Psychological Research, 1, 31-37.
- Felson, M. (1992) Routine activities and crime prevention: Armchair concepts and practical action. Studies on Crime and Crime Prevention, 1, 31-34.
- Funes, J. (2003) ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar a considerarlos un problema?, Papeles del Psicólogo, 84, 1-8.
- Garrido, V. - Stangeland, P. – Redondo, S. (2006). Principios de Criminología. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Goma, M., Grande, I., Valero, S. y Punti, J. (2001) Personalidad y conducta delictiva autoinformada en adultos jóvenes. Psicothema, 13, 2, 252-257.
- Gomes, J.T.; Bertrand, L.D., Paetsch, J.J. y Hornick, J.P. (2003) Self-reported delinquency among Alberta's youth: findings from a survey of 2,001 junior and senior high school students. Adolescence, 38 (149), 75-91.
- Gray, J.A. (1981) A critique of Eysenck's theory of personality. En H.J. Eysenck (Ed.), A model for personality. Berlin: Springer-Verlag.
- Hare, R. D. y Hervé, H. F. (1999) Hare P-SCAN. Research version. New York: Multi-Health Systems Inc.
- Hollingshead, A.B. (1975) Four Factor index of Social Status. Manuscrito del autor no publicado.
- Hurlburt, R. (2003) Comprehending behavioral statistics. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Luengo, M. A., Otero, J. M., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. A. y Tavares, T. E. (1999) Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un análisis transcultural. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 1, 21-36.
- Milan, M.A. (2001) " Behavioral approaches to correctional management and rehabilitation", en HOLLIN

- C.R. (Ed.), *Offender assessment and treatment* (pp. 139-154), Chichester (Reino Unido): Wiley
- Mirón Redondo, L. – Otero López, J.M. (2005). *Jóvenes delincuentes.*, Barcelona: Ariel.
- Navarro, J.I. (2003) Influencia de los medios de comunicación en la conducta violenta humana. En V. Amar (Dir.) *Mujer y comunicación: violencia y publicidad*. Cádiz, Fundación Municipal de la Mujer del Ayuntamiento de Cádiz.
- Nucci, L. - Turiel, E. (2000). "The moral and the personal. Sopurdes of social conflicts" en Nucci L, Saxe G Y Turiel E. (Ed), *Culture, thought, and development*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nucci, L. - Turiel, E. (1978). "Social interactions ans the developmen of social concepts in preschool chilodren" en *Child Development*, 49.
- Pardo, A. y Ruiz, M.A. (2002) *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw Hill.
- Pelechano, V. y Baguena, M. J. (1983) Un cuestionario de Locus de Control (LUCAM), *Análisis y Modificación de Conducta*, (9), 20, 5-46.
- Phillips, C. y Bowling, B. (2003) *Racism, Ethnicity and Criminology. Developing Minority Perspectives*. *British Journal of Criminology*. 43: 269-290.
- Raven, J. C. (1994) *Matrices Progresives*. P. M. 56. Oxford: Information Press. Ltd. Eyusham.
- Redondo Illescas S. (2008). "Individuos, sociedades y oportunidades en la explicación y prevención del delito: Modelo del Triple Riesgo Delictivo (TRD)" en *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6 (2008)
- Romero, E. - Sobral J. - Luengo, M.A. (1999). *Personalidad y delincuencia. Entre la biología y la sociedad*. Granada: Grupo Editorial Universitario, Granada.
- Sanmartín, J., Grisolíá, J.S. y Grisolíá, S. (Eds.) (1998) *Violencia, televisión y cine*. Madrid: Ariel.
- Santrock, J. W. (2002) *Children*. New Cork: McGraw Hill.
- Schumacher, M. y Kurz, G. (2002) *The 8% Solution: Preventing Serious, Repeat Juvenile Crime*. New York: Sage Publications, Inc.
- Shaw, D.S. (2003) *Advancing Our Understanding of Intergenerational Continuity in Antisocial Behavior*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 2, 193-199.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000) *Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales*. *Psicothema*, 12 (4), 661-670.
- Turiel E. (1983). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*, Madrid: Debate
- Turiel, E. - Enesco, I. - Linaza, J. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Zuckermarn, M. (1979) *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

REGULAÇÃO DO EXERCÍCIO DAS RESPONSABILIDADES PARENTAIS - ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A TOMADA DE DECISÃO JUDICIAL

Carina Parente¹ & Celina Manita²

1 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

carina_msparente@hotmail.com

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

celina@fpce.up.pt

Resumo

Este estudo incide sobre a tomada de decisão judicial relativa à regulação do exercício das responsabilidades parentais através da exploração de algumas dimensões que a podem afectar, a saber as percepções de alguns actores judiciais (Juizes, Magistrados do Ministério Público, e Juristas) sobre os conceitos maternidade, paternidade e responsabilidade parental. Foram realizadas 9 entrevistas semi-estruturadas a actores judiciais que foram posteriormente transcritas e submetidas a análise de conteúdo. Os dados obtidos revelam que os entrevistados admitem a influência de estereótipos de género no acto decisório nesta jurisdição e que as percepções sobre a maternidade e a paternidade da maioria dos participantes reflectem os sistemas de valores culturais e os modelos comportamentais tradicionais, ainda hoje, largamente disseminados na nossa sociedade (e.g., a mulher, na maior parte dos casos, continua a ser considerada uma melhor cuidadora e a figura principal de referência das crianças, obtendo, em consonância, após o divórcio, a guarda ou a residência habitual das mesmas). Contudo, os actores judiciais entrevistados avocam que uma franja dos progenitores masculinos é, actualmente, mais participativa no cuidado diário dos filhos e que, após o divórcio, se apresentam mais reivindicativos na disputa da guarda/residência habitual dos descendentes. Tendo em atenção que o actual Ordenamento Jurídico Português impõe o superior interesse do menor como factor determinante na regulação das responsabilidades parentais das crianças, são elaboradas algumas reflexões sobre a forma como estas influências poderão, por vezes, colidir com este princípio orientador.

Palavras-Chave: Divórcio; Paternidade; Tomada de Decisão judicial; Custódia de crianças

Abstract

This study focuses the judicial decision-making on the child custody by exploring some dimensions that may affect it, namely, the perceptions of some judicial actors (Judges, attorneys and Lawyers) about the concepts of motherhood, fatherhood and parental responsibility. We have conducted nine semi-structured interviews, with these judicial actors, that were then subjected to content analysis. The results illustrate that the respondents admit the influence of gender stereotypes in the process of judicial decision-making in this jurisdiction and the majority of the perceptions of motherhood and fatherhood reflects the cultural beliefs and traditional behavioural models, nowadays widely spread in our society (e.g. woman, in most cases, is the "better parent", the primary caretaker of the child, usually obtaining its custody, after the divorce). However, the subjects interviewed assume that fathers are becoming more engaged in the daily care of children and that they have more to say when it comes to claim for the custody of children. Given that the Portuguese legal system states "the best interest of the child" as a determining factor in the regulation of the custody of children, we present some thoughts concerning these data and how it can collide with this guiding principle.

Keywords: Divorce; Fatherhood; Judicial Decision-Making; Child Custody

Introdução

A subjectividade e a imprecisão conceptual de alguns dos conceitos e princípios orientadores da acção dos actores judiciais no âmbito da regulação do exercício das responsabilidades parentais (RERP) facilitam a emergência ou reprodução subtil de distinções de género nas decisões tomadas judicialmente a este nível, por vezes, comprometendo o "superior interesse do menor" (Sottomayor, 2008). Esta constatação moveu-nos no sentido de procurar encontrar resposta para uma das principais interrogações que nos conduziu à presente investigação - o Direito em Portugal e, em particular, o Direito da Família e Menores, é um instrumento de reprodução de certos valores, sistemas de crenças e estereótipos, de padrões de comportamento característicos de um quadro social e culturalmente dominante ou é um corpo normativo que privilegia a concretização prática do princípio da igualdade de género definido constitucionalmente na sociedade portuguesa?

Assim, este estudo procura, essencialmente, captar os significados construídos pelos actores judiciais da nossa amostra, sobre o que é o exercício das responsabilidades parentais, sobre os papéis de pai e de mãe e a valorização diferencial que é feita de cada um deles, e do superior interesse da criança, verificando se tal facto influencia a sua tomada de decisão judicial no tocante à RERP.

Este estudo, de carácter exploratório, enquadra-se numa investigação mais ampla em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/Gabinete de Estudo e Atendimento a Agressores e Vítimas, coordenada pela Professora Doutora Celina Manita, sobre a tomada de decisão

judicial em diferentes áreas do Direito, mais especificamente, o papel que algumas dimensões judiciais e extra-judiciais, como as perícias de avaliação psicológica forense ou as representações sociais e o sistema de crenças de diferentes actores judiciais, podem ter nessa decisão.

Serão aqui apresentados alguns dos elementos do enquadramento teórico do estudo e os principais resultados obtidos, terminando com algumas reflexões críticas em torno desta área de decisão judicial e a forma como algumas das variáveis que a influenciam poderão colidir com princípios fundamentais como a da igualdade de género e a defesa do superior interesse da criança.

Enquadramento Teórico

A forma como determinadas representações sobre a parentalidade, sobre os papéis de pai e mãe, entre outras, poderão afectar a tomada de decisão (fundamental para a criança) no contexto da Regulação do Exercício das Responsabilidades Parentais (RERP), até há bem pouco tempo designada Regulação do Poder Paternal (RPP) foi o ponto de partida para esta investigação, que penetra os espectros social e jurídico, ao analisar os discursos proferidos por diferentes actores judiciários sobre a maternidade e a paternidade e sobre a tomada de decisão neste âmbito da jurisdição, e tornando visíveis pontos de intersecção entre três áreas do saber - a Psicologia, a Sociologia e o Direito.

Em termos legislativos, salientamos o reconhecimento do direito que ambos os progenitores têm de requerer a guarda e a custódia dos seus filhos, passando o divórcio a ser encarado como "uma reorganização das relações familiares e não a sua extinção" (Antunes, Caridade e Pereira, 2005; Sottomayor, 1999). E, simultaneamente, o relevo do papel parental, da manutenção de uma relação saudável entre os progenitores e da co-parentalidade, que em 1995, a Lei 84/95, de 31 de Agosto, veio determinar ao sublinhar que a criança, em função do seu superior interesse, tem o direito a manter relações de proximidade com o progenitor a quem não foi confiada, reforçando a viabilidade da guarda partilhada (Sottomayor, 1999, 2008).

Em 2008, surgiram novos avanços a nível judicial, dos quais destacamos a, já tardia, substituição da expressão "poder paternal" por "responsabilidades parentais" (art. 3º), usada já em diversos países, alteração conceptual que coloca os direitos e os interesses da criança no centro, secundarizando quem detém o poder-dever obrigatório - o adulto. Ainda no campo da alteração de conceitos, mencionamos a substituição do termo "guarda" pela expressão "residência" (apesar deste conceito, tal como acontece com a expressão "RP", não ser extensível a todas as disposições legais) e a definição pelo legislador de elementos determinantes para a sua fixação, a saber o superior interesse da criança, a disponibilidade do progenitor que não reside habitualmente com o filho para promover regularmente esse contacto e o princípio da igualdade dos progenitores. Não menos importante é a valorização atribuída à criança e ao seu testemunho neste âmbito da jurisdição, competindo ao tribunal decidir sobre questões de particular importância, ouvindo a criança, independentemente da sua idade, com a excepção de circunstâncias que o desaconselhem (art.º 1901.º/e do C.C.)¹ (Ramião, 2009).

O facto de no actual quadro legislativo se verificar a ocorrência simultânea de três conceitos relativamente indeterminados e altamente subjectivos – "questões de particular importância para a vida do filho", "actos da vida corrente do filho" e "orientações educativas mais relevantes" –, o novo regime poderá agravar

ainda mais a já muito frequente conflitualidade parental, tendo em conta as dúvidas que, inevitavelmente, irão surgir relativas à concretização destes indeterminismos e à visível dificuldade de cooperação e entendimento entre muitos dos ex-cônjuges. O exercício conjunto das responsabilidades parentais é, todavia, em função dos interesses da criança, a opção ideal, desde que se "comprove"² a existência de um relacionamento cordial entre os progenitores.

Sociológica e judicialmente, quer ao nível da C.R.P., quer do C.C. Português, a igualdade de direito para todos os cidadãos está actualmente estabelecida. Contudo, "nem sempre a igualdade de direito é uma igualdade de facto, principalmente, quando se trata do exercício dos papéis de género no interior do espaço doméstico" (idem, p. 102).

As mudanças no papel da mulher portuguesa, quer na esfera privada quer na esfera pública, derivaram em grande medida do empenho do movimento feminista na conquista da igualdade de género. Em consequência, emergiram novas formas de relação familiar (mais igualitárias ao nível do estatuto e da divisão do trabalho) e o casamento perdeu importância, desde que as aspirações à realização pessoal da mulher passaram a integrar a via profissional (mulheres com mais habilitações literárias e o aumento progressivo do trabalho profissional feminino), adquirindo esta independência financeira dos homens (Torres, 1996). Para além disso, a valorização das dimensões afectivas da vida pessoal, parece ter conduzido ao aumento do divórcio (idem). Contudo, e apesar das alterações legislativas já operadas, o modelo patriarcal ainda subsiste na maioria das sociedades contemporâneas (Matos & Machado, 1999), não sendo excepção a portuguesa, como se observa, entre outros aspectos, pelos inúmeros casos de violência doméstica participados diariamente.

Através de uma análise integrada dos estudos desenvolvidos em Portugal sobre a microsociologia familiar e de género, com destaque para os trabalhos de Torres (1996), Poeschl (2000), Aboim & Wall (2002), Poeschl, Múrias & Costa (2004), Jacquet & Costa (2004), Amâncio e Wall (2004), Afonso e Poeschl (2005), Coelho (2008) e Sottomayor (2008), retiraram-se as seguintes conclusões: 1. as mulheres continuam a ser mais responsabilizadas pelas tarefas da vida familiar do que os homens, mesmo quando têm um papel profissional activo no mercado de trabalho; 2. verifica-se uma crescente partilha nas tomadas de decisão na esfera privada, nomeadamente em relação à educação dos filhos, mas as práticas neste contexto são assimétricas; 3. a negociação da partilha das tarefas entre o casal é evitada, por entenderem que esta activa o conflito; 4. as práticas no contexto doméstico seguem as representações tradicionais de género, mostrando os homens indisponibilidade para um envolvimento mais intenso na vida familiar e as mulheres passividade face a este facto (entendem a colaboração do homem como uma ajuda - "parente ajudante", e não como um comportamento natural numa relação igualitária entre cônjuges); e 5. observa-se, simultaneamente, uma adesão a certas normas igualitárias que, supostamente, advêm das mudanças sociais.

Concentrando a nossa atenção na análise do significado atribuído à paternidade/maternidade, importa recordar que apenas na última década do séc. XX o estudo das relações sociais de género passou a englobar as questões da "parentalidade", constatando-se um maior envolvimento e responsabilização das mulheres no cuidado aos filhos, embora emergindo situações de homens que assumem as suas RP, traduzindo a tendência para a igualdade de género nas relações parentais (Devreux (1991, cit in Scavone, 2001; Jablonski, 1998, cit in Dantas, Jablonski & Féres-Carneiro, 2004).

Actualmente, nas sociedades contemporâneas ocidentais, exalta-se a importância da "co-parentalidade" (Devreux, 2006). Todavia, o significado atribuído à maternidade e à paternidade está mergulhado em

paradoxos e tensões que condicionam o modo como homens e mulheres se vêem a si próprios como pais e mães. Verifica-se, paralelamente, que o progenitor masculino está cada vez mais disponível e se percebe como suficientemente competente para assumir as RP, solicitando com maior frequência a guarda/residência habitual dos filhos (Parke, 1996; Miller, 2006).

A psicologia enquanto saber ao dispor da justiça, contemporaneamente, tem-se debruçado sobre a questão do divórcio, designadamente sobre a tomada de decisão relativamente à RERP. É consensual entre diferentes autores, que a presença e o cuidado de ambos os progenitores é indispensável para que a criança vivencie de forma adaptada os processos de identificação e diferenciação (Amato & Booth, 1997; Greenberg & O'Neill, 1990; Emery, 1999, cit in Miller, 2006; Rhoades, 2002; Eizirik & Bergmann, 2004), exceptuando-se as situações em que um dos progenitores é abusivo para a criança, de forma directa ou indirecta (como através da observação de violência conjugal), o que se torna prejudicial para aquela (Rhoades, 2002).

A guarda partilhada pode propiciar a manutenção do vínculo com o progenitor não residente, garantir a igualdade de oportunidades no ERP, contribuir para a redução do conflito entre progenitores e atenuar o recurso aos tribunais por incumprimentos das RP (Luepnitz, 1986; Grief, 1979; Parke, 1996; Seltzer, 1998; Shapiro & Lambert, 1999; Lamb, 1999, cit in Miller, 2006). Além disso, proporciona às crianças um aumento da auto-estima e das experiências positivas (Wolchik et al., 1985, cit in Miller, 2006). Neste sentido, muitos tribunais, por reconhecerem a importância da promoção do envolvimento dos progenitores masculinos nas RP, disponibilizam alguns programas de intervenção, como a mediação familiar, programas de educação parental, intervenção psicoeducacional e intervenção terapêutica (Miller, 2006; McNeely, 1998; Selleck et al, 1989; Fox & Blanton, 1995).

Considerando a tomada de decisão judicial, não podemos esquecer que um juiz é um actor social que, como qualquer ser humano, possui o seu sistema de crenças e de valores e um leque de experiências de vida, concordamos com Drobak e North (2008) quando defendem que a tomada de decisão judicial não ocorre no "vazio", derivando, antes, da conjugação de diversos factores (e.g., normas judiciais, leis constitucionais, ética, deontologia, política, educação, sociedade, características pessoais do juiz). Assim sendo, esta ideia, conjugada com a especificidade de cada processo, levam a admitir a imprevisibilidade e a diversidade das decisões judiciais.

A missão do juiz nesta área do direito pode revelar-se particularmente complexa e ambígua. A RERP é um processo de jurisdição voluntária, cujo critério decisório é a supremacia do interesse do menor e em que, por ser um conceito de natureza jurídica indeterminada, o juiz não se vê obrigado a respeitar critérios legais objectivos, devendo analisar a idiosincrasia de cada caso e tomar a decisão que julgue mais oportuna e que melhor sirva os interesses da criança em causa.

Felner e colaboradores (1985) utilizaram duas amostras, uma constituída por 350 magistrados e outra por 158 juizes do supremo tribunal, e verificaram que a maioria dos actores judiciários defende a atribuição da guarda unilateralmente à mãe (42% dos juizes e 30% dos procuradores). Contudo, se a relação entre os progenitores se pautar pela cooperação, pela comunicação positiva, pela motivação para a coparentalidade e pela proximidade geográfica, a guarda partilhada é percebida pela maioria como a solução ideal para a criança. Além disso, os participantes relevam dois factores na tomada de decisão: as características dos progenitores (e.g., estabilidade emocional e competências parentais) e factores situacionais (e.g., recursos financeiros, disponibilidade de tempo para cuidar da criança, estabilidade da situação de vida, estratégias parentais). Os autores verificaram que, na opinião de uma minoria dos

procuradores e da maioria dos juizes, a razão pela qual a mãe e/ou o pai solicitam a residência habitual da criança se prende com o desejo de manter de uma relação afectiva e próxima com os filhos. Por último, a totalidade da amostra discorda da substituição do "superior interesse do menor", critério central da tomada de decisão, por critérios mais objectivos, pois a flexibilidade favorece o acto decisório neste âmbito. Contudo, concordam que os magistrados necessitam de formação especializada na área da família.

Liu (2001) realizou, em Taiwan, um estudo que visava explorar a forma como os juizes determinam o superior interesse da criança, assim como a influência dos seus sistemas de crenças e valores sócio-culturais na aplicação da lei relativa à RERP. Procederam à análise de conteúdo de 70 acórdãos recolhidos em dois Tribunais, um localizado num distrito rural e o outro num distrito urbano, e os resultados revelam que o género, a idade e a educação, bem como outros factores do quadro de referências do juiz, influenciam significativamente a tomada de decisão, pois os acórdãos reflectem muitas das crenças culturais e valores sociais que contrariam a igualdade de género em Taiwan (e.g. "o homem domina a esfera exterior à família e a mulher domina a esfera doméstica").

No seguimento do acima mencionado, o autor constatou que os juizes atribuem predominantemente a residência habitual da criança à mãe, por a considerarem mais competente do que o pai (a preferência materna, como estereótipo de género, foi adoptada em todas as decisões que consideram como critérios fundamentais a idade da criança e a qualidade do relacionamento afectivo com as figuras parentais); assumem que o estatuto socioeconómico (ideia tradicional) é um factor essencial no processo decisório; raramente atribuem a guarda partilhada, nem definem a obrigação de alimentos e o regime de visitas para o progenitor masculino, simplesmente porque defendem que a melhor solução passa por ser a mulher a providenciar quer o cuidado diário quer o sustento aos filhos (segundo o autor, os juizes não percebem que esta prática judicial acarreta graves consequências para o bem-estar e desenvolvimento da criança, bem como para a promoção da igualdade de género); os juizes consideram, unicamente, o parecer dos técnicos de serviço social e decidem, muitas vezes, em consonância com este (dispensam o contributo da psicologia forense, ao contrário de outros países); e, por último, os juizes provenientes da área rural tendem, inconscientemente, a adoptar atitudes mais tradicionais e conservadoras.

Hacker (2005), em Israel, entrevistou 27 profissionais (juizes, legisladores e terapeutas) e 40 progenitores divorciados com o intuito de analisar a percepção destes relativamente à concepção de maternidade e de paternidade e à sua negociação durante o processo de divórcio. Através do recurso à grounded analysis obteve os seguintes resultados: 1. a maioria dos participantes concorda que a maternidade é, inevitavelmente, diferente e melhor do que a paternidade no que respeita às competências inerentes ao cuidado diário dos filhos, devido à predisposição biológica materna ("instinto maternal"). Contudo, alguns dos entrevistados discordam da maioria, atribuindo a superioridade das competências maternas ao processo de socialização (não é inato); 2. quer os profissionais quer os progenitores estão cientes da lei e consideram que a preferência materna para crianças de tenra idade não é uma decisão judicial arbitrária; 3. o estereótipo da maternidade tradicional (a preferência materna é uma construção sociocultural) restringe o direito à igualdade de género na parentalidade e influencia directamente a tomada de decisão relativamente à RERP, apesar dos entrevistados assumirem que o conceito de maternidade está em mudança (as mulheres, na era contemporânea, trabalham fora de casa, têm aspirações pessoais e profissionais para além do seu papel parental); 4. as mães obtêm maioritariamente a residência habitual das crianças e o pai só a conseguirá se provar a incompetência materna; 5. muitos dos actores judiciais

ignoraram a existência da opção pela guarda partilhada; 6. uma grande parte dos entrevistados acredita no desinteresse do homem na obtenção da residência unilateral dos filhos ou no exercício conjunto das RP; 7. a totalidade dos sujeitos defende a manutenção do contacto entre o pai e a criança, embora os benefícios não fossem identificados (o autor salienta a clara dificuldade de definição de paternidade pelos participantes, o que corrobora a ambiguidade existente em torno deste conceito na era actual, reforçada pelo aparecimento da noção de "novo pai", associada ao princípio da igualdade de género); 8. a amostra considera que, se o progenitor masculino não residente, tal como o residente, passasse o dia completo (de dia e de noite) com os filhos, a relação entre ambos melhoraria, pois o papel disciplinador e educativo era igualmente assumido. A título de conclusão, em Israel, a sociedade e os actores judiciais percebem a maternidade e a paternidade de forma diferente, atribuindo ao pai um papel parental diferente do atribuído à mãe.

Metodologia

Procedimento e Instrumentos

Tendo em consideração o objectivo do nosso estudo e os dados até ao momento recolhidos no estudo mais amplo sobre tomada de decisão em curso no GEAV da FPCEUP, numa primeira fase, efectuamos um levantamento e uma análise bibliográfica e documental sobre a temática em estudo e, preparamos uma grelha semi-estruturada que esteve na base do guião de entrevista utilizado aquando da realização das entrevistas aos actores judiciais. Este instrumento tinha como principal função servir de guia ao entrevistador na condução da entrevista, facilitando o recordar de todos os conteúdos a focar e permitindo a livre expressão de opiniões dos entrevistados sobre cada um dos assuntos.

Ao procurar-se aceder às percepções de um conjunto de pessoas, aceder-se-á, inevitavelmente, ao mundo social e subjectivo de cada indivíduo, o que fez optar por um tipo de pesquisa orientado para a descoberta e para a produção teórica, i.e. pelas metodologias qualitativas, entre as quais a grounded analysis, integrada na grounded theory (Strauss & Corbin, 1998), que constituiu o quadro de referência central, sobretudo se tivermos em conta a natureza exploratória do nosso estudo.

Participantes

Os participantes da nossa amostra foram seleccionados através de um processo de amostragem teórica intencionalizada e orientada pela informação que estes profissionais detinham sobre a temática. Definimos como critérios para a selecção dos sujeitos: o seu amplo conhecimento teórico-jurídico; a sua

longa experiência enquanto actor judiciário no âmbito da RERP; o seu interesse por questões relacionadas com a família, o divórcio, o "superior interesse do menor" e as responsabilidades parentais, visíveis através de obras publicadas, da participação em conferências, congressos e acções de formação sobre estes assuntos em Portugal e no estrangeiro; e a sua carreira na docência no Centro de Estudos Judiciários (CEJ) ou em Faculdades de Direito.

A nossa amostra era constituída por nove actores judiciários - uma jurista e professora universitária do sexo feminino, três juizes de direito, do sexo feminino, e cinco magistrados do Ministério Público, do sexo masculino, todos eles com longa experiência nesta área do direito (período de contacto com a área dos participantes situa-se entre os 5 e os 30 anos). Quanto às idades dos entrevistados, estas oscilam entre 35 os 57 anos.

Por uma questão de reserva da confidencialidade que lhes foi assegurada, apresentamos apenas caracterizações colectivas e não outros dados de caracterização da amostra.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Da análise do conteúdo dos discursos dos diferentes actores judiciários resultaram as seguintes categorias gerais: 1. conceito de paternidade; 2. conceito de maternidade; 3. factores relevados na tomada de decisão judicial; 4. guarda conjunta; 5. efeito de género na tomada de decisão judicial; 6. influência dos estereótipos na tomada de decisão judicial. Estas categorias foram, por sua vez, subdivididas em diferentes subcategorias que, por limitações de espaço, não exploraremos neste texto. Assim como não iremos pormenorizar aqui os dados relativos a cada uma das categorias, o que será feito em texto posterior, remetendo os leitores interessados para Parente (2009).

Em termos gerais, a análise integrada dos conteúdos de cada uma das categorias atrás mencionadas, permitiu-nos aferir que o discurso social e o discurso judicial convergem relativamente a determinadas dimensões, nomeadamente a concepção de paternidade, de maternidade e de superior interesse do menor, bem como a percepção sobre a influência dos estereótipos e do efeito de género na tomada de decisão judicial. Assim, constatamos que as percepções de alguns dos nossos participantes sobre a maternidade e a paternidade reflectem padrões comportamentais e sistemas de valores culturais tradicionais, ainda hoje dominantes na nossa sociedade (e.g., consideração de que a mulher, na maior parte dos casos, é a melhor cuidadora e a figura principal de referência das crianças).

Apesar da mudança das mentalidades ser mais morosa e exigente do que as alterações legais e em contrapartida ao atrás mencionado, com este estudo verificamos que as percepções de alguns dos actores judiciários entrevistados são mais igualitárias a nível do género ao considerarem que, actualmente, o progenitor masculino está mais disponível para o envolvimento parental ("novos pais"), mais reivindicativo quanto à disputa da residência habitual dos filhos, mais voltado para a partilha das actividades domésticas, principalmente as de cuidado diário dos filhos, desde a sua tenra idade. Paralelamente, defendem que as mulheres, hoje em dia, trabalham maioritariamente fora de casa, tendo menor disponibilidade para a família e para aquilo que é o espaço doméstico. A conjugação destes dois factos leva, inevitavelmente, à aproximação do papel de ambos os progenitores.

Relativamente à tomada de decisão judicial relativa à RERP, apuramos que algumas percepções estereotipadas sobre o papel paterno (e.g., não é tão competente nem está tão disponível como a mãe

para o envolvimento parental com os filhos) e o papel materno (e.g., possui mais aptidões inatas para a prestação de cuidado e para se relacionar afectivamente com o menor), assim como a idade e a educação dos magistrados e as suas experiências de vida, interferem com a sua visão do exercício das responsabilidades parentais e podem influenciar a sua tomada de decisão.

Foi-nos possível ainda constatar alguma ambiguidade quanto ao critério central que orienta o julgador no processo decisório da RERP - "o superior interesse da criança". Esta ambiguidade pode contribuir para o aparecimento de discursos, atitudes e práticas jurídicas discriminatórias, que veiculam e reafirmam estereótipos de género, nomeadamente os associados aos papéis parentais, podendo comprometer o verdadeiro interesse dos menores e o princípio da igualdade de género constitucionalmente definido em muitos países. Alguns dos estereótipos e concepções relativamente ao papel de mãe e de pai, entre outros detectados, poderão pôr mesmo em causa este critério fundamental, tal como princípio da igualdade de género, consignado na legislação nacional.

Numas dimensões, a lei e os decisores parecem ir "à frente" da sociedade (e.g., privilegiar, pelo menos em abstracto, a paridade entre mães e pais; orientar a sua acção pelo superior interesse da criança e os deveres e responsabilidades dos pais, em vez de pelos interesses ou "poderes" destes), mas noutras vão ainda de par ou mesmo "atrás" das mudanças sociais contemporâneas (estereótipos sobre a "mãe cuidadora natural" ou sobre o papel masculino na educação das crianças). É neste sentido que consideramos que, se o Direito e a Jurisprudência, nesta área específica da Família e dos Menores, podem funcionar como tradutores, reflectores ou reforçadores dos sistemas de crenças dominantes, eles podem (devem?) também, e muito mais relevantemente, contribuir para a transformação das consciências individuais e colectivas em Portugal. Um longo caminho, ainda parcialmente por realizar e para o qual Direito, Psicologia e Sociologia podem cooperar.

Notas

1 Esta alteração veio reforçar o reconhecimento da criança como pessoa e como parte integrante da família, com pleno direito de exprimir livremente a sua opinião, devendo esta ser devidamente considerada na tomada de decisão relativamente à RERP (Ramião, 2009; Taylor & Tapp, 2003; Kurki-Suonio, 2000).

2 Utilizamos o conceito "comprovar" no sentido de Sottomayor (2003, cit in Ramião, 2009) quando esta autora afirma que para se decidir de uma guarda conjunta se deve realizar uma análise cuidada e detalhada dos factos de cada caso, sendo que essa presunção, quando os progenitores estão em conflito, poderia incrementar esse mesmo conflito através da chantagem e manipulação de um sobre o outro.

Referências bibliográficas

Aboim, S. & Wall, K. (2002). Tipos de Família em Portugal: interacções, valores, contextos. *Análise Social*, XXXVII, 475-506.

Afonso, R. M. & Poeschl, G. (2005). In A.A. Iber-Psicologia, "O meu marido ajuda-me muito, mas eu é que faço tudo". II Congresso Hispano-Português de Psicologia.

Amâncio, L. & Wall, K. (2004). Centro de Estudos Sociais Família e Papéis de Género: Alguns dados recentes do Family and Gender survey (ISSP). VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra.

Antunes, C.; Caridade, S. & Pereira, A (2005). Avaliação dos Processos de Regulação do Exercício do Poder Paternal; in Gonçalves & Machado (2005). Psicologia Forense (p. 289-318). Coimbra: Quarteto.

Bardin, L. (1995). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições70

Coelho, B. (2008). In A.A. CIES e-Working Papers, De "Johnny Guitar" à incerteza implícita no novo: a vida de todos os dias como compasso da mudança das relações de género na família. Lisboa.

Dantas, C; Jablonski, B.; Féres-Carneiro, T. (2004). Paternidade: Considerações sobre a relação pais-filhos após a Separação Conjugal. Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia. (Site:<http://scholar.google.pt/scholar>, consultado em Março 2008).

Drobak, J.N. & North, D.C. (2008). Understanding Judicial Decision-Making: The Importance of Constraints on Non-Rational Deliberations. Journal of Law & Policy, 26, 131-152.

Eizirik, M. & Bergmann D.S. (2004). Ausência Paterna e Repercussão no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente: Um Relato de Caso. Revista de Psiquiatria RS, 26, 3, 330-336.

Hacker, D. (2005). Motherhood, Fatherhood and Law: Child Custody and Visitation in Israel. Social & Legal Studies, 14, 3, 409-431.

Liu, H. (2001). Mother or Father: Who Received Custody? The Best Interests of the Child Standard and Judges' Custody Decisions in Taiwan. International Journal of Law, Policy and the Family, 15, 185-225.

Matos, M. & Machado, C. (1999). Violência Conjugal e o Modelo de Intervenção em Crise. Psicologia: Teoria, investigação e prática, 2, 373-387.

McClelland, S. (2001). Why Dads Matter. Maclean's, 114, 25, 34.

Miller, M. K. (2006). Through the eyes of Father: How PRWORA Affects Non-Resident Fathers and Their Children. International Journal of Law, Policy and Family, 20, 55-73.

Parente, C. (2009). Responsabilidades parentais: O Discurso dos Actores Judiciários e a Tomada de Decisão Judicial. Tese de Mestrado em Temas de Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Parente, C. & Manita, C. (2010). Tomada de Decisão Judicial na Regulação do Exercício das Responsabilidades Parentais – Estudo Exploratório sobre algumas variáveis que a podem influenciar. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.

Parke, R.D. (1996). Fatherhood. London: Harvard University.

Peixoto, C.; Ribeiro, C. & Manita, C. (2007). Avaliação psicológica forense das capacidades parentais. Revista da SPTM, 11, 2, 142-156.

- Pereira, M & Pinto, H. (2003). O conflito no contexto da separação e divórcio: A perspectiva feminina. *Teoria, Investigação e Prática*, 2, 187-2003.
- Poeschl, G. (2000). Trabalho Doméstico e o Poder Familiar: Práticas, Normas e Ideais. *Análise Social: Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, XXXV, 156, 695-719.
- Poeschl, G.; Múrias C. & Costa, E. (2004). Desigualdades Sociais e Representações das Diferenças entre os Sexos. *Análise Social*, XXXX, 171, 365-387.
- Ramião, T. A. (2008). *O Divórcio e Questões Conexas: Regime Jurídico Actual*. Lisboa: QUID JURIS, Sociedade Editora.
- Rhoades, H. (2002). The 'No Contact Mother': Reconstructions of Motherhood in the era of the 'New Father'. *International Journal of Law, Policy and Family*, 16, 71-94.
- Scavone, L. (2001). Maternidade: Transformações na Família e nas Relações de Género. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 8, 47-60.
- Sottomayor, M.C. (1999). The Introduction and Impact of Joint Custody in Portugal. *International Journal of Law, Policy and the Family*, 13, 247-257.
- Sottomayor, M.C. (2008). *Regulação do Poder Paternal nos casos de Divórcio (4ª ed.)*. Coimbra: Almedina.
- Torres, A. (1996). *Divórcio em Portugal: Ditos e interditos*. Oeiras: Celta Editora.

ACID COMMUNICATION

Isabella Poggi¹ & Francesca D'Errico²

¹Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università Roma Tre

poggi@uniroma3.it

²Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università Roma Tre

fderrico@uniroma3.it

Abstract

The paper defines the notion of acid communication as a kind of communicative act aimed at aggressing a Target, towards whom the Sender has feelings of envy, injustice, or rancor, but at doing so in an indirect and partly covert way, due to one's lack of power. The work proposes an account for why a person is acid, and illustrates the typical devices of acid communication, like creative language, use of indirectness and rhetorical figures, speech acts of criticism, specification, allusion and insinuation.

Key-words: emotions, bitterness, envy, aggressive communication, indirectness, rhetorical figures

Introduction

In the connection between wellbeing and social relationship, emotions and their communication have an important role as a regulator of interpersonal behavior not only in everyday life, but also in organizational contexts, especially when people interact in a competitive way. According to Fredrickson (2002) negative emotions tend to be functional in negative contexts because they allow to avoid harmful situations, but at work people must cope with and regulate negative emotions concerning power relations, lack of collaboration, subtle and blatant conflict.

Some negative emotions that are often felt in such cases are, for example, bitterness and grunge. Bitterness (Poggi and D'Errico, 2009), is a blend of sadness, sense of injustice and a restrained anger: a negative emotion, caused by the thwarting of a goal, which is somehow irreversible. Like anger, it is often due to a sense of injustice, sometimes also caused with full responsibility; but it also entails a sense of impotence – both impotence to react to injustice, and impotence to cry out one's anger – which makes it similar to sadness. Its feeling is due to the disappointment of some expectation that one had about the behaviour either of oneself or of another person with whom one is affectively involved; and the disappointed expectation may take the form of a sense of betrayal, but sometimes simply comes from a disproportion between lavished effort or commitment and actual results. Therefore, bitterness is a sort of sad anger, that is hopelessly retorted to oneself.

Grunge (Rizzi, 2007), different from bitterness, is a "social emotion", that is, one necessarily felt towards someone else; it is a kind of silent hate one conceives against someone who is attributed the responsibility for some wrong done to oneself; it lives on through rumination of the wrong received, and sometimes made; but if rumination is a continuous self-revolving of one's feeling, this feeling, like in bitterness, is generally not manifested outward in a straightforward manner.

Yet, emotions are by their very nature communicative. An emotion is a complex subjective state which function is to alert the person about the (certain or likely) achievement or thwarting of his/her adaptively important goals. But beside alerting the subject, it also works as a way to manifest his/her internal state to other people, in order to regulate reciprocal action and interaction. For this very reason, the complex subjective state of an emotion generally encompasses, along with feelings, cognitions, physiological reactions and action tendency, also an expressive pattern. If one of the function of emotions is to mediate our behaviour towards others, it is important for them to know what emotions we are feeling – if I am angry at you, it is important for you to know. But at the same time, expressing our emotions may be risky or not convenient: would you express your anger to your boss? Maybe not, due to the consequences this may have.

Therefore, sometimes you must refrain from expressing your negative emotions, even if they urge to be manifested.

This is the ground on which acidity grows: you feel angry out of a feeling of injustice, and you would like to express your anger; but you cannot, because you have a feeling of impotence, both to recover from the injustice undergone, and to prevent the negative consequences of your expression.

Acid communication may be defined as a type of communicative acts (either speech acts or communicative nonverbal acts) in which a Sender expresses aggressiveness toward another person (a Target), but not in an explicit way, rather in a covert, yet possibly ostentatious manner, because s/he feels to have less power than the Target.

This paper presents an analysis of acid language based on a model of mind, social interaction, emotions and communication in terms of goals and beliefs. Sect. 2 outlines the basic notions of this reference model. Sect. 3 defines the notion of acidity in terms of the model described, and proposes some hypotheses as to its origins, conditions and causes. Sect. 4, by analyzing examples of acid communication, singles out the characterizing features of this way of communicating, trying to connect them to the cause of acidity outlined above.

Mind, social interaction, emotion and communication. A model in terms of goals and beliefs

A clear picture of acidity needs to be grounded on a set of basic notions like power, image, self-image, emotion, communication. We define them by sticking to a cognitive model of mind and social interaction based on the notions of goals and belief. [Parisi, Castelfranchi, 1984; Castelfranchi & Parisi, 1980; Castelfranchi, 1988; Conte, Castelfranchi, 1995; Miceli and Castelfranchi, 1994; Miceli & Castelfranchi, 1992; Castelfranchi and Poggi, 1998; Castelfranchi, 2000; Castelfranchi, 2003; Poggi, 2007; Poggi, 2008]. According to this model, the life of any natural or artificial, individual or collective system (an ant, a machine, a hermit or a swarm) consists of pursuing goals. A goal is any kind of regulatory state (from conscious intentions to biological functions, needs, instincts, social ends) not realized in the world; as long as a discrepancy is perceived between the actual state of the world and the regulatory state, to bring

about this state the system (in either a conscious or automatic manner) projects and performs a plan, a hierarchy of goals in which each action aims at one goal and possibly to one or more supergoals, with all goals and supergoals finally aiming at the regulatory state to achieve.

In this framework, power can be first defined as a notion concerning a single system [Castelfranchi, 2003]. System A has the "power of" goal g to the extent to which it is likely for A to achieve g, which depends on external and internal resources, i.e. favourable world conditions (e.g., presence of material resources), and A's action capacities and knowledge. If world conditions are favourable and A can perform the necessary plan of action, A has "power of" with respect to goal g. The notion of evaluation can be defined in terms of "power of" [Miceli & Castelfranchi, 1992; Miceli & Castelfranchi, 1989]: an evaluation is a belief about how much some object, event, person have or provide one with the "power of" necessary to some goal. The systems evaluates as positive what favours and negative what prevents from the achievement of one's goals. Negative evaluations can be of two kinds: ones of inadequacy, or lack of power (this knife is bad because it is not enough sharp to cut met) and ones of negative power (this knife is bad because it might hurt). Humans conceive of evaluations with respect to any kind of goal, utilitarian, moral, aesthetical (see positive evaluative adjectives like useful, good, beautiful), and do so concerning world conditions, adequacy of actions, and the respective importance of goals, necessary to choose which goal to pursue between incompatible ones. Thus one may lack the power to achieve some goal due to lack of resources, but also due to the necessity of choice. If achieving goal g prevents A from achieving goal q, A must choose between them, and lacks the "power of" for either of the two.

If A lacks the capacities or resources to achieve g, while another system B is endowed with them, A "depends on" B to achieve g. From such dependency of a system from another the social devices stem of adoption and influence. Adoption is the fact that a system B pursues A's goal as its own goal. If A depends on B as far as g is concerned, A can achieve g only if B "adopts" A's goal g, i.e., if B puts one's actions and resources to the service of A's goal. Adoption may be "terminal", like in affect and altruism, where B's adopting of A's goal is not aimed at B's further goals, but also "instrumental", like in social exchange, where B adopts A's goals in order to his/her own goals. Influence is the fact that a system rises or lowers the likeliness for another system to pursue some goal, that is, it induces the other to do or not to do some action; it can be in the interest of the Influencer or of the Influencee (see the difference between order and advice) and it can be achieved through various types of action, from violence to education, from hypnosis to persuasion. When A depends on B for A's goal g, B has the "power to influence" A, since s/he might allow or prevent A from achieving g. This gives B "power over" A. "Power to influence" and "power over" are social notions of power, in that they necessary entail two systems, A and B.

Adoption multiplies people's "power of" to achieve their goals, thanks to resource exchange; but to decide what goals of what systems (B, C....) to adopt, A needs to evaluate them as to their dependency on A, and to their capacity and willingness to reciprocate. This is the route through which, in a particular type of system, humans, the device of image stems. Our image is the set of evaluative and non-evaluative beliefs that others make up of us, and we generally strive to present a positive image of ourselves to have others adopt our goals, and thus to gain more "power of". The image we present is generally functional to the type of adoption we aim at: to hire me as a real-estate seller you evaluate me as to my extraversion or argumentation skills, to choose me as a friend, as to my affective qualities. In rare cases do we obtain adoption by presenting an image of lack of power (e.g. when people help us out of compassion); but in general to be adopted we try to elicit positive evaluations, i.e., show an image of power in some areas (e.g. when others adopt our goals because they esteem us). In choosing whether to adopt the goal of A or B, C

will compare their respective values, to establish who has more "power of" as against a particular goal. Thus we can count one more type of power, stemming from power comparison: to have "more power than" another. The notion of dominance referred to in ethological and social psychological studies can be rephrased, in this model, just as this notion: if I am dominant with respect to you, this means that "I have more power than you" concerning some particular goal [Poggi & D'Errico, 2010].

So, we all have a "goal of image" and a "goal of positive image" (goal of esteem); and all the goals against which we want to be evaluated positively by others make part of our goal of (positive) image. But we also have the goal of being evaluated better than others – of showing we have more power than others, since this puts us in a higher place within a hierarchy of value (of power). Besides projecting an image of us to others, we also have a self-image: a set of evaluative and non-evaluative beliefs about ourselves. Having evaluations about our own actual worth – beliefs concerning our power to achieve goals – is necessary for us to decide which goals to pursue, leaving aside ones out of our reach. [Castelfranchi, 1989; Miceli, 1998]. And having positive self-evaluations (a high self-esteem) gives us confidence that we will achieve the goals for which we have power. So we also have a goal of (positive) self-image.

Emotions have an important role in this scenario. An emotion is a multifaceted subjective state, encompassing internal feelings but also cognitive, physiological, expressive, motivational aspects, that are triggered any time an important adaptive goal is, or is likely to be, achieved or thwarted. In this, emotions are functionally linked to goals: the "storm" they trigger in a person's body and mind is an effective adaptive device to monitor the achievement or thwarting of adaptively important goals. In order to the adaptive functions of survival and reproduction, humans, in all moments of their life, have some very important goals always impinging on them, even if they are not consciously and presently active, like survival, wellbeing and harm prevention, ones of acquiring and maintaining resources (goals of power), but also of acquiring knowledge (epistemic goals), of getting adoption from others (attachment and affiliation), of adopting others' goals (cooperation and altruism), and of avoiding too an unbalanced distribution of fortunes (equity). So emotions like fear, anxiety, worry monitor the goals of harm prevention; surprise, curiosity and boredom, the epistemic goals; love, tenderness, solitude and sense of exclusion, the goals of attachment and affiliation; anger, revenge, sense of injustice, guilt, gratitude and compassion the goal of equity; satisfaction and pride, shame, embarrassment, humiliation and envy, the goals of image and self-image.

Acid communication has a close relationship with emotions, because it is triggered by anger – but an anger redirected – and envy: two emotions linked to the goals of power and justice. The following analysis provides a first definition of acid communication and of its causes, and outlines its most characterizing verbal features.

Corpus and analysis

To define acid communication and describe its characteristics, we analyzed a corpus including three types of data: 10 e-mails exchanges in Academic contexts (members of a University Faculty, of a Scientific Research Institute, and of an European Network) 10 SMS messages between teachers, students, and

collaborators, and 3 TV talk shows. E-mails and SMSs were analyzed as to their verbal communication, punctuation and emoticons, while for the TV talk shows not only the verbal message but the whole multimodal communication was taken into account. The verbal message, in both written (e-mails and SMS) and multimodal communication, was analyzed from a lexical-semantic, sociolinguistic and pragmatic and point of view. For instance, the words used were distinguished for their appropriateness, their reciprocal combination, their sociolinguistic register (accurate, solemn, informal or so), and their pragmatic functions (rhetorical figures, type of speech acts, argumentation structure). In the multimodal messages, beside the verbal behaviour, signals in all modalities (prosody, gesture, gaze, facial expression, posture) were analyzed both for the meanings borne by themselves and in their reciprocal combination. What follows is an outline of acid communication resulting from our analysis on the verbal side, while its feature in multimodality will be dealt with in a subsequent paper.

Nature and causes of acidity

To define acidity we must first set its scenery, that can include either two or more Actors, namely:

S, the Sender of the acid message, the performer of the acid communicative act T, the Target against whom the acid communicative act is directed, plus, possibly, A, the Audience, that is, one or more persons before whom S is acid toward T.

Based on the model presented, we first provide a definition of acidity and some hypotheses about its causes. Then we will give examples to illustrate them.

An acid communicative act is one by which Sender S aggresses the Target, and in particular aims at abasing either the Target's image before the Audience A, or simply the Target's self-image before oneself, but does so in an indirect, subtle, somewhat concealed and understated way.

In fact, if only condition a. were fulfilled, that would be a case of "aggression tout-court", while only if also condition b. is fulfilled can we speak of "acidity" proper.

What are the causes of acidity in communication?

The reason for condition a. – the Target's aggression on the part of the Sender – comes from the usual reasons for aggressiveness, that we may find in two traditions in Psychology: in the behaviorist era, the dominant model was the "frustration-aggression" hypothesis (Dollard et al., 1939), according to which aggression is an outcome of undergone frustration. This implies that every time one feels that a goal of one's is thwarted, one should be keen to aggression. A more updated account comes in a constructivist era from Averill (1982) who, looking at anger as the emotional mediator of aggression, claims that anger is felt out of a norm violation. The same hypothesis as Aristotle's for whom anger comes from a sense of injustice, and its function is to struggle against it. In acid communication too, the aggressive goal is caused by the fact that the Sender feels s/he has been subject to injustice on the part of the Target; and this triggers a sense of revenge. But S cannot have full revenge because s/he (feels s/he) does not have as much power as the Target, who might retaliate against overt aggression. On the other hand, should the Sender completely give up to one's revenge, his/her goal of self-image would be thwarted: s/he would feel ashamed with himself or humiliated to submit to T's power without reacting. Suffering from his own impotence, he does not want to acknowledge his dependency on the Target or the Target's power over

himself, so he must show superior, take distance from the other, not showing too much involved, and dissimulating his anger and aggressive goals. This is why he resorts to a somewhat covert aggression.

A clear example of the difference between acidity and aggressiveness tout-court is in the speech acts below.

Minister Sandro Bondi, during a political talk show, aims at distancing himself from his opponent Bocchino, formerly a colleague in the same party, now splitted into two different parties, and to do so summons him with the polite pronoun "lei" instead of "tu", the familiar pronoun he would use when both Bondi and Bocchino were in the same party.

Bondi: Non mi interessa fare polemica con lei.

Bocchino: Ora mi dà del lei perché così dice il dottore...

Bondi: Lei è impertinente e maleducato... Io non sono abituato a bisticciare in pubblico e poi andare a braccetto quando si spengono le luci.

(Bondi: I'm not concerned in arguing with thou (It. "lei")

Bocchino: "Now he is calling me "thou" because this is what the doctor says".

Bondi: "You are cocky and rude. I'm not used to quarrel in public and go hand in hand when the lights go out.)

Bocchino's comment on Bondi's summoning him by "lei" is a good example of an acid statement: he expresses his regret about not being acknowledged any more as a member of the same party while ironically referring to the chief of Bondi's Party, Berlusconi, as "the doctor", one whose prescriptions can never be disregarded, and, consequently, as all the party member as people always complying with his prescriptions. On the other hand, Bondi's first reply, "You are cocky and rude", being a plain insult, is not as subtle as to be acid, but definitely aggressive. Insult is an explicit aggressive communicative act aimed at spoiling the opponent's image, that, as Schopenhauer points out, is the last chance for a person dialectically in trouble. Yet, immediately Bondi lowers his aggressive attack, shifting to an acid attack. By saying "I'm not used to quarrel in public and go hand in hand when the lights go out", he is no more explicitly insulting, but only indirectly implying a negative evaluation of his opponent as double-faced and hypocritical.

Another case of aggressive as opposed to simply acid communication is the use of threat. Like in a sport show, where Zenga, a football coach, and the show presenter, Varriale, after sharply arguing end up with threatening each other with sentences as the following:

Varriale: Guardi Zenga lei continua ad offendere e deve stare attento a quello che dice, eh.

(Look Zenga, you are going on offending and you should be careful to what you're saying, you know)

Zenga: Pensi per lei Varriale! [...] Pensi a lei e alla sua famiglia..

(Mind your own business, Varriale! [...] Mind of yourself and your family!

Finally, very explicit or rude directive speech acts are cases of aggression tout-court.

Zenga: Ma la faccia finita, ma la faccia finita!

(But stop it, oh, stop it!)

Acidity as discrediting communication

As we mentioned, the type of aggression brought about by the Sender in acidity is an aggression of the Target's image: that is, an act of discredit.

Poggi, D'Errico & Vincze (2011) analyzed the multimodal communicative actions aimed at casting discredit on the opponent in political debates. According to their definition, discrediting another's image means to cast negative evaluations about him or her concerning three dimensions of image:

Competence: the intellectual skills and knowledge base of a person; from this point of view one can be discredited by showing one is stupid or ignorant

Benevolence: how much the person is willing to adopt others' goals, not to act to their disadvantage, not to cheat them; so discredit is about one being immoral, dishonest, or cheater

Dominance: how much the Target has more power than others or power over others; and here discrediting means demonstrating one is helpless, ridiculous or inconsequential.

The acts of discredit in acid communication can be distinguished along these three dimensions too.

Let us first see an example of acid message referred to lack of competence:

Sender S is a teacher who assigned a thesis concerning pride to Student E. When E, some days ago, asked the teacher to meet about her thesis, the teacher also told her that she was being busy on an International Workshop about Political Speech, in some way alluding to the fact that the emotion of pride might also be relevant in political communication.

On the day of the Workshop, S receives an SMS from the student asking for an appointment, and she answers by SMS: "Quando finisce il convegno. A meno ke tu non capisca ke l'orgoglio c'entra col parlato politico". (When the Workshop ends. Unless you understand that pride does fit with political speech).

In this example, Teacher S, in answering Student E, implies that she was not so smart as to understand that learning something about political speech may be useful to studying (the functions of) pride. S is casting a discredit of stupidity on the student.

Now let us see a case of discredit about ignorance.

In an email to the whole Faculty, Professor T has claimed that it is a shame that, due to money shortage, the University has cut the meal bonus to all Professors. In the same mail he proposed that instead the University Head and all his counsellors should reduce their benefit by 10%. After this mail and some other public mails in response by Professor S and other Professors A, Prof. T sends a new mail announcing, in a quite solemn way, that he has been received by the Head of the University and his counselors, and that they personally answered some of his questions.

Now Prof. S writes:

Dunque, il collega T... ci dice che è stato ricevuto, immagino con gli onori del caso, nei sacri palazzi di via (...). Che gli è stato detto che la riduzione del 10% delle indennità di funzione per il 2009 era dovuta ad obbligo di legge. (E questo lo sapevamo!).

(So, our colleague T tells us that he has been received, I imagine, with all due honours, in the sacred buildings of Street. (...)) That he has been told that the reduction of the benefits by 10% for year 2009 was mandatory by law. (And this we did know!)

Prof. S is ironic about T's conviction that he received a great privilege being personally received by such important person as the Head of the University, and being personally told something that... everybody knew! Here S is implying that T did not know news that was known to everybody: hence, T is ignorant.

Another topic addressed by discredit is the Target's benevolence. Here a typical move of an acid Sender is to make the Target feel guilty, that is, to stress the damage suffered by S due to some action or omission by T. See this SMS.

S is calling T on the cellular, because she needs some information urgently, but T, who generally calls S very often, at the moment cannot be found after two or three calls. So S sends her this SMS:

"Di nuovo in silenzioso, eh? Peccato, proprio quando mi servirebbe di più".

(Silent again, isn't it? It's a pity, just when I would need it most).

S here stresses how she is damaged by the impossibility to contact T.

Also in the following case S holds something against T.

The administration of the Research Institute decided that for Christmas Holidays the Institute will be closed since January 2nd to January 5th. Researcher S writes:

"Mi fa piacere che il CNR decida. Io ho una gara importante per l'ESA che scade il 12 gennaio e non sono molto avvantaggiato dal fatto che la settimana di inizio anno lavorero' a casa da solo senza poter contare sugli spazi dell'istituto per lavorare in gruppo".

(I am glad for the administration to decide. I have an important competition for ESA with a deadline on January 12th and I am not so favoured from the fact that in the first week of the year I will work at home by myself without being able to rely on rooms in the Institute for group work).

Other cases of acidity discredit the Other on the dimension of dominance, trying to demonstrate that s/he does not have the power s/he thinks or aspires to. Take again case n. 2) above, where the Sender says: "Our colleague T tells us that he has been received, I imagine, with all due honours, in the sacred buildings of Street. (...). That he has been told that....". The incidental phrase I imagine, with all due honours sounds very ironic, actually implying that Colleague T is not (considered) that important like he intended to convey. Also the phrase "That he has been told that...." gives an impression of passivity of colleague T. Both sentences seem to imply that T can have no influence on the "sacred buildings" where real powerful persons do whatever they want.

Verbal features of acid communication

Ones stressed the nature of acidity as a case of discrediting communication, let us focus on its specific communicative features: the types of communicative acts typically performed by an acid Sender, and the lexical style that characterizes them. Singling out these features might allow one to measure the level of acidity of a given text. At the same time this will contribute to outline the acid person's emotions and social goals, and his/her style of interaction.

Acid speech acts

Criticism. A kind of speech act that typically occurring in acid communication is criticism, that is, one in which negative characteristics are pointed out in the Target's action or the Target him/herself. Yet, to characterize a text or discourse as acid, two more conditions are necessary: first, a higher frequency of speech acts of criticism than in other texts or dialogues, and second, a somewhat indirect way to express criticism. See this example in which the Sender, a University Professor, complains with a TV journalist for mismatch in an appointment and – in her opinion – failed respect of commitment.

Mi spiace dover rilevare una scarsa professionalità nell'organizzazione di queste riprese.

(I am sorry to be forced to notice a low level of professional performance in the organization of these TV grabs)

Though the message content is clearly one of criticism, the language used by the Sender is refined (see Sect. 6.2.) in the words *dover rilevare* ("to be forced to notice") and *polite* (*Mi spiace*, "I am sorry") even including a euphemism: *scarsa professionalità* ("low level of professional performance"), standing for "you are totally disorganized".

Specification. The acid person tends to make things precise, not to let them vague. Take this example:

) While talking about Di Pietro, a politician on the same side as Travaglio, Capezzone says: Di Pietro si è salvato a Brescia e se vuoi ti racconto anche come...

Travaglio: Si è salvato?? È stato assolto...è stato prosciolto a Brescia.

(Capezzone: "Di Pietro saved himself from [prosecution in] Brescia, and if you want I can also tell you how...")

Travaglio: "Saved? He was acquitted, acquitted in [the prosecution of] Brescia".

In this case, Travaglio's specification aims not only at making clear that a man on his political side is honest, but also to imply a. that Capezzone is ignorant and inaccurate in legal lexicon, and b. that Capezzone, like the chief of his party, Berlusconi, considers judges and legal prosecutions as only something to escape, something to save oneself from.

A reason for a significant use of this kind of speech act is again in the acid Sender's goals. S/he aims at giving an image of a smart person, one not easy to dupe by vague statements; a way to re-affirm one's qualities, hence to re-establish one's having more power than the Target.

Indirectness. As mentioned above, a feature of acid communication is by definition indirectness. Due to one's lack of power, the acid person must refrain from direct attack and resort to more subtle ways of criticizing and discrediting the Target, both not to risk retaliation and to keep a formal image of politeness. Thus, typical acid speech acts are insinuation and allusion.

Insinuation. Insinuation is an indirect, partially covert accusation. An example is again in the quarrel of examples 2 – 4, where the football coach Zenga, after being accused by the sport show presenter Varriale, says: *Senta Varriale, si chiedi chi l'ha messo lì e perché ce la fanno stare...* (Listen, Varriale, please wonder who has put you there, and why do they keep there). Zenga insinuates that Varriale is a case of favouritism and that he is there only thanks to friends or connections.

Allusion. Allusion is a communicative act in which the Sender refers to something while not mentioning it in an explicit way, or only incidentally.

In a debate between Elisabetta Casellati, an undersecretary of the right wing party, and Travaglio, a journalist of the opposite political side, Casellati reminds that Travaglio has been prosecuted for defamation, and he says: *"Guardi signora se vogliamo parlare delle nostre biografie possiamo fare una bellissima trasmissione nella quale lei potrà raccontare come abbia fatto assumere a spese del popolo italiano sua figlia"*.

(Look madam, if we want to talk about our biographies we can make a beautiful show in which you will be able to tell us how you did to have your daughter be employed to the expense of the Italian People).

Travaglio is not explicitly accusing Casellati of favouritism, he just refers (alludes) to this event in a subordinate clause. A way to mention something in a not so blatant way as it would if one had stated it in a main clause.

Acid verbal style

Acid communication is often characterized by a polished, brilliant, creative language. Typically it makes use of a literary and refined lexicon, sometimes stuffed with rhetorical figures. Let us see some.

Metaphor. Let us start with an example of metaphor.

During a political debate between Marco Travaglio, a journalist very critical of Berlusconi's government, and Daniele Capezzone, a spokesman of the government, Capezzone continues talking during Travaglio's speaking turn, therefore Travaglio says: "Ma come si spegne la macchinetta? Voglio capire se avete un interruttore. Ha fatto una domanda a me, hai risposto tu...vai avanti..."

(But how do you turn off the machine? I want to know if you have a switch. She put a question to me, you answered... go ahead!...).

Travaglio makes fun of Capezzone and his lack of respect for the rules of dialogue, by likening him to a machine that does not switch off. This is quite a discrediting metaphor since it states a simile to a stupid device unable to stop its unique action: therefore, an acid metaphor.

Oxymoron. Oxymoron consists of putting together two utterly contradictory words. As does a Sender in our data when accusing "i forsennati dello "spirito di servizio" remunerato" (the insane persons of paid "serving spirit"). He insinuates that the top executives of the University pretend to work on behalf of the whole University in a "Christian serving spirit", but they get very rich additional honoraries for this. Since the idiom "serving spirit" is generally a synonym of "working in a disinterested way, without reward", a "paid serving spirit" sounds definitely contradictory. This blatant violation of the "selection restriction" between words, beside favoring the understanding of the insinuation, is also a display of creative language. Another case we may include in an oxymoron device is contrast in sociolinguistic register: putting aside two words or phrase belonging to contrasting registers, e.g. a solemn word with a vulgar one.

Irony. The language of acidity is characterized by a high number of ironic statements. In irony the Sender expresses some evaluative statement, while intending the opposite of it (for positive statements the real meaning is negative and vice versa). For example, in case (12) above Travaglio is ironic in his request: "Go ahead". He is seemingly encouraging Capezzone to go on robbing the turn to, but in fact he intends the opposite: "Stop talking on top of me".

Irony is generally aimed at joking about the Target, hence making fun of him/her. In this, being a very effective way to discredit, it is the perfect candidate for acid communication. But this is so also from another point of view: because it puts the Sender on a level of superiority as compared to the Target, for three reasons. First, because any (communicative) evaluative act puts its Sender in a superior role, the role of one who affords judging others. Second, because irony shares the property of laughter and humor of setting the ironic (and the humorous) person on a high and more distant position than the Target. Third because irony – as well as humor – is a typical case of creative communication, in which the Sender can exhibit his/her own originality, divergence, and creativity; in a word, of showing one's superiority with respect to Target (and possibly Audience). This sense of superiority is necessary to the Acid person since it allows him/her both to take a revenge of the supposed injustice undergone and to reaffirm his/her power over Target and Audience. This is why irony fulfils the very crucial goals of the Acid person.

Conclusion

Well-being is strongly associated with regulation of emotions including his communication and expression. Acid communication is strongly linked to emotion like anger, envy and its mental ingredients are related to power comparison. Present work defines the notion of acid communication as a kind of communicative act aimed at aggressing a Target, towards whom the Sender has feelings of envy, injustice, or rancor, but at doing so in an indirect and partly covert way, due to one's lack of power. The work proposes an account for why a person is acid, and illustrates the typical devices of acid communication, like creative language, use of indirectness and rhetorical figures, speech acts of criticism, specification, allusion and insinuation. Moreover, the work seeks to define the differences between acid and aggressive communication reporting examples taken from both the workplace and media with particular attention to political debates.

Acknowledgments

This research is supported by the 7th Framework Program, European Network of Excellence SSPNet (Social Signal Processing Network), Grant Agreement Number 231287.

References

- Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York: Springer-Verlag
- D'Errico, F. and Poggi, I. (in press) *Discrediting body. A multimodal strategy to spoil the other's image*. Special issue of *Cognitive Computation*.
- Castelfranchi, C. (2000). *Affective appraisal versus cognitive evaluation in social emotions and interactions*. In A. Paiva (Ed.), *Affective Interactions*. Springer: Berlin.
- Castelfranchi, C. (2003). *Micro-Macro Constitution of Power*. *ProtoSociology, International Journal of Interdisciplinary Research*, 18-19, 208-265.
- Castelfranchi, C. (1988). *Che figura. Emozioni e immagine sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Castelfranchi, C. & Parisi, D. (1980). *Linguaggio, conoscenze e scopi*. Bologna: Il Mulino.
- Castelfranchi, C. Poggi I. (1998). *Bugie, finzioni, sotterfugi. Per una scienza dell'inganno*. Carocci: Roma.
- Conte R., Castelfranchi, C. (1995). *Cognitive and social action*. London: University College.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Fredrickson BL. *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. *Prevention and Treatment*, 3. 2000. Retrieved November 12, 2002, from
- Miceli, M. (1998). *L'autostima*. Bologna: Il mulino.

Miceli, M. and Castelfranchi, C. (1994). *Le difese della mente*. Roma: Nuova Italia Scientifica.

Miceli, M., & Castelfranchi, C. (1992). *La cognizione del valore*. Milano: Franco Angeli

Miceli, M., Castelfranchi, C. (1989). A cognitive approach to values. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 19(2), 169-193.

Parisi, D., Castelfranchi, C. (1984) *Appunti di scopistica*. In R.Conte e M.Miceli (Eds.), *Esplorare la vita quotidiana*. (pp. 26-79), Roma: Il Pensiero Scientifico.

Poggi, I. (2007). *Mind, hands, face and body. Goal and belief view of multimodal communication*. Berlin: Weidler.

Poggi, I. (2008) *La mente del cuore*. Roma: Armando Editore.

Poggi, I., D'Errico, F. (2010). Dominance signals in debates. In A.A. Salah et al. (Eds.), *Human Understanding Behavior LNCS 6219*, (pp. 163—174). Heidelberg: Springer.

Poggi I., D'Errico F. (2009) The mental ingredients of Bitterness. *Journal of multimodal user interface*. Springer Vol 3 (1) pp.79-86; Issn.: 1783-7677 (Print) 1783-8738 (Online) DOI: 10.1007/s12193-009-0021-9

Poggi I., D'Errico F., Vincze L. (2011) Discrediting moves in political debate. In F.Ricci et al. (eds) *Proceedings of Second International Workshop on User Models for Motivational Systems: the affective and the rational routes to persuasion (UMMS 2011) (Girona) Springer LNCS*.pp. 84-99 (ISSN 1613-0073).

Rizzi, R. (Ed.) (2007) *Itinerari del rancore*. Bollati Boringhieri, Torino.

VINCULAÇÃO AOS PAIS, AMBIENTE FAMILIAR E PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E BEM-ESTAR EM ADOLESCENTES PORTUGUESES

Teresa Machado¹ & António Castro Fonseca²

1 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

tmachado@fpce.uc.pt

2 Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Resumo

Sob a influência da psicologia positiva verifica-se um maior interesse pela compreensão de factores de protecção no desenvolvimento e sua relevância para os comportamentos adaptativos. Neste trabalho exploramos relações entre variáveis familiares e competências de adaptação de cerca de 400 jovens entre 17-18 anos. As variáveis familiares de supervisão parental e o ambiente familiar foram avaliados por questionários de auto-avaliação construídos para o estudo; a vinculação aos pais recorrendo ao IPPA (Armsden & Greenberg, 1987). Os comportamentos adaptativos são operacionalizados pelos itens da subescala de competência do YSR (Achenbach, 1991). A satisfação com a vida pela SWLS (Diener et al., 1985). Os dados sugerem relações significativas entre algumas das variáveis familiares (e.g. ambiente familiar, vinculação, nomeadamente nas dimensões de comunicação e alienação) e as medidas de indicadores de competência dos jovens. Os padrões de relação entre essas variáveis apresentam particularidades diferentes para os rapazes e as raparigas.

Palavras-Chave: Satisfação com a vida, Competência; Adolescentes; Vinculação

Abstract

Under the growing influence of positive psychology, there is greater interest in understanding which factors protect the development and its relevance to the adaptive behavior. This study analyzed the relationships between family variables and positive perception of the self, and satisfaction with life, in about 400 adolescents (mean-age 17-18 years). Family supervision and quality of family environment were assessed by self-report measures constructed for the study; attachment to parents by IPPA (Armsden & Greenberg, 1987). Positive self-evaluation was assessed by items of YSR competence subscale (Achenbach, 1991), and satisfaction with life by the SWLS (Diener et al., 1985). The data suggest significant positive relationships between the perception of family environment quality, some attachment dimensions and positive self-evaluation and satisfaction with life. Patterns of these correlations are not the same for boys and girls.

Key-Words: Satisfaction with life; Adaptive behavior; Adolescence; Attachment

Introdução

O estudo das condições que promovem o desenvolvimento de competências e traços positivos ao longo da vida tem vindo a impôr-se sob influência da psicologia positiva; influência que se reflecte para além do estudo de construtos típicos desta abordagem, como por exemplo, felicidade, talento, optimismo, esperança, perdão (Barros & Pinto, 2005; Peterson, 2006). É a atitude global da corrente enquanto "(...) deliberada correcção da centração da psicologia nos problemas" (Peterson, 2009, p.3) que incentiva outro tipo de análises do desenvolvimento, propondo-se agora estudar os "aspectos positivos que fazem com que valha a pena viver a vida" (Rich, 2003, p.1). Ou seja, a psicologia positiva incentiva o estudo científico das forças, resiliência e funcionamento óptimo (Kelley, 2004), sendo que também o estudo da adolescência tem ganho com a maior focalização nos factores promotores de desenvolvimento positivo (Lerner, Abo-Zena, Boyd, Fay, Issac, et al., 2010; Lima & Freire, 2009).

A procura de operacionalização das metas "desejáveis" (ou normativas), em diferentes períodos da vida, foi, desde o início, comum a todos os grandes autores da psicologia do desenvolvimento. Estes – e.g., Freud, Piaget, Erikson, Levinson – ao proporem uma sistematização do desenvolvimento em diferentes fases, tinham em mente, precisamente, os resultados mais desejáveis do desenvolvimento em cada estágio (Csikszentmihalyi, 2006), traduzindo-se estes no sentimento da vida "vivida em pleno" que, por seu turno, se associa ao sentimento de "bem-estar subjectivo".

Mas, ao pensar-se no desenvolvimento na adolescência, tradicionalmente, e ainda por influência de grandes autores como Stanley Hall ou Freud, na ideia que mais se divulga sobressaem temas de "revolta" e "oposição" – considerando estas facetas na sua vertente exclusivamente negativa e não eventualmente criadora e positiva. Com efeito, no início do século XX, essa perspectiva fica imortalizada pela afirmação de Stanley Hall ao descrever a adolescência como fundamentalmente turbulenta e tempestiva – "stormy and stress" – e, um século depois, vários autores parecem conhecer apenas esta perspectiva (Rich, 2003; Claes, 2011). Outros começam a destacar o envolvimento intelectual activo e sentimentos positivos relativamente aos pais de tantos outros adolescentes que se revelam competentes (Laible, 2007; Love & Murdock, 2004; van Dulmen & Ong, 2006). Em alternativa à dicotomia das abordagens citadas – i.e. tumulto versus florescimento – Schneider e Stevenson (cit in Rich, 2003) sugerem a consideração da adolescência enquanto "geração ambiciosa", uma geração cheia de esperanças e sonhos, sendo que estes esbarram hoje – em muitos casos – com pobres recursos familiares, escolares e de suporte à sua concretização. Nesta óptica, a adaptação/desadequação nas trajectórias de desenvolvimento podem ser entendidas como desencontros entre as aspirações e a realidade – e a intervenção passará também por agir nesta integração entre o psicológico e o social.

O estudo do desenvolvimento de competências, e das condições que propiciam bem-estar e satisfação, pode ser justificado pelo desenvolvimento económico das sociedades: "(...) como Maslow poderia ter previsto, agora, que muitos no mundo pós-industrializado resolveram temporariamente os problemas

relativos ao sustento físico imediato, a atenção pode voltar-se para o desenvolvimento psicológico e satisfação”²⁰ (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003, p.27).

Reconhecem-se hoje as vantagens que a análise de factores de protecção tem revelado, mesmo, ou sobretudo, em situações de adversidade – e.g. socioeconómica – fomentando estes factores oportunidades de desenvolvimento adaptado (Dunst, 1993; Ong, Phinney, & Denis, 2006; Owens & Shaw, 2003). Na mesma linha de ideias, os modelos contemporâneos do desenvolvimento, acentuando o “potencial de mudança sistemática”, que destacam a plasticidade do desenvolvimento humano, sublinhando ademais a importância das relações interindividuais (...)” (Lerner, et al., 2010, p. 69), dão azo à ideia de que “(...) podem ser promovidas mudanças positivas (...) mediante ajustamentos saudáveis entre os indivíduos e os contextos” (Lerner et al., 2010, p.75). A análise das relações interpessoais significativas faz assim todo o sentido à luz desta perspectiva, e constitui um domínio-chave na intervenção com adolescentes.

Note-se, ainda, que diferentes investigações têm apresentado correlações robustas entre “forças de carácter” e satisfação ou bem-estar reportados por diversos sujeitos, ao longo da vida (Peterson, 2009). Ou seja, não se trata apenas de documentar a “ausência de problemas”, mas é legítimo aspirar à “satisfação com a vida” e “bem-estar” que, adicionalmente, tornam os sujeitos mais resilientes (ao longo de todo o ciclo de vida) (Wright & Masten, 2006); este é o mote da presente investigação.

Bem-estar em adolescentes e relações familiares

Apesar dos confortos que o mundo pós-industrializado pode facultar aos seus, o facto é que para muitos jovens a escola é um “desafio que se tem de aguentar” (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). O sentimento que pode prevalecer no íntimo de muitos adolescentes é o desinteresse/aborrecimento, podendo explicar o desinvestimento progressivo em actividades que (afinal) sustentam o desenvolvimento bem sucedido. Confrontando dois grupos de adolescentes situados nos extremos de um contínuo de “interesse”, Hunter e Csikszentmihalyi (2003), encontraram diferenças significativas em indicadores de auto-estima, locus de controlo, optimismo e pessimismo (controlando o efeito da raça, classe social e comunidade), entre os que experimentam predominante “interesse” na sua vida e os que reportam predominantemente “aborrecimento”. Os dados são comentados do seguinte modo: “acreditando que o self é bom e digno de respeito proporciona o fermento para o funcionamento pessoal efectivo” (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003, p.33). Ora, na génese da construção da qualidade percebida do self encontra-se a vinculação (Bowlby, 1988). Bowlby (1988) referia que o papel dos pais ao longo do desenvolvimento consiste em estar disponível, pronto a responder quando chamados a encorajar e a ajudar, mas só intervindo quando claramente necessário – capacitando, desta forma, a progressiva independência e exploração activa dos seus. Hunter e Csikszentmihalyi (2003) referem também que para promover uma atitude de interesse (i.e.,

²⁰ Por outro lado, nos países pós-industriais, coexistem hoje “nichos de pobreza” significativos, de tal modo que, por exemplo, nos EU se estima que 12 milhões de crianças viverão abaixo do considerado limiar de pobreza – vendo comprometido o seu desenvolvimento emocional, físico e cognitivo (Felner, 2006).

curiosidade activa, quando falamos de crianças) perante a vida, é necessário suporte do sistema social e recursos culturais que o orientem para fins progressivamente mais complexos e recompensadores – os adultos significativos jogam aqui um papel preponderante. Não é assim de estranhar que uma das constatações mais consistentes nos estudos de orientação positiva seja a de que “boas relações com outras pessoas são um determinante muito mais robusto da satisfação com a vida e felicidade do que bens materiais” (Peterson, 2009, p.4). As relações significativas surgem como uma das variáveis que, quando securizantes, conferem resistência ao longo do desenvolvimento (Armsden & Greenberg, 1987; Ong, Phinney, & Dennis, 2006). Tratando-se de relações significativas, os pais, ao longo da adolescência, continuam a ser figuras fundamentais de referência (Allen, 2008; Allen & Land, 1999; Nickerson & Nagle, 2004). Para além dos pais, sabemos que professores podem também assumir papel de relevo na promoção do desenvolvimento adaptado; de facto, entre os “recursos ecológicos” de que falam Lerner e colaboradores na sua exposição sobre o desenvolvimento positivo dos jovens, “Outros indivíduos (por exemplo, pais que passam longos períodos de tempo em interacções enriquecedoras com os seus filhos; professores muito envolvidos e de grande qualidade humana e pedagógica; mentores comunitários)” (2010, p.77), são referidos. Importa, pois, estudar a percepção que os adolescentes constroem da sua relação com eles. Se é claro que a qualidade da vinculação aos pais na adolescência pressupõe as relações passadas (Allen & Land, 2008; Bowlby, 1982; Machado, 2009), é também verdade que a adolescência oferece possibilidades de “revisão” da qualidade dos padrões construídos. O desenvolvimento de capacidades cognitivas, nomeadamente o acesso ao pensamento formal, o distanciamento das figuras parentais, a criação e consolidação de novos laços de vinculação e desenvolvimento da capacidade para se tornar uma figura de vinculação (Allen & Land, 1999; Atger, 2004; Machado, 2007), permitem ao adolescente uma maior objectividade e maleabilidade na avaliação das relações passadas. Isto, mesmo se, muitas vezes, tal possa implicar um período inicial de “revolta” ou “luto” se consciencializa que os pais falharam nas suas respostas. Estudos recentes têm reforçado a tese do papel protector da vinculação segura ao mostrar que os adolescentes mais adaptados são os que recorrem aos pais em momentos de dificuldades (Dias & Fontaine, 2001; Doyle, Moretti, Brendgen & Bukowski, 2003; Laible, 2007). Para além, ou em conjunto, com a vinculação, a supervisão parental surge como variável igualmente significativa no desenvolvimento dos adolescentes, tendo apresentado correlações significativas com a redução de comportamentos desviantes (Claes & Lacourse, 2001; Muris, Meesters, van den Berg, 2003), desde que não seja percebida como controlo excessivo. A questão central que orienta este trabalho consiste assim em analisar relações entre a percepção de adolescentes sobre as relações com seus pais – nas dimensões de supervisão e vinculação – e comportamentos de competência e satisfação com a vida reportados pelos próprios.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo cerca de 400 sujeitos, estudantes de escolas públicas do concelho de Coimbra. Os dados apresentados correspondem à 4ª avaliação de um estudo longitudinal mais vasto, que pretende examinar o desenvolvimento do comportamento ao longo da adolescência. No momento desta avaliação, os participantes, tinham, em média, 17-18 anos, preencheram os questionários numa sala da escola, com a presença de um investigador, após se ter obtido as devidas autorizações. Um dos instrumentos – Satisfação Com a Vida – só foi administrado a uma parte da amostra (n=218).

Instrumentos

A qualidade da vinculação aos pais foi avaliada através da versão portuguesa do Inventory of Parent and Peer Attachment (Machado & Oliveira, 2007; versão original de Armsden & Greenberg, 1987). O IPPA é um questionário de auto-avaliação (com 28 itens) que aborda as representações de dimensões como a confiança, comunicação e alienação que o adolescente sente relativamente a figuras significativas, neste caso os pais. O sujeito responde de acordo com uma escala de Likert com 5 níveis (desde "Nunca verdade" até "Sempre verdade"), devendo ter em mente a figura mais significativa.

As variáveis supervisão parental e ambiente familiar foram operacionalizadas através da inclusão de uma série de questões acopladas ao IPPA, de forma a que traduzissem, no mesmo formato (escala de Likert com 5 níveis), a percepção que o adolescente teria relativamente quer à supervisão (e.g. "Os meus pais impõem-me regras muito difíceis", " Os meus pais descobrem sempre quando eu faço alguma asneira"); quer ao ambiente familiar (e.g. "Durante a infância a minha vida em casa foi geralmente feliz", "Tenho muito poucos desentendimentos ou discussões com as pessoas da minha família").

A percepção de competência pessoal, ou avaliação positiva de si mesmo foi medida pelos itens "positivos" do Youth Self Report (Achenbach, 1991). Trata-se de afirmações como "Gosto de ajudar os outros quando eles precisam", ou "Sou muito honesto" (numa escala de Lickert com 3 níveis); itens que estão intercalados (para atenuar enviesamentos) com os restantes itens de psicopatologia desse mesmo questionário.

A satisfação com a vida foi avaliada pela versão portuguesa da Satisfaction With Life Scale (Simões, 1992; versão original de Diener et al., 1985). A SWLS – considerada como sendo das mais utilizadas medidas de bem-estar (Duckworth, Steen, & Seligman, 2005). É um instrumento de auto-avaliação composto por cinco itens, para os quais se oferecem cinco alternativas (em vez das sete da versão original) de resposta (desde discordo muito a concordo muito). Os resultados oscilam assim entre um mínimo de 5 e um máximo de 25, indicando maior satisfação com a vida os scores mais elevados.

Todos estes instrumentos tinham sido anteriormente objecto de estudos de adaptação e standardização na população portuguesa.

Resultados

Num primeiro momento, e procurando saber como "funcionam" as variáveis em causa em rapazes e raparigas, pediu-se uma ANOVA para explorar as diferenças entre as médias nas variáveis, consoante o sexo dos sujeitos (Quadro1.).

Quadro1. Comparação entre rapazes e raparigas nos valores médios das variáveis

	Vinculação	Ambiente familiar	Supervisão parental	YSR (positivo)	Satisfação com a vida
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
	[N=406]	[N=406]	[N=406]	[N=406]	[N=219]
rapaz	75.5 (12.1)*	11.9 (2.8)	5.9 (3.7)	23.3 (4.2)*	19.4 (4.4)*
rapariga	77.9 (12.1)	11.8 (3.3)	6.2 (3.4)	24.4 (3.3)	17.9 (5.2)

*p ≤ .05

Observam-se diferenças significativas nos valores médios da percepção da vinculação aos pais (score total), nos índices de competência do YSR e na satisfação com a vida; sendo as médias superiores nos índices de vinculação reportados pelas raparigas assim como nos valores médios da percepção mais positiva de si. Relativamente à satisfação com a vida, os rapazes apresentam valores médios superiores.

Para analisar as relações entre as variáveis familiares – vinculação (particularizando agora as suas dimensões), supervisão parental e percepção do ambiente familiar – e as variáveis indicadoras de adaptabilidade (YSR – percepção de competência pessoal e/ou avaliação positiva de si mesmo) e satisfação com a vida (SWL), procedeu-se a análises de correlações entre as variáveis para a mostra total (Quadro 2.) e separadamente para rapazes (Quadro 3.) e raparigas (Quadro 4.).

Quadro 2. Correlações entre variáveis familiares, índices de competência (YSR) e satisfação com a vida (SWLS) – amostra total.

	Supervisão parental	Ambiente familiar	Comunicação (IPPA)	Confiança (IPPA)	Alienação (IPPA)	Score global de Vinculação
YSR positivo (N = 405)	n.s.	.190***	.257***	.158***	-.116**	.164***
SWLS (N=218)	-.153**	.354***	.387***	.133**	-.368***	.132**

*** p < .001; ** p ≤ .05

A percepção da qualidade do ambiente familiar, bem como as subescalas de vinculação, correlacionam-se significativamente com as variáveis individuais consideradas. Ou seja, os adolescentes que percebem melhor ambiente familiar e que têm uma vinculação mais segura aos pais reportam maior satisfação com a vida e mais sentimentos de competência pessoal. Note-se que no caso da subescala de alienação (i.e. sentimentos de isolamento relativamente aos pais) e supervisão parental essa correlação é negativa.

Quadro 2. Correlações entre variáveis familiares e índices de competência (YSR) e satisfação com a vida (SWLS) – rapazes.

	Supervisão parental	Ambiente familiar	Comunicação (IPPA)	Confiança (IPPA)	Alienação (IPPA)	Score global de Vinculação
YSR positivo (N = 216)	n.s.	.272***	.302***	.181**	-.116*	.198**
SWLS (N=137)	-.216**	.408***	.409***	n.s.	-.402***	n.s.

*** $p < .001$; ** $p < .05$; * $p < .10$

Particularizando o grupo dos rapazes as correlações são mais fortes (do que as obtidas com a amostra total). A supervisão parental não se correlaciona com a percepção de competência própria e correlaciona-se negativamente com a satisfação com a vida. Também a percepção de isolamento relativa aos pais (alienação) apresenta correlação negativa com a satisfação com a vida; quanto às outras dimensões da escala de vinculação, destacamos os valores das correlações entre a comunicação e os índices de competência e satisfação com a vida, reportados pelos rapazes.

Quadro 3. Correlações entre variáveis familiares e índices de competência (YSR) e satisfação com a vida (SWLS) – raparigas.

	Supervisão parental	Ambiente familiar	Comunicação (IPPA)	Confiança (IPPA)	Alienação (IPPA)	Score global de Vinculação
YSR positivo (N = 189)	n.s.	n.s.	.187**	n.s.	-.146**	n.s.
SWLS (N=81)	n.s.	.291**	.389***	n.s.	-.291**	.206*.

*** p < .001; ** p < .05; p < .10

No grupo das raparigas, não há correlações significativas entre a percepção da supervisão parental e os índices de competência e satisfação com a vida. A percepção da qualidade do ambiente familiar correlaciona-se significativamente com os índices de satisfação com a vida, mas não com os índices de competência. Quanto às dimensões da vinculação, destacam-se a comunicação e alienação com correlações significativas com ambas as variáveis (índices de competência e satisfação com a vida); sendo negativa a correlação com a alienação, ou seja, quanto mais isoladas relativamente aos pais se sentirem, menor satisfação com a vida e menor percepção de competência pessoal referem; e quanto maior percepção da qualidade da comunicação com os pais, maior a satisfação com a vida e avaliação positiva de si são reportadas. O índice global da vinculação apenas se correlaciona de modo significativo com a satisfação com a vida.

Discussão

O objectivo deste estudo era analisar as relações entre diversos aspectos da percepção da qualidade da vinculação aos pais, supervisão parental, ambiente familiar e a percepção positiva de si próprio bem como a satisfação com a vida no final da adolescência. Em termos globais os dados suportam a ideia de que a qualidade das relações familiares, percebidas pelos adolescentes, nomeadamente a qualidade do ambiente familiar e a qualidade da vinculação aos pais, é significativa para o bem-estar e a percepção positiva de si próprio nos adolescentes mais velhos. Relativamente à vinculação, destacam-se as dimensões comunicação e (em sentido negativo) a alienação, como significativas para o desenvolvimento destes adolescentes. Estes dados são consistentes com anteriores análises que sugerem, nesta mesma amostra, que os sujeitos com maiores índices de alienação e mais baixos na comunicação são, também, os que referem mais problemas de comportamento (e.g. depressão, ansiedade manifesta, isolamento) (Machado, Fonseca & Queiroz, 2007).

As análises de correlação sugerem que uma mais elevada percepção de controlo parental, para os rapazes, surge associada a menores índices de satisfação com a vida.

Dada a natureza correlacional deste estudo, a direcção dos efeitos das relações não permite uma interpretação causal. É plausível que as relações entre vinculação e ambiente familiar e as variáveis individuais analisadas sejam bidireccionais; um bom ambiente familiar e vinculação segura contribuem para a construção de uma percepção positiva de si mesmo e de satisfação com a vida, por seu turno, o adolescente que se percebe como competente e satisfeito com a vida tem maior probabilidade de desenvolver e manter relações seguras. Os dados todavia parecem poder reforçar a ideia de que a qualidade da relação com os pais continua a ser significativa para o desenvolvimento social e afectivo, para além do início da adolescência (Armsden & Greenberg, 1987; Dias & Fontaine, 2001; Laible 2007; Kenny, 1994).

Referências bibliográficas

Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*, 2th ed., (pp.419-435). New York: Guilford Press.

Allen, J. P., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*. (pp.319-335). New York: Guilford Press.

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-453.

Atger, F. (2004). Vinculação e adolescência. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.), *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 147-156). Lisboa: Climepsi.

Barros, J., & Pinto, C. (2006). Tópicos de psicologia positiva numa amostra portuguesa e timorense. *Psychologica*, 39, 227-264.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss - vol. 1 Attachment*, 2ed. London: The Hogarth Press.

Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence: d'où venons-nous, où allons-nous? *Enfance*, 2, 213-223.

Claes, M., & Lacourse, E. (2001). Pratiques parentales et comportements deviants à l'adolescence. *Enfance*, 4, 379-399.

Csikszentmihalyi, M. (2006). Introduction. In M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living. Contributions to positive psychology* (pp. 3-14). Oxford: Oxford University Press.

Dias, M. G. F., & Fontaine, A. M. (2001). Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários. col. "Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas", Lisboa: FCG-FCT.

Doyle, A. B., Moretti, M. M., Brendgen, M., & Bukowski, W. (2004). Relations parents-enfants et adaptation pendant l'adolescence: Constatations tirees du troisieme cycle de l'enquete HBSC et du deuxieme cycle de l'ELNEJ. Agence de sante publique du Canada: Accueil Publications.

Dunst, C. J. (1993). Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13 (2), 143-153.

Felner, R. D. (2006). Poverty in childhood and adolescence. In S. Goldstein & R. S. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 125-147). N.Y.: Springer.

Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 27-35.

Kelley, T. M. (2004). Positive psychology and adolescent mental health: False promise or true breakthrough? *Adolescence*, 39 (154), 258-278.

Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: links with emotional competence and social behavior. *Personality and Individual Differences*, 43, 1185-1197.

Lerner, R. M., Abo-Zena, M., Boyd, M. J., Fay, K., Issac, S., Kiely, M. K., et al. (2010). Desenvolvimento positivo da juventude: perspectivas teóricas contemporâneas. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças e adolescentes. Uma abordagem interdisciplinar* (pp. 69-90). Coimbra: Almedina.

Lima, I., & Freire, T. (2009). Qualidade da experiência subjectiva no quotidiano escolar de adolescentes: implicações desenvolvimentais e educacionais, *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 523-534.

Love, K. M., & Murdock, T. B. (2004). Attachment to parents and psychosocial well-being: An examination of young adult College students in intact families and stepfamilies. *Journal of Family Psychology*, 18 (4), 600-608.

Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 5-28.

Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.

Machado, T. S., Fonseca, A. C., & Queiroz, E. (2008). Vinculação aos pais e problemas de internalização em adolescentes – dados de um estudo longitudinal. *INFAD Revista de Psicologia*, 1, 321-332.

Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems and correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 171-183.

Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.

Ong, A. D., Phinney, J. S., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29, 961-979.

Owens, E. B., & Shaw, D. S. (2003). Poverty and early childhood adjustment. In S. S. Luthar (Ed.) Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities (pp. 267-292). Cambridge: Cambridge University Press.

Peterson, C. (2006). The values in Action (VIA) classification of strengths. In M. Csikszentmihalyi, & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), A life worth living. Contributions to positive psychology (pp. 29-48). Oxford: Oxford University Press.

Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth*, 18 (2), 3-7.

Snyder, C. R., & McCullough, M. E. (2000). A positive psychology field of dreams: "If you build it, they will come..." *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 151-160.

Van Dulmen, M. H., & Ong, A. D. (2006). New methodological directions for the study of adolescent competence and adaptation. *Journal of Adolescence*, 29, 851-856.

Wright, A. O., & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development. Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.). *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.

A AJUDA ACADÉMICA EM CONTEXTO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DE ALUNOS DE 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Maria Luísa Grácio¹ & Lizeta Béco²

1 Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

2 Escola Secundária Conde de Monsaraz em Reguengos de Monsaraz

Resumo

Os alunos podem auto-regular o seu aprender de forma autónoma e activa. No entanto, tal deve ser aprendido e ensinado. A iniciativa de procura de apoio e ajuda académica permite aos alunos aprender a fazê-lo e a maximizar o seu desempenho. Desta forma, visámos conhecer a concepção de procura de ajuda académica, perceber como agem perante dificuldades no seu aprender e quais as estratégias que utilizam.

A amostra foi constituída por vinte alunos do 9º ano de escolaridade de ambos os géneros. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semi-directivas áudio- gravadas. Os dados obtidos foram tratados através de análises qualitativas e quantitativas.

Os resultados revelam que a concepção de ajuda ao aprender em contexto escolar é vista como uma acção pessoal do aluno e como uma acção proveniente de outros. As situações em que o aluno considera necessitar mais de ajuda referem-se a situações de avaliação e de compreensão de conteúdos. A figura do Professor surge como a principal fonte de saber e de ajuda à qual o aluno recorre quando precisa de ajuda de âmbito escolar lato. Perante dificuldades mais específicas nas aprendizagens académicas, os alunos tentam resolvê-las maioritariamente sozinhos, ou com a ajuda da família e, só no caso de não conseguirem solucionar a sua dificuldade, procuram a ajuda do professor.

Palavras-Chave: Concepções de Ajuda Académica, Estratégias de Aprendizagem; Estratégias de Procura de Assistência Social, Aprendizagem Auto-Regulada

ACADEMIC HELP IN A SCHOOL CONTEXT: STUDENTS OF 9 TH GRADE PERSPECTIVE

Abstract

Students can self-regulate their learning in an autonomous and active way. However, that should be learned and taught. The initiative to search academic help and support allows the students to learn how to do it and to maximize their performance. This way, we aim to know their perception on the search for academic help, understand how they respond to difficulties in their learning process and the strategies they choose to use.

The sample consisted in twenty 9th grade students from both genders. The data collection was achieved through semi-directive audio-recorded interviews. The obtained data was treated through qualitative and quantitative analysis.

The results show the perception on learning help in a school context is seen as a personal action from the students and as an action from others. The situations in which the student considers to need more help refer to assessment situations and content understanding. The Teacher's figure appears as the main source of knowledge and help to which the student uses when help is needed in a broad school scope. Facing more specific needs with academic learning, the students try to solve them mainly alone or with the help of family members and, only when they can not solve their difficulty, they search the teacher's help.

Key-Words: Conceptions of Academic Help, Learning Strategies, Strategies of Seeking Social Assistance, Self-Regulated Learning

Introdução

Os desafios da actualidade exigem cada vez mais empenho, criatividade, dinâmica e conhecimento por parte dos profissionais em educação, de forma que a reflexão da prática educativa possa ser compreendida como princípio edificador de mudanças. É no âmbito desta mudança, e atendendo a um desenvolvimento humano sustentado, que pretendemos questionar a ajuda a montante e a jusante do processo ensino/aprendizagem.

São inúmeros os autores que se têm debruçado sobre o fenómeno aprender. De um modo geral, as pessoas apresentam formas diferenciadas de conceptualizarem e experienciarem a aprendizagem. Numa situação concreta de aprendizagem, é à combinação da forma como a pessoa experiencia a aprendizagem e a forma como experiencia uma situação específica de aprendizagem que importa atender. Sendo que "nós não podemos separar a nossa compreensão da situação e a nossa compreensão do fenómeno" (Marton & Booth, 1997, p.83). A actualidade deste tema prende-se, entre outros aspectos, com o facto de na Psicologia "o desenvolvimento e a aprendizagem" constituírem "áreas de interesse e estudo que assumem um papel central" (Grácio, p. 503, 2002).

No enalço da transformação que na escola deverá acontecer, consideramos urgente que a instituição desencadeie mecanismos para ajudar os alunos a pensar, a estudar e a reflectir no seu aprender. Para tal, há que tentar conhecer as concepções dos estudantes e, no caso da nossa investigação, entender a concepção do aluno sobre apoio e ajuda académica.

Considerando que diversas investigações apontam para o facto dos indivíduos poderem auto regular a sua aprendizagem de forma autónoma e activa, e que o terem a iniciativa de procurar apoio e ajuda académica permite maximizarem o seu desempenho, tentámos ao longo da nossa investigação conhecer a concepção de procura de ajuda académica, perceber como agem os alunos perante dificuldades no seu aprender e quais as estratégias que utilizam. No que concerne às estratégias utilizadas pelos alunos baseámo-nos na investigação apresentada por Zimmerman e Martinez-Pons, (1986), na qual foram descritas catorze estratégias de aprendizagem. O nosso estudo centra-se especificamente na estratégia de aprendizagem identificada por estes autores como "procurar assistência social", que refere o esforço manifestado pelos estudantes na procura de ajuda, junto de outros (pais, professores, alunos...) perante dificuldades no seu aprender. Assim, tentámos conhecer a acção dos alunos com vista à resolução de dificuldades académicas, a quem se dirigem para os ajudar, os motivos da sua preferência, a influência do contexto na procura de apoio e de ajuda e ainda que avaliação os alunos fazem da eficácia do seu pedido de ajuda e da ajuda prestada e como esta poderá ser melhorada (Béco, 2009).

A opção por esta temática de investigação justifica-se por considerarmos ser fundamental conhecer e compreender as concepções e estratégias de ajuda e apoios académicos em alunos de 9º ano de escolaridade.

Para o estudante o aprender deverá ter algum sentido, pois a aprendizagem está intimamente ligada à vontade de aprender, mas para tal é forçoso muitas vezes recorrer à ajuda. Conhecer a importância que o apoio e a ajuda académica assumem na vida do estudante bem como as estratégias que utilizam para o efeito surge como um contributo, para cada vez mais ajudar o Aluno no seu Aprender.

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir, armazenar e utilizar a informação (Dembo, 2000). A literatura considera as estratégias de aprendizagem como instrumentos essenciais na auto-regulação do aluno, uma vez que o ajudam a aprender a aprender e mesmo a exercer maior controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Pozo, 1996; Da Silva & Sá, 1997, Silva, et al , 2004).

A estratégia é considerada como um guia das acções que se tem de seguir e que é, obviamente, anterior à eleição de qualquer outro procedimento para actuar, (Nisbet, 1991; Nisbet & Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; citados por Miranda, 2005, p. 264). Existe uso deliberado e intencional dos próprios conhecimentos e pode envolver também o uso dos sentimentos e habilidades sociais e comunicativas de maneira activa para aprender (Pozo; Monero & Castelló 2004).

Uma das características essenciais da actuação estratégica supõe a necessidade de compreender esta actuação numa situação de ensino aprendizagem. Mais do que o domínio de técnicas e métodos é preciso captar as exigências das tarefas numa determinada situação de aprendizagem e controlar com meios adequados essa situação. É preciso que o aluno realize uma construção pessoal, com base nos conhecimentos que já possui, o que se relaciona com um processo de reflexão activo e consciente (Simão, 2004, citado por Miranda, 2005, p. 265).

De acordo com Nisbet e Shucksmith, (1987, p. 47, citados por Miranda, 2005, p. 265), "o factor que distingue uma boa aprendizagem de uma má ou inadequada é a capacidade de examinar as situações, as tarefas e os problemas e responder em consequência e esta capacidade raras vezes é ensinada ou focada na escola". Só quando o aluno dá mostras de se ajustar continuamente às mudanças e variações que se vão produzindo no decurso da actividade, sempre com a finalidade última de alcançar o objectivo a atingir de modo mais eficaz possível, é que podemos falar de utilização de estratégias de aprendizagem (Simão, 2005).

Existem inúmeras taxonomias de estratégias de aprendizagem. No entanto, focalizaremos a nossa atenção na Taxonomia de Zimmerman & Martinez-Pons (1989,1990) visto que esta considera explicitamente as estratégias de procura de informação e de assistência social, as quais se inserem directamente no âmbito da temática da procura de apoio e ajuda para o aprender académico por parte dos alunos em foco no nosso estudo. Estes autores identificam 14 estratégias de aprendizagem que passaremos a enunciar. A estratégia de auto-avaliação relativa à avaliação da qualidade e progresso do trabalho que o aluno se encontra a realizar. A estratégia de organização e transformação que consiste em realizar reajustes no material da instrução para aprender melhor. A estratégia de estabelecer objectivos e aprender que se prende com o estabelecimento de objectivos por parte do aluno e planificação das acções que conduzirão à sua concretização. A estratégia de procura de informação referente aos esforços do aluno para conseguir informação para a aprendizagem que pretende realizar através de fontes não sociais. A estratégia de manutenção de registos e monitorização ligada ao registo de informação ou resultados importantes para consulta futura. A estratégia de estruturação do ambiente respeitante a alterações, selecção ou organização do cenário físico onde ocorre a actividade. A estratégia de auto-consequências relacionada com as recompensas ou castigos que o sujeito atribui a si próprio em função do seu êxito e sucesso ou fracasso na tarefa. A estratégia de repetição e memorização relativa a esforços encobertos ou manifestos para memorizar e reter. A estratégia de procura de assistência social que consiste na procura activa de apoio e ajuda junto de pais, professores ou colegas sendo extremamente importante na medida em que buscar ajuda junto daqueles que considera que o podem ajudar a obter sucesso e a alcançar os seus objectivos pode ser bastante facilitador do aprender. Para Zimmerman, esta estratégia de procura de ajuda junto dos outros, é muito importante pois revela o grau de auto-regulação do estudante. De acordo com a sua capacidade auto-regulatória assim o aluno consegue ultrapassar as dificuldades no seu aprender e atinge os objectivos propostos. Por último, a estratégia de rever registos, testes ou manuais indicando que o estudante realiza esforços para reler notas, testes ou manuais para se preparar para a aula ou avaliação.

Segundo Zimmerman (1998) o ensino das estratégias é um aspecto central para a promoção da aprendizagem auto-regulada e consequentemente para uma aprendizagem de melhor qualidade e eficácia. Porém só o conhecimento das estratégias de aprendizagem é insuficiente para desenvolver a capacidade do aluno para aprender a aprender. É preciso que o aluno compreenda quando e como usar determinadas estratégias para que estas possam ser as adequadas às diferentes situações. As estratégias de aprendizagem são importantes tanto para a auto-regulação como para uma aprendizagem efectiva (Boruchovitch, 1999). Os alunos que utilizam mais frequentemente e de forma mais eficaz estratégias de aprendizagem potenciam o seu sucesso na aprendizagem (Castro 2007).

Ao estudarmos as estratégias de procura de ajuda social de Zimmerman & Martinez-Pons (1989), recordamos Vygotsky (1998) e a Zona de Desenvolvimento Proximal, uma área potencial de desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky considera a acção educativa como um processo de aprendizagem por "andaimes" baseada em dois princípios fundamentais: o agente cultural define a tarefa de aprendizagem acima da zona de desenvolvimento real do sujeito, de forma a provocar desequilíbrio na interacção e a acção do agente cultural será inversamente proporcional ao nível de competência real mostrada pelo sujeito. Isto é, a ajuda na mediação, a andaimagem, será maior quanto menor for a competência presente do sujeito, procedendo-se a uma desandaimagem progressiva na medida em que há um aumento de competência. (Minguet, 1998).

O professor tem o papel de mediador no sentido de provocar avanços nos alunos, o que será possível, interferindo na Zona de Desenvolvimento Próxima. No entanto, devemos considerar que não existe uma única ZDP por aluno, mas inúmeras. Do mesmo modo, há a considerar que o papel do professor ao ajudar o aluno supõe criar diferentes e frequentes ZDP, de modo a possibilitar que o pensamento do aluno, possa orientar-se para tarefas progressivamente mais complexas (Antunes, 2003).

A organização do contexto para que o aluno consiga atingir um patamar mais elevado ou mais abstracto na interacção com outras pessoas leva a que o aluno movimente vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, não conseguiria alcançar. Ao serem internalizados esses processos passam a integrar as aquisições do desenvolvimento individual do aluno. Logo, aquilo que um aluno pode realizar com assistência hoje, futuramente será capaz de fazer autonomamente (Rego, 2002), o que está de acordo com Vygotsky que afirma ser Zona de Desenvolvimento Proximal de hoje o nível de desenvolvimento real do aluno amanhã. O autor valoriza o papel do "outro", nomeadamente se próximo de uma postura de ajuda, que não de substituição, do "aprendiz". O conceito de "mediadores de aprendizagem" parece-nos adequado a este propósito, salientando o papel que os "outros" acabam por ter na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos (Coll, 1984; Webb, 1984).

Os alunos, entregues a si próprios e sem orientações e apoio apropriado, facilmente vacilam. A ausência de apoio e de ajuda académica para superar eventuais dificuldades faz desperdiçar ocasiões de reforço e modelação da sua aprendizagem. O modelo socioconstrutivista sugere que as crianças aprendem a ser alunos através das interacções com os adultos, em tarefas significativas, tanto na escola como em ambientes extracurriculares (Corno, 1995).

Quando se estabelece um modo de cooperação entre professores e os alunos, estes podem pedir espontaneamente uma ajuda que o professor deverá ter o cuidado de dar. A ajuda não se deve restringir à resolução de problemas, mas sim antecipar o futuro permitindo o ensino/aprendizagem baseado na recriação, na reconstrução e na revisitação ao futuro. Ao aplicarmos uma pedagogia de ajuda, induzimos o aluno a definir o seu próprio conhecimento, não o substituímos, caminhamos a seu lado e avaliamos o seu processo de desenvolvimento e tomamos consciência das necessidades educativas do aprendente. A pedagogia exige um educador/professor que actue junto à natureza de quem aprende, ajudando-o a actualizar as suas possibilidades de acção. Consideramos ser fundamental levar o aluno a pensar, não existimos para o substituir, mas sim para o ajudar e habituar ao jogo da alteridade de papéis (Barbosa, 2004).

Numa relação de ajuda, o objectivo não é o de conduzir (guiar) a pessoa que pede ajuda em função daquilo que considera ser o melhor para o outro (o que pede), mas antes ajudá-lo a abrir portas dentro de si, de modo a encontrar a resposta que, naquele momento, é a mais possível e mais coerente com o seu estar no mundo (Nunes, 1999, p.63). O afecto é arma fundamental na ajuda a quem aprende, com ele e através dele o professor pode guiar na descoberta do conhecimento.

Objectivos

A nossa investigação visou conhecer as concepções de ajuda e apoio académico dos alunos e identificar as estratégias de procura de obtenção de apoio e ajuda por si utilizadas, nomeadamente:

Identificar as situações de aprendizagem académica em que os alunos consideraram necessitar de ajuda.

Identificar as formas como os alunos expressam o seu pedido de ajuda.

Identificar a quem pedem ajuda, para quê e porquê.

Conhecer os motivos das estratégias utilizadas.

Conhecer a percepção da eficácia e utilidade das estratégias de ajuda/apoio utilizadas.

Metodologia

O presente estudo segue uma metodologia de investigação fenomenográfica, estudo empírico das distintas formas em que as pessoas experienciam, percebem, apreendem, compreendem ou conceptualizam vários fenómenos ou aspectos do mundo que as rodeia (Marton & Fai, 1999). A nossa opção prende-se, essencialmente, com o facto deste ser um processo científico de "descoberta", na medida em que os significados resultantes da análise não são conhecidos antecipadamente, emergindo dos dados sobre os quais nos iremos debruçar (Hasselgren & Beach, 1997).

O marco fenomenográfico emerge, assim, como um instrumento conceptual que permite analisar o significado conferido pelos indivíduos quer ao mundo em geral, quer aos conceitos envolvidos nos contextos educativos (Marton & Booth, 1997). Entender o modo como os alunos interpretam aspectos da realidade é, face a este marco teórico, um objectivo fundamental. Conhecer como age o aluno face a dificuldades no seu aprender é imperativo para uma aprendizagem de qualidade.

Sendo este um estudo de cariz fenomenográfico, a entrevista semi-directiva surge-nos como a metodologia de recolha de dados mais adequada (Estrela, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Carmo & Ferreira, 1998).

Participantes

A amostra foi constituída por 20 alunos pertencentes a duas turmas do 9º ano de escolaridade, da escola pública Secundária da cidade de Reguengos de Monsaraz com faixas etárias compreendidas entre os 14 e os 16 anos, sendo oriundos da cidade e das aldeias limítrofes.

A opção por uma amostra constituída por alunos de 9º ano tem como objectivo compreender como estes jovens entendem o fenómeno da procura de ajuda académica, numa altura de fim de ciclo e de opção de prosseguimento de estudos.

Todos os alunos foram consultados previamente no sentido de se mostrarem disponíveis ou não para participarem neste estudo. Os encarregados de educação foram contactados por escrito a solicitar autorização para que os seus educandos fossem entrevistados. Foi ainda garantido o sigilo sobre a identidade dos estudantes.

Instrumentos e procedimentos

Começámos por realizar entrevistas exploratórias a dois sujeitos do 9º ano de escolaridade no sentido de testar a estrutura do guião, clareza e fio condutor da entrevista. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo dos discursos dos sujeitos. (Marton & Säljo, 1976; Marton & cols., 1993; Rosário & Almeida, 2005). Na sequência desta pré-análise procedemos à elaboração do guião de entrevista definitivo para, em seguida, calendarizar e iniciar as entrevistas definitivas.

As entrevistas aos alunos foram realizadas individualmente e gravadas durante o primeiro e no segundo período do ano lectivo de 2008/2009, foram realizadas com intervalos do menor tempo possível, a fim de evitar demasiadas interferências intra e intergrupos. Foi explicitamente solicitado a cada aluno para não comentar com os outros colegas o teor da entrevista realizada.

Após a recolha de dados passámos à fase da análise e interpretação da informação recolhida. Estes são dois processos, estão ligados e complementam-se.

Relativamente ao tratamento dos dados recolhidos começamos por realizar uma pré-análise (Bardin, 2002). Assim, procedemos a uma leitura flutuante, aquela em que entramos em contacto com o texto. Realizámos ainda uma leitura/análise transversal da informação recolhida, de modo a complementar frases inacabadas, ou dar-lhes sentido, permitindo-nos fazer inferências o que por vezes conseguimos, atendendo à forma como os alunos se expressam e o que espelham, mas não verbalizam. Porém, o nosso estudo requer objectividade, dentro da subjectividade. Ora, para inferir com rigor é necessário que a informação seja a mais concreta possível. Ao falar livremente, acontece que o entrevistado por vezes retrocede no seu raciocínio o que nos permitiu esclarecer afirmações ou completar frases que antes haviam ficado por concluir.

Nas análises de conteúdo temáticas podemos realizar "análises verticais" ou "análises horizontais". A "análise vertical" é aquela que se debruça sobre cada sujeito individualmente, onde revemos os temas abordados e tentamos uma análise individual. A "análise horizontal" é a que trata cada um dos temas, salientando as formas sob as quais ela se apresenta para os inquiridos. Estes dois tipos de análise foram usados em simultâneo o que constitui uma abordagem aceitável do fenómeno.

Para tratarmos os dados através da técnica da análise temática ou categorial baseámo-nos em Bardin (2002), nomeadamente no desmembramento do texto em unidades através da descoberta dos diferentes

núcleos de sentido da comunicação para, posteriormente, os reagruparmos em categorias. Assim, pós a leitura das respostas de cada sujeito, procedemos a uma categorização das mesmas agrupando-as segundo as unidades de significado, tal como é apanágio dos estudos fenomenográficos (Marton & Saljo, 1976; Marton & Booth, 1997; Marton & Pong, 2005).

Todos os dados foram também analisados quantitativamente através de frequências e percentagens. Optámos por seguir o critério de registo de verbalizações no contexto do discurso global sobre dado tema e questão e não o critério de registo por sujeito, visto que um sujeito na mesma questão poderia referir várias ideias diferentes e que todas elas foram consideradas. Quando na mesma questão o sujeito referia duas ou mais vezes a mesma ideia tal foi cotada somente uma vez.

Resultados

Foram diversas as questões colocadas aos alunos. Neste artigo debruçar-nos-emos somente sobre os resultados obtidos no que concerne ao que consideram ser ajudado a aprender, à sua facilidade/dificuldade em pedir ajuda, às situações em que dela necessitam, a quem recorrem, quais as estratégias e acções que empreendem nesse sentido e à percepção de formas eficazes de ajuda.

Concepção do que é a ajuda ao aprender na escola

Na sua globalidade a ajuda na escola é concebida pelos alunos como uma acção do aluno e da sua iniciativa e como uma acção que decorre dos outros. Envolve ainda uma atitude avaliativa.

i) Ajuda como uma acção do aluno. A ajuda enquanto acção do aluno (N=18; 53 %), desdobra-se em "pedidos explícitos aos professor/agentes educativos" (N=10; 29 %) e "acções pessoais autónomas" de ajuda (N=8; 24 %). As acções pessoais autónomas indicam que os alunos resolvem as suas dificuldades académicas através da consulta de fontes informativas, do seu estudo pessoal e recorrendo à prática, realizando exercícios e resolvendo os trabalhos de casa.

"...se nós tivermos dificuldades... é expor logo na aula..." (suj. 2)

"...vou à net ou livros..." (suj.1).

"...Se calhar fazendo mais exercícios, mais TPC, [estudando mais em casa]" (suj. 3)

ii) Ajuda como uma acção dos outros. Esta concepção (N=14; 41 %) divide-se em duas subcategorias: apoio/ suporte em geral (N=2; 6 %) que alude à necessidade sentida pelos alunos da existência de apoios na escola e bom ensino (N= 12; 35 %).

Não se trata meramente da existência ou inexistência de apoios na escola, mas sobretudo da percepção por parte dos alunos de que eles devem existir e estar disponíveis e acessíveis. Os alunos também referenciam dificuldades em disciplinas específicas, pelo que a escola deve reflectir sobre a forma e eficácia como estão a ser apoiados os alunos neste domínio.

"É ter apoios na escola..." (suj. 6)

Relativamente à ajuda enquanto prestação de um bom ensino, são referidos pelos alunos aspectos ligados ao ritmo, explicação e motivação como características que um bom ensino deverá conter.

"...é explicar mais vezes quando não percebemos..."(suj. 9)

" ...não dizer as coisas muito à pressa..."(suj.7)

"(...) aprender as coisas ... de forma divertida..." (suj. 10)

iii) Ajuda e Atitude avaliativa. Embora residual (N=2; 6 %) traduz duas ideias diferentes, i.e., que a ajuda em si é positiva mas que, simultaneamente, poderia ser prestada de melhor forma.

"(...) é bom ter alguém que ajude..." (suj.18)

"(...) Podia ser melhor ajudada..." (suj. 13)

As razões alegadas pelos alunos na sua atitude de procura de ajuda académica prendem-se com confiança, proximidade, contexto, saber atribuído a quem ou ao que recorrem.

Frequência e Facilidade/Dificuldade em pedir ajuda

Impunha-se conhecer a frequência do pedido de ajuda, colocando-se a questão sobre se o aluno costuma pedir ajuda a alguém. Verificamos que o maior número de verbalizações expressa a ideia de que os alunos perante dificuldades costumam pedir ajuda (N=29; 85%). Tal pedido de ajuda é feito em primeiro lugar junto de elementos externos à escola (N=15; 44%) e em segundo lugar junto de elementos da escola: professores (N=9; 26%) e colegas (N= 5; 15%).

Ao realizar uma análise transversal pudemos observar que acontece aqui uma aparente contradição, comparativamente com a questão sobre quem o aluno procura para o ajudar em contexto escolar. Da análise dos dados recolhidos verificamos que os alunos apontaram em primeiro lugar os professores como fonte de ajuda na escola. Nesta questão que se reporta ao contexto das aprendizagens académicas (i.e., "Quando tens alguma dificuldade em aprender o que fazes? " Costumas pedir ajuda a alguém?"), o aluno discerniu a diferença. No contexto abrangente de dificuldades na sua aprendizagem os alunos conseguem estabelecer a diferença e, embora o número de frequências seja elevado no que concerne à procura de

ajuda junto de elementos da escola é a família que, surpreendentemente ou não, consegue aqui obter o primeiro lugar como fonte de procura de ajuda e de apoio na resolução destes problemas.

Dos dados analisados concluímos que o Professor e a Família continuam a ser os mais procurados pelos alunos quando necessitam de ajuda no seu aprender.

A maioria das verbalizações dos alunos indicam que não se percebem como tendo dificuldades em procurar ajuda ("Fácil" ; N=18; 69%).

"... É fácil pedir ajuda" (suj. 12)

Em segundo lugar emergem verbalizações que expressam a ideia de que é difícil pedir ajuda muitas vezes por motivos que se prendem com a ajuda em casa em virtude da escolaridade da família (Difícil ; N=5; 19%).

"se for em casa é mais difícil porque estou com os meus pais e avós...[não tem escolaridade]" (suj. 3)

A procura de ajuda emerge de forma residual como dependente de aspectos ligados à tarefa e à relação (Depende; N=2; 8%)

"...é complicado quando tenho de procurar em dicionários e enciclopédias" (suj. 5)

"se for uma pessoa com quem tenha confiança isso é fácil se for outra tenho um bocado mais de receio que não saiba ou que não me queira ajudar" (suj. 10)

De forma residual é expressa a ideia da inexistência de necessidade de procura de ajuda ("Não preciso" ; N=1; 4%) o que é revelador de auto-suficiência a nível académico.

"...Consigo procurar as coisas, compreendo as coisas" (suj.6)

Na análise transversal realizada verificámos que este aluno afirmou em respostas dadas em questões anteriores não necessitar de ajuda académica, o que é significativo da existência de capacidade auto-regulatória da aprendizagem e de estratégias de aprendizagem válidas.

Contexto escolar: situações em que o aluno necessita de ajuda, a quem recorre e porquê

Os alunos referem necessitar de ajuda face a situações de avaliação, trabalhos de casa, pesquisa, compreensão referindo-se ainda à frequência com que experimentarem situações em que necessitaram de ajuda.

Os alunos colocam a tónica na avaliação como sendo a situação em que mais necessitam de ajuda (N=10; 38%). As dificuldades referidas situam-se a nível da preparação para testes e exames.

"...alguns testes mais difíceis...basicamente testes" (suj.1)

Em segundo lugar, emerge a categoria "Compreensão" (n=8; 31%) que ilustra as dificuldades enunciadas pelos alunos acerca do domínio da compreensão de conteúdos programáticos.

"...quando não percebo a matéria a alguma disciplina." (Suj. 19)

A avaliação surge como a situação para a qual os alunos mais necessitam de ajuda seguida do domínio da compreensão. Tal é extremamente importante a dois níveis. Por um lado, revela por parte dos alunos não só uma dificuldade, mas também uma preocupação muito importante com a compreensão ou seja com a construção de significado o que corresponde a uma concepção, motivação e abordagens profundas. Por outro lado, a consciência das dificuldades concretas corresponde a uma auto-avaliação que está a ser realizada pelos alunos. Faltará dar o passo de comportamentalmente seleccionar, estruturar e criar o que for necessário para ultrapassar as dificuldades e otimizar a aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Consideramos que para tal a acção do professor é crucial.

O aluno pode ter, ou não, acesso a estratégias cognitivas e metacognitivas e pode também não conseguir desenvolver processos de auto-regulação da sua aprendizagem.

A ajuda é maioritariamente procurada junto de "Outros" (N= 21; 75%). Nomeadamente "Professores" (N=10; 36%); "Psicóloga" (N=2; 7%); "Pares" (N=3; 11%); "Familiares" " (N=4; 14%); e "Explicadora" " (N=2; 7%).

Os alunos procuram também ajuda em si próprios e nos seus recursos pessoais (N=5; 18%).

As verbalizações relativas à não procura de ajuda são pouco expressivas (N=2; 7%). Tal, pode ser revelador de inexistência de tal necessidade ou ser indicador de dificuldade em compreender a importância ou papel que os outros podem ter enquanto meios e recursos de ultrapassar dificuldades, problemas ou obstáculos.

Em suma, a procura de ajuda é maioritariamente procurada junto dos professores, seguida dos familiares. É junto a estes adultos que o estudante mais procura ajuda e apoio. Os seus motivos incluem, com excepção da explicadora, aspectos relacionadas com afectos, proximidade, confiança e reconhecimento de saber a outrem.

"...porque sabem mais do que eu" (suj.13)

"...pode-se confiar neles" (suj. 7)

"...em casa os meus pais não tem um grau de escolaridade..."suj.2 (suj. 14)

Acções e estratégias perante dificuldades em aprender

Quando o aluno tem alguma dificuldade em aprender verificámos que este "Procura ajuda" (n=31; 67%); "Resolve autonomamente" (n=14; 31%) e "Não procura ajuda" (n=1; 2%).

"...vou perguntar aos professores ..." (suj.7)

"...só peço ao professor, não tenho mais ninguém" (suj.20)

"... leio aquilo (...)em voz alta, como me concentro melhor" (suj. 1)

"...raramente estudo, quase nunca, não peço ajuda, não faço nada" (suj.18)

Para aprofundar mais o que os alunos nos disseram sobre a sua capacidade de acção face a dificuldades académicas propusemo-nos saber se, aquando de obstáculos, os alunos partiam de imediato para a procura de ajuda ou se tentavam por si próprios resolver a situação ("Procuras resolver sozinho a situação?"). Neste contexto identificámos três categorias: "Sim" (N=13; 50%); "Não" (N=3; 12%) e "Às vezes" (N=10; 38%).

Quanto aos alunos que afirmam tentarem primeiro resolver sozinhos as dificuldades em algumas matérias tal poderá eventualmente ligar-se a conteúdos em que estes, apesar das dificuldades, podem considerar-se também como tendo a possibilidade de as colmatar. Este é um aspecto que poderia ser interessante aprofundar, i.e., em que medida as matérias em que os alunos tentam primeiro por si mesmos resolver dificuldades sentidas correspondem a uma percepção de competência mais ou menos elevada no domínio em causa.

"...primeiro tento procurar..." (suj.13)

A categoria "Às vezes" inclui verbalizações que expressam a ideia de que a resolução individual dos problemas depende do contexto/situação já que os alunos afirmam que tentam por vezes resolver sozinhos as dificuldades de aprendizagem e que a sua procura de ajuda académica está condicionada pelo contexto relativo ao grau de dificuldade experimentado ou a recursos disponíveis presentes no momento em que se deparam com a dificuldade.

"...às vezes procuro resolver sozinho a situação a estudar a matéria nos livros" (suj. 1)

Isto demonstra, de acordo com Coll et al, (2004), que os estudantes não utilizam o mesmo enfoque em todas as matérias nem em todos os temas. As condições do contexto podem favorecer ou dificultar que os estudantes procurem ajuda. Os alunos que não têm em casa quem saiba para os poder ajudar, encontram-se perante um motivo de cariz contextual e limitativo da procura de ajuda académica pois esta pressupõe saber. Pode também acontecer que os livros ou materiais necessários para o aluno resolver sozinho a dificuldade, só estejam acessíveis na escola e só nesse contexto o aluno os consiga obter.

"...depende se estiver na escola ou em casa ou em férias, não posso pedir ao professor" (suj. 16)

Procurámos também saber se o aluno considera que a forma como age perante as dificuldades resulta. A análise da informação revela que, em primeiro lugar, os alunos consideram válidas as estratégias que utilizam na procura de ajuda académica (Sim; N=16; 70%).

"...Resulta [mais] do que estar calado sem perguntar ajuda."(suj.7)

Encontram-se em segundo lugar as verbalizações indicativas de que a avaliação sobre a procura de ajuda por parte de alguns alunos nem sempre resulta ("Às vezes" ; N= 6; 26%).

"...Às vezes sim outras não, é conforme" (Suj.10)

A análise dos motivos da percepção da eficácia/ineficácia das estratégias e procedimentos dos alunos face às dificuldades permite-nos verificar que os alunos referem três diferentes motivos justificativos da eficácia das estratégias e procedimentos por si utilizados quando procuram ajuda ou apoio: "Aumento da compreensão" (N=13; 48%); "Aprendo melhor" (N=7; 26 %); "Focalização da atenção" (N=3; 11%).

"...Porque consigo aprender melhor a matéria, sinto-me mais preparado para os testes, sinto aquela ajuda que me dão" (suj. 6)

"...porque sabem explicar e entendo melhor quando a professora fala só para mim..." (suj. 3)

"...quando procuro ajuda estou mais concentrado a procurar, e tenho mais atenção" (suj. 19)

Os motivos que justificam a percepção dos alunos de que os procedimentos activados não resultam (N=4; 15%) colocam a tónica no próprio aluno, nas suas competências e acções e nos outros e na ineficácia da sua acção para prestar ajuda.

"... Ou às vezes não percebo ou não sabem e não conseguem ajudar" (suj.10)

"...o meu problema é que eu não sei estudar... para mim estudar era ler, ler, mas isso não resolve nada... se eu soubesse estudar era tudo mais fácil" (suj.12)

"...porque nem sempre a matéria está naquele livro (...) tenho dificuldade em encontrar a palavra" (suj. 5)

Encontrámos também uma referência à dificuldade em efectuar consultas e pesquisar o que, não sendo significativo em termos de peso, chama novamente a atenção para o saber fazer, o que parece afectar/preocupar os alunos pois é constante e recorrente ao longo das entrevistas a referência a este problema como obstrutivo ao aprender.

A verbalização do sujeito 18 "...porque não fico a saber nada, não aprendo" aponta aqui para uma desistência de activar processos de aprendizagem pois a sua ideia estruturante é a de que ele não aprende/não consegue aprender e portanto desiste.

Os alunos que não são sujeitos a treinos explícitos no seu estudo pessoal e acompanhamento na realização de trabalhos escolares, frequentemente, desenvolvem técnicas pessoais que muitas vezes são inadequadas para a sua aprendizagem (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988, 1990)

Percepção de formas eficazes de ajuda na aprendizagem

Procurámos conhecer o "como" os alunos consideram poder ser melhor ajudados, i. e., como deverão agir os outros para que a sua acção de ensino se traduza numa ajuda efectiva e eficaz que responda às dificuldades experimentadas pelos alunos.

As verbalizações dos alunos traduzem-se em três categorias: "Acção dos outros" (N=25; 64%); "Acção do aluno" (N=12; 35%) e "Não sabe" (n=2; 5%).

A "Acção dos outros" estrutura-se em quatro subcategorias: Apoios suplementares (n=14; 36 %), Ser ensinado a fazer (N=6; 15%), Ser compreendido pelos outros (N=3; 8 %). e Repetição do professor (N=2; 5%).

Os alunos consideraram que poderiam ser melhor ajudados se tivessem mais apoio e ajuda.

"...se calhar havendo mais apoios para a disciplina a que temos mais dificuldades..." (suj.2)

Encontra-se um apelo a um ensino em que a via oral não seja exclusiva ou predominante e em que a mediação e ensino do professor assuma formas mais concretas e específicas de forma a promover o "saber fazer" (aprender? Saber como aprender?).

"...Se me ensinassem a fazer as coisas em vez de as dizer" (suj. 10)

Assiste-se também a um apelo do aluno a ser compreendido pelos outros, tanto a nível das suas dúvidas como na forma como as expressa.

"... perceberem o que eu estou a dizer e onde quero chegar com a pergunta..." (suj. 2)

A repetição do professor surge como estratégia que ajuda a acompanhar o que está a ser explicado.

"...Algumas vezes os professores explicam um exercício e não gostam de voltar atrás e depois não repetem e a gente às vezes não apanha (suj. 12)

A acção do aluno enquanto forma eficaz de ajuda ao aprender relaciona-se com a existência de mais estudo autónomo (N=5; 13%), melhorar a atenção (N=4; 10%) e colocar de dúvidas (n=3; 8%)

Os alunos referem terem de se empenhar mais autonomamente, para conseguirem atingir os objectivos propostos e simultaneamente superar as dificuldades académicas.

"...Estudando mais, tentando perceber melhor as coisas..." (suj. 10)

O colocar de dúvidas ao professor é entendido como uma estratégia eficaz que o próprio aluno deveria realizar mas não isenta de dificuldades....

"...era melhor ajudado se perguntasse as coisas" (suj. 11)

"...não quero estar sempre a perguntar ao professor" (suj.12)

Os estudantes entendem que com mais apoios, compreensão, o ser ensinado a fazer seriam mais ajudados. Também é visível a importância dada pelos alunos ao estudo autónomo, colocação de dúvidas e uma melhoria da atenção, reconhecendo assim estes aspectos como facilitadores de aprendizagem.

Ao longo da análise de discurso a compreensão tem sido uma constante. Quando questionados sobre as situações em que o aluno mais necessitou de ajuda na escola, identificámos uma categoria referente à necessidade do aluno de compreender melhor os conteúdos. Também na questão sobre a percepção da eficácia do pedido ou ausência de pedido de ajuda, quando os alunos são confrontados com a questão porque consideram que a ajuda resulta, os alunos consideram que resulta porque aumenta a compreensão, sendo esta categoria a que regista maior número de verbalizações (n=13; 46%). Na questão em análise, apesar de não muito expressiva, novamente é colocada a tónica na compreensão, pois o aluno aponta que o ser compreendido pelos outros seria uma melhor ajuda.

É interessante verificar como a opinião dos alunos difere nesta questão relativamente à primeira questão (i.e., Conceção de ajuda na escola), na qual os alunos referem que a sua concepção de ajuda na escola está ligada em primeiro lugar com a sua própria acção (n=18; 53 %); seguida da acção dos outros (n=14; 41 %); Aqui, quando questionamos quem poderia melhorar a ajuda académica aos alunos, estes referem que uma melhor ajuda depende sobretudo da acção dos outros através de apoios suplementares; compreensão face às dificuldades dos estudantes e do ensinar a fazer. Mais uma vez a acção dos outros é centralizada na figura do professor que é vista como aquela que explica, compreende e promove a ajuda académica.

Conclusões

É manifesto ao longo de todo o discurso que os alunos vêem maioritariamente na figura do professor o principal suporte de ajuda académica, a referência a que podem recorrer na escola e que os pode ajudar. Os alunos concebem a ajuda como sendo sobretudo académica, pois apesar da questão se referir à ajuda no aprender na escola, eventualmente poderiam referir outro tipo de ajuda que não a académica, mas tal não aconteceu. Isto permite-nos inferir que os alunos vêem a escola como um espaço de aprendizagem académica e de saber. Também é notória a importância que é dada ao professor como a grande fonte de ajuda no contexto escolar.

Após uma análise transversal conseguimos perceber que, em primeira instância, os alunos recorrem a acções pessoais "autónomas" na tentativa de resolução das suas dificuldades e só, posteriormente, recorrem aos técnicos especializados em educação, familiares e/ou pares. Esta ideia do papel essencial do "eu" como agente na iniciação e controlo de processos de aprendizagem auto-regulados é qualquer coisa que acontece pelas pessoas e depende delas também, (Figueira 1994) o que vai de encontro ao que afirma Zimmerman (1989) quando refere que, para maximizar o desempenho académico, é necessário potencializar e actualizar a capacidade do aluno para aprender.

Em nossa opinião, deveremos reflectir sobre o facto de nenhum aluno ter expresso a ideia de que ser ajudado pelo professor consistir em o próprio professor compreender que o aluno precisa de ajuda e a oferecer espontaneamente. Assim, consideramos que compete também ao professor saber ler os sinais e

interpretar o espelhado, mas não dito, e fornecer ajuda mesmo que não requerida por iniciativa verbalizada do aluno.

Tais dados são um alerta de que a ajuda não pode depender somente da solicitação ou acção do aluno. O professor/agente educativo deverá estar desperto e saber fazer a leitura dos para os sinais espelhados pelos estudantes no sentido de se antecipar ao seu pedido de ajuda. Acontece que muitos alunos, por várias razões, não pedem ajuda pelo que temos de tentar compreender as suas dificuldades académicas, logo há que promover uma ajuda a montante.

A ausência de pedido de ajuda emerge como algo decorrente de dois factores diferentes: desinteresse e desistência de aprender e tomada solitária em mãos do processo de aprender (de forma eficaz ou não e auto-regulada ou não). Este é um dos aspectos que necessitaria de maior aprofundamento em estudos posteriores.

Ao decidir não procurar ninguém para o ajudar na aquisição de competências, que mais tarde poderá transferir para outros domínios do seu quotidiano, o estudante corre não só o risco de monitorizar o seu aprender desajustadamente como até de mesmo desistir de aprender. Isto leva-nos à pertinência de levar os alunos a desenvolver a capacidade de aprender a pensar, a conhecer e a agir activamente pois como refere Almeida (1996) não compreendemos o que não conhecemos, mas igualmente não conhecemos o que não compreendemos. O papel da escola no ensino de competências do pensar é decisivo, aliás ela própria pede aos alunos que detenham e saibam manusear tais competências no seu quotidiano.

Por último, queremos salientar que apesar de termos apresentado somente uma parte dos dados obtidos, estes contribuem para a destruição do velho mito de que os alunos não se percebem como agentes activos do seu processo de aprender. Como constatámos, para estes alunos, ser ajudado a aprender é concebido como decorrendo da acção dos outros e da sua própria. Queremos somente sublinhar que é da responsabilidade do professor ensinar e facilitar a aprendizagem, mas também fornecer deliberadamente ajuda, meios e estratégias de forma intencional e sistemática para que os alunos possam progressivamente adquirir os processos, mecanismos, estratégias e procedimentos que os ajudem a aprender melhor e a auto-regular a sua própria aprendizagem de forma mais eficaz.

Referências bibliográficas

Almeida, L. S. (1996). Considerações em torno da medida da inteligência. Em L. Pasquali (Org.), *Teoria e Métodos de Medida em Ciências do Comportamento* (pp. 199-223). Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/Instituto de Psicologia/UnB:INEP.

Antunes, C.(2003). *Vygotsky, quem diria?!* Em minha sala de aula. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.

Barbosa, L. M. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.

Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Béco, L. M. (2009). *Concepções e estratégias de ajuda e apoio académicos em alunos de 9º ano*. Tese de mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.

Bogdan & Biklen, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boruchovitch, E. (1999). *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol.12. Porto Alegre.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

Castro, M. A. S. N.(2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Braga: Universidade do Minho.

Coll, C. (1984). *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. Infancia y aprendizaje, 27-28, pp. 119-138.

Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed.

Corno, L. (1995). *Comments on Winne: Analytic and systematic research are both needed*. Educational Psychologist, 30(4), 201-206.

Dembo, M. (2000). *Motivation and learning strategies for college success*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Estrela, A. (1994). *Problemática Geral da Observação*. In *Teoria e Prática de Observação de Classes (4ª Ed.)*. Porto: Porto Editora.

Figueira, A. P.C. (1994). *Em torno do rendimento escolar*. Dissertação de mestrado em Psicologia, especialização em pedagogia pedagógica, não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Freire, L. G. L. *Auto-regulação da aprendizagem*. Ciênc. cogn. [online]. 2009, vol.14, n.2, pp. 276-286. ISSN 1806-5821.

Grácio, M. L.F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino - do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior, uma perspectiva fenomenográfica*. Tese de doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.

Hasselgren, B. & Beach, D. (1997) "Phenomenography -a good for nothing brother of phenomenology? Outline of an analysis" *Higher Education Research and Development*, 16 (2), 191-202.

Marton, F., & Booth, S. (1997): *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Associates.

Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). *Conceptions of learning*. *International Journal of Educational Research*, 19 (3), 277-300.

Marton, F. & Fai, P. M.(1999).*Two Faces of Variation*. Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction August 24–28. Goteborg, Sweden.

Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). *On the unit of description in phenomenography*. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348.

- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I: Outcome and processes. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- Minguet, P. A. (1998). *A Construção do Conhecimento na Educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- Miranda, G. L. & Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nunes, J. (1999) – Portfolio: uma nova forma de encarar a avaliação? *Revista Noesis*. N.º 52.
- Pozo, J. I. (1996). Estratégias de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*, (Vol. 2), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pozo, J.I.; Monereo, C. & Castelló. M. (2004). O uso estratégico do conhecimento. In
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia da educação escolar* (p.p. 145-160. Porto Alegre: Artmed,
- Rego, T. C. (2002). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rosário, P. & Almeida, L. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In G.Miranda & S.Bahia (Org.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento Aprendizagem e Ensino* (pp.141-158). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Silva, A.L. & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem Autoregulada pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2004). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem Implicações em contexto escolar. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & Simão, *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 78-105). Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1998) *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en pequeños grupos. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 159-183.
- Zimmerman, B. J. (1989). 'Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 73, 614-628.
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons (1990). Student differences in self-regulated learning : relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, (1), 51-59.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An Analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-Regulated Learning. From teaching to self-reflective practice* (pp1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CAMINHOS DE APRENDIZAGEM – PROJECTO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO AUTÓNOMO

Paula Martins¹, Mónica Batista² & Tiago Pereira³

1 EB1/JI da Cruz da Picada / AGV N.º1 da Malagueira, Évora

paulacristinarm@gmail.com

2 Associação Menuhin Portugal [Projecto MUSEpe]

msabatista@gmail.com

3 Universidade de Évora

tpereira@uevora.pt

Resumo

Com a presente comunicação pretende-se apresentar/discutir o projeto "Caminhos de aprendizagem", implementado na EB1/JI da Cruz da Picada [Évora] desde o ano letivo 2010-2011, como resposta à necessidade de promover a participação ativa e reflexiva dos(as) alunos(as) na construção e apropriação dos seus percursos de aprendizagem, de rentabilizar recursos, e de redefinir o papel dos diferentes agentes educativos. A definição do projeto assentou em quatro princípios-chave: a Escola deve desenvolver oportunidades para que todos(as) os(as) seus/suas alunos(as) tenham acesso a um percurso diferenciado e assente nas suas características, competências, necessidades, interesses e ritmos; o envolvimento e a corresponsabilização do(a) aluno(a) no seu processo de aprendizagem é garante da construção de percursos significativos, motivantes e de sucesso; a equipa pedagógica deve revestir-se de um carácter multidisciplinar, inclusivo e de projeto, numa lógica de corresponsabilização de toda a equipa por todos(as) os(as) alunos(as); o projeto educativo que serve de base ao trabalho da equipa pedagógica deve emergir da própria comunidade educativa. Para tal reorganizou-se o Centro de Recursos Educativos da Escola (materiais, espaço e dinâmica de funcionamento), adaptaram-se instrumentos de registo/pilotagem e reorganizou-se o trabalho da equipa pedagógica de forma a intervir-se junto de nove alunos(as) (2º, 3º e 4º anos de escolaridade) com necessidades educativas especiais. Tendo a equipa pedagógica avaliado como positivo o trabalho desenvolvido, pretende-se no presente ano letivo aprofundar e sustentar o trabalho, alargar o público-alvo (em número e perfil) e, finalmente, melhorar a articulação entre o projeto e o trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Caminhos de aprendizagem; Metacognição e meta-aprendizagem; Autorregulação; Envolvimento; Metodologia de projeto; Plano Individual de Trabalho e Tempo de Estudo Autónomo.

LEARNING PATHS – DEVELOPMENT OF SELF-STUDY SKILLS PROJECT

Abstract

This paper seeks to present and discuss the project "Learning Paths", implemented in EB1/JI da Cruz da Picada [Évora] since the academic year 2010-2011. This project tries to response to the needs of promoting active and reflexive students participation in the construction and appropriation of their learning pathways, of monetize the assets of the school and redefine the role of the different educative agents. The definition of the project was based in four principles: the school must develop opportunities for all of its students have access to a specific path based on their characteristics, skills, needs, interests and rhythms; the students engagement and co-responsibility in their learning process ensures meaningful, motivating and successful paths of learning; the pedagogical team must work in a multidisciplinary, inclusive and project way with the principle that all the members of the team are co-responsible for all students; the educative project which is the basis of the pedagogic team work should emerge from the educative community. For that, the School Center of Educational Resources was reorganized (materials, space and operation dynamics), recording and pilot instruments were adapted and the tasks of the pedagogic team were changed to work with 9 students (2th , 3rd and 4th years of school) with special educational needs. After a positive evaluation of the project impact, for this academic year we will try to support and extend the work to cover more and different students and also seek a better articulation of the project and the work in each classroom.

Key-words: Learning paths; Metacognition and meta-learning; Self-regulation; Engagement; Project Methodology; Individual plan of work and self-study time

Projeto "Caminhos de aprendizagem" - Contextualização

O sistema de escola pública e de escolaridade obrigatória, em vigor no mundo ocidental atual, tem-se afirmado como um dos principais fatores promotores dos processos de desenvolvimento, coesão social e democracia nas nossas sociedades, cada vez mais multiculturais. Diariamente, as nossas escolas são chamadas a responder ao compromisso social de atenderem a um público escolar diversificado e de procurarem uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todos(as) os(as) alunos(as) que cumprem essa mesma obrigatoriedade, sob pena de "desconsiderar" o potencial contributivo de cada um para o todo social, e de deixar perpetuar/cristalizar estereótipos e preconceitos associados a determinados indivíduos ou grupos socioculturais que, há apenas algumas décadas, permaneciam à margem da educação formal. Simultaneamente, a escola pública enfrenta ainda o desafio de contribuir não apenas para o domínio do saber tradicionalmente "escolarizado", mas igualmente para o desenvolvimento e aquisição das atitudes, valores e competências necessários à plena participação e exercício da cidadania pelos indivíduos, nos seus vários contextos de vida, presentes e futuros.

É portanto sob uma filosofia de escola inclusiva e sob uma perspetiva abrangente de "sucesso educativo" que o corpo docente e a equipa técnica do projeto MUSEpe [2006-2009 e 2010-2012] da EB1/JI da Cruz da Picada, em Évora, têm vindo a trabalhar de forma articulada. O projeto "Caminhos de aprendizagem", que

apresentamos e discutimos no presente artigo, inscreve-se num conjunto de intervenções contempladas no Projeto Curricular de Escola que expressa a visão e a missão da comunidade educativa, assente em quatro princípios orientadores fundamentais.

Projeto "Caminhos de aprendizagem" - Princípios-chave

Num primeiro momento, a nossa intervenção educativa advém do princípio de que a Escola deve desenvolver oportunidades para que todos(as) os(as) seus/suas alunos(as) tenham acesso a um percurso diferenciado e assente nas suas necessidades, competências, interesses e ritmos de aprendizagem. A diferenciação pedagógica reconhece e valoriza a diversidade do público escolar nas suas componentes de recetividade, interesse e perfil de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002) e opõe-se ao carácter uniformizador dos métodos pedagógicos tradicionais que tem resultado, segundo Niza (2007), na perda de sentido e de reflexão ético-democrática da educação escolar, com comprometimento da construção de significações e da função social dos conhecimentos.

A diferenciação pedagógica procura a oportunidade de sucesso educativo para todos(as) os(as) alunos(as) e poderá concretizar-se essencialmente a três níveis: nos conteúdos curriculares e nos materiais pedagógicos que permitem aceder a esses conteúdos; nos processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos (a forma como o(a) aluno(a) aborda, compreende e detém os factos, conceitos e competências-chave de uma dada disciplina), ou nos produtos de aprendizagem (os itens que o(a) aluno(a) pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um período de aprendizagem). Nesta perspetiva, o(a) professor(a) poderá, por exemplo, proporcionar aos estudantes a possibilidade de realização e de escolha de tarefas: de natureza diversa; com diferentes níveis de dificuldade, familiaridade e de supervisão; com diferentes materiais de apoio e suporte; relacionadas com tópicos de interesse pessoal para os(as) vários(as) alunos(as); associadas a várias possibilidades de resolução e exploração dos conteúdos; associadas a experiências de aprendizagem de carácter competitivo, cooperativo e autónomo; associadas a diferentes produtos de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002).

Não obstante, importa salientar que a pertinência da diferenciação pedagógica parece relacionar-se, no nosso entender, não apenas com a diversificação de estratégias e de recursos de ensino-aprendizagem, mas essencialmente com uma conceção de aprendizagem que reporta diretamente para o indivíduo que aprende e para um processo que respeita e reflete aquilo que os(as) vários(as) alunos(as) partilham entre si e aquilo que cada um tem de único e particular (enquanto elemento enriquecedor dos processos de ensino-aprendizagem).

Num segundo momento, defendemos que a prática educativa deverá proporcionar o envolvimento e a corresponsabilização do(a) aluno(a) no seu processo de aprendizagem, entendidos como processos essenciais à construção de percursos significativos, motivantes e de sucesso. Este princípio reporta diretamente para a necessidade dos estudantes valorizarem o ato de aprender em si mesmo, de apreciarem o contexto escolar, nos seus componentes formais e informais; reporta igualmente para a importância de os(as) estudantes serem ajudados(as) a conhecerem e a dirigirem os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, num processo de contínua autorregulação (Zimmerman, 1986).

Assumindo um papel ativo, construtivo e autónomo durante os processos de aprendizagem e de interação social que a escola permite e valoriza, os(as) estudantes estarão melhor preparados(as) para gerir recursos e ultrapassar dificuldades pessoais e ambientais, com vista à concretização de objetivos. Assim, "fornecer uma autonomia razoável da aprendizagem em casa e na escola, apresentar tarefas e exigências optimamente desafiantes e dar informação relativa à relevância e sentido do que é exigido, num contexto de envolvimento interpessoal, são condições a desenvolver para facilitar uma melhor compreensão conceptual, uma resolução de problemas eficaz, um bom ajustamento pessoal e a responsabilidade social" (Silva, Duarte, Sá & Simão, 2004, p. 64-65). A um nível ótimo, os objetivos educacionais cruzam-se diretamente com os interesses e as motivações pessoais dos(as) alunos(as), promovem o seu sentido de autonomia e contribuem, por isso, para o seu bem-estar e para o seu desenvolvimento global, presente e futuro.

Num terceiro momento, entendemos que qualquer equipa pedagógica deve revestir-se de um carácter multidisciplinar, inclusivo e de projeto, numa lógica de coresponsabilização de toda a equipa por todos(as) os(as) alunos(as). Nesta perspetiva procura-se o abandono da ideia do(a) professor(a) titular de turma responsável e responsabilizável em exclusivo pelo seu grupo (turma) de alunos(as). Assim, os elementos docentes e não-docentes dos estabelecimentos educativos devem assumir claramente o trabalho em equipa e a comunicação enquanto paradigma de intervenção e ultrapassar a lógica da responsabilidade pelo grupo, assumindo uma postura de coresponsabilização de toda a equipa por todos(as) os(as) alunos(as).

Esta nova dimensão de trabalho pedagógico/intervenção multidisciplinar (Monteiro, Gonçalves & Beutler, 2005) assenta, por um lado, nas novas conceções dos processos desenvolvimentais e na necessária análise das sucessivas adaptações e transações (Baltes & Graf, 1997), influenciadas por múltiplos fatores (Bronfenbrenner, 1979) e com impacto em várias componentes da pessoa (pessoal, académica, sócio-relacional, ...) e, por outro, na ideia de que o desenvolvimento humano se processa em interação (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1995, 1999, 2005) e que a análise dos processos educativos é iminentemente um processo de reflexão holística dos diferentes contextos sociais e culturais nos quais a pessoa se movimenta (Melo & Pereira, 2007).

Quando tal sucede, quando se atinge a capacidade de em equipa multidisciplinar se trabalhar numa lógica inclusiva e de projeto, rentabilizando as complementaridades de saberes (com possibilidades de intervenção nos vários domínios do desenvolvimento; Solé, 1998) e as potencialidades do trabalho cooperativo, atinge-se um clima que contribui quer para o bem-estar dos intervenientes do contexto educativo (Yus, 2002), quer para o desenvolvimento integral dos(as) alunos(as), quer ainda para o desenvolvimento das várias dimensões da inteligência (Gardner, 1995) potenciando pessoas e alunos(as) mais implicados(as), cooperantes e conscientes. Este clima será tão mais reforçado quanto se adotem perspetivas construtivistas, sistémicas e ecológicas de intervenção inter-contextual em educação (Siegel & Cole, 2003), que possibilitem posturas e práticas preventivas e proactivas que considerem o papel da relação entre os contextos na promoção do desenvolvimento do(a) aluno(a) (Melo & Pereira, 2007).

Assim olhada, a equipa pedagógica é em si mesma um "instrumento inclusivo", capaz de responder e atender à diversidade das necessidades (educacionais e outras) dos destinatários (Farrell, Jimerson, Howes & Davies, 2009; Pacheco, Eggertsdóttir & Marinósson, 2007) e de promover capacidades de resiliência (Mukhopadhyay, 2010) e fatores protetores (Masten & Motti-Stefanidi, 2009) e de crescimento pela motivação, participação e envolvimento educativo que terá capacidade de gerar (Pereira, 2011a).

Por fim, entendemos que o projeto educativo que serve de base ao trabalho da equipa pedagógica deve emergir da própria comunidade educativa. Os princípios atrás enumerados e refletidos conduzem-nos a um necessário questionamento da ideia da inevitabilidade (Perrenoud, 2001) de fenómenos como o insucesso, absentismo e abandono escolar. Mais, é hoje claro que os processos de envolvimento (Pereira, 2011b), de motivação (Estrela & Amado, 2000) e de valorização da Escola são fundamentais para a prevenção das situações atrás referidas e que a Escola deve rapidamente abandonar as técnicas e procedimentos normalizados em prol da criação de espaços significativos, motivantes e respeitadores da diversidade dos(as) seus/suas alunos(as). E deve fazê-lo de acordo com os princípios de que a valorização da diversidade cultural é uma mais-valia na construção da cidadania (Bezelga & Pereira, 2008) e de que a base de qualquer intervenção a nível dos contextos educativos deve ser a "específica educabilidade do ser humano" (González Garcia, 1986, p. 8).

Todas estas questões só podem ser totalmente consideradas quando o projeto educativo base do trabalho da equipa pedagógica multidisciplinar emergir verdadeiramente da comunidade educativa. Emergir da sua implicação no processo de levantamento de necessidades e de possibilidades de intervenção. Emergir de uma corresponsabilização pelos processos de intervenção. Emergir de ações consertadas que tenham em conta os diferentes recursos da comunidade e sejam estruturadas de forma a potenciá-los. Emergir enquanto elemento norteador de práticas e princípios comuns entre sistemas (cenários). Suscitar intervenções (diretas, indiretas ou mediadas) conceptualizadas, realizadas e avaliadas de forma conjunta. Suscitar intervenções inter-cenários (Melo & Pereira, 2007) e ecossitémicas (partindo das contribuições dos vários contextos; Silva, 2004) que não terminem na Escola ou em casa e que sejam coerentes, amplas, contínuas e continuadas. Suscitar impactos duradouros, autonomizantes e generalizáveis aos diferentes contextos da pessoa (Walker & Gresham, 2003).

Assim, se a aprendizagem é o motor do desenvolvimento (Vygotsky, 2002) e se o papel da educação é criar desenvolvimento (Moll, 2002), urge rapidamente atender às necessidades (e não apenas a problemas pontuais) dos diferentes atores em presença nos contextos e envolvendo os diferentes elementos do sistema, prevenindo problemas e combatendo todas as formas de exclusão (respondendo às desigualdades iniciais para que não se tornem as mesmas desigualdades finais; Perrenoud, 2001) a partir da promoção de competências e do empowerment pessoal, social e comunitário (Nastasi, 2004). Tal só será verdadeiramente conseguido quando os projetos educativos emergirem verdadeiramente da ampla comunidade educativa.

Projeto "Caminhos de aprendizagem" - Concretização

O projeto "Caminhos de aprendizagem" - percursos comuns percorridos por trilhos diferenciados – foi desenvolvido e implementado na EB1/JI da Cruz da Picada ao longo do ano letivo 2010-11, junto de 9 alunos(as) com necessidades educativas especiais.

Este projeto traduziu-se, num primeiro momento, na criação de Tempos de Estudo Autónomo (TEA) coincidentes com os períodos letivos em que 6 alunos(as) formalmente integrados(as) em Regime Educativo Especial, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008, se encontravam sem acompanhamento direto do(a) Professor(a) Titular de Turma ou da Professora de Educação Especial. Num segundo momento, foram integrados no projeto três outros(as) alunos(as) que, não estando abrangidos pela Educação

Especial, evidenciavam igualmente grandes dificuldades em acompanhar os objetivos curriculares do respetivo ano de escolaridade.

A operacionalização do projeto fez-se por recurso a um conjunto de orientações e de instrumentos de registo/pilotagem preconizados pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), entre os quais o Plano Individual de Trabalho (PIT) merece particular destaque. Os materiais de pilotagem e os materiais educativos foram criados ou adaptados pela docente de Educação Especial que assumiu, juntamente com a professora Bibliotecária, a tutoria dos TEA e a gestão do centro de recursos criado para o efeito no espaço da Biblioteca/Centro de Recursos Educativos da Escola. As sessões de TEA tinham a duração de 45 ou 90 minutos e a frequência era concordante com a situação específica de cada aluno(a).

O projeto procurou, desde o início, dotar os(as) destinatários(as) de competências de estudo autónomo, mobilizando-os para a aprendizagem e procurando, simultaneamente, prevenir momentos de dispersão, ansiedade ou mesmo de alienação face às dinâmicas de trabalho do grande grupo, que tendem a ocorrer nas situações em que estes(as) alunos(as) não partilham dos conteúdos/ritmos dos(as) restantes colegas. A promoção de competências de autonomia pessoal na aprendizagem e no estudo (que assume um importante papel no sucesso educativo de qualquer estudante) torna-se particularmente relevante no caso dos(as) alunos(as) com significativas dificuldades de aprendizagem, uma vez que estes(as) tendem a exibir crenças pessoais de incapacidade e a demonstrar, comportamental e emocionalmente, uma dependência desajustada face aos pares ou aos/às adultos(as) de referência no contexto escolar. Como tal, procurou-se que os(as) alunos(as) em causa participassem de forma mais ativa na organização do seu processo de ensino-aprendizagem, tomando parte nas escolhas que este envolve e tornando-as mais diferenciadas, variadas e de acordo com os seus interesses e motivações, promovendo, portanto, um maior envolvimento nas tarefas escolares e uma melhoria na sua auto-estima.

Como já referimos anteriormente, o PIT assumiu-se como um recurso fundamental do trabalho desenvolvido, uma vez que constitui o "roteiro semanal do percurso de cada um(a) dos(as) alunos(as) para o desenvolvimento do currículo" (Niza, 1998, p. 16). Assumindo-se que o conhecimento advém da reflexão que cada um(a) faz do seu próprio percurso de aprendizagem, por meio de projetos de estudo e de investigação ou de intervenção que permitem ao/à aluno(a) a compreensão dos conceitos e suas relações, o PIT contempla um mapa de planeamento das atividades e da verificação do seu cumprimento e pode ainda incluir outros registos relativos a trabalhos e responsabilidades assumidas pelo(a) aluno(a) no contexto mais alargado da turma ou até da Escola. Trata-se de um instrumento que permite operacionalizar a diferenciação do trabalho, ou seja, que permite a cada um(a) trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no seu currículo. Permite a clarificação das diferentes modalidades de trabalho bem como a definição de tempos. Possibilita a cada aluno a gestão efetiva do seu percurso e dá-lhe a dimensão da sua participação ao longo da semana. Constitui um registo do projeto individual de trabalho para a semana, que decorre das motivações e das necessidades tornadas conscientes através das várias formas de auto e heteroavaliação, a qual assume por isso mesmo um carácter formativo. O desenvolvimento de tais capacidades é exaltado por Perrenoud (2000) quando apresenta as dez novas competências que qualquer professor(a) deve desenvolver na sua prática pedagógica que se preconiza com sucesso. A este nível é destacada a necessidade do(a) professor(a) envolver os(as) alunos(as) nas suas aprendizagens e no seu trabalho, suscitando nestes o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar, assim como o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação na criança. Uma avaliação formativa que guia e regula a participação dos sujeitos envolvidos e que por isso mesmo se torna

cooperada. É ainda considerada fundamental na ação do(a) professor(a) instituir um conselho de alunos(as) e negociar com eles(as) diversos tipos de regras e de contratos, assim como oferecer atividades opcionais de formação e favorecer a definição de um projeto pessoal do(a) aluno(a). O PIT assume-se pois como um instrumento de pilotagem que consubstancia todas estas intenções tornando-se portanto muito rico para o desenvolvimento de percursos de aprendizagem, que se pretendem diferenciados e ao mesmo tempo significativos.

Na grelha de registo do PIT a primeira listagem corresponde às atividades que o(a) aluno(a) pode realizar durante o TEA. Na coluna que se lhe segue, marca-se o número de atividades que cada um(a) projeta realizar. Nos quadrados seguintes, o(a) aluno(a) vai dando baixa do que vai sendo realizado e na coluna da direita regista as atividades que efetivamente se realizaram, permitindo assim ver facilmente o que se cumpriu, o que não se cumpriu e o que se fez a mais. Outras formas de participação na vida da turma podem também ser assinaladas no PIT de modo a poderem ser avaliadas no final da semana, como sejam a ajuda a um(a) colega, a apresentação de trabalhos ou a realização de outros que correspondem, muitas vezes, a necessidades surgidas no grupo e livremente assumidas pelos(as) alunos(as). A autoavaliação é registada em local próprio e lida no final da semana, assim como as sugestões do professor(a) e dos colegas, as quais vão regulando o ritmo de produção e ajudando a direcionar a planificação do trabalho da semana seguinte. Existem outros instrumentos coletivos de pilotagem complementares do PIT. Tratam-se de instrumentos de registo de produção expostos junto das diversas áreas de trabalho, ao alcance de todos(as), onde cada um(a) vai assinalando as suas realizações: os registos de ficheiros, o registo da produção de textos e o registo de leituras são alguns exemplos. Estes instrumentos permitem, a qualquer momento, a análise do nível de produção de cada aluno(a) e de todo o grupo. A avaliação cooperada da participação individual, materializada no PIT, objetivada pelo conjunto de instrumentos de pilotagem permite, como já referido, a regulação dos percursos de aprendizagem, promovendo o crescimento social dos indivíduos.

A promoção dos TEA trata-se pois de uma atividade fundamental de diferenciação pedagógica por parte da equipa de professores(as) que trabalha com estes(as) alunos(as) e que encontram assim uma oportunidade de trabalhar para o mesmo fim de modo articulado. Ao mesmo tempo proporciona de forma transversal à estimulação de todas as outras competências específicas contempladas nos Programas Educativos Individuais dos(as) alunos(as), o desenvolvimento de competências conducentes a uma maior autonomia. Um objetivo muitas vezes esquecido mas fundamental nos casos dos alunos com NEE, na medida em que o que se preconiza é que estes(as) alunos(as) possam assumir um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, dotando-o de um caráter pessoal e significativo e, em última instância, que alcancem o máximo de independência pessoal futura.

Ao trabalharem por alguns momentos sozinhos(as), mediados(as) pelo adulto, competências que estão ao seu alcance, assim como ao terem a oportunidade de em seguida poderem apresentar os produtos dos seus trabalhos aos colegas; pretendia-se promover a sua autoestima e a consolidação e sistematização alguns dos conhecimentos que já possuíam, desenvolvendo competências de autonomia, assim como a capacidade de planear e organizar os seus desempenhos. Uma estratégia que procurou dar resposta às necessidades de foro académico, mas também à promoção de competências pessoais e sociais nos(as) alunos(as).

Um ambiente de aprendizagem como este exige, como já referido anteriormente, uma grande capacidade de organização do trabalho que possa ser sustentada pelos(as) alunos(as) de forma autónoma. Ao/À

professor(a) cabe a função de regular as propostas dos(as) alunos(as) e orientar/acompanhar as atividades. Note-se que numa dinâmica como esta há sempre espaço para que o apoio aos/às alunos(as) possa ser partilhado entre o(a) professor(a) e os pares. Uma forma de mobilizar as vantagens apresentadas pelo trabalho cooperativo. Assim promove-se o trabalho diferenciado das aprendizagens académicas em cooperação. O correto acompanhamento do(a) professor(a) a todos(as) estes percursos de aprendizagem implica que a todo o momento possa ser visível para este o percurso de cada um dos(as) alunos(as) no âmbito da produção e assimilação dos conhecimentos. Ao mesmo tempo esta visibilidade acrescenta segundo Niza (1998, p. 15) "um sentido social às aprendizagens escolares", além de que "transmite segurança e permite consciencializar e balizar a história dos percursos de trabalho de cada um".

Projeto "Caminhos de aprendizagem" - Avaliação 2010-2011 | Perspetivas 2010-2011

A implementação do projeto "Caminhos de aprendizagem" ao longo do ano letivo 2010-11 revelou-se globalmente positiva, não obstante alguns constrangimentos inerentes ao facto de este ser o primeiro ano em que o projeto esteve a funcionar.

Como aspetos positivos do projeto, assinalamos o cumprimento dos objetivos formulados à partida junto do seu público-alvo, nomeadamente, a melhoria significativa do desempenho escolar dos(as) alunos(as) envolvidos(as), expressa em atitudes de maior motivação, investimento e autonomia face ao estudo, em processos de aprendizagem mais conscientes, intencionais e significativos e, finalmente, em produtos de aprendizagem mais ricos e diferenciados. A par da melhoria do desempenho escolar, verificámos uma melhoria muito significativa na autoestima e na autoconfiança destes(as) alunos(as), decorrente do sucesso que foram experienciando nas situações de aprendizagem e, muito particularmente, das situações de comunicação/apresentação dos seus trabalhos à respetiva turma, que lhes proporcionou, de um modo geral, o reconhecimento e o apreço dos(as) seus pares.

Como aspetos menos positivos, assinalamos a sobrecarga de trabalho que a criação do Centro de Recursos e, mais concretamente, a produção de materiais implicaram numa fase inicial. Mais significativa foi a relutância, por parte de alguns elementos do corpo docente, em alterar práticas no processo de ensino-aprendizagem no sentido de implementarem metodologias de trabalho centradas na promoção de competências, em alternativa à abordagem curricular vulgarmente adotada. Este aspeto revelou-se de grande importância, uma vez que impossibilitou a implementação do projeto em contexto de sala de aula (e o seu alargamento a alunos(as) sem dificuldades de aprendizagem) e, como tal, o reconhecimento e a inclusão plena destes alunos(as) nos espaços e dinâmicas do grupo turma.

Para o presente ano letivo (2011-12), existe a perspetiva de dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano transato, desta feita em contexto de sala de aula e abrangendo todos os elementos das turmas em trabalhos de ação/investigação que ocupem um ou dois tempos letivos semanais.

A opção pela continuidade do projeto "Caminhos de Aprendizagem", com as referidas alterações, permitirá trabalhar com todo o público escolar competências académicas, pessoais e sociais que consideramos essenciais ao desenvolvimento integral dos(as) alunos(as). Possibilitará ainda um percurso conducente à alteração de práticas ensino-aprendizagem.

Este caminho permite aproximar-nos de "um programa sistémico de intervenção transformadora da escola e da sociedade, radicado numa organização autosustentada por agentes comprometidos em projectos emergentes, e por dispositivos de gestão cooperada que mobilizam um conjunto de recursos metodológicos, para realizar determinadas tarefas sociais ou construir produtos culturais com relevância cultural e social" (Niza, 2007, p. 6). Permite aproximar-nos de uma escola para todos(as) feita por todos(as).

Referências Bibliográficas

Baltes, P. & Graf, P. (1996). Psychological Aspects of Aging: Facts and Frontiers. In D. Magnusson. The Lifespan Development of Individuals: Behavioral, Neurobiological and Psychosocial Perspectives. USA: Cambridge University Press.

Bezerra, I. & Pereira, T. (2008). Museando, A presença de artistas na Escola: Do MUS-E ao MUSEpe – 9 anos de intervenção na EB1/JI da Cruz da Picada de Évora. Actas do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos – DVD (135-147). Associação Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-530

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology Through Space and Time. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (eds.). *Examining Lives in Context* (pp. 619–647). Washington: A.P.A.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (3-28). Washington, DC: American Psychological Association

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage

Estrela, M. & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na Escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, 249-271.

Farrell, P.; Jimerson, S.; Howes, A. & Davies, S. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. In T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.821-839). New Jersey: John Wiley & Sons.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas*. Barcelona: Paidós.

González García, J. A. (1986). La Educación como Fenómeno Social, Psicosocial y Ecológico. In J. Mayor (dir.), *Sociología y Psicología Social de la Educación* (pp. 7-29), Madrid: Anaya

- Masten, A. & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.721-738). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, XI, Vol. 15, 2, 41-54.
- Moll, L. C. (2002) (coord.). *Vygotsky e a educação – Implicações pedagógicas da Psicologia Sócio-Histórica*. Porto Alegre: Arte Médicas
- Monteiro, P., Gonçalves, O. & Beutler, L. (2005). *Métodos de Selecção de Tratamento – O melhor para cada paciente*. Porto: Porto Editora
- Mukhopadhyay, L. (2010). Development of resilience among school children against violence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 455–458.
- Nastasi, B. K. (2004). Meeting the Challenges of the Future: Integrating Public Health and Public Education for Mental Health Promotion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15 (3 & 4), 295-312
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.ºCiclo do Ensino Básico, *Inovação*, 11, 1, 77-98
- Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. Comunicação apresentada no 9º Congresso de Ciências da Educação. Funchal: Universidade da Madeira.
- Pacheco, J; Eggertsdóttir, R. & Marinósson, G. (2007). *Caminhos para a inclusão – Um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: ArtMed.
- Pereira, T. (2011a). Projecto MUSEpe [2010-2012]: Particularidades e impactos de um ano de intervenção. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (7433-7452). Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación.
- Pereira, T. (2011b). Questionário do envolvimento dos estudantes na Escola (QEEE) – Resultados preliminares da adaptação do QEEE para os 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico português. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (11537-11549). Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación.
- Perrenoud, F. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artes Médicas
- Perrenoud, F. (2001). *A pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas
- Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 3 – 23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub
- Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I. & Simão, A. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora

Silva, E. (2004). Questões de disciplina na classe: Algumas perspectivas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 35-41.

Solé, I. (1998). Intervención Psicopedagógica en Otros Ámbitos. In *Orientación Educativa y Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona/Horsori.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA

Vygotsky, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente*. Lisboa: Martins Fontes

Walker, H. & Gresham, F. (2003). School-Related Behavior Disorders. In W. Reynolds & G. Miller (Vol. Eds.). *Handbook of Psychology: Vol. VII – Educational Psychology*. (pp. 511-530). New Jersey: John & Wiley & Sons.

Yus, R. (2002). *Educação Integral – Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

A METODOLOGIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA MUS-E COMO VEÍCULO PARA O ENVOLVIMENTO DAS/DOS ESTUDANTES EM ESCOLAS DE CONTEXTOS SÓCIO-CULTURALMENTE DIVERSOS

Tiago Pereira¹ & Madalena Melo²

1 Universidade de Évora

tpereira@uevora.pt

2 Universidade de Évora

mmm@uevora.pt

Resumo

Com a presente comunicação pretende-se apresentar / discutir a metodologia artístico-pedagógica MUS-E enquanto vetor estruturante da intervenção do projeto MUSEpe (Associação Menuhin Portugal | Programa Escolhas) na EB1 da Cruz da Picada e junto da comunidade educativa dos bairros da Cruz da Picada e Malagueira (Évora), refletindo em torno do seu impacto na promoção do envolvimento das/dos estudantes na Escola e, conseqüentemente, do seu sucesso, comportamento, participação e bem-estar.

Partindo-se da caracterização e conceptualização do envolvimento das/dos estudantes na Escola utilizada pela "International School Psychologist Association" [ISPA] nos estudos internacionais em torno do conceito (Lam & Jimerson, 2008; Pereira, 2011a; Pereira & Melo, 2011) e da descrição e contextualização dos princípios norteadores da intervenção artístico-pedagógica MUS-E, procurar-se-á, com a apresentação e discussão de dados relativos ao sucesso, comportamento, participação e envolvimento escolar das/ dos estudantes da EB1 da Cruz da Picada [2006-2007 a 2010-2011], demonstrar os impactos da adoção desta metodologia neste contexto.

Finalmente pretende-se sublinhar os potenciais benefícios da introdução destas práticas em Escolas situadas em contextos marcados pela sua vulnerabilidade e/ou diversidade sociocultural.

Palavras-chave: Atividades artístico-pedagógicas MUS-E, Envolvimento dos/as estudantes, Comportamento e participação dos/as estudantes, Sucesso Escolar, Bem-estar

MUS-E methodology and students engagement at schools in diverse social-cultural contexts

Abstract

This communication sought to present and discuss the MUS-E methodology as an important vector of the intervention of MUSEpe project (Associação Menuhin Portugal | Programa Escolhas) at EB1 da Cruz da Picada and Cruz da Picada and Malagueira (Évora) communities. For that, we will reflect the impact of this intervention in the promotion of students' engagement at school and, in consequence, the impact on students' success, behaviour, participation and well-being.

From the characterization and conceptualization of the students engagement at school used by "International School Psychologist Association" [ISPA] in their internationally studies (Lam & Jimerson, 2008; Pereira, 2011a; Pereira & Melo, 2011), and from the description and contextualization of the principles of MUS-E methodology, we will present and discuss the data collected from students success, behaviour, participation and school engagement in EB1 da Cruz da Picada [from 2006-2007 to 2010-2011] and we will try to demonstrate the positive impacts of this methodology in this context.

Finally we discuss the potential positive results of the introduction of these types of practices in schools situated in diverse social-cultural contexts and/or with social vulnerabilities.

Key-words: MUS-E methodology, Students' engagement at school, Students' behaviour and participation, School success, Well-being

Introdução

A infância é um momento de profunda aprendizagem social (Hendrick, 1990) e a educação através da arte assume um importante papel na criação de espaços de partilha (potenciando a relação entre estudantes e a dinâmica escola-estudantes-familiares-meio), de desenvolvimento pessoal, emocional e social, de criatividade e de promoção competências transversais aos currículos escolares (Pereira, 2011a).

Além da coexistência com a educação, e desta com os contextos sócio-culturalmente diversos (Bramford, 2006), a arte assume-se como um veículo de excelência para o diálogo entre diferentes culturas em contexto (comunidade | Escola). Mais, a arte e a universalidade das expressões artísticas, promovem o respeito e a valorização da diversidade cultural (uma mais-valia na construção da cidadania) e das diferenças individuais, tendo estes elementos um peso significativo na promoção da motivação, participação e envolvimento dos/as estudantes em contextos educativos. Além de minimizados os naturais desfavorecimentos das crianças que chegam à Escola com uma cultura distinta da "dominante" (Pacheco, 2008) pelo reconhecimento da sua experiência sócio-cultural (Frisby, 2009), estes contextos são mais facilmente percecionados como inclusivos para crianças, pais e restantes membros da comunidade educativa.

Nesta linha, importa também sublinhar que a intencionalidade de criação de dinâmicas de intervenção intercultural em contextos educativos assentam na sua importância ao nível do desenvolvimento de capacidades de interação (Bezлга, 2007) e de comunicação entre crianças (pares) e o(s) seu(s) contextos (meio social) (Ouellet, 1991), sendo estes impactos extensíveis aos/às professores(as) e à comunidade educativa (Bramford, 2007).

Metodologia Artístico-Pedagógica MUS-E

A metodologia artístico-pedagógica MUS-E (Menuhin, 1998) consiste numa prática triangular entre artista (qualquer área de expressão artística), professor/a (1º ciclo) ou educador/a de infância (JI) e alunos/as (grupo turma) em que as sessões artístico-pedagógicas de 45 minutos (3 sessões semanais correspondem aos 10% de tempo afeto às áreas de expressão no currículo do 1º ciclo) são planificadas conjuntamente entre professor/a titular de turma e artista tendo em vista a aplicação de uma metodologia de projeto e o cumprimento de objetivos artísticos (normativos legais que regem a educação artística genérica) e pedagógicos (relação entre alunos/as e conteúdos curriculares). As suas práticas assentam em atividades não-exclusivas (todo o grupo turma) centradas na valorização do contributo e do enriquecimento que as diferentes proveniências e experiências culturais comportam em termos artísticos, pedagógicos, educativos e relacionais (Stoer, 1993).

Esta metodologia (concebida e fundada pelo violista e maestro Yehudi Menuhin na Suíça em 1994; Menuhin, 1999) encontra-se disseminada por toda a Europa (Escolas de 1º ciclo de 15 países) e é coordenada pela "International Yehudi Menuhin Foundation" que a par da "World Organization of the Scout Movement" foi distinguida em 2011 com "Calouste Gunbenkian International Prize" pelo seu "inestimável contributo para o diálogo e a aproximação entre as diferentes culturas e religiões". Em Portugal é coordenada pela "Associação Menuhin Portugal" e foi, ao longos dos seus 12 anos de implementação, largamente avaliada, merecendo o apoio do Ministério da Educação e sendo considerada uma boa-prática na intervenção artístico-pedagógica (Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular) e na prevenção da indisciplina e de práticas agressivas entre alunos (Comissão Parlamentar de Educação e Ciência) (Comissão de Educação e Ciência, 2008).

Este apoio do Ministério da Educação tem subjacente critérios de acompanhamento e monitorização da implementação do projeto que conduziram a uma avaliação externa da responsabilidade do Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE) que, além de assinalar o seu papel na sensibilização dos participantes para a arte, facilitando o acesso a formas de expressão e de comunicação diversificadas, apontou para impactos positivos a três níveis: pessoal (motivação, envolvimento e auto-conceito dos/as alunos/as); escola (participação e sucesso dos/as alunos/as) e relação escola-família (Neves, 2008). Estes impactos decorrem do projeto MUS-E, implementado em Escolas pertencentes a contextos sociais vulneráveis (com maiores índices de exclusão), com elevada percentagem de crianças descendentes de imigrantes e/ou pertencentes a minorias étnicas e com crianças e jovens com elevado risco de absentismo, insucesso escolar e abandono escolar e sujeitas a medidas de promoção e proteção. Nestes contextos, o projeto MUS-E procura intervir ao nível das situações de desmotivação e não-envolvimento escolar de alunos/as e famílias e na prevenção/redução de práticas agressivas entre alunos/as visando a melhoria de indicadores como a participação, a relação entre alunos/as e o sucesso escolar.

Metodologicamente, o projeto MUS-E versa um cariz artístico, educativo e social (Bezelga & Pereira, 2008) e não se baseia num método didático, explorando antes conceções artísticas flexíveis de educação pela arte (desenvolvimento da expressão e comunicação, apropriação das linguagens elementares, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto; Ministério da Educação, 2002) adequadas aos intervenientes e às situações específicas de cada atividade promovida e aos objetivos do projeto. Resulta, assim, numa pedagogia assente na participação interveniente (experiência vivida; Moura, 2003) e criativa de todas as crianças nas atividades, bem como na cooperação, na responsabilização individual e coletiva (promovendo situações de horizontalidade propícias à motivação e empenhamento

face às atividades), no respeito pelas diferenças e na valorização idêntica das contribuições artísticas de todas as culturas (Bezelga & Pereira, 2008). Mais do que o simples contato com as diferentes formas de expressões artísticas, estas práticas procuram acrescentar ao desenvolvimento estético e cognitivo nas crianças elementos que permitam avanços significativos também nos âmbitos do desenvolvimento social e ético (Neves, 2007) e do respeito entre indivíduos (Bezelga & Pereira, 2008).

Este quadro metodológico remete para um conjunto de atividades curriculares (artístico-pedagógicas MUS-E) nas áreas da Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica e Movimento e Dança, complementadas com atividades dirigidas a toda a comunidade educativa e iniciativas diversificadas nas escolas e comunidades onde o projeto se encontra, como sejam a organização e participação em diversos eventos escolares e comunitários, a realização de animações integrando trabalho interdisciplinar, a realização de sessões abertas envolvendo pais, outros familiares e alunos/as, a realização de ateliers artísticos para professoras/es e assistentes operacionais, entre outras atividades desencadeadas pelos professores/as da Escola, pela comunidade ou pela equipa do projeto (em que simbioticamente o projeto MUS-E é assumido como componente nuclear do projeto educativo da Escola).

No caso de Évora (EB1 e Bairro da Cruz da Picada), e em virtude da candidatura ao financiamento do Programa Escolhas [projeto MUSEpe 2006-2009 e 2010-2012 | <http://musepe.programaescolhas.pt>], o projeto é promovido e gerido por um consórcio alargado de dez entidades, tendo alargado o seu âmbito de ação à intervenção sobre a violência (pela promoção da convivência entre alunos), à intervenção psicopedagógica e psicosocial junto de alunos/as e seus familiares (criação de um gabinete de apoio que permitiu também uma verdadeira ligação da Escola à comunidade e às suas estruturas/serviços; constituição de um Centro de Inclusão Digital e de Formações Modulares e Cursos de Educação e Formação de Adultos na comunidade) e ao trabalho em torno da educação para a sustentabilidade.

MUS-E e Envolvimento dos/das Estudantes na Escola

Cada vez mais a Escola tem que ser entendida como um espaço complexo e dinâmico que em muito ultrapassa a sala de aula e as práticas que aí decorrem. Na linha das investigações que procuram justificações para o facto dos/as estudantes tendencialmente gostarem da condição de "estar na Escola" mas não tanto da condição de "estar nas aulas | sala de aula" (Machado Pais, 1999), vários estudos têm-se debruçado sobre as questões do envolvimento dos/as alunos/as nas Escolas (forma como os estudantes se identificam e valorizam os resultados escolares e a sua participação em atividades escolares curriculares e extracurriculares; Willms, 2003) tornando este conceito central na resposta à baixa participação, ao fraco desempenho académico e ao abandono escolar dos/as estudantes (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Sharkey, You, & Schnobelen, 2008; Walker, Greene, & Mansell, 2006; Willms, 2003). Sendo estes problemas ainda característicos de parte significativa da população estudantil portuguesa (Melo & Pereira, 2011) e em especial de Escolas portuguesas situadas em contextos vulneráveis e sócio-culturalmente diversos, importa proceder ao seu aprofundamento.

O estudo do envolvimento dos/as estudantes na Escola começou por se centrar no facto do absentismo / fraca participação dos/as estudantes na escola se constituir como caminho para o não-envolvimento e posterior abandono escolar (modelo "participação-identificação"; Finn, 1989). Hoje existem duas linhas claras de investigação. Uma que procura relacionar a motivação e o envolvimento considerando estes elementos enquanto a "energia dos estudantes" para a aprendizagem, para o trabalho e para o potenciar

das suas capacidades (Martin, 2007; Martin, 2008). A segunda, a mais estudada, apresenta diversos modelos explicativos do fenómeno com base em fatores antecedentes que determinam o envolvimento (descrito em várias dimensões) e que concorrem para os seus impactos (e.g. Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Appleton, Christenson & Reschly; 2006; Lam & Jimerson, 2008). Destes estudos destaca-se o conduzido em vários países por uma equipa de investigadores/as próxima da "International School Psychology Association" (ISPA) cujo modelo conceptual parte dos fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) dos/as estudantes para a desconstrução do seu envolvimento na escola em três componentes – envolvimento afetivo, envolvimento comportamental e envolvimento cognitivo – e para a consideração que a implicação nos resultados do estudante na escola se manifesta na performance académica mas também nas questões comportamentais e de funcionamento emocional.

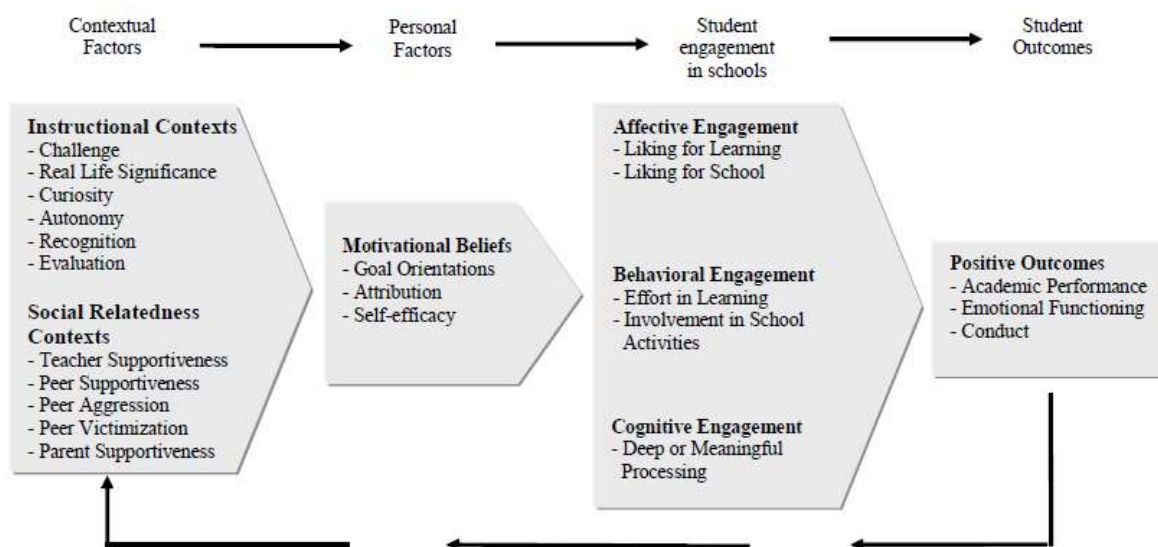


Fig. 1. The antecedents and outcomes of student engagement in schools

(Lam & Jimerson, 2008)

Do modelo apresentado importa destacar a forma dinâmica como as várias dimensões se inter-relacionam (Bahia, Janeiro & Duarte, 2007), bem como alguns estudos que aprofundam a relação entre algumas variáveis. Desde logo os que se centram nas componentes do bem-estar, felicidade, gosto e interesse pela aprendizagem (e.g. Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani; 2009; Guthrie & Davis, 2003; Martin, 2008; Ryan & Deci, 2000) e as afirmam como geradoras de compromisso académico e logo de envolvimento. Também os estudos que sublinham que quanto menor for o envolvimento maior tende a ser o absentismo escolar (Willms, 2003), os problemas de comportamento dos/as estudantes (Vernon, 2002) e os problemas psicológicos associados (Lopez & Dubois, 2005; McMahan, Parnes, Keys, & Viola, 2008). Finalmente, os estudos de Osterman (2000) e Willms (2003) que associam o envolvimento dos/as estudantes na escola ao sentimento de pertença à escola, definido como o sentido de aceitação e de relação dos estudantes com

os pares, professores e escola (Goodenow, 1993) e mediador nuclear entre as atividades escolares e os resultados académicos e psicossociais (McMahon, Parnes, Keys e Viola, 2008).

De um outro ponto de vista, numerosas investigações têm demonstrado a importância da promoção de emoções positivas face à Escola (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008), das relações sociais (Cadwallader, Farmer, Cairns, Leung, Clemmer, Gut, & Reese; 2002), do suporte social (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008), da relação entre alunos/as e elementos que participam nas dinâmicas de intervenção (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004), das estratégias de coping (enquanto mediadores das variáveis escolares e familiares; Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008) e dos comportamentos saudáveis e de saúde (Cartes, McGee, Taylor, & Williams, 2007) na promoção do envolvimento dos/as estudantes na Escola.

Como assinalamos anteriormente estas são componentes nas quais o projeto MUS-E tem demonstrado gerar impactos (e.g Neves, 2008), algo que nos leva a pressupor que a sua existência pode ser geradora de níveis superiores de envolvimento dos/as estudantes na Escola. Este princípio é reforçado pelos dados recolhidos que apontam para melhorias globais do clima e do envolvimento dos/das estudantes na Escola onde o projeto decorre (Pereira; 2011; Pereira & Coelho; 2009), parecendo esta situação confirmar a evidência de que a metodologia artístico-pedagógica MUS-E produz impactos positivos em variáveis que contribuem decisivamente para o envolvimento e, conseqüentemente, para melhorias nos resultados escolares, comportamento, participação e bem-estar dos/as alunos/as.

Finalmente importa sublinhar que sendo o processo de envolvimento dos/as estudantes na Escola tão importante para a performance académica dos/as mesmos, importa desde etapas precoces (Pereira, 2011b) munir as Escolas com ferramentas que possam promover-lo. O projeto e a metodologia artístico-pedagógica MUS-E, enquanto instrumentos inclusivos (Pereira & Coelho, 2009), ancorados no projeto educativo da Escola podem constituir-se como uma ferramenta fundamental neste processo.

Referências bibliográficas

- Anderson, A.; Christenson, S.; Sinclair, M. & Lehr; C. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45, 5, 369-386
- Appleton, J., Christenson, S., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44, 5, 427-445
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670
- Bahia, S., Janeiro, I., & Duarte, R. (2007). Personal and contextual factors in the construction of acting careers. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 11, 5, 57-74.
- Bezлга, I. (2007). Roma Children and the artistic creativity. Comunicação apresentada no 7th International MUS-E artists seminar. (Génova, 4 de Junho de 2007)

Bezлга, I. & Pereira, T. (2008). Museando, A presença de artistas na Escola: Do MUS-E ao MUSEpe – 9 anos de intervenção na EB1 da Cruz da Picada de Évora. Actas do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos – DVD (135-147). Associação Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Bramford, A. (2006). The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education. Berlim: Waxmann Verlag.

Bramford, A. (2007). Kwaliteit en consistentie – Arts and cultural education in flanders. Flanders: Ministry of Education.

Cadwallader, T.; Farmer, T.; Cairns, B.; Leung, M.; Clemmer, J.; Gut, D.; & Reese, L. (2002). The social relation of rural African American early adolescents and proximal impact of the school engagement project. *Journal of School Psychology*, 40, 3, 239-258

Cartes, M.; McGee, R.; Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence*, 30, 51-62

Comissão de Educação e Ciência (2008). Segurança nas Escolas. Lisboa: Assembleia da República.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142

Frisby, C. (2009). Cultural competence in school psychology: Established or elusive construct? In T. Gutkin & C. Reynolds. *The Handbook of School Psychology* (pp.855-887). New Jersey: John Wiley & Sons.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-80

Guthrie, J. & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85

Hendrick, J. (1990). *Educacion Infantil*. Barcelona: Ed. CEAC

Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. Consultation Paper, 1-13

Lopez, C. & Dubois, D. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34, 25-36

Machado Pais, J. (1999). *Consciência histórica e identidade. Os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta Editora

Martin, A. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology* 77, 2, 413-440.

Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269

- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C., & Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the schools*, 45, 5, 387-401
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua conceptualização, caracterização, avaliação e promoção. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (8301-8316)*. Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación.
- Menuhin, Y. (1998). Art, a key to the future. in Y. Menuhin (coord.). *Dossier de dissémination du séminaire international MUS-E*. Bruxelles: International Yehudi Menuhin Foundation.
- Menuhin, Y. (1999) Présentation d'un rêve. In Y. Menuhin (coord.). *Rapport d'activités pour l'an 2000 (pp. 7-13)*. Bruxelles: International Yehudi Menuhin Foundation.
- Ministério da Educação (2002). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Lisboa : Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Moura, M. (2003). MUS-E – Artistas na Escola... Experiência de Integração Social e Educativa... Vivência Criadora e Formação Artística. In: *EDUCARE APRENDERE*, 1, 111-122.
- Neves, A. (2007). Projecto MUS-E - Resultados de uma Avaliação Externa. *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, 25-42.
- Osterman, K. (2000). Students' need belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle – Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Harmattan
- Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte – Formação e transformação da Educação (2ª ed.)*. Petropolis: Editora Vozes.
- Pereira, T. & Coelho, R. (2009). Projecto MUSEpe – Impactos de 3 anos de intervenção na EB1 da Cruz da Picada de Évora. *Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 2245-2260)*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, T. (2011a). Projecto MUSEpe [2010-2012]: Particularidades e impactos de um ano de intervenção. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (7433-7452)*. Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación.
- Pereira, T. (2011b). Questionário do envolvimento dos estudantes na Escola (QEEE) – Resultados preliminares da adaptação do QEEE para os 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico português. In J. Sánchez, M. Martín & J. Pastor (org.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural (11537-11549)*. Madrid: Asociación Nacional de Psicología Y Educación.
- Reschly, A.; Huebner, E.; Appleton, J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 5, 419-431

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67

Sharkey, J., You, S, & Schnobelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the schools*, 45, 5, 402-418

Stoer, S. (1993). O projecto de educação e diversidade cultural: para uma sinergia de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural. in M. Nazareth & M. Fernandes (coord.) *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Vernon, M. (2002). Time use, engagement, or perceptions of social acceptance: Which is the important aspect of activity involvement? Proposal for maters thesis. Stanford: Center for Health Outcomes Research

Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning & Individual Differences*, 16, 1-12

Willms, J. (2003). Students engagement at school – A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. Paris: OECD

NOVOS PARADIGMAS DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E QUALIDADE DE VIDA

Madalena Melo¹ & Tiago Pereira²

1 Universidade de Évora

mmm@uevora.pt

2 Universidade de Évora

tpereira@uevora.pt

Resumo

Poderá a intervenção psicológica contribuir para a promoção da qualidade de vida nos cenários educativos?

A resposta a esta questão passa necessariamente pela análise dos paradigmas subjacentes à intervenção psicológica em contextos educativos e da forma como os/as profissionais da psicologia da educação conceptualizam e desenvolvem as suas práticas. Se os modelos centrados num paradigma médico-psicológico, com as suas abordagens focadas no indivíduo e a uma tendência para ignorar o papel das variáveis sociais e ambientais no desenvolvimento (Siegel & Cole, 2003) já mostraram há muito o seu insucesso na resolução dos problemas que quotidianamente se encontram nos contextos educativos, resta-nos a necessidade de implementação de modelos e práticas de intervenção que tenham efetivamente em conta que os ambientes diretos em que a pessoa interage estão embebidos num ambiente mais amplo, com as suas propriedades físicas, sociais e culturais, que operam direta e indiretamente em todos os níveis da interação pessoa-ambiente (Bronfenbrenner, 1985, 1999, 2005). A necessidade de reconstrução da psicologia da educação implica que o/a psicólogo/a adote novos papéis de intervenção, que lhe permitam atuar, não com problemas individuais descontextualizados, mas dentro de um sistema com todos os seus participantes.

Esta comunicação pretende propor um modelo de intervenção psicológica baseada em projetos centrados na escola, mas num contexto de relação de feedback com a comunidade e envolvendo os vários elementos que participam nos contextos mais relevantes (Reynolds & Miller, 2003), considerando o desenvolvimento integral da pessoa como garante da sua qualidade de vida.

Palavras- Chave: Intervenção psicológica em contextos educativos, Modelo ecológico-desenvolvimental, Bem-estar psicológico, Envolvimento do/a estudante na escola

NEW PARADIGMS OF PSYCHOLOGICAL INTERVENTION IN EDUCATIONAL CONTEXTS AND QUALITY OF LIFE

Abstract

Can psychological intervention contribute to the promotion of quality of life in educational settings?

The answer to this question involves necessarily the analysis of paradigms underlying psychological intervention in educational settings and the analysis of how the professionals of educational psychology conceptualize and develop their practices. If the models focused on a medical-psychological paradigm, with its emphasis on the individual approaches and a tendency to ignore the role of social and environmental variables in development (Cole & Siegel, 2003) have shown their failure in solving the daily problems of educational settings, remains the need to develop intervention models and practices that effectively take into account that environments in which a person interacts are embedded in a wider environment, with its physical, social and cultural features, operating directly and indirectly in all levels of person-environment interaction (Bronfenbrenner, 1985, 1999, 2005). The need for reconstruction of educational psychology implies that the psychologist adopt new intervention roles, allowing him to act not out of context with individual problems, but within a system with all its participants.

This communication intends to propose a model of psychological intervention based projects focused on school, but in a context of relationship with the community and feedback involving the various elements involved in more relevant contexts (Reynolds & Miller, 2003), considering the integral development of person as a guarantee of their quality of life.

Keywords: Psychological intervention in educational settings, Developmental-ecological model, Psychological well-being, Students' engagement in school.

Introdução

A intervenção psicológica em contextos educativos tem sido, ao longo dos anos, um campo em constante mudança, quer no que se refere às solicitações dos sistemas educativos, quer no que respeita à própria conceptualização do que é (ou deve ser) a prática psicológica nesses contextos.

Entre a necessidade premente de resolver os problemas que quotidianamente se colocam nos contextos educativos, e a também premente necessidade de desenvolver intervenções teoricamente fundamentadas e ancoradas na investigação, a Psicologia da Educação tem-se confrontado com a busca de modalidades de intervenção que possibilitem uma resposta cabal às necessidades do sistema (designadamente a resolução de problemas dos/as estudantes), e promovam, simultaneamente, o bem-estar de todos os intervenientes nos cenários educativos.

Apesar de hoje em dia ser consensual a ideia que o desenvolvimento humano se processa em interação e que a análise dos fenómenos educativos deve ser feita de uma forma holística e ter em linha de conta os diferentes contextos sociais e culturais em que os vários intervenientes se movimentam, durante muitos anos a Psicologia da Educação baseou as suas práticas em modelos que valorizavam uma conceção individualizante dos problemas educativos.

Assim, e tendo em conta esta conceção, a intervenção psicológica em contextos educativos pautava-se por abordagens e modelos centrados num paradigma médico-psicológico, baseado nos pressupostos médicos de doença e causalidade interna dos problemas de aprendizagem da criança, numa analogia entre os problemas psicológicos e a doença, com um foco nas patologias internas (se a criança não aprendia era porque havia algo de errado dentro dela) e ignorando as dimensões ambientais em jogo nos processos educativos (Bairrão, 1995; Gutkin, 2009; Loxley, 1980; Sheridan & Gutkin, 2000; Siegel & Cole, 2003)

Neste quadro conceptual, a intervenção psicológica baseava-se fundamentalmente numa prática psicotécnica e individualista (Abreu, 2008, p. 179), com a avaliação individual de casos individuais considerados problemáticos. Para a avaliação e a tomada de decisões (designadamente para a colocação em estruturas de educação especial) eram utilizados testes psicológicos standardizados, numa perspetiva de caracterização e classificação, em função de normas e numa conceção estática do próprio desenvolvimento humano (Abreu, 2008). Tal como afirma Sarason, a Psicologia da Educação nasceu na prisão dos testes e, embora a cela tenha sido alargada, continua a ser uma prisão (Siegel & Cole, 2003).

A nível da intervenção psicológica, a adoção deste modelo teve como principal consequência uma focalização no diagnóstico dos problemas das crianças, com o trabalho direto com os "casos" individuais sinalizados, sua testagem e encaminhamento para estruturas mais especializadas.

Este foco individualizante mantém-se, não apenas por uma formação "cristalizada" e centrada no paradigma médico-psicológico de intervenção (Gutkin, 2009), mas, também, pela falta de recursos existente nos diferentes contextos e pela representação da intervenção psicológica enquanto remediativa, descontextualizada e individual que continua a predominar em professores/as e técnicos/as de diversas escolas – se existe um problema com uma criança, ela deve ser rapidamente encaminhada para um gabinete de um qualquer psicólogo (Melo & Pereira, 2007).

No entanto, e apesar desta abordagem se constituir como barreira ao desenvolvimento de novos modelos de atuação mais consentâneos com a realidade e diversidade dos contextos educativos, foram emergindo novas concetualizações e práticas no campo da intervenção psicológica em contextos educativos.

Novos paradigmas de intervenção psicológica em contextos educativos

A fraca eficácia das intervenções baseadas no modelo médico-psicológico, bem como a sua fraca ênfase na prevenção (com o conseqüente avolumar dos problemas consubstanciados nas "listas de espera"), tornaram prementes o repensar da ciência e a tentativa de construção de novos modelos que permitissem uma atuação mais positiva (Gutkin, 2009; Reynolds & Miller, 2003; Sheridan & Gutkin, 2000).

Considerando o fenómeno da educação como multidimensional, será "educativo" qualquer fator ou influência que, duma forma ou de outra, incida na atualização dessa educabilidade e influa no desenvolvimento do ser humano. Assim, o que interessa à Psicologia da Educação são os processos de mudança que se produzem nas pessoas pela sua participação em situações educativas formais ou informais (Rigo, Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2005), nos seus diferentes contextos de vida. Desta forma, considerando-se a educação como um fenómeno social e como uma necessidade e uma função essencial de qualquer sociedade, então o estudo dos processos educativos e das mudanças que eles produzem só faz sentido se enquadrado num determinado contexto histórico e social.

Foi neste quadro de análise eminentemente social que se forma desenvolvendo novas vias para a intervenção psicológica em contextos educativos, tendo em conta, não apenas a criança e a sua problemática individual ou a relação dual professor(a)/aluno(a) num vazio social, mas também a escola e o meio social em que ela se insere. Essas novas vias foram influenciadas por dois grandes tipos de contribuições: a) por um lado, a própria prática profissional de psicólogos/as que, pouco a pouco, foram abandonando o conforto dos seus gabinetes e começaram a desenvolver intervenções nas comunidades; b) por outro lado, os contributos teóricos da psicologia social e da psicologia cognitiva e de autores como Vygotsky e Bronfenbrenner, que, pelo menos teoricamente, mudaram radicalmente as concepções e práticas da Psicologia da Educação.

O atual panorama da Psicologia Educacional é influenciado por diversos modelos, numa tentativa de integração dos seus aspetos mais relevantes, tendo como fundo comum a ideia de que os fenómenos educativos são contextualizados e só assim poderão ser estudados. Estas novas perspetivas, menos redutoras da complexidade humana, levaram à emergência de novos paradigmas que, integrando contributos de várias áreas da Psicologia e tendo em conta a dimensão socioinstitucional da ação educativa, procuram estudar os fenómenos educativos nos seus contextos naturais, a sala de aula, a escola e a comunidade envolvente (Gutkin, 2009). Assim, poder-se-á dizer, como Ysseldyke et al (2006, p. 6) que a psicologia em contextos educativos has matured from its roots in educational assessment and psychology to a broad-based model of service delivery and system change, within a prevention-focused context.

Os trabalhos de Vygotsky tiveram um papel fundamental nesta mudança paradigmática, nomeadamente através da ideia de que toda a aprendizagem tem lugar em contextos, com conjuntos de normas e expectativas culturais e sociais — estes contextos influenciam as aprendizagens, tornando predominante o papel da interação social e da cultura (John-Steiner & Mahn, 2003).

Também Bronfenbrenner e o seu modelo bio-ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979, 1995, 1999, 2005) tiveram um papel fundamental nesta mudança paradigmática da Psicologia da Educação. Na sua conceptualização ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner enfatiza não apenas o carácter dinâmico e recíproco das interações pessoa – ambiente, mas também a importância para o processo de desenvolvimento da relação entre os cenários de vida e os contextos mais amplos em que estes se inscrevem. Deste quadro nascem as já célebres conceptualizações e definições de microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, que permitem a análise dos cenários em termos de parâmetros relevantes do ponto de vista do desenvolvimento e da educação (Bronfenbrenner, 1979). A ideia central deste modelo é que a pessoa e o seu ambiente não formam entidades separadas, sendo necessário levar em linha de conta o Processo de desenvolvimento (envolvendo a relação dinâmica do indivíduo e do contexto), a Pessoa, com o seu repertório individual de características biológicas,

cognitivas, emocionais e comportamentais, o Contexto de desenvolvimento (conceptualizado como o conjunto de sistemas integrados uns nos outros) e o Tempo (as continuidades e descontinuidades sociais que ocorrem ao longo do tempo), bem como os Processos Proximais, que se referem às diferentes formas de interação recíproca no ambiente imediato – com pessoas objetos e símbolos (Bronfenbrenner, 1995, 2005).

A pessoa é uma parte ativa e intencional do ambiente em que interage; os ambientes diretos em que a pessoa interage estão embebidos num ambiente mais amplo, com as suas propriedades físicas, sociais e culturais, que operam direta e indiretamente em todos os níveis da interação pessoa/ambiente. E é porque as mudanças individuais proporcionadas pela educação não ocorrem num vazio social, mas antes se processam em interação com outros, em diferentes contextos sociais e culturais, que se torna imprescindível analisar de forma holística os processos educativos. Ou seja, analisá-los nos vários cenários em que ocorrem, considerando as inter-relações pessoa/meio ambiente, encarando a mudança quer ao nível do sistema no seu todo, quer ao nível das partes que o compõem, e procurando ter em conta, simultaneamente, o contexto em que o desenvolvimento ocorre, as características pessoais das pessoas presentes nesse contexto e o processo pelo qual o desenvolvimento toma lugar (Bairrão, 1995, 2005; Bronfenbrenner, 1995; Gutkin, 2009).

Estes modelos teóricos tiveram uma grande influência nas conceptualizações e práticas da Psicologia da Educação, possibilitando uma intervenção mais contextualizada tendo em conta os diversos microssistemas em que a criança se movimenta: por exemplo, estudar o microssistema sala de aula, as mudanças comportamentais que ocorrem com a passagem de um cenário para outro (transição ecológica, particularmente importante no caso de incongruências entre cenários), ou as influências dos cenários que, não incluindo a criança, a vão influenciar (Melo, 2003, 2010; Melo & Pereira, 2007). Nesta linha, são importantes para a teoria e prática da Psicologia da Educação, não só os processos de mudança individuais, mas também as relações interpessoais que os possibilitam e as condições sociais em que ocorrem.

Para um modelo de intervenção psicológica em contextos educativos

Estes (e outros) contributos teóricos foram fundamentais para uma nova conceptualização da atuação da psicologia da educação e dos papéis que pode assumir o psicólogo. Por um lado, a assunção da necessidade de imersão no contexto, desenvolvendo uma política de proximidade e trabalhando em equipa, ao serviço da criança e da comunidade educativa. Por outro lado, o assumir a necessidade de uma atuação que ultrapasse uma visão estritamente remediativa, centrada num modelo de causalidade individual dos problemas (Nastasi, 2000 e 2004). Estas perspetivas levam a modelos de intervenção mais holísticos e compreensivos, de serviços que, embora centrados na escola, envolvam também os vários contextos da ecologia da criança.

Neste quadro, o/a psicólogo/a será fundamentalmente um agente de mudança de sistemas (Abreu, 2008; Nastasi, 2004; Siegel & Cole, 2003), num trabalho permanente de colaboração com os outros elementos do contexto.

Neste quadro, Siegel & Cole (2003) propõem um modelo para os serviços de psicologia em contexto escolar, considerando que a intervenção se deverá orientar em torno de três grandes objetivos: prevenção

primária (identificar recursos, fornecer e analisar informação, elaborar programas para todos os estudantes); secundária (elaborar programas para estudantes "em risco"); terciária (elaborar programas para estudantes cujos problemas interferem significativamente com a sua adaptação). Estes serviços teriam como público-alvo a própria organização escolar, professores e outros agentes educativos, estudantes e respetivos pais/mães, sendo papel do/a psicólogo/a fazer aconselhamento e consultadoria. Nesta mesma linha, Lopes da Silva (2007) conceptualiza três grandes níveis de intervenção em Psicologia da Educação: individual (dirigida a estudantes que apresentam um ou mais fatores de risco e/ou problemas instalados); seletiva (dirigida a grupos de estudantes que apresentam riscos mais elevados de insucesso escolar ou de desadaptação social); universal (que abrange todos os estudantes de uma dada instituição educativa). Também Ysseldyke e colaboradores (Ysseldyke et al, 2006; Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2009) falam de três tipos de serviços da psicologia em contextos educativos: serviços universais (dirigidos à grande maioria dos/as estudantes e visando responder às suas necessidades académicas e sócio emocionais); serviços dirigidos a grupos-alvo (para responder a problemas específicos a nível académico ou sócio emocional e que abrangeriam cerca de 10 a 20% dos/estudantes); finalmente, intervenções intensivas (para cerca de 1 a 7% de crianças com problemas crónicos ou mais graves).

Num mesmo referencial de uma intervenção psicológica que enfatize a prevenção de problemas, Riccio, García-Vázquez e Crespi (2010) enfatizam a necessidade de serviços de psicologia que ultrapassem a tradicional vertente da avaliação individual, passando a incorporar também a avaliação da ecologia da escola e do clima escolar e das variáveis psicossociais que possam ter impacto no ajustamento da criança (Sheridan & Gutkin, 2000). Continuando a dar realce ao trabalho direto com as crianças, estes autores enfatizam também os serviços mais indiretos, designadamente o trabalho colaborativo com professores e famílias e outros agentes educativos, bem como o desenvolvimento de programas de prevenção para crianças em risco.

Em todas estas conceptualizações há a realçar a tónica colocada no papel do/a psicólogo/a como agente de mudança, trabalhando direta e indiretamente com os diferentes elementos do sistema. O foco da questão e da intervenção psicológica terá de ser, não "o que está errado com a criança?", mas sim "o que podemos fazer para ajudar a criança?" (Siegel & Cole, 2003), o que implica uma postura de colaboração com os diferentes agentes educativos e implica propostas de intervenção que privilegiem o trabalho colaborativo e modelos de avaliação multimodais, que tomem em conta os diferentes níveis do sistema (Maital & Scher, 2003). Também os modelos do denominado aconselhamento colaborativo (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Kampwirth, 2006; Lambert, Hylander & Sandoval, 2004; Lopes da Silva & Marujo, 2005; Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2009) se podem inserir neste quadro conceptual e contribuir para um mais eficaz funcionamento dos serviços de psicologia nas escolas.

Todas estas conceptualizações estão na base do que poderemos chamar um modelo desenvolvimental e ecológico de intervenção psicológica em contextos educativos. Trata-se, no fundo, de perceber o desenvolvimento da criança nas suas relações dinâmicas com o contexto, atendendo à diversidade dos/as alunos/as e procurando as razões para os comportamentos disfuncionais, tendo em conta as inter-relações e interações dos diferentes cenários que envolvem a criança. Implica o conhecimento do desenvolvimento, da aprendizagem e das necessidades emocionais e sociais da criança, a compreensão dos problemas nos contextos e uma intervenção de natureza psicoeducacional (Maital & Scher, 2003; Siegel & Cole, 2003). Mas implica também que o papel do/a psicólogo/a, sem excluir uma necessária vertente de trabalho direto com casos individuais, (incluindo a avaliação e o diagnóstico), se deverá centrar mais numa vertente preventiva, procurando analisar a interação mútua entre fatores da criança,

da escola e da família e o impacto desses fatores nos processos desenvolvimentais da criança. Essa intervenção deverá promover o desenvolvimento do bem-estar, de competências sociais, da saúde mental e de competências de vida (Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2009).

Estamos, pois, perante uma reconstrução da psicologia da educação, que obriga a que o/a psicólogo/a adote novos papéis de intervenção, que lhe permitam atuar, não com problemas individuais descontextualizados, mas dentro de um sistema, com todos os seus participantes, tendo em conta que a mudança num elemento do contexto vai influenciar todos os outros elementos. A intervenção será, assim, fundamentalmente através de projetos centrados na escola (enquanto microssistema imediato), mas num contexto de relação de feedback com a comunidade e envolvendo os vários elementos que participam nos contextos mais relevantes. Isto não implica a recusa de serviços diretos e de intervenções individuais; antes significa que qualquer intervenção requer a participação do sistema social da criança e de todos os seus elementos significativos.

Uma intervenção baseada em princípios ecológico-desenvolvimentais deverá procurar, não apenas a resolução de problemas pontuais, mas, atendendo às necessidades dos diferentes atores em presença e envolvendo os diferentes elementos do sistema, prevenir problemas e combater todas as formas de exclusão a partir da promoção de competências e do empowerment pessoal, social e comunitário (Nastasi, 2004).

Seguindo estes princípios, poderemos considerar que a intervenção psicológica em contextos educativos contempla três grandes áreas de intervenção:

1) Intervenção individual. Relaciona-se com a intervenção direta com uma criança/jovem com problemas, mas em estreita colaboração com outros agentes educativos de proximidade (pais/mães, professores e outros técnicos). A matriz da intervenção terá que ser claramente psicopedagógica, procurando não descurar, nem a componente psicológica, nem a componente pedagógica associada (Solé, 1998). Implica a observação direta dos cenários naturais de ação, não apenas para recolher informações que permitiam a conceptualização e o delinear da intervenção, como também para aí intervir na modificação de comportamentos, condutas e sentimentos. Poder-se-á incluir aqui todo o trabalho relacionado com o aconselhamento individual, mas também a consulta colaborativa, com ênfase na cooperação entre os vários intervenientes no sistema.

2. Intervenção em grupo. O trabalho com grupos é considerado essencial para alguns tipos de intervenção, não só pelas questões "económicas" de intervenção associadas, mas pela sua eficiência (Bowen, Jenson & Clark., 2004). Considerando que o comportamento da pessoa depende, sobremaneira, da sua interação com outras pessoas e grupos, os grupos podem orientar os seus participantes e membros numa direção de mudança (Miranda, 2003). Entre as vantagens da intervenção grupal, destacam-se: a sua maior facilidade de reforço das práticas positivas; a sua potencialidade para a promoção de melhores relações e mais eficaz cooperação entre os seus membros; a possibilidade de promoção das capacidades de resolução de problemas e de conflitos. Consideram-se aqui programas de promoção e desenvolvimento de competências (pessoais, vocacionais, relacionais, sociais, de comunicação interpessoal, etc.), numa perspetiva de prevenção de diversas problemáticas. Se, de certa forma, este nível de intervenção poderá corresponder à prevenção secundária (Siegel & Cole, 2003), à intervenção seletiva (Lopes da Silva, 2007), ou aos serviços dirigidos a grupos-alvo (Ysseldyke et al, 2006) anteriormente referidos, advoga-se aqui um cariz mais preventivo e dirigido a grupos mais vastos de estudantes.

3. Intervenção em contexto mais alargado. De certa forma todas as intervenções deverão constituir-se tendo em conta o contexto mais alargado, tendo em consideração os vários contextos em que as crianças/jovens se movimentam. Tendo em conta as relações de proximidade geralmente existentes entre a escola e a comunidade, estas intervenções são privilegiadas para o envolvimento de todos os participante e para uma intervenção mais contextualizada. Assim, será importante que as intervenções desta natureza possibilitem a aproximação entre a escola e a comunidade (assumindo-se a escola, como um espaço importante de apoio e suporte da comunidade), num processo de colaboração mútua. Tal possibilitaria o estabelecimento de relações privilegiadas com os diversos serviços da comunidade (sociais, saúde, mentais) e o desenvolvimento de planos globais e coordenados de intervenção e prevenção nas mais diversas problemáticas. Mas este nível de intervenção passa, necessariamente, pela capacidade da Escola se assumir enquanto um espaço de valores, de relação e de respeito pelo outro, como um espaço privilegiado de participação e envolvimento, marcado por sentimentos de pertença, colaboração, compreensão, tolerância, solidariedade, cooperação e participação democrática, que propicie a promoção de comportamentos sociais positivos (Melo, 2010; Melo & Pereira, 2007).

A intervenção psicológica terá que ser, então, uma intervenção promotora do bem-estar psicológico, da saúde mental, do desenvolvimento e enriquecimento de todos os intervenientes no processo e no contexto educativo das crianças e jovens (Siegel & Cole, 2003) e das suas competências de vida: autoestima, autocontrolo, autoinstrução e regulação emocional (Lopes da Silva & Marujo, 2005; Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2009). Ou seja, uma intervenção facilitadora e promotora da aprendizagem e do desenvolvimento em todas as suas componentes, bem como da compreensão de cada pessoa do sistema, num contexto sociocultural e sócio-histórico.

Nesta linha, a psicologia da educação poderá ser conceptualizada como o estudo sistemático do indivíduo em contexto — estudo do indivíduo e do seu desenvolvimento em contextos educativos — passando a investigação futura pela descrição das relações interativas, multidireccionadas e situadas em padrões ecológicos amplos (Reynolds & Miller, 2003), possibilitando uma intervenção que ultrapasse o diagnóstico e se centre em serviços de intervenção e prevenção (Gutkin, 2009). Assim, e nas palavras de Ysseldyke et al., 1997, p. 14), of primary importance is the need for our profession to form partnerships with others in the community that serve children in an integrated manner. We must actively participate in the design and implementation of effective solutions at all levels including the individual child, family, school, district, community and profession.

Como afirma Abreu (2008, p. 179), “sendo a realidade psicológica intrinsecamente relacional e intersubjectiva”, também a prática profissional do/a psicólogo/a o deve ser: olhando a rede de relações da pessoa (mesmo que a intervenção exija uma atenção centrado no indivíduo), procurando que a intervenção psicológica suscite mudanças junto de outros intervenientes e conceptualizando o papel do/a psicólogo/a como colaborador/a no desenvolvimento de crianças e jovens.

Referências bibliográficas

Abreu, M. V. (2008). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a actuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In M. C. Taveira & Silva J. T. (Coord.), *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção* (pp. 159-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, X: 7-30.
- Bairrão, J. (2005). Teorias do Desenvolvimento: Intervenção e Contextos. Conferência apresentada no âmbito do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora. Departamento de Psicologia, 3 de Junho de 2005.
- Bowen, J., Jenson, W. & Clark, E. (2004). *School-Based Interventions for Students with Behavior Problems*. New York: Kluwer Academic
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology through Space and Time. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (eds.). *Examining Lives in Context* (pp. 619–647). Washington: A.P.A.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span* (3-28). Washington, DC: American Psychological Association
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Dinkmeyer Jr., D. & Carlson, J. (2006). *Consultation. Creating School – Based Interventions*. New York: Routledge
- Gutkin, T. B. (2009), *Educational School Psychology: A Personal Opinion and a Plea for Change*. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 463-496). Hoboken, NJ: Wiley.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (2003). Sociocultural Contexts for Teaching and Learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology*. Vol. 7. *Educational Psychology* (pp. 125 – 151). New Jersey: J. Wiley & Sons
- Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative Consultation in the Schools. Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems*. New Jersey: Pearson Prentice Hall
- Lambert, N. M., Hylander, I. & Sandoval, J. H. (Eds.) (2004). *Consultee – Centered Consultation. Improving the Quality of Professional Services in Schools and Community Organizations*. New Jersey: LEA.
- Lopes da Silva, A. (2007). *Consulta Psicológica em Contextos Educativos*. Conferência apresentada na Universidade de Évora (13 Abril de 2007).
- Lopes da Silva, A. & Marujo, A. (2005). *Consulta Psicológica em Contexto Escolar: competências, possibilidades, recursos e outros tesouros*. In M. C. Taveira (coord.). *Psicologia Escolar – uma proposta científico-pedagógica* (pp. 89-111). Coimbra: Quarteto
- Loxley, D. (1980). *Community Psychology*. In B. Gillham (ed.), *Reconstructing Educational Psychology* (pp. 97-112). London: Croom Helm.
- Maital, S. & Scher, A. (2003). *Consulting About Young Children: An Ecosystemic Developmental Perspective*. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 337 – 361). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub

Melo, M. (2003). Contextos Educativos, Mudança e Desenvolvimento. Conferência apresentada nas I Jornadas de Psicologia: "O papel da psicologia em períodos de transição. Instituto Piaget, Almada, 13 e 14 de Maio de 2003 (não publicada).

Melo, M. (2010). Contributos para um Modelo de Intervenção Psicológica em Contextos Educativos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology – INFAD*, 3, 1: 129-136

Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em psicologia da educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15, 2: 41-54

Miranda, S. (2003). *Novas dinâmicas para grupos – A aprendizagem do conviver*. Lisboa: Edições ASA

Nastasi, B. K. (2000). School Psychologists as Health-Care Providers in the 21st Century: Conceptual Framework, Professional Identity, and Professional Practice. *School Psychology Review*, 29 (4), 540-554

Nastasi, B. K. (2004). Meeting the Challenges of the Future: Integrating Public Health and Public Education for Mental Health Promotion. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15 (3 & 4), 295-312

Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (2003). Current Perspectives in Educational Psychology. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology*. Vol. 7. Educational Psychology (pp. 3 – 20). New Jersey: J. Wiley & Sons

Riccio, C. A., García-Vázquez, E. & Tony D. Crespi, T. D. (2010). School psychology as a profession. Introduction and overview. In E. García-Vázquez, T. D. Crespi & C. A. Riccio (Eds.), *Handbook of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community*. Volume I: Foundations of Professional Practice (pp. 3-12). New York, NY: Routledge

Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1) [<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>]

Solé, I. (1998). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: ICE – Universidad de Barcelona

Sheridan, S. M. & Gutkin, T. B. (2000). The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 19 (4): 485 – 502

Siegel, J. A. & Cole, E. (2003). Role Expansion for School Psychologists: Challenges and Future Directions. In E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective Consultation in School Psychology* (pp. 3-23). Göttingen: Hogrefe & Huber Pub

Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., Rosenfield, S. & Telzrow, C. (2006). *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice III*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists

Ysseldyke, J., Burns, M. & Rosenfield, S. (2009). Blueprints on the Future of Training and Practice in School Psychology: What Do They Say About Educational and Psychological Consultation? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19: 177-196

Ysseldyke, J. E., Dawson, P., Lehr, C., Reschly, D., Reynolds, M., & Telzrow, C. (1997). School psychology: A blueprint for training and practice II. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince

INCLUSÃO E PROFESSORES DE 1º CICLO: REALIDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Luísa Grácio¹, Elisa Chaleta¹, Marília Cid¹, Isabel Fialho¹, Maria José Saragoça²

1 Professoras Universidade de Évora/ CIEP

2 Professora de Educação Especial/ CIEP

Resumo

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se como um movimento educativo que permite criar igualdade de oportunidades para todas as crianças. Para que tal aconteça é fulcral que os professores que actuam em salas de aula do ensino regular tenham acesso a métodos, estratégias e técnicas que lhes permitam uma acção educativa inclusiva e, simultaneamente, promotora do potencial académico, emocional e social. Torna-se assim importante determinar as necessidades de formação dos professores, na medida em que estes lidam com uma vasta variedade de crianças a cujas necessidades distintas têm de dar respostas que se pretendem eficazes.

O trabalho que se apresenta corresponde a uma parte da pesquisa realizada no âmbito do Projecto Comenius DISTINCT (Developing an In Service Training for Inclusive Practices) e centra-se nos resultados obtidos relativamente a um questionário passado em 2011 a 50 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico da região do Alentejo.

O questionário permitiu identificar necessidades de formação no âmbito das dificuldades de aprendizagem (em diversos domínios) e dos comportamentos desafiantes na medida em que estes se relacionam com a aprendizagem e o sucesso escolar da criança.

Palavras-Chave: Inclusão, Necessidades de Formação, Professores do 1º Ciclo

INCLUSION AND PRIMARY TEACHERS: TRAINING NEEDS AND REALITIES

Abstract

Inclusive education is an educational movement that allows us to create equal opportunities for all children. For this to happen it is crucial that teachers acting in regular classrooms and schools have access to methods, strategies and techniques that enable them to have inclusive and educational activities which allow them to promote the academic, emotional, social and psychomotor development of the child's potential. Therefore it is important to determine the training needs of teachers, insofar they deal with a wide range of children to whose needs they have to give different answers in order to be effective.

The work presented represents a part of the research Project Comenius (Developing an In Service Training for Inclusive Practices) and focuses on results obtained on a questionnaire passed in 2011 to 50 teachers of the 1st cycle of basic education in the Portuguese region of Alentejo.

The questionnaire identified training needs in the context of learning disabilities, in several areas, and on challenging behaviors. These domains constitute areas whose resolution increases exponentially the child's learning and success.

Keywords: Inclusion, Training Needs, Primary Teachers, Child.

Introdução

Em Portugal, a maior parte das crianças com idades até aos 15 ou 18/20 anos frequentam escolas de ensino regular (i.e., até à escolaridade obrigatória). Só algumas crianças e jovens portadores de deficiências mais graves se encontram em escolas de educação especial. A existência de uma escola e educação mais inclusivas é uma preocupação do sistema educativo português que visa uma equidade educativa, ou seja, uma efectiva igualdade no acesso à escola e à aprendizagem (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro).

As crianças com dificuldades de aprendizagem não são alvo da educação especial e como tal não temos dados regionais ou nacionais sobre tal população escolar. Em Portugal existem dois tipos de professores para apoiar as crianças em geral e com necessidades específicas de educação: os professores do ensino regular e os professores do ensino especial.

A experiência acumulada desde os anos 60 do século passado resultante da implementação do modelo de integração escolar e a reflexão realizadas em torno do pressuposto de que a escola exclui uma parte significativa dos seus estudantes, para além dos portadores de deficiência, conduziu ao início de um movimento inclusivo, reforçado pela Declaração de Salamanca nos anos 90, com vista à promoção do sucesso pessoal e do desenvolvimento académico e social de todos os estudantes. De facto, a inclusão em

educação é também uma componente importante da inclusão na sociedade. "Em educação inclusiva as culturas, políticas e práticas nas escolas são reestruturadas" para atender todos os estudantes" (Lebber & Partanen, 2011, p. 252).

A educação inclusiva não significa menores expectativas sobre as possibilidades de sucesso dos estudantes. A inclusão visa responder à complexidade e dificuldades de cada um desenvolvendo o seu potencial. De acordo com Halvorsen & Neary (2009) inclusão "significa fornecer ao estudante o suporte necessário para participar e aprender" (p. 6). Este é um desafio considerável para a escola e para os professores e uma ruptura com práticas educativas anteriores baseadas na homogeneidade desenvolvimental. É importante notar que "a forma de ensino é de importância crítica em qualquer reforma desenhada para aumentar a inclusão" (UNESCO, 2009, p. 20). Tal requer mudanças nas atitudes, políticas e práticas educativas.

O "World Report on Disability" (World Health Organization & The World Bank, 2011) fornece-nos evidências acerca do que funciona para ultrapassar barreiras em muitas áreas e para melhorar os ambientes de pessoas portadoras de deficiência ou necessidades específicas de educação. O relatório faz também uma série de recomendações para os governos e seus parceiros. No campo da educação, é recomendada a adopção de estratégias para promover a inclusão, por exemplo, tornando "os professores conscientes das suas responsabilidades perante todas as crianças e na construção e melhoria das suas competências para ensinar crianças com deficiências" (p. 226). Também conclui e recomenda a necessidade de "fornecer suporte e apoio aos professores e às escolas para sair de um modelo único e abraçar abordagens flexíveis que podem lidar com as diversas necessidades dos alunos" (pp. 226-227).

Outra organização importante, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE], recomenda a educação e formação em educação inclusiva para todos os professores. Tal formação deve desenvolver várias competências, nomeadamente: i) "Diferenciação e resposta às diferentes necessidades" para encorajar e promover a aprendizagem individualizada na sala de aula; ii) "Trabalho colaborativo com pais e famílias"; iii) " Colaboração e trabalho em equipa" para facilitar o trabalho entre professores e outros profissionais educativos e serviços (AEDEE, 2009, p. 18).

Desta forma, é importante conhecer quer as práticas correntes quer as necessidades dos professores no âmbito inclusão. Para conhecermos as necessidades de formação dos professores é necessário activar formas de pesquisa científica que permitam reunir informações claras que orientem e conduzam a acção. Uma dessas formas é através de questionários que se constituem como uma das técnicas de recolha de informação capaz de chegar a grandes populações podendo os dados ser tratados mais facilmente (Rodrigues & Esteves, 1993).

Objectivos

Para obter dados acerca das necessidades de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em educação inclusiva foi desenvolvido um questionário com a cooperação de todos os parceiros do projecto DISTINC (2011). De forma mais específica pretendeu-se :

- Recolher dados sócio-profissionais gerais e relativos à formação e à experiência de ensino com crianças de diferentes grupos-alvo (i.e., com diversas necessidades específicas de educação).

- Identificar a experiência dos professores com crianças com dificuldades de aprendizagem e dificuldades nas áreas de leitura e escrita, realização de tarefas, competências de auto-controle, emocionais e sociais e comportamentos desafiantes.
- Identificar o tipo de dificuldades reconhecidas pelos professores e a sua necessidade de formação em cada uma das áreas acima referidas.
- Identificar necessidades actuais e futuras de formação no âmbito da educação inclusiva.

Em suma, visámos avaliar as necessidades de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em cenários inclusivos; hierarquizar as necessidades de formação baseados na análise de necessidades identificadas e elaborar a partir delas as linhas de conteúdo para módulos de formação.

Metodologia

Tendo em conta a natureza da investigação e os objectivos definidos optou-se pela construção e aplicação de um inquérito por questionário designado Reforço das competências dos professores em sala de aula para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos desafiantes (To enhance skills of classroom teachers to deal with students with learning difficulties and/or challenging behaviours).

O inquérito por questionário "é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar". (Hoz, 1985, p.58). Este instrumento aplica-se em "estudos extensivos marcados pela tentativa de identificar com elevada abrangência determinados fenómenos, processos ou situações específicas" (Afonso, 2005, p.101).

A utilização do inquérito por questionário, para além de quantificar a informação obtida "é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática para responder a um determinado problema" (Carmo e Ferreira, 1998, p. 138).

Na construção do questionário, considerámos as recomendações de diversos autores relativamente aos aspectos formais, clareza, extensão, introdução, secções, formulação das questões e opções de resposta (e.g., Ghiglione & Matalon, 1992; Hill & Hill, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2008, Ferreira, 2005, Moreira, 2004).

Participantes

A amostra foi constituída por 50 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ensino Regular, na região do Alentejo, Portugal, pertencentes a sete diferentes escolas públicas. Relativamente ao sexo, 42 são do sexo feminino (84%) e 8 do sexo masculino (16%). A média de idades é de 46.1 anos ($\sigma= 5.7$) e o intervalo das mesmas variou entre os 37-56 anos. A média de tempo de serviço foi de 22.7 anos ($\sigma= 5.6$).

As habilitações académicas dos professores situam-se maioritariamente ao nível da licenciatura (86%).

Quadro 1: Habilitações académicas

Habilitações	N	%
Licenciatura	43	86.0
Pós-Graduação	4	8.0
Mestrado	2	4.0
Não respondeu	1	2.0
Total	50	100

Os professores da amostra são detentores de algumas especializações sobretudo em domínios específicos da educação primária. O critério de análise das mesmas consistiu no número total das diferentes especializações e não no número de sujeitos que tinham alguma especialização. Tal significa, por exemplo, que um mesmo sujeito pode ter duas ou mais especializações. O número total de especializações referidas foi de 42.

Os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico do ensino regular da nossa amostra, tiveram formação contínua sobretudo na área das necessidades específicas de educação (N=15). Alguns tiveram alguma formação em inclusão, pedagogia e educação para a cidadania (cada N=4). A duração da formação suplementar variou entre o mínimo de 1 dia e o máximo de 2 anos. A formação de um ou dois anos corresponde a pós-graduações ou parte curricular de mestrado.

Contexto e experiência de ensino

A maior parte dos professores em causa ensina actualmente ao 4.º ano de escolaridade e ensina somente a um único ano de escolaridade (74%).

A média de alunos na sala de aula é de 20 alunos. Este número varia entre 7 e 25 alunos ($\sigma = 4,0$). Contudo, a existência de salas de aula só com sete ou menos alunos é uma excepção devida a um escasso número de alunos em escolas que irão fechar.

Observa-se que os professores têm experiência de ensino com um leque diferenciado de necessidades ou deficiências e que todos têm experiência com dificuldades de aprendizagem (100%). Também têm bastante experiência no que concerne a problemas de atenção (92%), comportamentos desafiantes (84%) e deficiências intelectuais (70%).

Os professores têm menos experiências com crianças sobredotadas (72%), deficiências visuais (68%) e auditivas (56%).

Somente três professores referiram ter experiência com outros tipos de problemáticas tais como dislexia, paralisia cerebral, síndrome X frágil e hiperactividade.

Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Para identificar as necessidades de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi aplicado, pelo conjunto dos parceiros do projecto, um questionário estruturado, construído para o efeito, com base na revisão da literatura, considerando, entre outros, estudos de Rodrigues e Esteves (1993) e de Lebeer e Partanen (2011). Resultaram, assim, diversas dimensões de análise, a saber: necessidades mais identificadas na área da leitura, escrita, desempenho de tarefas e competências de auto-controlo, emocionais e sociais por parte dos alunos; competência dos professores para lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem/comportamentos desafiantes e recursos/instalações/intervenções da escola para integração dessas crianças; e atitudes dos professores face à inclusão desses alunos e tipo de formação que gostariam de desenvolver para lidar com eles.

O questionário consta de três partes principais – Experiência com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem/comportamentos desafiantes, Lidar com dificuldades de aprendizagem/comportamentos desafiantes e Necessidades actuais e futuras – com utilização de diferentes tipos de escalas, procurando identificar a experiência, dificuldades e necessidades dos professores nesta área. O instrumento inclui, ainda, algumas questões de caracterização sócio-profissional, bem como alguns itens relativos à formação recebida após a formação inicial no âmbito das dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes e também à experiência de ensino com crianças com diferentes necessidades educativas.

A versão final mereceu o consenso dos membros investigadores do projecto, especialistas desta área específica de investigação. O questionário foi aplicado a professores de todos os países parceiros, pelos respectivos investigadores. No caso português, foi aplicado a 50 professores da região Alentejo, distribuídos por diferentes Agrupamentos de Escolas, e recolhido após o seu preenchimento, processo que ocorreu durante os meses de Junho e Julho de 2011.

Os dados assim obtidos foram tratados através da utilização de técnicas descritivas mediante o Software SPSS (versão 18.0), com vista à obtenção das frequências absolutas e relativas, nesta fase do estudo.

Apresentam-se aqui os resultados obtidos relativamente às dimensões de análise do grupo de professores portugueses inquiridos.

Resultados

Apresentamos em seguida os resultados obtidos em relação a: i) experiência de ensino com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes (reconhecimento e necessidade de formação); ii) ao lidar com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes (conhecimento, competências percebidas e recursos e tipologia de intervenções realizadas) e iii) necessidades actuais e futuras.

4.1. Experiência com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem/comportamentos desafiantes: reconhecimento e necessidades de formação

Os dados aqui apresentados reportam-se às experiências dos professores com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes nas áreas da leitura, escrita, realização de tarefas competências de auto-controle, emocionais e sociais a dois níveis: reconhecimento e necessidade de formação.

Na área da leitura, o tipo de dificuldades que os professores reconhecem mais são:

A confusão ou troca de letras parecidas (74%) e dificuldades em encontrar a ideia ao ler um texto (72%);

A confusão ou troca de palavras parecidas (perto/preto) (66%);

Pobre retenção de novo vocabulário (62%) e ler lentamente (56%).

Os professores consideram necessitar de formação sobretudo no que concerne à confusão ou troca de letras parecidas (30%), palavras parecidas (26%) e dificuldades na manipulação de fonemas do alfabeto (10%).

No domínio da escrita verifica-se que os professores reconhecem sobretudo dificuldades relacionadas com erros de ortografia (78%); escrita confusa e incompleta com muitos riscos e rasuras (72%); dificuldade em organizar a ideia de forma escrita (70%) e omissão, adição ou alteração de letras (68%). É nestes mesmos aspectos que os professores consideram mais necessitar de formação.

No que respeita às dificuldades acerca da realização de tarefas os professores reconhecem de forma mais acentuada aspectos relativos à distração da criança por influências externas (94%); incapacidade de controlar o tempo e terminar o trabalho a tempo (78%) e não conseguir tomar a iniciativa (56%). É também nestes aspectos que os professores mais consideram necessitar de formação acrescentando ainda a necessidade de formação para lidar com o esquecimento por parte da criança de coisas que são necessárias para as tarefas/actividades. Mais uma vez verificamos a correspondência entre as dificuldades mais reconhecidas pelos professores e os aspectos em que consideram necessitar de maior formação.

No que concerne às dificuldades na aprendizagem de competências de auto-controle, emocionais e sociais os professores reconhecem sobretudo: o não conseguir ficar parado, ser inquieto ou hiperactivo (74%); a dificuldade em cumprir as regras da escola (72%) e a impulsividade, agir antes de pensar (68%).

Os aspectos em que os professores mais afirmam necessitar de formação reportam-se aos seguintes comportamentos da criança: não conseguir ficar parado, ser inquieto ou hiperactivo (44%); dificuldade em cumprir as regras da escola (24%); reacção emocional exagerada tanto em situações positivas como negativas (20%) e pensamentos negativos sobre si mesmo (18%).

4.2. Lidar com dificuldades de aprendizagem/ comportamentos desafiantes: conhecimento, competências, práticas, recursos e intervenções

Esta parte do questionário visou identificar o grau de conhecimento e as práticas dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes. Também pretendeu identificar a existência de recursos/instalações e intervenções nas escolas.

Os dados revelam que os professores consideram o seu conhecimento na identificação de dificuldades de aprendizagem (66%) e a sua prática em lidar com elas (82%) como moderados.

No que respeita aos recursos/instalações e intervenções utilizadas nas escolas para integrar crianças com dificuldades de aprendizagem ou comportamentos desafiantes observa-se que os recursos mais inexistentes são:

Dois aspectos ligados com a organização do sistema educativo português, i.e., inexistência de conselheiro pedagógico e psicólogo na escola (cada um 56%) e inexistência de sala de educação especial na escola (54%);

Um aspecto ligado a factores culturais e educativos do nosso país: a ausência de pais ou outros voluntários durante as aulas (50%).

Em termos de eficácia de intervenção os professores consideram como muito eficaz a existência de um professor de apoio/auxiliar na sala de aula (68%); actividades individualizadas (58%), materiais educativos individualizados (44%) e o professor de educação especial (44%).

Os aspectos considerados como moderadamente eficazes reportam-se à implementação de adaptações no processo de avaliação individual (68%); implementação de adaptações curriculares (56%) e implementação de planos de recuperação (50%).

Os aspectos que mais se salientam como pouco eficazes dizem respeito à implementação de plano de recuperação (28%); materiais educativos individualizados (16%), trabalho individual com a criança assegurado só por pais (16%), planos de aula modificados/adaptados e aprendizagem cooperativa/apoio de pares (cada um 10%).

Apesar dos aspectos ineficazes serem pouco mencionados, os mais referidos como ineficazes são: a presença de pais ou outros voluntários durante as aulas (8%), a possibilidade de organizar um espaço e tempo da aula para lições individuais adequadas às necessidades da criança com dificuldades de aprendizagem (6%) e conselheiro pedagógico disponível na escola (6%).

4.3. Necessidades actuais e futuras

Esta parte dos resultados relaciona-se com duas temáticas diferentes. A primeira, com as atitudes dos professores acerca da inclusão e a segunda com o tipo de formação em que os professores estariam interessados.

Acerca da inclusão os professores concordam que a escola deve estar preparada para desenvolver um sistema de apoio para os professores (94%) e para estas crianças (78%). Consideram também ser demorado adaptar materiais e actividades da aula pelo que deveria haver maior assistência na escola (74%).

Concordam em parte que as crianças com dificuldades de aprendizagem ou comportamentos desafiantes são um problema para os professores (48%); que não existe nenhum problema com os professores e as suas competências, mas sim como o apoio organizacional (46%) e que é demorados adaptar materiais e actividades da aula pelo que o professor devia ser recompensado (44%).

Os professores discordam em parte que as crianças com comportamentos desafiantes beneficiariam mais se fossem colocadas em salas de aula de educação especial ou escolas de ensino especial (28%) bem como as crianças com dificuldades de aprendizagem (26%). Também discordam em parte da ideia de que existem especialistas externos que podem lidar com dificuldades de aprendizagem e que por isso não existe a necessidade do professor lidar individualmente com as mesmas (24%).

A discordância dos professores é maior relativamente aos seguintes aspectos: existência de especialistas externos que podem lidar com dificuldades de aprendizagem e por isso inexistência da necessidade do professor lidar individualmente com as mesmas (58%); que as crianças com comportamentos desafiantes beneficiariam mais se fossem colocadas em salas de aula/escolas de ensino especial (26%); que a principal forma de lidar com a criança com comportamentos desafiantes é usar a medicação prescrita (26%) e que as crianças com dificuldades de aprendizagem/comportamentos desafiantes são sempre um problema para os colegas (18%).

Em síntese, relativamente às atitudes dos professores acerca da inclusão verifica-se que estes sentem falta de suporte para si e para as crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes. Os professores reconhecem, de alguma forma, que estas crianças devem estar na sala de aula de ensino regular e que eles, enquanto professores têm um papel particular na sua aprendizagem e educação

A formação em que os professores referem estar mais interessados reporta-se a:

Identificação de crianças com dificuldades na atenção/concentração, auto-controle e competências emocionais e sociais

Construção, desenvolvimento e uso de materiais educativos (escrita, leitura, atenção/concentração e matemática) para crianças com dificuldades de aprendizagem;

Organização da lição e das actividades baseadas em práticas inclusivas no domínio da atenção/concentração, auto-controle, competências emocionais e sociais e realização de tarefas

Avaliação do progresso de crianças com dificuldades de aprendizagem (escrita, leitura, auto-controle, competências emocionais e sociais) e das crianças com e comportamentos desafiantes (auto-controle, competências emocionais e sociais, atenção/concentração, e realização de tarefas)

Promoção de relações positivas entre pares sobretudo no auto-controle, competências emocionais e sociais, atenção/concentração, e realização de tarefas;

Envolvimento e preparação dos pais para apoiar a criança com dificuldades de aprendizagem /comportamentos desafiantes (auto-controle, competências emocionais e sociais, atenção/concentração, e realização de tarefas);

Desenvolvimento de planos educativos individuais para crianças com dificuldades de aprendizagem (leitura, atenção/concentração, escrita e matemática) e comportamentos desafiantes (auto-controle, competências emocionais e sociais, atenção/concentração e realização de tarefas)

Em suma, para lidar mais eficazmente com crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou com comportamentos desafiantes os professores referem necessitar de formação em sete diferentes aspectos: identificação, construção e uso de materiais educativos específicos, organização da lição e actividades no domínio do desenvolvimento de competências da atenção/concentração, auto-controle, competências emocionais e sociais e realização de tarefas da criança e no domínio de áreas de conteúdo específicas (leitura, escrita e matemática); avaliação do progresso da criança; promoção de relações entre pares; envolvimento e preparação de pais e desenvolvimento de planos educativos individuais para crianças com estas problemáticas.

Conclusões

Concluimos que estes professores portugueses avaliam o seu conhecimento acerca das dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes como sendo moderado. Reconhecem igualmente que necessitam de formação sobretudo no que concerne às dificuldades de leitura, escrita, realização de tarefas e desenvolvimento de competências das crianças a nível emocional, social e de auto-controle.

Na leitura, a formação indicada como mais necessária respeita às dificuldades iniciais das crianças neste domínio. Na escrita, os aspectos mais realçados prendem-se com a organização do pensamento sobre a forma escrita e aspectos de omissão, adição ou mudança de letras.

No que respeita à realização de tarefas, é salientada a necessidade de formação no domínio da educação da atenção e autonomia e iniciativa. Na área das competências de auto-controle, emocionais e sociais são apontadas sobretudo necessidades de formação na hiperactividade, dificuldades de controle emocional e de impulso e auto-estima.

Estes professores portugueses estão interessados em seis temáticas principais: identificação/avaliação, organização de aulas/lições e actividades inclusivas, desenvolvimento e uso de materiais, planos educativos individualizados para crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes, relações entre pares e envolvimento de pais.

Acerca do ambiente profissional os professores acentuam a necessidade da escola se preparar para desenvolver um sistema de apoio para os próprios professores e para as crianças. Também reconhecem que as crianças com dificuldades de aprendizagem e comportamentos desafiantes requerem uma metodologia de ensino diferente e consideram que os professores devem lidar com elas individualmente.

Referências bibliográficas

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE]. (2009). Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – Recomendações para decisores políticos. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa

Bell, J. (1993). Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Gradiva: Lisboa.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da investigação. Guia para auto- aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República. 1ª Série. N.º 4. Ministério da Educação.

DISTINC - Developing an Inservice Training in Inclusive Classroom Practices (2010-2012). 510072-LLP-1-TR

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). O inquérito. Teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.

Halvorsen, A. T. & Neary, T. (2009). Building inclusive schools – tools and strategies for success. Uppere Saddle River: Pearson.

Hill, M & Hill, A. (2005). Investigação por questionário, (2ª ed). Lisboa: Edições Sílabo.

Hoz, A. (1985) Investigacion educativa: Dicionário ciências da educação, Madrid: Ediciones Anaya, S. A.

Lebeer, J. & Partanen, P. (2011). Guidelines for a dynamic and functional assessment oriented at development and inclusive learning. In J. Lebeer, A. Candeias & L. Grácio (Edit.), With a different glance (pp. 249-252). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Moreira, J. (2004). Questionários: Teoria e prática. Braga: Almedina.

Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva & J. Pinto (Orgs). Metodologia das ciências sociais (13ª ed). (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento..

Quivy, R & Campenhoudt, L. (2008). Manual de investigação em ciências sociais, (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.

UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in Education. Paris: Unesco

World Health Organization & The World Bank (2011). World report on disability. Malta: World Health Organization.

TEACHERS' BURN OUT AND THE TRENDS OF ITALIAN SCHOOL

Tancredi Pascucci¹ & Isabella Poggi²

¹ I.N.M.I L. Spallanzani

tancredi.pascucci@gmail.com

² Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università Roma Tre

poggi@uniroma3.it

Abstract

The paper presents a survey study on the teachers' burnout in 8 schools of Rome. The submitted questionnaire concerned the stress experienced in different areas, global stress, hopelessness about change, others' behavior, and results were put in connection with the teachers' conception of their role (whether oriented to culture transmission or to helping profession), the teachers' sense of groupness, and the importance of teaching freedom. Results show that 30% of teachers are in burnout, and more often so if they have a conception quite extremely oriented to the culture transmission, while those feeling helping professionals has a protective function against burnout.

Keywords: Burnout, stress, teachers, teaching conceptions, groupness.

Burnout and helping professions

Burnout is a syndrome, encompassing physical and psychological symptoms, that often occurs in helping professions. According to Maslach (1978; 1981, 1999), a person can be diagnosed as burnout when the following symptoms are present: sleep problems, anxiety, frustration, impotence, tiredness, depersonalization, cynicism, emotional distance, apathy, absenteeism, depression, sense of failure (Ripamonti & Clerici, 2008)..

Burnout may be viewed as an outcome of continuous and repeated stress, which in its turn may be seen as an extreme case of the sense of impotence. When a worker feels that his/her work is very likely to be ineffective (like for nurses of terminal patients) or anyway success is very difficult to achieve, s/he may experience a sense of impotence, and a feeling of unbalance between applied effort and poor outcome.

By helping professions we mean those professions in which a person has the professional role of helping another, and must do so thanks to one's competences but also through an interpersonal relationship with the other. Help may be physical or material, but the helping performance in any case includes some action

from which the helpee achieves an improvement in one's quality of life or simply relief from one's psychological pain (Morganti, 1998; Di Nuovo & Commodori, 2004).

At their first definition (Kraepelin, 1907; Braibanti & Zunino, 2005), helping professions classically included only medical ones: doctors, physiotherapists, psychiatrists, nurses. Since help is given not only thank to particular technical and medical competences but also through the very relationship between the helper and the helpee, later the definition came to include all professions involving a strict and long lasting relational contact between the professional worker and the User. So now not only doctors, psychiatrists, nurses and physiotherapists, but also psychologists, priests, volunteers, social workers, firemen, policemen and teachers can be seen as helping professions.

Of course this definition may be problematic. Being a helping professional imposes the expert to provide some performance that is in some way apt to improve the User's psychophysical condition, giving him/her help in fact. But the mentioned set of workers is quite heterogeneous, and not necessarily do they all give a priority to the User's wellbeing as compared to the goals of their work. Actually, some of the works mentioned have a clear and socially shared role in society, and generally those who have chosen them have tried to find consistency between the goals of that work and their own. Both doctors and firemen save lives; nurses, psychologists, physiotherapists, volunteers, social workers and priests stand by persons with various kinds of problems. Society generally agrees in viewing these professionals as involved in a helping relationship, and most workers in those categories find themselves at ease in this kind of identity. Yet, two categories of professionals do not have strictly these characteristics: policemen and teachers. They too are in contact with Users that are often in pain and in need of something that can improve their condition, the former by caring social security, the latter by giving instruction and education. Yet, not necessarily do policemen and teachers view their social role as mainly one of helping the persons they work with. A policeman might tell us that his mission is to have people respect the law irrespective of who they are and what are the causes of their problematic behavior; a teacher might tell us that his or her role is to provide students with education and instruction, whether they want or not, to transfer notions and test learning, without giving further help or excuse if something prevented the student from studying or learning. In other words, these two types of workers might not feel helper professionals.

Stress

By stress we mean (Selye, 1956) the biological reaction of an organism to a threatening external stimulus. When the individual confronts a situation in which the available resources are not sufficient to the task to accomplish, a sense of impotence is repeatedly felt, to which the subject responds with a sequence of alert, adaptation, and overload of the organism. If this biological overload is often felt in connection with the work as a helper, it may result in burnout (Cherniss, 1983). A teacher may feel stress in giving classes in an uncomfortable classroom, because s/he does not have enough time to finish the program, because the schedule is not well organized and students are too tired or not motivated, or because too many pupils are far from brilliant. A relevant cause of stress are often others: students, parents, colleagues, principals, clerks, caretakers. Even when they do not cause stress through mobbing proper – a systematic intentional action aimed at making work at school unpleasant – also unintentional actions may cause distress. The teacher may feel frustrated because students do not study enough, or due to parents' complaints, or to conflicts with colleagues; the low salary may be stressing not only because it does not allow a fair economical wellbeing, but also as a symptom of low social prestige. One more cause of stress is the sense

of impotence, hopelessness (Solano, 2001) about the possibility of doing anything to make things go better. Such hopelessness may be both a cause and a consequence of stress, and might even be a coping strategy to take refuge in a fatalism that in some cases may be reassuring, but still destructive.

Being a teacher: a difficult job in Italian school

In Italy the social representation of school teachers has undergone dramatic changes in the last 50 years. Before 1960, the teacher was an authoritative person; usually a male, he was respected by students and parents and his salary was not bad. The socio-economic change in the last decades has shifted the teacher's social position to a completely different status. Now teachers are in the vast majority females, their authority is only formal, they are not so respected by students and their salary is hardly sufficient. Moreover, in the present Italian context workers in public agencies, like public school, suffer from a very heavy image of being incompetent and low-working. So the teacher is doubly attacked: on the one side for the low importance attributed to culture, on the other side for the negative image cast on public workers. At the same time (possibly, because of this?), the whole Italian school system is in trouble: Italian students in the average score lower than their colleagues in other countries in many disciplines. Two problems are the integration of disabled students and of immigrant students. As to the former, less and less resources are devoted for specialized teachers to follow the disabled students, so very often the curricular teacher has to take care also of the disabled pupils. As to the latter, different from other countries, the problem of immigrant students has not been confronted in a systematic way in Italy, so the teacher sometimes has classes with up to 60% students not speaking fluent Italian.

To sum up, a teacher's life in Italy is not easy: the teacher has no good social image, s/he earns a low salary vis à vis the work s/he is bound to do, and the context in which she works is often very hard. While s/he's giving a class on math s/he can be forced to help a discalculic boy, to run after the ADDH pupil trying to jump off the window; to stop some pupils bullying another; and so on and so forth.

The teacher's identity. Culture transmission or helping profession?

While presently many Italian teachers may have come to see their profession as a helping profession, not all of them might be willing to accept this role. Some decades ago the teacher used to view oneself as an expert in a discipline only bound to transfer one's knowledge to pupils, without even bothering whether they were interested or able to learn it; if learning did not occur, the teacher might impute this to the student's cognitive skills or to his/her own incapacity in explaining or evaluating; only some teachers wondered if it was because a share of the student's attention was taken by affective problems (like parents' divorce, family abuse or so). Even the teacher who took into account the affective relationship with the student might at most use it, not always with total awareness, to enhance the students' learning motivation, but did not see it as a crucial aspect of teaching. Such an old-fashion pedagogical model was attacked as obsolescent and authoritarian by the new pedagogical trend. The new teacher outlined by recent education sciences is more friendly and less formal and, in case of failure, is willing to change one's teaching style or to try to understand if the student has personal problems that block his efficacy. Yet, not necessarily are all present teachers willing to give up the old model, also because helping professions are often seen as less prestigious than other jobs. Why should a teacher who thinks s/he is underestimated,

underpaid and not so respected accept a less prestigious job? So the teacher must confront a choice: either to maintain an old conception of teaching that s/he anyway considers more prestigious even if others view them as outdated, or to accept the mainstream and adopt a conception of teaching in which the teacher gets involved in the relationship with the student.

Incidentally, recently OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) explicitly claimed that school rejection is detrimental from an economic point of view, since the rejected student costs more to the State which supports him/her during the whole course of studies. In view of this, a teacher of the former kind, not so indulgent with students, should be reject as harmful by school policies. This implies that the teachers still adopting the "old" view of teaching tend to meet more and more hostility: not only the obvious hostility of students and parents, but also the subtle one of colleagues and principals, defending the students that, if massively rejected, would cast discredit on the school.

The teachers' groupness

One more issue may cause trouble to teachers: they are very different from each other, and very individualistic. Teachers of different disciplines have taken different courses, they may have slightly different salaries and their workload may be different – to gain students' participation may be easier for a sport than for a math teacher. More importantly, not for all teachers is the choice of teaching a vocational one. Not all (present) teachers expected or wanted to become teachers when graduated. Some have tried to teach at the University, or to work in other jobs they consider more prestigious than school, they may feel frustrated, and take school as a second choice job. So they may have different conceptions of their work, different teaching styles, and different levels of stress from each other. Finally they may stick to different ideologies, political parties or trade unions. All these differences can make the relationships between teachers conflictive and possibly lower the sense of groupness that, on the other hand, might keep them together and protect them from stress.

A study on the teachers' burnout in Italian school

To investigate the occurrence of burnout and some of its causes in Italian school teachers, we run a study in eight secondary schools of Rome. Our research questions were:

Whether and how much burnout exists in Italian secondary school teachers;

What is, if so, the relationship between burnout and other variables like the teachers' groupness, their conception of their teaching role, whether of culture transmission or helping profession, and the importance attributed to teaching freedom.

Method

The study was conducted in eight public secondary schools in the area of Rome, in sections of medium-high class: 6 high schools (out of which, 3 lyceums in humanities and 1 in science, 1 with emphasis on commerce and 1 on technology) and 2 Grammar schools.

In each school, after getting the agreement and formal permission from the principal, 400 copies of a questionnaire were distributed (sometimes directly handed to the teachers, sometimes leaving in the common teachers' room), with special care for the participants' anonymity and privacy. Each participant willing to take the questionnaire posted it into a closed box after filling it.

The following teachers were not included in the study:

Primary school and kindergarten teachers: we supposed them to be more likely than others to feel at ease in the role of helping profession.

University teachers: they differ from Secondary school teachers for a higher salary and a more prestigious role, more typically oriented to culture transmission.

Teachers of private schools. These teachers differ from those of public school in two respects: 1. they are hired without regular competition and often through favouritism, and can be fired very easily, so they must necessarily comply with the principal's will. 2. they interact with students generally at a lower cultural level than those of public school, because private schools are typically attended by children of rich people who failed in public school. So we assumed them to have high levels of stress than teachers of public schools, and a conception of teaching more oriented to the helping profession than to the culture transmission.

At first we had devised to exclude also substitute teachers and the teachers for the disabled, given their roles and sometimes salaries different from curricular teachers. Yet, since some of them were curious about the questionnaire, we anyway included their answers.

The questionnaire

We elaborated a questionnaire of 98 statements to be judged along a Likert scale, distinguished into three areas. The first area, concerning stress, tackled three cases of it:

Stress caused by the role. This area includes a-specific statements concerning the teacher's work in general, with stress due to organizational or environmental causes.

Stress caused by others. We tackled stress caused by students, parents, colleagues, principals, clerks, caretakers, politicians or the dominant class that, either explicitly or not, discredit the teachers' image.

Stress caused by hopelessness about change, caused by a conception of school that sees no hope for improvement.

Other areas include:

Importance attributed to teaching freedom: how important a teacher considers one's right to manage teaching programs and students evaluation.

Conception of helping profession: how much the teacher gets involved in the relationship with students to favor learning, and how much s/he is willing to give up to the cultural quality of teaching by giving preference to the student's wellbeing.

Groupness: how much teachers feel they are part of a wider professional category, irrespective of the differences in formation, conception of teaching, stress, type of school and political ideas.

Results

A first interesting datum is the level of participation in the study. Two principals did not allow the study to be conducted in their school. See Table 1 for the means of acceptance.

Table 1. Participation in the study

Schools	Commerce	Scientific	Technical	Human. 1	Human. 2	Human. 3	Grammar 1	Grammar 2	Total	M	SD
Distributed questionnaires	100	45	118	20	40	60	40	24	447		
Filled in questionnaires	31	10	19	10	12	31	26	16	155		
Refused	1	2	3	0	0	3	1	3	13		
Acceptance %	31,00	22,22	16,10	50,00	30,00	51,67	65,00	66,67		34,68	19,35

The mean percent of filled questionnaires is 34,68%, with wide variations across schools (SD 19,35%). Grammar schools have higher levels of acceptance than others (66,67%). This might be accounted for by higher openness or higher willingness to external evaluation.

13 teachers explicitly refused to fill in the questionnaire. From their – sometimes aggressive – refusals one might infer a resistance to evaluation – or to some tools for it – in teachers, which might in its turn be caused by some problems while at work.

As to participants, they have worked for a number of years ranging from 0 to 40, 16,35 years in the average. Temporary teachers have worked for up to 27 years as temporary, 5,7 years in the average.

These data show that the mean age of teachers is very high and most of them must go through a long period of temporary teaching before being a permanent professor.

Since statements in the questionnaire were judged along a 4 points Likert scale, for the questions in the area of stress we considered stress as significant if it reached the cut off of 2.5 out of 4. In this case can we say that burnout occurs.

From data analysis (Tables 2 and 3), 42,86% of participants result to be subject to burnout, with more than a half with a low level, and less than 5% with high levels of stress. Then, quite a wide diffusion of burn out, with no big variations between curricular teachers and teachers for disabled.

Table 2 Levels of teachers' burnout

	Low	Medium	High	Tot.
N.	88	59	7	154
%	57,14%	38,31%	4,55%	100,00%
	Total burnout teachers			
	42,86%			

Table 3 Burnout of teachers for disabled students

	Low	Medium	High	Tot.
N.	11	6	2	19
%	57,89%	31,58%	10,53%	100,00%
	Tot. burnout teachers for disabled			
	42,11%			

The conception of teaching as culture transmission is not highly represented (only 6,49%) as compared to one oriented to the helping profession and to the neutral one (Table 4).

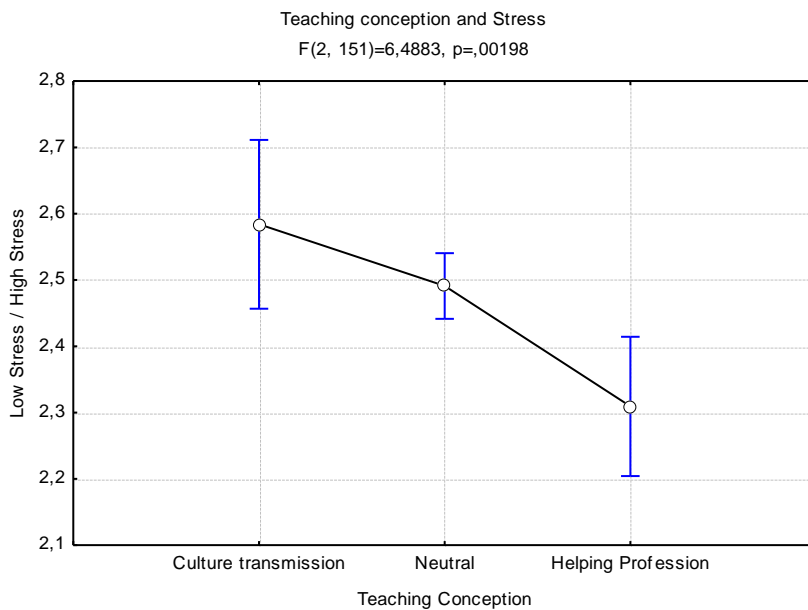
Table 4 Conception of teaching

	Helping profession	Neutral	Culture transmission	Tot
N.	63	81	10	154
%	40,91%	51,60%	6,49%	100,00%

We must note that the teacher seeing oneself as a culture carrier is also a kind of teacher who is less willing to fill in a questionnaire about one's work, because s/he might feel it as an attack to his/her teaching freedom; probably a great part of the teachers that did not fill in our questionnaire are this kind. This might account for why the teachers with this conception result to be a minority. This might mean that teachers are encouraged to move on the helping profession pole, and discouraged if they identify themselves with the opposite pole. This hostile attitude toward teachers oriented to culture transmission come from parents and pupils, but also from colleagues and principals, as well as from the wider cultural context and from all psycho-pedagogical theories complying with the mainstream.

The correlation between levels of burnout and conceptions of the teacher's role confirm this account (Fig.1).

Figure 1. Teaching conception and stress



Actually, our perhaps more intriguing research question concerned the relationship between burnout and conception of the teacher's role. Our hypothesis was that the most stressed teachers are those having a too extreme conception of teaching, be it too oriented to helping profession or else to cultural transmission. This hypothesis is confirmed only for the conception of culture carrier. The teachers less keen to change are disadvantaged. On the other hand, the conception of the teacher as helping professional is more protective from stress. This is probably due to a heavy social pressure on teachers encouraging them to adopt this conception. Different from expected, instead, the "neutral" conception, one similarly oriented in both senses, reveals critical too, even if not so much as the culture carrier conception.

Why is this so? Our hypothesis is that the teachers with a neutral conception do not have a strong model of teaching. One who sticks to the helping profession is indulgent, available, informal, on the other hand, one who is a carrier of culture is cold, rigid, strict, formal, and applies these ways of being in any situation to any student, since these are extreme conceptions and are then rigidly applied. On who has a neutral conception in every new situation has to choose how to behave before each student. Should I be strict or indulgent? Formal or informal? Should I care the student's personal and familiar problems or only stick to my role of schoolteacher? These teachers' job is by far more tricky and difficult, hence, more stressing.

From Tables 5 and 6 it results that both teachers' sense of Groupness and the importance attributed to teaching freedom are quite high.

Table 5. Teachers' groupness

	Minimum	Low	Medium	High	Maximum	Tot.
N.	0	0	35	108	11	154
%	0,00%	0,00%	22,73%	70,13%	7,14%	100%

Table 6. Teaching freedom

	Minimum	Low	Medium	High	Maximum
%	0%	0,65%	7,79%	64,94%	26,62%

An analysis of variance (Figure 2) reveals a high correlation between the sense of groupness and the importance attributed to teaching freedom, so much so as to encourage seeing a causal relationship between the two. It might be that the highly shared value of teaching freedom is so crucial as to determine a high sense of groupness.

Figure 2. Groupness and importance of teaching freedom

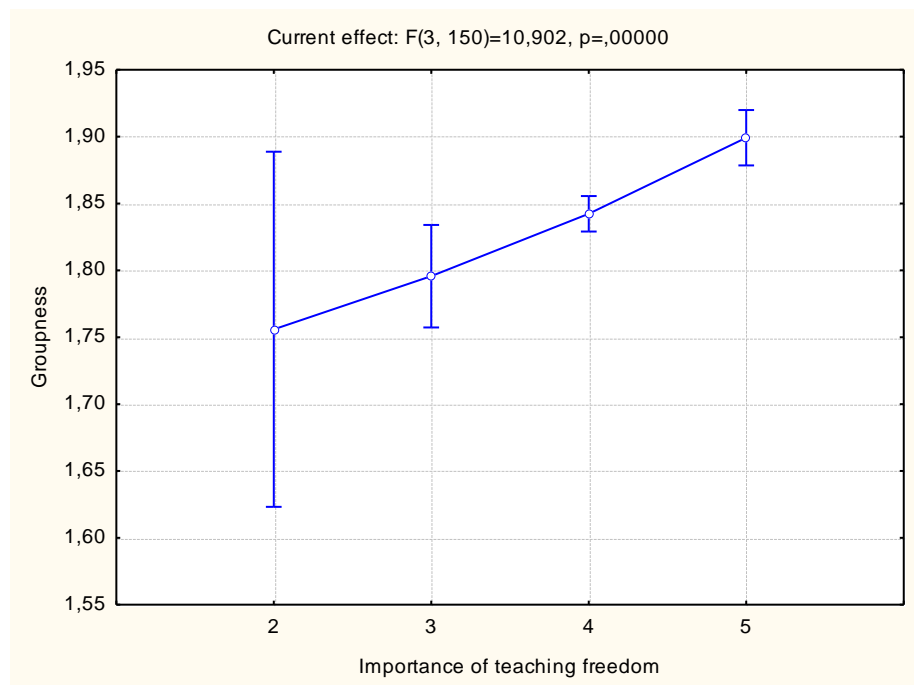
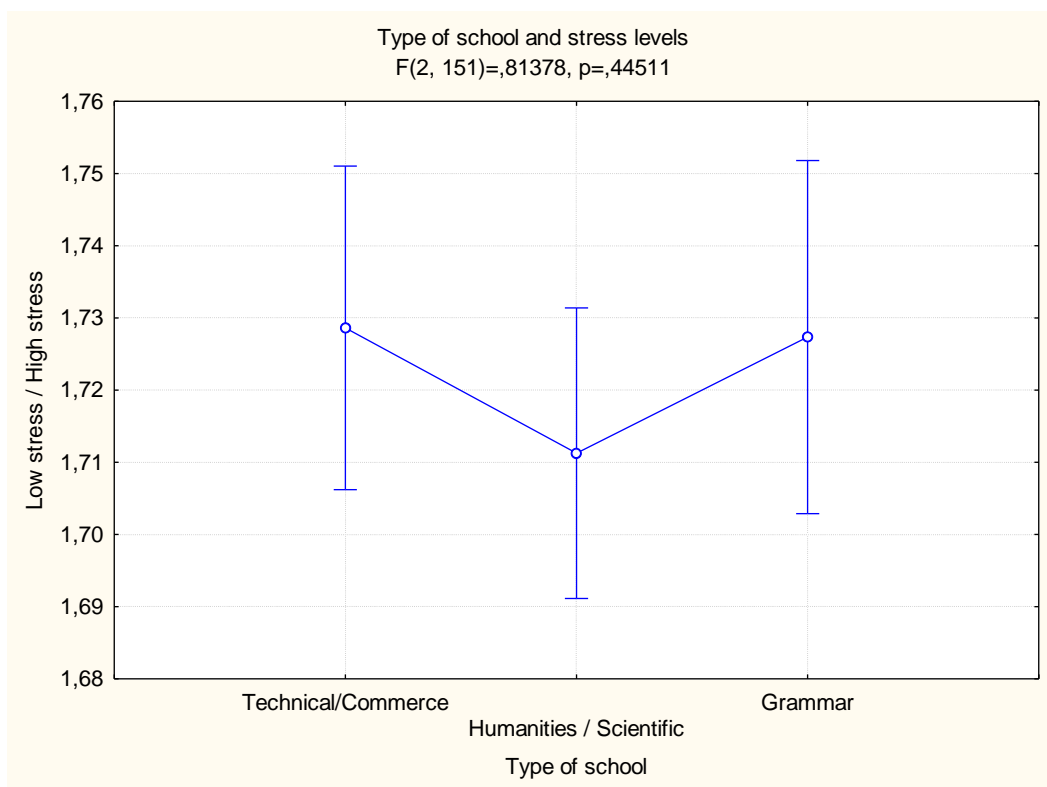


Table 7 shows the distribution of burnout across schools.

Table 7. Burnout across schools

	Medium burn out		High burn out		Tot.	
	n.	%	n.	%	n.	%
Commerce	12	38,71	3	9,68	15	48,39
Technical	10	52,63	0	0	10	52,63
Scientific	4	40,00	0	0	4	40,00
Humanities 1	4	40,00	0	0	4	40,00
Humanities 2	1	8,33	0	0	1	8,33
Humanities 3	9	30,00	2	6,67	11	36,67
Grammar 1	12	46,15	1	3,85	13	50,00
Grammar 2	8	50,00	1	6,25	9	56,25
Tot.	60		7		67	
Mean		38,23		3,31		41,54
Standard Deviation		13,12		3,62		14,09

Figure 3. Types of school and burnout



From our data, a slight difference emerges between levels of stress in Grammar, Technical and Commerce schools as opposed to Scientific and Humanities schools. Actually, from an analysis of variance (see Figure 2), the variation in burnout in schools of different degrees seem due to chance; but it might depend on several intervening variables, like different age of teachers, different organizational culture, and the teaching conception of the whole school.

Conclusion

In our research we stated from the idea that teaching in school is a highly stressing job in the present Italian socio-cultural context. The data of our research demonstrate that this is true. The teacher feels s/he is performing a difficult task, full of oppositions with students, parents, colleagues, principals, without receiving decent economic reward and social consideration. Many teachers did not participate in the study, and some took a very aggressive stance toward it, probably itself a cue of problems. The teaching freedom that all teachers believe in is at the same time a point of strength and weakness. Strength, because it is their greatest value and it has not been challenged yet: a value assuming the same dignity of intellectual freedom and freedom of thought, and a cause of pride for them. Weakness, since this makes teaching a highly self-referential activity. This is also the reason why many questionnaires have not been filled. Teachers are part of a culture of evaluation and confront an external evaluation in the very same way in which their students do: a way not devoid of fear of judgement. Therefore, many teachers refuse external evaluation, they do not accept others to tell them what to do about their teaching, since they feel any evaluative or formative action as an attack to their teaching freedom, ofte the only thing they are left with. In a sense, the very idea of studying the teachers' stress was a cause of stress for some of them! Any

work with teacher they can perceive as an – albeit minimal interference with teaching freedom, will be rejected. Years of psychopaedagogical intervention have not helped teachers, even, they have spoiled the image of psychologists in school. Teachers do not want anyone to tell them how to do their work.

Our research hypotheses predicted the highest levels of stress in teachers with the conception of teaching most extremely oriented to either the helping profession or the culture transmission. We thought unease to be associated to the exaggeration of a teaching model, to the acritical application of a particular style, be it the extremely soft, willing to give up the transmission of knowledge and competence, or the most strict and authoritarian one, willing to skip the student's wellbeing. But we discovered that the only way for teachers to lithe is was not so. The "aurea mediocritas" is not the best route for teachers. The only way for a teacher to live in peace at school is to embrace the helping profession. This is probably the result of new education science, that imposed this as the only acceptable conception of teaching, thus inducing, in those teachers who do not identify themselves in this conception even higher levels of stress than they naturally are bound to feel.

Instead of further overloading teachers with further duties, and providing them with lots of notions and competences to confront bullism, disabled's and immigrants' integration, why not introduce a psychologist in school to teach the teacher how to cope with one's stress and overcome burnout?

Acknowledgments. This work is partially supported by SSPNet Seventh Framework Program, European Network of Excellence SSPNet (Social Signal Processing Network), Grant Agreement N.231287.

References

Braibanti, P., Zunino, A. (2005) *Lo sguardo di Igea*. Franco Angeli, Milano

Cassidy, T. (2002). *Stress e Salute*. Il Mulino, Bologna.

Cherniss, C. (1983) *La sindrome del burn out: lo stress lavorativo degli operatori dei servizi socio-sanitari*. Centro Scientifico Torinese, Torino

Di Nuovo, S., Commodori, E. (2004). *Costi psicologici del curare. Stress e Burnout nelle professioni di aiuto*, Roma: Bonanno Editore.

Fantone, G., Crespina, M. (2009) *Burn out. Cause, prevenzione e gestione. Progetto di formazione sul benessere dei docenti della scuola e sulla prevenzione del disagio mentale professionale: burn out. Cause, prevenzione e gestione. Conseguenze ed ipotesi di soluzione. Atti 2009/2010*

Freudenberger, HJ. (1974) *Staff burn-out*. *J Soc Issues* 1974; 30:159-65

Kraepelin, E. (1907) *Trattato di psichiatria*. Vallardi, Milano.

Maslach C. (1978). *The client role in staff burn-out*. *Journal of Social Issues*, vol. 34, pp. 111-124.

Maslach, C., e Jackson, S. E. (1981). MBI: Maslach Burnout Inventory, Palo Alto, CA:

Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., e Leiter, M. P. (1999). Burnout and engagement in the workplace: A contextual analysis. *Advances in Motivation and Achievement*, 11, 275-302.

Maslow A.H. (1954), *Motivation and personality*. Harper and Row, New York.

Morganti, M., (1998) *Non profit: produttività e benessere*. Franco Angeli, Milano.

Ripamonti, A., C., Clerici, C., A. (2008) *Psicologia e salute. Introduzione alla psicologia clinica in ambiente sanitario*. Il Mulino, Bologna

Selye, H. (1946). The General Adaptative Syndrome and the Diseases of Adaptation. *Journal of Clinical Endocrinology*, VI.

Selye, H. (1956). *The Stress of Life*, McGraw-Hill, New York.

Tabolli, S. Ianni, A., Renzi, C., Di Pietro, C., Puddu, P. (2006) Soddisfazione lavorativa, burnout e stress del personale infermieristico: indagine in due ospedali di Roma. *G Ital Med Lav Erg* 2006; 28:1, Suppl *Psicologia* 1, 49-52

Viarego, S. (2007) *Insegnanti e burnout: l'importanza delle emozioni e delle motivazioni*. Published in www.anthropos-web.it 2007

A PAISAGEM, ESPAÇO NATURAL E ESPAÇO CULTURAL.

**A PERSPETIVA DO ARQUITETO PAISAGISTA PARA A QUALIDADE DE VIDA E PARA UMA
VIDA DE QUALIDADE**

Maria Freire¹

¹Universidade de Évora

mcmf@uevora.pt

Resumo

A mais recente transformação das paisagens tem conduzido a uma marcada ambivalência contextual (cada vez mais internacional e anónima), a uma enorme explosão da escala de intervenções (antes impensável) e à destruição da complexidade e da biodiversidade - tudo isto por ação do Homem. Nesta paisagem, espaço onde o Homem vive e que transforma em seu benefício, são dominantes os espaços banais, sem identidade própria e os fragmentados, sem qualquer integração contextual. A maior parte das características da paisagem são rápida e progressivamente substituídas por outras que, poucas vezes, consagram as suas especificidades culturais, ecológicas ou estéticas. Vivemos um período de mudança de atitude e comportamento do Homem face à paisagem, Depois da estigmatizada transformação e destruição que a modernidade, o crescimento das áreas urbanas e a mecanização trouxeram à paisagem, às preocupações - primeiramente funcionais e, depois, estéticas e ecológicas - crescem, no presente, as preocupações de sustentabilidade, identitárias e éticas. Domínios onde a arquitetura paisagista tem uma missão importante, enquanto 'arte social' e ciência - o sistema de valores que trabalha, ao relacionar a Natureza e Cultura, reflete essa consciência simultânea, fundamental à qualidade de vida das pessoas e para uma vida de qualidade na perspetiva da sociedade de hoje com benefícios para as gerações vindouras.

Palavras-chave: paisagem, arquitetura paisagista, sustentabilidade, identidade, ética, expressão da paisagem.

**THE LANDSCAPE - A NATURAL AND CULTURAL SPACE – AND THE POINT OF VIEW OF LANDSCAPE
ARCHITECTURE FOR THE QUALITY OF LIFE AND FOR LIVE QUALITY**

Abstract

The most recent landscape transformation has led to a marked contextual ambivalence (increasingly international and anonymous), to an enormous explosion of scale (previously unthinkable) and to the destruction of the complexity and biodiversity - all through the action of Man. In this landscape (the space where Man lives and transforms in their benefit) are dominant trivial spaces, without identity, fragmented and devoid of contextual integration. In this process some of the characteristics of the landscape have been rapidly and progressively substituted by others, which do not always safeguard its cultural, ecological or aesthetic specificities. The Man attitude and behavior to the landscape has to change. After the stigmatized transformation and destruction that modernity, the growth of urban areas and the mechanization brought to the landscape, to the concerns - primarily functional and later aesthetic and ecological – we must add the sustainability with the ethical identity. In this subject landscape architecture has an important mission. The system values that works, linking Nature and Culture, reflects this awareness, which is fundamental for quality of life and for life quality of today's society, with undoubtable benefits for future generations.

Introdução

A vida do Homem e experiências de bem-estar que lhe estão associadas são reguladas por diversos fatores, como os pessoais, sociais, funcionais, históricos, culturais, estéticos e os ambientais. A aproximação que tratamos no presente artigo envolve especificamente os fatores mais relacionados com a ideia de habitar – conceção entendida como a experiência humana construída num diálogo contínuo do Homem com a Natureza, ao longo da história. Habitar compreende assim vivência do espaço e do tempo e realiza-se quer nos espaços edificados fechados (a habitação) quer nos espaços abertos exteriores (urbanos, rurais ou naturais), portanto na paisagem.

A participação da arquitetura paisagista na transformação da paisagem é orientada pelo desejo de procura de beleza, pela ligação à Natureza (e aos seus elementos essenciais) e pela exploração de vivências sociais e culturais. Um universo fundamental à vida das pessoas, em que se favorece o reforço do sentimento de proximidade, partilha e inclusão.

Globalmente a arquitetura paisagista envolve-se na estruturação, configuração e materialização do desenho da paisagem. Concretiza-se em intervenções em espaços abertos urbanos tradicionalmente identificáveis (jardim, pátio, miradouro, rua, alameda, praça, rossios, cemitérios, recintos de recreio infantil e juvenil, recintos desportivos, parque, hortas urbanas, entre outros) e na participação no ordenamento da paisagem (espaços urbanos, rurais e naturais). Campos de ação que ilustram o fundamento da arquitetura paisagista - de fusão da Natureza com a Cultura – uma conjugação totalmente dependente da presença do Homem, que cabe ao arquiteto paisagista mediar.

Resultado de mudanças radicais trazidas pelo último século - ao nível tecnológico, social e económico - afirmaram-se alterações das condições de vida e das características do espaço da paisagem significativas.

A vida do Homem mudou radicalmente. Por um lado, consequência de fluxos migratórios para as grandes cidades e do despovoamento do espaço rural, resultou uma população urbana aceleradamente crescente, que levou ao estabelecimento de dinâmicas que visaram a satisfação de condições básicas, fundamentais à melhoria das condições de vida das pessoas. Concretizam-se, numa grande escala, habitação, serviços, produções agrícolas, florestais e industriais, atividades assistidas pela densificação e diferenciação das acessibilidades. Prosperam então os grandes centros urbanos e multiplicam-se as áreas suburbanas, concentrando-se as respostas nas necessidades de habitação, de comércio, de serviços, de comunicações e de segurança. A vida acontece agora mais acelerada em espaços descomunalmente construídos e edificadas, menos harmoniosos, onde crescente o afastamento à Natureza e aos seus elementos essenciais – há menos luz, vida animal e vegetal, os horizontes visuais tornam-se demasiado próximos, a poluição atmosférica e sonora aumentam; desaparecem o silêncio, os sons e os aromas da Natureza; e a árvore torna-se o principal resíduo da Natureza na cidade.

Tal processo de mudança reúne atributos que vão desde a acelerada mutação do espaço (urbano e do rural), no sentido da sua simplificação, uniformização e perda de elementos e estruturas de referência, ao expressivo desrespeito pelos sistemas naturais, pelo lugar e pela herança identitária e cultura de um povo (Freire, 2009). Uma transformação que contribui para o desenvolvimento de espacialidades, conteúdos e significados que têm conseguido desvalorizar, ou mesmo anular, o valor identitário da paisagem. É hoje marcante a ambivalência contextual (cada vez mais internacional e anónima), a enorme explosão da escala de intervenções (antes impensável) e a destruição da complexidade e da biodiversidade, tudo por ação do Homem (Fig. 1). Nas paisagens do presente são dominantes os espaços banais, sem identidade própria e os fragmentados, sem qualquer integração contextual. Assim a maior parte das características da paisagem são rápida e progressivamente substituídas por outras que, poucas vezes, consagram as suas especificidades culturais, ecológicas ou estéticas.



Figuras 1 – Alguns dos aspetos da paisagem contemporânea mais evidentes.

A propósito da vida nas cidades, o psiquiatra Pedro Strech (2011) sublinha algumas preocupações no sentido das nossas inquietações: “Há cidades que oprimem, abafam, cortam o limiar de visão, induzem a sentimentos de perda e des-referências, levam a que o homem fique progressivamente mais distante de si próprio e dos que o rodeiam.” (p.19-20). Evidencia-se então um espaço urbano que, ainda que dotado de múltiplos apoios, destinados à melhoria da qualidade de vida, manifesta-se ineficiente na perspectiva de integração social. O autor denuncia a existência de espaços urbanos de isolamento e segregação, de quebra de ligações fundamentais de equilíbrio emocional individual e coletivo.

As arquiteturas e o urbanismo como atividades, que cuidam do espaço que é fundamental ao bem-estar do Homem (aquele em que habita), influenciam a qualidade de vida sendo, por isso, disciplinas que participam na resolução desses problemas. Mais, como agentes de transformação, com uma ação crescente ao longo do último século, compete-lhes mesmo assumir alguma responsabilidade face às mudanças realizadas em sentido contrário. Lembramos o desencadear de fragilidades psíquicas diversas e novas patologias.

É assim este o contexto da paisagem contemporânea, onde todos habitamos, que o arquiteto paisagista como profissional da paisagem, tem vindo a alargar a sua participação no processo de transformação da cidade. Face os fundamentos da intervenção, regista-se a responsabilidade que temos numa participação ativa na construção da qualidade de vida das pessoas e no sentido de uma construção de condições para uma vida de qualidade.

A arquitetura paisagista e a paisagem

O conceito de paisagem global, defendido por Gonçalo Ribeiro Telles ao longo das últimas décadas, sublinha a ideia de integração dos processos e dos espaços, num todo interligado e integrado. Uma aproximação que materializa "(...) paisagens biologicamente equilibradas, ecologicamente estáveis, socialmente vividas e belas." (Telles, 1992, p. 10).

Dado o desencanto notado face à paisagem na contemporaneidade, afirma-se a necessidade de revermos o modo como se olha e age a/na paisagem. As contribuições subjacentes ao conceito à paisagem global e as trazidas pelas variadas áreas disciplinares, que se têm envolvido mais direta ou indiretamente com a paisagem, são fundamentais. As preocupações de Pedro Strecht confirmam-nos uma das duas áreas fundamentais à atuação no presente. Há que '(...) construir casas e cidades [paisagens] onde as pessoas possam ser felizes e livres, sentindo-se mais integradas e sólidas nas suas experiências de vida afetiva e intelectual, vivendo um bom equilíbrio entre intimidade e partilha, usufruindo do melhor que elas próprias podem ter, dar e receber, é simplesmente saber escutar e valorizar os pontos essenciais da condição humana que são universais e sempre se colocaram desde à milhares de anos.' (Strecht, 2011, p. 28). Este argumento não é mais do que o centrar a atenção nas pessoas. Inclui uma construção ou transformação da paisagem profundamente humanista, onde "(...) pensar o espaço habitacional e urbano [paisagem] é olhar para as pessoas dando-lhes vida e alma (chama), enriquecendo-as numa perspetiva transcendente, da fruição da experiência subjetiva da beleza na verdade e verdade na beleza." (Ibidem, p. 29). Esta é a perspetiva que assiste à mais antiga definição da arquitetura paisagista. Francisco Caldeira Cabral, o primeiro arquiteto paisagista português, difundiu-a desde a década de 40 do século passado, como a '(...) arte de ordenar o espaço exterior em relação ao homem.' (Cabral, 1993, p. 25). Assim a arquitetura paisagista é uma disciplina que é uma arte e é também ciência, que coopera com a Natureza, posta à disposição do Homem para satisfação das suas necessidades. É portanto uma 'arte social' que vai ao encontro dos valores humanos e valores da Natureza. A sua ação sustenta-se então no facto do Homem, enquanto 'ser natural' que é, perceber, experimentar e interpretar o meio natural de modo especialmente afeiçoado e sensível. Donde decorre uma valoração da matéria, dos sistemas e dos processos envolvidos nessa interação relacionados com os agentes naturais (sol, ar e água) e com os componentes naturais (relevo, solo, água, clima e vegetação). Por outro lado, a vida do Homem pressupõe a transformação da Natureza e a criação artificial de 'apoios' - a produção e preparação de alimentos, a construção de alojamentos e dispositivos comunitários e de sociabilidade – o que determina uma

compatibilização com a cultura, sempre em contínua transformação. Comprova-o o facto de, ao longo do tempo, as comunidades humanas terem vindo a modificar a Natureza e criar lugares onde presente e passado são sincrónicos, lugares que estão cheios de história e Cultura, que suscitam sensações distintas e pontos de vista de atuação diferentes, face a cada pessoa e a cada circunstância²¹ (Fig. 2).



Figura 2 – Paisagens onde se sublinha uma particular articulação entre Natureza e Cultura, onde passado e presente são sincrónicos.

As questões de sustentabilidade, identitárias e éticas, na perspetiva da qualidade de vida e para uma vida de qualidade

Vivemos no presente num período de mudança de atitude e comportamento do Homem face à intervenção na paisagem. Depois da estigmatizada transformação e destruição - que a modernidade, o crescimento das áreas urbanas e a mecanização trouxeram à paisagem - às preocupações, primeiramente funcionais e depois estéticas e ecológicas acrescem, no presente, as preocupações de sustentabilidade, identitárias e éticas. Três domínios onde o arquiteto paisagista tem uma missão importante, uma vez que o sistema de valores que trabalha - ao relacionar a Natureza e Cultura -, reflete essa consciência simultânea.

As tecnologias de consumo (do passado recente e atuais) dominam a economia mundial e criaram a paisagem em que vivemos. Uma paisagem que se caracteriza pela incapacidade de realização de uma interação sustentada, num período indefinido de tempo, com poucos danos ambientais e sociais (Thayer, 1992). A conceção de sustentabilidade está relacionada com a ideia de continuidade, configura a civilização e as atividades humanas, de modo a que o Homem, a sociedade e as economias assegurem a satisfação das necessidades do presente, afirmando a manutenção dos recursos e [ecossistemas](#) naturais, na perspetiva da sua utilização pelas gerações futuras. Este princípio, sempre presente nos pressupostos de intervenção do arquiteto paisagista (como o comprovam os desígnios de respeito pela Natureza), erguem-se na atualidade num campo alargado de domínios, abarcando simultaneamente os ecológicos, energéticos, económicos e sociais.

²¹ Nas palavras de Massimo Ferriolo (2007), a cultura é o “(...) conjunto perdurável, heterogéneo, sujeito a contínuas transformações, composta por elementos visíveis e invisíveis (...) engloba os bens materiais derivados da incessante atividade de construir-habitar-pensar, é um conjunto não homogéneo (...) e constitui um verdadeiro património, produzido e desenvolvido com o trabalho e interação social.” (p. 44).

Neste período, em que o mesmo objetivo social é partilhado por cada vez mais culturas e governos, o campo de ação da arquitetura paisagista e filosofia de intervenção, conferem-lhe um papel importante na contribuição de que na inevitável transformação do mundo se apliquem princípios e tecnologias sustentáveis. É neste âmbito que sublinhamos os desígnios que assistem aos conceitos de - contexto, sítio, lugar e essência - inevitavelmente ligados às condições concretas de cada espaço em cada momento.

Cada espaço ou elemento da paisagem relacionam-se sempre com uma conjuntura espacial e temporal mais abrangente - com o todo em que se inscreve - um entendimento que está presente na noção de contexto. Situação que inclui a articulação associada aos determinantes biofísicos (a atmosfera, o solo, o relevo, a água, a luz, o coberto vegetal), aos desígnios de ordem cultural, social e histórica e a toda uma apreensão global, cognitiva e sensível, realizada pelo Homem. A contextualidade atua, por isso, como um ligante das componentes espaciais, funcionais, ecológicas e culturais. Apreende-se nas propriedades biofísicas e sensoriais da paisagem e na história da sua evolução, interpondo-se entre tempo, matéria, espaço e o Homem.

Na condição mais limitada, singular de um espaço num dado momento concreto, impera a necessidade de observar as qualidades destacáveis (ou distintas) face ao referido contexto (dominante e mais vasto). Qualidades que se traduzem nos conceitos de sítio e de lugar. O sítio entendemo-lo como o suporte que apresenta uma dada matéria, forma, modo de construção e dinâmica - fatores que determinam a sua evolução - portanto nunca indiferente a qualquer intervenção, nunca com caráter neutral. Encerra, por isso, um sentido potencial (que pode vir ou não a revelar-se), função das suas propriedades e da evolução no tempo (Alfaiate, 2000). O conceito de sítio liga-se com o de lugar. Este é entendido como o resultado da construção que o Homem operou num determinado sítio, que interpretou e que modificou. Apresenta, por isso, significados culturais e naturais²². A expressão 'genius loci' traduzido na 'atmosfera geral do lugar' e desenvolvida por Christian Norberg-Schulz (1997), alude ao que é único em cada lugar e interfere com as conotações e significados que cada um lhe atribui. Este conceito global é declaradamente uma síntese carregada de valores. Como o explica Teresa Alfaiate (2000), reforça um significado que não é redutível à expressão física, consolida a importância desse âmbito no processo imaginativo e criativo, portanto cultural. Consequentemente essa 'atmosfera geral do lugar' (o caráter distintivo ou a singularidade), expressa a sua essência, aquilo que potencia ou constitui a gênese da transformação²³. Entre os principais valores que concorrem para a definição da essência (do lugar ou da paisagem), encontram-se a sustentabilidade (antes mencionada) e a ideia de autenticidade (as características autênticas e singulares do espaço, sejam elas físicas ou culturais).

A importância das propriedades identitárias da paisagem parece indiscutível. Estas estão presentes na ideia de continuação do caráter inerente ao lugar, de prosseguimento de algo que persista e que traduz a sua especificidade (essência), observável a um qualquer nível (local, regional ou suprarregional). Esta é uma característica que apresenta a possibilidade de se afirmar mais concretamente nalguns dos sentidos, de que sobressaem os presentes à área disciplinar da arquitetura paisagista: a paisagem não apenas fator

²² Naturalmente pautados pela conjuntura mais abrangente (contexto).

²³ Christian Norberg-Schulz (1997) assim o parece explicar ao declarar que o objetivo principal da arquitetura é o transformar um sítio num lugar, ou antes, de descobrir os sentidos potenciais presentes *a priori* num dado espaço.

identitário das populações, mas enquanto 'entidade plena do lugar', com coerência própria e valor estético intrínseco, como sustentado por Paolo D'Angelo (2011), ou como sistema natural inato, disseminado pelas nossas primeiras gerações de arquitetos paisagista. Porém, independentemente de um eventual domínio mais central, em cada situação e momento, concordamos com a leitura de Filomena Silvado (2007) - as questões identitárias não podem ser vistas num sentido fixista. Defende-se que tais conteúdos e significados, tão diversos mas complementares, devem confluir na observação do lugar como uma entidade em constante mudança, expressão das marcas da evolução (numa afirmação do que afinal é inato a qualquer organismo vivo). Esta leitura é confirmada por Gilles Tiberghien (2007) ao declarar que "Os espaços, quando apresentam qualidades próprias, mudam em resultado das atividades humanas; estas quase sempre revelam as qualidades do espaço." (p. 98). De facto as atividades humanas variam, e conseqüentemente fazem mudar os atributos dos lugares, invertendo-se mesmo a forma de os perceber. Na perspetiva particularmente integradora do arquiteto paisagista, assinalamos as preocupações de Christophe Girot (2007) de que as questões da identidade não se coloquem tanto no receio de saber 'se a paisagem vai mudar', mas em saber 'como é que vai adaptar-se à passagem do tempo permanecendo reconhecível'.

As questões identitárias levantam-se ainda na situação de confrontação com a ausência de identidade, uma circunstância que para Christophe Girot (2002) determina que seja o arquiteto paisagista o construtor de alguma identidade²⁴. Esta competência advém seguramente da visão holística e humanista que caracteriza o arquiteto paisagista, bem como do facto da identidade ser afinal um produto de forças económicas, que se manifestam de diversas formas e que resulta de eleições premeditadas, em matéria de permanência ou alteração²⁵. Situações em que as características da paisagem acabam por ser mantidas, mais do que a realidade económica que lhes deu origem²⁶.

As questões da identidade manifestam então vários contornos, devendo no essencial ser acompanhada por uma reflexão essencialmente tendo em consideração a valorização do 'sentido de pertença' que assiste à vida e ao Homem em particular.

Por fim as preocupações éticas. O domínio que assenta nos códigos deontológicos, isto é, as orientações que devem guiar a prática na contemporaneidade. Os aspetos éticos imperam em todos os âmbitos envolvidos numa qualquer ação sobre a paisagem (culturais, ecológicos, estéticos e utilitários). As últimas décadas têm vindo a mostrar a capacidade do arquiteto paisagista se envolver na construção de uma

²⁴ Esta ideia de inexistência identitária distingue-se dos 'não lugares', revelados pelo antropólogo Marc Augé (1994), a que correspondem espaços desprovidos de identidade, de relações humanas e de localização no tempo. Estes espaços construídos em relação a fins específicos (transporte, comércio e lazer), onde a relação que os indivíduos mantêm com o espaço é particularmente distintiva, carecem de relações entre indivíduos e de história; compreendem os lugares de trânsito, de ocupações provisórias (supermercados, centros comerciais) e espaços de viagem (aeroportos, clubes de férias).

²⁵ Onde se incluem as ações de conservação, produção, consumo, transformação radical.

²⁶ "Existe uma diferença significativa entre a memória elaborada de um lugar e a sua evolução real. As raízes da identidade da paisagem misturam-se com a necessidade de orientação e memória que o homem tem e as forças de transformação global que permanecem a descoberto." (Girot, 2007, p.95).

maior 'consciência ambiental' e 'sentido de pertença' - seja através de uma ação direta na transformação da paisagem seja mais indiretamente na participação da educação da sociedade. Neste sentido relembramos a sensibilidade que é particular ao arquiteto paisagista - ao atuar na interface entre a Cultura e a Natureza, a disciplina afirma atitudes e valores da sociedade que incluem a valorização da Natureza, numa perspetiva que é de enriquecimento da experiência humana e de perpetuação da vida e biodiversidade para as gerações futuras.

O mundo moderno, o pós-moderno e a contemporaneidade, têm mostrado que o 'saber fazer' não corresponde, em absoluto, ao 'saber agir'. As práticas na paisagem devem ser guiadas pela articulação entre a 'ética e a estética', como reclamado por autores como Macela Eaton (2006), e também entre a 'ética e a ecologia' e a 'ética e a Cultura'. Guias que traduzimos na 'equidade, integridade e sentido de pertença' de que falamos Peter Jacob, Marta Schwartz e Elizabeth Meyer (1990). Uma postura que não é fácil dado recair sobre um sistema de valores bastante amplo e especialmente integrado, como temos vindo a sublinhar.

A expressão da paisagem, na perspetiva do arquiteto paisagista

São as aproximações realizadas à forma, ao conteúdo e ao significado os responsáveis pelo resultado alcançado numa dada intervenção na paisagem.

Ora os objetos e os espaços têm sempre propriedades formais. A intervenção na paisagem lida assim invariavelmente com a forma, dentro de um repertório significativamente vasto - inclui as formas presentes na Natureza e as produzidas pelas comunidades. Esse repertório visual, emocionalmente percebido, é utilizado e manipulado na aplicação de ideias. Assim, face às exigências do momento - económicas, sociais, culturais e ambientais - o arquiteto paisagista, para além de fazer uso do conhecimento existente sobre a forma, explora o repertório tipológico e o campo dos significados da forma. As propriedades formais conjugam-se também com as propriedades associadas à ligação entre forma e matéria e na relação entre formas (composições). A este potencial de trabalhar as formas e de as combinar acresce a circunstância de continuamente surgirem novos materiais bem como o reaparecimento de outros usados no passado. Um panorama que é ainda complementado pela manifestação de estilos²⁷, igualmente acompanhada por novas estratégias na organização das formas, com contribuições para a valorização da sua expressão. Tudo isto procurado especificidades desejavelmente consensuais (ou mesmo eternas) em cada momento, onde é impossível negar o maior significado dado pelos utilizadores aos domínios estético e culturais.

A noção de conteúdo do espaço corresponde à base de construção do significado. O conteúdo expressa-se através da espacialidade, da estrutura, do padrão e da matéria lá presentes. Exemplificando com este último componente, há que salientar que as propriedades lhe assistem não só na escolha individual dos

²⁷ Entendido como a preferência e continuidade de um determinado conjunto de características formais.

materiais (artificiais ou naturais) como na sua conjugação, num campo onde se incluem os materiais visíveis (solo, água, plantas, pedras e animais) e os componentes etéreos (vento, temperatura, humidade e movimento da terra), indiretamente perceptíveis, ou mesmo invisíveis, mas percebidos pelos nossos sentidos.

Na perspetiva da arquitetura paisagista os conteúdos estão relacionados com os já destacados aspetos formais, ecológicos e culturais, designadamente alcançados através de várias considerações: da forma e da matéria; dos processos naturais globalmente e, mais especificamente, nas componentes morfológicas, climatológicas, hidrológicas e agroflorestais; e da história, das tradições e do comportamento (Treib, 2001). Aspetos a que acrescem os valores pedagógicos e éticos. Conjugam-se todos face às especificidades de cada lugar e momento da intervenção. Assinala-se ainda que as singularidades biofísicas, sensoriais e as culturais, são especialmente ricas para informar a representação de conteúdo²⁸.

Todos os interesses e valores presentes ao conteúdo exigem uma ponderação conjunta, não devem nunca ser observados de modo isolado. São situações elucidativas desta exigência, a integração de aspetos sociais sem uma abordagem equivalente ao espaço físico, o que conduzirá certamente a paisagens desconfortáveis; ou ainda a omissão da consideração do lugar natural, que pode acarretar disfuncionalidades graves no sistema ecológico, incluindo a redução da fertilidade biológica e capacidade de suporte para a vida. Estas circunstâncias ditam que as condições específicas de cada lugar e tempo concretos sugerem a conceção do espaço, numa atitude que atende, simultaneamente, à realidade presente, à herança cultural recebida e à valorização do potencial ecológico e de vida. Na construção do conteúdo entram assim os domínios físicos, culturais, estéticos e éticos, apreciados de modo conjunto, para que possa ocorrer uma verdadeira abordagem inclusiva na transformação das paisagens. O modo como estes e outros fatores podem ser tratados varia entre formas mais explícitas (as físicas) ou mais sensíveis e mais poéticas (Treib, 2001).

O significado explica-se como aquilo que o objeto ou espaço exprime, ou representa, para as pessoas e para as comunidades humanas. Este não deve nunca ser imposto (forçado) nas intervenções realizadas na paisagem. As questões ligadas ao significado na paisagem são muito vastas, decorrem do próprio sítio e da Cultura daqueles que o usam, bem como dos que o interpretam numa perspetiva de transformação.

Neste domínio, o arquiteto paisagista tem de conjugar duas condições essenciais. Por um lado, interpretar o significado que assiste ao lugar em que está a intervir e, por outro lado, perceber as especificidades comportamentais e culturais das pessoas a quem se dirige a intervenção num dado momento (uma condição essencial na orientação da proposta dado que as arquiteturas são 'artes sociais'). Para além dessa pesquisa necessária ao 'levantamento' do significado, existe a necessidade de se proceder de modo a ativar o significado, ou seja, a ter êxito nessa ação. Uma preocupação que é especialmente justificada no facto de o significado estar em estreita dependência com a participação que se espera das pessoas face à transformação projetada.

É nesta sequência que se observa a necessidade de promover a participação das pessoas envolvidas (ou das mais implicadas), durante o processo de transformação de um dado lugar. Uma participação que

²⁸ Como o expressa a vasta bibliografia sobre o lugar.

Laurence Halprin (2007) designa como uma forma de 'democracia da paisagem em ação'. Porém, em qualquer circunstância, para que a comunicação se estabeleça é necessário um canal de semântica comum. Os projetistas e utilizadores têm de partilhar o mesmo sistema de valores, ou então os primeiros têm que ir ao encontro do sistema de valores dos segundos²⁹. Esta é uma atitude que nem sempre é conseguida, pois com frequência as intenções do projetista são bem distintas da percepção colhida pelos utilizadores. No sentido de procurar minimizar esta diferença é determinante considerar, relativamente aos utilizadores, a educação, a experiência de vida e da Natureza.

Neste domínio da construção do significado, não podemos deixar de assinalar as limitações associadas ao contexto de rápida mudança presente na sociedade contemporânea e de globalização que a assiste. A imprecisão quanto ao futuro não deve, no entanto, comprometer a continuidade da relação histórica das comunidades humanas com o território e com as suas necessidades do momento, de que devem resultar, como atitudes mais adequadas, as de valorização do lugar e a construção de propostas com abertura suficiente face a desenvolvimentos futuros.

Salientam-se ainda os aspetos cujo valor permanece praticamente constante, como sucede com a simbologia e com a mitologia e, também, o surgir de circunstâncias que, pelo contrário, mostram uma importância crescente - onde é exemplo o reforço da importância do lugar e da paisagem, enquanto processo de construção natural e/ou cultural, enquanto tema alimentador ou enriquecedor do significado da obra construída. Tal é concebido sempre na perspectiva de tornar cada lugar reconhecível como único e memorável, através do acionar das várias forças lá presentes (traços de anteriores usos) e da expressão de compromisso ecológico, acomodando múltiplas escalas e novas práticas sociais.

São, então, muitas e complexas as variáveis a interferir na construção do significado, a que se junta mais o facto de o projetista e utilizadores participarem de modo diferente nessa construção. Interessa, por isso, estar consciente do significado que se pretende comunicar através da intervenção, bem como ter a noção de como é que esse é transmitido ou revelado aos utilizadores. O arquiteto paisagista deve então, por um lado, ter consciência de que com a sua intervenção participa no significado de um lugar e, por outro, orientar essa intervenção de modo pedagógico, fornecendo informação e transmitindo valores. Esta componente de educação associada à atitude do arquiteto paisagista, constitui um dos fatores chave que validam o seu trabalho. Uma paisagem com pedagogia é um 'compêndio estético' sobre o natural, como defende Marc Trieb (1995). Admitimos que seja também sobre o cultural, uma vez que a orientação do arquiteto paisagista é dirigida à valorização da vivência em sociedade (portanto da Cultura).

Após um século de grande abertura a novas possibilidades, muito polarizada pelo abuso da imagem, a contemporaneidade mostra preocupações no sentido de alguma filtragem neste campo. Em tal processo de aperfeiçoamento é determinante, por um lado, que se conheça e reflita sobre o passado e, por outro, que as novas experimentações venham a ser baseadas em estratégias que vão além das preocupações afirmativamente construtivas. Acredita-se que assim o significado pode ser assegurado numa perspectiva mais ampla e sustentada. Corroboram-se com o ponto de vista de Paolo Bürgi (2007), de que a atitude deve

²⁹Tarefa que na contemporaneidade é extremamente complexa, dada a heterogeneidade e fragmentação da sociedade.

ser a de pesquisa do essencial e de uma comunicação direta e simples, com a transmissão de argumentos evidentes e convincentes - uma postura que é coincidente com a capacidade de eliminar o supérfluo, de 'polir' a matéria, a forma e o pensamento.

A possibilidade de revelação de novos significados pode acontecer através da manipulação ou recombinação do material, da forma e das ideias. Atitudes que obrigam a voltar a concentrar a atenção no material natural (vivo e inerte) com que trabalhamos (vegetação, água, rochas, solo e formas de relevo), não desprezando nunca os efeitos da história e da Cultura. Acima de tudo, impera a necessidade do arquiteto paisagista reexaminar os fundamentos com que utiliza e manipula os materiais, as formas e superfícies que realiza, sob pena de os descaracterizar e destruir. Uma estruturação a ser orientada numa perspectiva de autenticidade e de sustentabilidade, elegendo-se, para isso, o domínio da ética³⁰, operando através de uma participação ativa na educação da sociedade.

Assim sendo, na construção da expressão da paisagem envolvem-se variados e complexos aspetos (ligados à forma, ao conteúdo e ao significado). Uma tarefa sem que é determinante a capacidade de avaliar como melhor manusear os sistemas naturais e culturais, não só na perspectiva do que pode ser a sua valorização ecológica, cultural e estética, mas também na perspectiva do significado do esforço energético e financeiro que traduzem.

A vivência da paisagem é determinada por fatores objetivos e subjetivos, que variam no espaço e ao longo do tempo, face à condição do observador, pelo que a interpretação é realizada em função do espaço, do tempo e do papel do Homem (autor, investigador, utilizador/usufruidor). O caráter mais objetivo do espaço da paisagem é dado pelas suas características e articulações intrínsecas, factuais, formais e de conteúdo, assegurados através da forma, função, estrutura, matéria, escala, limites, acessos, contexto (relações de contiguidade espacial) e relações visuais. O caráter inclusivo, mais subjetivo, resulta da experiência da materialidade, espacialidade e temporalidade que a paisagem nos proporciona. Também as características ecológicas (asseguradas pelos sistemas húmidos e secos contínuos, pelos habitat e ecossistemas, pela fertilidade e diversidade biológica, entre outras manifestações mais significativas de valores) participam nessa obra da Natureza e do Homem. Para além das características biofísicas, interferem na construção da paisagem as características culturais, nem sempre objetivas, onde intervêm fatores como a contiguidade ou continuidade relacional e contextual temporal (histórica e cultural), a narrativa e interpretação plural (função do campo disciplinar e de cada indivíduo) e a abertura à mudança.

O conjunto das várias componentes apresentadas refuta claramente a atuação 'tabula rasa' face ao espaço de intervenção. Todas as componentes mencionadas indagam a tendência natural e cultural evolutiva, face às necessidades do presente, como vetores de decisão na transformação. Mais, exprimem a interpretação das relações que se estabelecem entre os indivíduos e a paisagem e os valores que mais se acentuam nessa interação.

³⁰Como antes afirmado de responsabilidade para com a sociedade e a Natureza, incluindo portanto os níveis ecológicos, económicos, culturais e sociais.

Referências bibliográficas

- Alfaiate, T. (2000). Expressão dos valores do sítio na paisagem. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Agronomia, Lisboa. (poli-copiado)
- Ângelo, P. d'. (2011). Os limites das teorias atuais da paisagem e a paisagem como identidade estética dos lugares. In A. Serrão (Coord.) *Filosofia da paisagem. Uma antologia* (pp. 420-440). (Aesthetica 1). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa
- Augé, M. (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da modernidade*. Lisboa: Bertrand Editora. (Obra original publicada em 1992).
- Bürgi, P. (2007). Pensamientos que atraviesan la arquitectura y el paisaje. In J. Maderuelo (Dir.). *Paisaje y arte* (pp. 223-230). (Pensar el paisaje 02). Madrid: Abada Editores.
- Cabral, F. (1993). *Fundamentos da arquitetura paisagista*. Lisboa: Instituto de Conservação da Natureza.
- Eaton, M. (2006). Revisiting philosophy and education in landscape architecture. In *Proceeding of Design Research Society, International Conference, IADE, Lisbon*.
- Ferriolo, M. (2007). 'Cultura'. In D. Colafranceschi. *Landscape + 100 palabras para habitarlo* (pp. 44, 70-72). (Land&ScapeSeries). Barcelona: Gustavo Gili.
- Freire, M. (2009). The value of landscape essence. *Landscape Review*, 13 (1), 47-60.
- Giroto, C. (2002). Towards a landscape society. In T. Schröder. *Changes in scenery. Contemporary landscape architecture in Europe* (pp. 6-9). Switzerland: Birkhäuser.
- Giroto, C. (2007). 'Identidad'. In D. Colafranceschi, *Landscape + 100 palabras para habitarlo* (pp. 95-97). (Land&ScapeSeries). Barcelona: Gustavo Gili.
- Halprin, L. (2007). 'Participación'. In D. Colafranceschi. *Landscape + 100 palabras para habitarlo* (pp. 150-152). (Land&ScapeSeries). Barcelona: Gustavo Gili.
- Jacob, P., Schwartz, M., & Meyer, E. (1990). A convergence of 'isms'. *Landscape Architecture*, 1, 56-61.
- Norberg-Schulz, C. (1997). *Genius loci. Paysage, ambiance, architecture* (3a Ed.). (O. Seyler, Trans.). Bruxelas: Pierre Mardaga Éditeur. (obra original publicada em 1979).
- Silvano, F. (2007). *Antropologia do espaço. Uma introdução* (2a Ed. 1; Ed. 2001). Lisboa: Celta Editora.
- Strech, P. (2011). Uma certa harmonia. Notas sobre arquitetura, urbanismo e saúde mental infantojuvenil. (Pelos bandas da psicanálise/25). Lisboa: Assírio & Calvin.
- Telles, G. (1992). Um novo conceito de paisagem global: tradição, confrontos e futuro. In *Jubilação do Professor Gonçalo Ribeiro Telles* (pp. 1 – 10). Évora: Universidade de Évora.
- Thayer, R. (1992). Three dimensions of technology in the American landscape. *Landscape Journal*, 11(1), 66-79.

Tiberghien, G. (2007). El arte en los límites del paisaje. In J. Maderuelo (Direct.). Paisaje y arte (pp.183-200). Madrid: Abada Editores.

Treib, M. (1995). Must landscapes mean?: approaches to significance in recent landscape architecture. *Landscape Journal*, 14(1), 47-62.

Treib, M. (2001). The content of landscape form [de limits of formalism]. *Landscape Journal*, 20(2), 119-140.

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince.

O PAPEL DO GÉNERO NA RESOLUÇÃO DO CONFLITO

Ana Paula Monteiro¹, Gonzalo Serrano² & Dámaso Rodríguez³

1 Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

paulitamonteiro@gmail.com

2 Faculdade de Psicologia, Universidade de Santiago de Compostela

gonzalo.serrano@usc.es

3 Faculdade de Psicologia, Universidade de Santiago de Compostela

damaso.rodriguez@usc.es

Resumo

A compreensão do papel do género na resolução do conflito tem vindo a suscitar um crescente interesse por parte da comunidade científica (e.g. Riley & McGinn, 2002; Kray & Thompson, 2005; Kray & Babock, 2006). O objectivo desta investigação é analisar o papel do género (masculino, feminino, andrógino) nos estilos de gestão de conflito e na eficácia negocial. Os resultados encontrados, alinhados com a literatura, apontam para a existência de uma relação positiva e estatisticamente significativa entre o papel masculino e a dominação, enquanto que o papel feminino se relaciona positivamente com a integração. Também observámos associações estatisticamente significativas entre o papel feminino e a eficácia negocial.

Palavras - Chave: Género, Estilos de Gestão de Conflito, Eficácia Negocial

Abstract

Understanding the role of gender in conflict resolution has given rise to an increasing interest by the scientific community (eg. Riley & McGinn, 2002; Kray & Thompson, 2005; Babock & Kray, 2006). The aim of this research is to analyze the role of gender (masculine, feminine, androgynous) in conflict management styles and negotiation effectiveness. The results, in line with the literature, indicate the existence of a positive and statistically significant correlation between the male role and domination, while the female role is positively related to integration. We also observed statistically significant associations between feminine role and effectiveness of negotiation.

Key - words: Gender, styles of conflict management, negotiation effectiveness

Introdução

A análise das diferenças de género na resolução de conflito e negociação tem sido referida como um elemento de interesse na abordagem das diferenças individuais. Na convicção de Maxwell (1992), a literatura da psicologia social e de papéis de género oferece o terreno para um forte argumento de que existem divergências na maneira como os homens e as mulheres tendem a perceber e a reagir ao conflito. Em termos gerais a visão tradicional sugere que homens e mulheres têm diferentes formas de actuação nas situações de conflito. Estas diferenças provavelmente reflectem um processo de socialização diferencial resultando em modos diferentes de gestão do conflito. As mulheres são socializadas para valorizar as relações e manter a harmonia, por seu turno, os homens são socializados para valorizar o estatuto e procurar o triunfo (Ruble & Schneer, 1994). Tal pode traduzir-se numa postura de cooperação por parte das mulheres enquanto os homens são mais competitivos, mas também em diferenças motivacionais face à negociação.

Os estudos que exploraram esta temática apontam para que as mulheres apresentem um interesse inferior pela negociação que os homens (Stevens, Baveta & Gist, 1993) e considerem a negociação uma experiência menos gratificante (Barron, 2003). Já no que concerne às diferenças motivacionais na negociação entre homens e mulheres, Barron (2003) descobriu que as mulheres norteiam os seus interesses pelos aspectos interpessoais, enquanto a maioria dos homens procura alcançar os seus interesses.

Por seu turno os estudos de Sutschek (2001) revelaram que as mulheres não usam os estilos de gestão de conflito integração e dominação com a mesma frequência do que os homens, quando confrontados com o mesmo cenário de conflito.

Apesar dos exemplos apresentados, persiste alguma inconsistência relativamente ao modo como homens e mulheres actuam nas situações de conflito. Refira-se a título elucidativo que Wall e Blum (1991), após terem efectuado uma revisão da literatura concluíram, que existe uma relação fraca e inconsistente, entre o género e os estilos de gestão do conflito. Sorenson e Hawkin (1995), por sua vez, num estudo com gestores também encontraram mais semelhanças que diferenças entre os estilos preferenciais de gestão de conflitos em gestores de ambos os sexos ao actuarem em situações semelhantes de conflito.

No nosso ponto de vista, as possíveis diferenças entre homens e mulheres podem estar vinculadas, mas não determinadas pelo sexo biológico. Desta feita, consideramos na mesma linha de autores como Brewer, Mitchell e Weber (2002), que os papéis de género enquanto padrões e apreendidos das características de masculinidade e feminilidade podem determinar o modo como os sujeitos se comportam em determinadas circunstâncias, como as situações de gestão de conflito e negociação.

Importa referir que o modelo de Androginia, no qual se enquadra o presente trabalho, não reconhece o paralelismo entre dualidade sexual e de género, de modo que os traços de masculinidade e feminilidade não ficam demarcados pelo facto de se ser mulher ou homem. E, ainda que as características de masculinidade e feminilidade podem estar presentes no mesmo indivíduo. Deste modo, consideramos também que o sexo biológico e os papéis de género podem ser questões independentes, como propõem Brewer et al.(2002).

A literatura revela que poucos investigadores se dedicaram a estudar a relação entre papel de género, eficácia negocial e estilos de gestão. Entre os estudos que centraram a sua atenção nesta temática, encontramos Baxter & Shepherd (1978) tendo averiguado que os sujeitos femininos desaprovam mais o conflito que os masculinos e os andróginos.

Por sua vez Portello & Long (1994), na análise da relação entre a orientação de género e os estilos de resolução de conflito, em mulheres gestoras, verificaram que as gestoras com scores altos em androginia utilizavam frequentemente o estilo integração na resolução de conflitos e que os sujeitos masculinos empregavam mais frequentemente o estilo de dominação.

Os estudos de Brewer et al. (2002) revelaram que os sujeitos masculinos pontuavam mais alto no estilo de conflito dominação, os sujeitos femininos pontuavam mais alto no estilo evitação e os sujeitos andróginos no estilo integração.

Consideramos ser de apontar a recente investigação levada a cabo por Canet-Giner e Saorín-Iborra (2007) com o objectivo de analisar o efeito das diferenças de papel género na escolha do comportamento de negociação e, por conseguinte, em seu resultado. Os resultados evidenciaram que o aumento da percepção de ambiguidade na negociação causava influência de género na negociação, do seguinte modo: os sujeitos andróginos procediam de modo integrativo, e os comportamentos dos sujeitos masculinos tendencialmente competitivos perante a ambiguidade negocial, atenuaram a sua actuação competitiva.

Não obstante os esforços já empreendidos por alguns destes investigadores, e apesar desta relação originar vivo interesse e debate na literatura neste domínio, os progressos ainda não foram suficientes ao ponto de nos permitirem tirar conclusões sólidas acerca desta temática. Com efeito, além dos escassos estudos encontrados neste domínio, os resultados continuam a ser, por vezes, contraditórios e pouco explicativos. Importa ainda ressaltar, que o pressuposto de equivalência entre sexo biológico e papel de género tem concorrido para uma certa fragilidade na investigação sobre diferenças sexuais nos estilos de gestão de conflito (Korabik, 1990), persistindo como tal um conjunto de questões por responder. Portanto, entre essas questões, consideramos relevante continuar a averiguar o tipo de relação que o papel de género manterá com a eficácia negocial e com os estilos de gestão, pelo que apresentamos as seguintes hipóteses:

H#1 – Existem eventualmente diferenças significativas com base no papel de Género e a Eficácia Negocial.

H#2 – Existem eventualmente diferenças significativas com base no Papel de Género e os Estilos de Gestão de Conflito (Integração, Servilismo ou Submissão, Dominação e Compromisso (Rahim & Bonoma, 1979).

Metodologia

Participantes

Participaram da presente investigação 255 sujeitos, sendo 111 do sexo masculino e 144 do sexo feminino. A média das idades dos participantes foi de 37.20 anos de idade (DP=11.18). Quanto ao estado civil, 60.8

dos participantes é casado ou vive em união de facto, 32.5% é solteiro e, 6.3 é viúvo ou divorciado/separado. Relativamente às habilitações literárias 25.5% possuem o Ensino Básico, 37.3% o Ensino Secundário e 31.1% o Ensino Superior.

Instrumentos e Procedimentos

O estudo empírico que se apresenta foi efectuado empregando a BSRI (Bem Sex Role Inventory), o ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory-II), o I N (Inventário de Negociação) e um questionário sóciodemográfico elaborado especificamente para este estudo.

BSRI - O Bem Sex Role Inventory (Bem, 1974), constitui um instrumento de medida de papéis de género. Este instrumento inclui uma escala de masculinidade e uma escala de feminilidade, cada uma com vinte características de personalidade. Inclui também uma escala de social desejável (Social Desirability) constituída por características completamente neutras relativamente ao género. O BSRI classifica os sujeitos em femininos - resultados altos em feminilidade (acima da mediana) e baixos em masculinidade (abaixo da mediana); masculinos - resultados altos em masculinidade (acima da mediana) e baixos em feminilidade (abaixo da mediana); andróginos – resultados altos nas duas dimensões e indiferenciados resultados baixos nas duas dimensões.

ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory) - Este instrumento é formado por um total de 28 itens, que sustentam a dimensionalidade dos cinco estilos de gestão do conflito interpessoal de Rahim & Bonoma (1979). Tem sido utilizado em inúmeras investigações (Rahim & Magner, 1995), as quais confirmaram altos níveis de fidelidade e suportaram a validade de critério do instrumento, sendo este um dos motivos que nos levou a sua utilização.

Assim, utilizámos a forma C (conflito com os colegas) que mede cinco estilos avaliados por uma quantidade diferente de itens para cada um deles, sendo sete para o estilo integração (a pontuação varia de 7 a 35), seis para o estilo servilismo (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).

IN – O Inventário de Negociação consiste num questionário destinado a mensurar a eficácia negocial, desenvolvido por Monteiro, Rodríguez e Serrano (2007). Este instrumento é baseado no modelo de negociação proposto por Mastenbroek (1987,1989), considerando também contribuições de outros autores, especialmente, da perspectiva de negociação racional, desenvolvida por Bazerman e Neale (1993). O I.N. apresenta um Alpha de Cronbach de .85, por sua vez, a fiabilidade avaliada mediante o procedimento das duas metades apresenta valores do coeficiente de Spearman-Brown de .77. O instrumento é formado por 45 pontos itens numa escala de Likert (1-discordo fortemente a 5-concordo fortemente), dos quais 22 itens encontram-se redigidos no sentido positivo relativamente à eficácia na negociação e 23 itens redigidos em sentido negativo, devendo estes itens ser cotados na ordem inversa. O intervalo de pontuações pode oscilar entre 45 (mínimo) a 225 (máximo).

Caracterização sóciodemográfica - Foram elaboradas um conjunto de questões para descrever os participantes deste estudo, designadamente, sexo, idade, estado civil e habilitações literárias.

Quanto ao modo de administração dos questionários, os participantes responderam directamente aos mesmos, tendo sido informados dos objectivos principais do estudo, do carácter confidencial das suas respostas e da voluntariedade da sua participação.

Resultados

Para comprovar a existência diferenças com base no papel de género (feminilidade, masculinidade, androginia e indiferenciados) e a eficácia negocial (H#1.) realizou-se uma análise da variância de um critério (ANOVA Oneway), não tendo sido encontradas diferenças significativas na Eficácia Negocial, quer pela análise de efeito de interacção de grupos [$F(3, 233) = 2,019; p < 0.112$], quer na análise post hoc (teste de Scheffé). Elaborámos também análises correlacionais cujos dados mostram que a Feminilidade estabelece uma relação positiva e significativa com a Eficácia Negocial ($r = .144; p < 0.01$) (tabela nº1).

Tabela nº1. Correlações entre Feminilidade e a Masculinidade com os Estilos de Gestão de Conflito e a Eficácia Negocial

Variáveis	Feminilidade		Masculinidade	
Integração	0.28**	0.000	0.08	0.203
Evitamento	0.04	0.506	-0.11	0.080
Dominação	-0.02	0.770	0.20**	0.002
Servilismo	0.04	0.579	-0.01	0.840
Compromisso	0.18**	0.005	-0.01	0.949
Eficácia Negocial	0.14*	0.021	-0.10	0.120

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

Na testagem da hipótese 2 que antevia a existência de diferenças com base no papel de género e os estilos de gestão de conflitos, as análises correlacionais (tabela nº1) realizadas demonstram que o papel de género Feminilidade mantém relações positivas e significativas com os estilos de gestão Integração ($r = .282; p < 0.01$) e Compromisso ($r = .177; p < 0.01$). Por sua vez, a Masculinidade apresenta uma relação positiva e significativa com o estilo Dominação ($r = .197; p < 0.05$).

A análise de variância de um critério (ANOVA Oneway) realizada para explorar se existiam diferenças entre os grupos de géneros (feminilidade, masculinidade, androginia e indiferenciados) e os estilos de gestão de conflito mostram que papel de género dos sujeitos produz diferenças significativas no emprego de alguns dos estilos de gestão em apreço, designadamente, nos estilos Integração [$F(3;233) = 6.285; p = 0.000$], Evitamento [$F(3;233) = 4.882; p = 0.003$] e Dominação [$F(3;233) = 2.90; p = 0.036$]. As provas post hoc (teste de Scheffé) mostram que os sujeitos Andróginos tendem a utilizar, na gestão de conflitos, a Integração de forma mais acentuada que os Masculinos, os Femininos e Indiferenciados adoptam o mais o estilo Evitamento que os Masculinos e estes assumem um estilo tipicamente mais dominante que os Femininos.

Tendo por finalidade aprofundar as diferenças entre o contributo das variáveis sexo e género para os estilos de gestão de conflito, agrupámos os sujeitos nos seguintes grupos: homem masculino, homem feminino, homem andrógino, mulher masculina, mulher feminina e mulher andrógina. De seguida, para observar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as distribuições das variáveis grupo definidas por sexo/género quanto aos estilos de gestão de conflito efectuámos uma análise da variância de um critério (ANOVA Oneway). O estilo de gestão de conflito Servilismo [F (5;100) = 3.790; p = 0.003] apresenta diferenças significativas em função da variável Sexo/Género; não se tendo observado qualquer efeito principal nos restantes estilos de conflito. As provas post hoc (teste de Scheffé) evidenciaram que os homens andróginos adoptam o estilo de gestão de conflitos Servilismo de forma mais acentuada que as mulheres masculinas ou andróginas.

Posteriormente, foi apresentado e avaliado um modelo estrutural das relações entre papel de género, os estilos de gestão de conflitos e a eficácia negocial dos sujeitos, através do Método de Equações Estruturais (Structural Equation Models, SEM). O modelo de partida apresenta dois níveis de dependência e um de independência. No nível de independência encontram-se as variáveis componentes do papel de género: masculinidade e feminilidade (Bem, 1974). O primeiro nível de dependência compreende os cinco estilos de gestão de conflitos (Rahim, 1983) e o segundo nível de dependência compreende a capacidade de negociação (Monteiro et al., 2007).

De acordo com Kline (1994), o modelo será adequado se o CFI (Comparative Fit Index), o GFI (Goodness of Fit Index) e o AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) forem superiores a 0.90 e se o RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation) apresentar coeficiente inferior a 0.05.

Tabela 2. Estatísticos de ajustamento para o modelo original e para o modelo re-especificado (Género)

Modelo	χ^2	gl	p	$\chi^2/$ gl	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Original	118,32	12	<0.001	9,86	0.90	0.70	0.61	0.19
Re-especificado	10,51	8	0.231	1,31	0.97	0.96	0.99	0.03

Como podemos observar na tabela 2, no nosso modelo os índices de ajustamento Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) e Comparative Fit Index (CFI) possuem valores superiores a 0.95 e Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) é inferior a 0.05, o que reflecte um elevado grau de ajuste do modelo aos dados.

Através da análise do diagrama (Figura 1) podemos observar que a Masculinidade apresenta uma relação positiva com a Dominação ($\beta=0.20$), enquanto que a Feminilidade se relaciona positivamente com a Integração ($\beta=0.28$) e o Compromisso ($\beta=0.18$). Assim, os dados levam-nos a afirmar que quando um sujeito é mais feminino, apresenta uma maior tendência a empregar estratégias orientadas para a solução de problemas e quando é mais masculino tende a comportar-se de um modo mais competitivo. Por outro lado, a capacidade negociadora avaliada mediante o IN relaciona-se positivamente com a Integração

($\beta=0.45$) e, negativamente, com a Dominação ($\beta=-0.27$). Os dados apresentados no diagrama permitem observar que a Integração e a Dominação em conjunto explicam até 27% da variação na eficácia negocial.

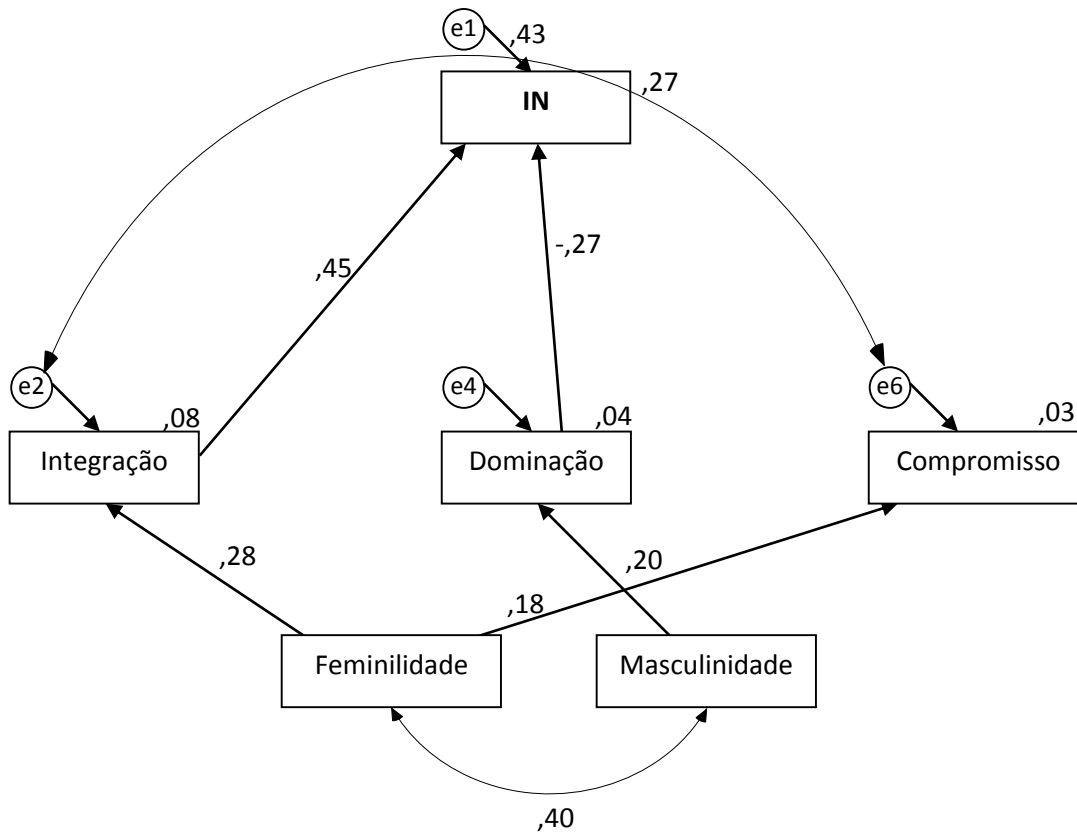


Figura 1. Modelo re-especificado (Género)

Discussão e Conclusões

O objectivo central deste estudo consistiu em analisar as relações que se podem estabelecer entre género e resolução de conflito. Quanto às estratégias de gestão de conflitos, o estudo revela que quando um sujeito é mais feminino, tendencialmente emprega estratégias orientadas para a solução de problemas, como a integração e o compromisso, e quando é mais masculino apresenta uma maior tendência a empregar estratégias competitivas como a dominação. Por seu turno, os sujeitos andróginos tendem a empregar, na gestão de conflitos, a integração de forma mais acentuada que os masculinos. As relações encontradas entre género e os estilos de gestão de conflitos seguem a tendência apontada pela literatura, por exemplo, os estudos de Portello e Long (1994) e Brewer et al. (2002) indicavam que os sujeitos andróginos usavam mais frequentemente o estilo integração e os sujeitos masculinos usavam mais frequentemente o estilo de dominação.

O entendimento destes resultados parece ser parcialmente possível à luz da perspectiva do papel de género, que preconiza o comportamento competitivo ou dominador (elevada preocupação consigo mesmo) parece ser consistente com um papel de género masculino, enquanto que comportamentos de servilismo e evitação (baixa preocupação consigo mesmo) parecem ser consistentes com um papel de género feminino.

Será importante mencionar que a relação positiva encontrada entre a androginia e o estilo integração reforça a visão que a androginia constitui um factor importante na construção dos relacionamentos sociais, dada a capacidade de se adaptar em função das situações comportamentos masculinos e femininos. Ora, esta flexibilidade comportamental característica dos andróginos em situações de conflito provavelmente facilita a comunicação entre as partes na procura de soluções mutuamente aceitáveis e assim o emprego do estilo integração.

Mostra-se ainda no estudo que, quando um sujeito é mais feminino, tendencialmente é mais eficaz nas situações negociais. Consideramos que estes resultados, possivelmente, encontram a sua justificação na sensibilidade e interdependência características emblemáticas da feminilidade, o que poderá fomentar a compreensão dos interesses da outra parte e ainda favorecer a noção de que a satisfação dos interesses do outro é um factor a valorizar no resultado negocial.

Neste sentido Greenhalgh e Gilkey (1986) constataram que de acordo com o papel de género existem diferenças no modo de conceber a negociação, do seguinte modo: os negociadores femininos concebem a negociação como um acontecimento num relacionamento de longo prazo e procuram ressaltar a noção de justiça, e os negociadores masculinos concebem a negociação como um negócio a curto prazo e ressaltam as regras do jogo.

Na sequência destas conclusões espera-se oferecer contributos que fortaleçam a visão partilhada por alguns autores (Griffith, 1991; Kray & Thompson, 2005; Kray & Babock, 2006) da premência em continuar a investigação neste domínio no sentido de identificar as variáveis que medeiam a conexão entre género e negociação. Assim, investigações futuras deverão não só abranger a influência do género no emprego dos estilos de gestão de conflito e na eficácia negocial, mas incluir outras variáveis como o poder, as expectativas e os estereótipos de género. Igualmente, estudos incorporando diferentes tipos e níveis de conflitos também seriam pertinentes, como o papel do género em conflitos de tipo familiar e organizacional, em equipas de trabalho ou em conflitos entre grupos profissionais, são alguns exemplos.

Referências Bibliográficas

Barron, L. A. (2003). Ask and you shall receive? Gender differences in negotiators' beliefs about requests for a higher salary. *Human Relations*, 56 (6), 635-662.

Baxter, L. A., & Shepherd, T.L. (1978). Sex-role identity, sex of other and affective relationship as determinants on interpersonal conflict management styles. *Sex Roles*, 4, 813-825.

Bem, S. L. (1974). The Measurement of Psychological Androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.

- 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.
- Griffith, C. E. (1991). Personality and Gender as Factors in Interpersonal Negotiation. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 6 (4), 915-928.
- Kline, P. (1994). *The handbook of psychological testing*. London: Routledge.
- Korabik, K. (1990). Androgyny and leadership style. *Journal of Business Ethics*, 9, 283-292.
- Kray, L. J., & Babcock, L. (2006). Gender in negotiations: A motivated social cognitive analysis. In A. Kruglanski & J. Forgas (Eds.) (2^aed.). *Frontiers in Social Psychology*. NY: Psychology.
- Kray, L., & Thompson, L. (2005). Gender Stereotypes and Negotiation Performance: An Examination of Theory and Research. In B. Staw & R. Kramer (Eds). *Research on Organizational Behavior*, 26 (pp.103-182) Greenwich, CT: JAI Press.
- Maxwell, D. (1992). Gender differences in mediation style and their impact on mediator effectiveness. *Mediation Quarterly*, 9, 353 – 363.
- Monteiro, A. P., Rodríguez, D. & Serrano, G. (2007). Construcción de un Inventario de Negociación. *Actas do X Congreso Nacional de Psicología Social*. (pp. 1479-1485).
- Portello, J. Y., & Long, B. C. (1994). Gender role orientation, ethical and interpersonal conflicts and conflict handling styles of female managers. *Sex Roles*, 3, 683-701.
- Rahim, M.A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventories: Professional Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rahim, M., & Bonoma, T. (1979). Managing organizational conflict: a model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344.
- Ruble, T.L., Schneer, J.A. (1994). "Gender differences in conflict-handling styles: less than meets the eye?". In A. Taylor & J. B. Miller (Eds). *Conflict and Gender* (pp.155-166). Cresskill, NJ: Hampton.
- Sorenson, P. & Hawkins, K. (1995). Gender, psychological type and conflict style preference. *Management Communication Quarterly*, 9, 115-127.
- Stevens, C. K., Bavetta, A. G., & Gist, M. E. (1993). Gender differences in the acquisition of salary negotiations skills: The role of goals, self-efficacy and perceived control. *Journal of Applied Psychology*, 78, 723-735.
- Sutschek, L.B. (2002). *Conflict Resolution Style and Experience in Management: Moderating the Effects of Gender*. V UW-La Crosse JUR, Vol. V.
- Wall, J. A, & Blum, M. W. (1991). Negotiations. *Journal of Management*, 17, 273-303.

ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NA OPINIÃO DE PAIS E PROFESSORES

Lurdes Moreira¹, Isabel Fialho², Marília Cid³, Luísa Grácio⁴, Elisa Chaleta⁵

1Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora

mlrm@dpe.uevora.pt

2Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora

ifialho@uevora.pt

3Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora

mcid@uevora.pt

4Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

mlg@uevora.pt

5Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

mec@uevora.pt

Resumo

As políticas de educação devem ter como principal objectivo garantir as condições para que os alunos possam adquirir conhecimentos e desenvolver competências que lhes permitam o exercício pleno da cidadania e a participação na vida social, política e económica. O Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) insere-se na prioridade dada pelo Governo à melhoria das condições de ensino e de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico e à implementação do conceito de "escola a tempo inteiro". As AEC enquadram-se nesta linha de política educacional, procurando promover a justiça social na medida em que se pretende generalizar um conjunto de actividades anteriormente disponíveis apenas para as crianças que frequentavam o regime de Actividades de Tempo Livre (ATL). Neste sentido, as AEC pretendem cumprir o duplo objectivo de garantir a todos os alunos do 1.º Ciclo, de forma gratuita um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo Governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no apoio às famílias.

Se por um lado existe consenso de que as Actividades de Enriquecimento Curricular, no âmbito do programa "Escola a Tempo Inteiro", são, para muitas famílias, uma medida socialmente relevante; por outro, o programa não tem conseguido reunir opiniões consensuais quanto à sua pertinência e adequação pedagógica, assim como não tem conseguido corresponder a algumas das expectativas criadas em termos da qualidade das actividades realizadas e da formação dos docentes a trabalhar neste âmbito. É, assim,

objectivo do trabalho, conhecer a opinião de pais, docentes titulares de turma e dos docentes das AEC, sobre a importância, a organização e o funcionamento das AEC, Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário contendo perguntas abertas e fechadas e tratados através de procedimentos qualitativos e estatísticos. Nesta comunicação apresentamos as opiniões dos pais sobre as AEC.

Palavras-chave: Actividades de Enriquecimento Curricular, importância, organização e funcionamento

Abstract

Education policies should be primarily designed to ensure students conditions to acquire knowledge and develop skills to better exercise citizenship and participate in social, political and economic activities. The Enrichment Extracurricular Activities is a priority goal of the Portuguese Government to improve teaching and learning conditions in the first cycle of basic education (primary school) and to implement the concept of "full time school." The Enrichment Extracurricular Activities (EEA) respond to this educational policy and seek to promote social justice as long as generalize a set of activities previously available only to children attending the Leisure Activities Program (LAP). In this sense, EEA pretend to fulfill the dual purpose of ensuring that all students in the first years of school have access to a set of free enriching learning activities and at the same time it deals with the priority set out by the Government to promote social responses in the field of family support.

Although there is a consensus that the EEA under the program "School Full Time" is socially relevant for many families the program has failed to meet consensus regarding its pedagogical relevance and adequacy and did not respond to some of the expectations created about activities quality in respect to specific teachers training. The aim of this paper is therefore showing parents and teachers opinions about the importance, organization and development of EEA. Data were collected through a survey questionnaire with open and closed questions and analyzed through qualitative and statistical procedures. This communication present the opinion of parents about the EEA.

Keywords: Enrichment Extracurricular Activities, opinions, importance, organization, development.

Introdução

O Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular constitui uma medida de política educativa que se insere na prioridade dada pelo Governo à melhoria das condições de ensino e de aprendizagem no 1º

Ciclo do Ensino Básico e à implementação do conceito de "escola a tempo inteiro". Neste sentido, as AEC pretendem cumprir o duplo objectivo de garantir a todos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, de forma gratuita, a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo, ao mesmo tempo que visam articular o funcionamento da escola com a organização de respostas sociais no domínio do apoio às famílias (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio).

O referido despacho estabelece as normas relativas à organização, planificação das actividades, recursos, supervisão e acompanhamento e perfil dos professores das AEC.

No que diz respeito à Planificação, os agrupamentos de escolas devem planificar as actividades de enriquecimento curricular em parceria com a entidade promotora, mediante a celebração de um acordo de colaboração, e deve envolver obrigatoriamente os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico titulares de turma. A planificação das AEC deve ser comunicada aos encarregados de educação no momento da inscrição e confirmada no início do ano lectivo.

No que se refere aos recursos, devem ser tidos em conta os recursos humanos, técnico-pedagógicos e de espaços existentes no conjunto de escolas do agrupamento, nomeadamente salas de aulas, centros de recursos, bibliotecas, salas TIC, ou outros e, também existentes na comunidade, nomeadamente escolas de música, de teatro, de dança, clubes recreativos, associações culturais e Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Para assegurar a concretização das AEC nas várias unidades educativas dos quatro Agrupamentos, a autarquia de Évora estabeleceu várias parcerias pedagógicas, designadamente, com o Eborae Mvsica – Conservatório Regional (Ensino da Música), a Associação PédeXumbo (Danças Tradicionais), a Fundação para a Divulgação das Tecnologias da Informação (Iniciação às TIC), a GARE – Associação para a Promoção de uma Cultura Rodoviária; a Associação para o Planeamento da Família e o Centro de Estudos de Avifauna Ibérica (Educação para a Cidadania). Estabeleceu, ainda, parcerias com diferentes entidades, para a cedência de espaços (Junta de Freguesia dos Canaviais, Casa do Povo dos Canaviais e Clube Desportivo S. Sebastião da Giesteira).

O perfil dos professores das AEC é também definido no referido despacho, devendo os mesmos possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina em causa no ensino básico (caso do ensino do Inglês, da Música e da Actividade Física), ou possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das actividades programadas.

Decorridos quatro anos sobre a implementação das AEC, sob a responsabilidade da Câmara Municipal de Évora, esta autarquia entendeu ser necessário proceder a uma avaliação externa que permitisse complementar e alargar o auto-conhecimento decorrente de processos de avaliação interna implementados.

A Avaliação Externa do Programa de Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Évora resultou de um trabalho conjunto de docentes do Departamento de Pedagogia e Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora no âmbito de um protocolo entre a Câmara Municipal de Évora e a Universidade de Évora.

No ano lectivo 2009/2010 estavam inscritos no 1º CEB 2123 alunos, com uma taxa de frequência que variou entre os 100% na Actividade Física e Desportiva e os 3% nas Expressões.

Como se pode ver na Tabela, as actividades com maior número de alunos inscritos são a Actividade Física e Desportiva (100%), o Ensino do Inglês (97%), o Ensino da Música (95%) e a Educação para a Cidadania (41%).

Tabela 4 - Alunos inscritos nas AEC em 2009/2010 (Fonte: Dados fornecidos pela Câmara Municipal de Évora)

	N	%
Actividade Física e Desportiva	2123	100
Ensino de Inglês	2054	97
Ensino de Música	2013	95
Educação para a Cidadania	874	41
Expressões	69	3
Jogos matemáticos	259	12
Iniciação às TIC	110	5

Objectivos

Tendo em conta o enquadramento legal que serviu de base à criação das AEC, definiram-se os seguintes objectivos gerais para o presente estudo:

Avaliar o funcionamento e as condições de organização das AEC implementadas pela autarquia, nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Évora, na perspectiva de pais, professores titulares de turma e professores das AEC.

Compreender percepções e motivações relacionadas com o papel e funções das AEC

Destes objectivos gerais decorrem os seguintes objectivos específicos:

Identificar as razões/motivos da inscrição e frequência dos alunos nas AEC

Conhecer a importância que pais, professores titulares de turma e professores das AEC atribuem às mesmas.

Conhecer o nível de satisfação dos pais, professores titulares e professores das AEC, em relação às Actividades de Enriquecimento Curricular.

Conhecer o processo de planeamento e operacionalização das AEC.

Conhecer a adequação do funcionamento, horários e recursos das AEC.

Conhecer o modo como se processa a supervisão e acompanhamento das AEC.

Conhecer o modo como se processa a avaliação dos alunos nas AEC

Conhecer os modos de participação, articulação e cooperação dos diversos actores envolvidos

Analisar os factores que favorecem e/ou condicionam a organização e funcionamento das AEC.

Identificar pontos fortes, fracos, vantagens e limitações no funcionamento das AEC

Identificar sugestões e oportunidades de melhoria

Metodologia

Participantes

De acordo com o objectivo principal do estudo, a escolha dos participantes incidiu sobre os três grupos distintos de intervenientes: professores titulares, professores das AEC e pais/encarregados de educação.

Nesta apresentação são referidos os resultados mais significativos relativamente aos Pais/Encarregados de Educação, grupo cujas necessidades de apoio aos educandos motivou a criação das AEC.

A amostra de Pais/Encarregados de Educação que participou do estudo, no total de 115, estão distribuídos por 23 escolas urbanas e rurais, pertencentes aos quatro Agrupamentos de Évora.

Instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário expressamente construídos para este estudo. As 9 dimensões-chave do questionário utilizado basearam-se, por um lado, no enquadramento legal das AEC (Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio), no acordo de colaboração estabelecido entre a autarquia e os agrupamentos de escolas do concelho e, por outro lado, no estudo piloto por nós realizado. Essas dimensões-chave são as seguintes:

Satisfação Relativamente às AEC

Razões e Motivações da Frequência das AEC

Importância Atribuída às AEC

Planeamento e Operacionalização das AEC

Adequação do Funcionamento, Horários e Recursos

Supervisão e Acompanhamento das AEC

Processo de Avaliação dos alunos

Participação, Articulação e Cooperação

Sugestões de Melhoria

Os questionários foram aplicados a uma amostra distribuída pelos quatro Agrupamentos de escolas do Concelho de Évora: Agrupamento de escolas n.º 1 de Évora (Malagueira), Agrupamento de escolas n.º 2 de Évora (André de Resende), Agrupamento de escolas n.º 3 de Évora (Santa Clara) e Agrupamento de escolas n.º 4 de Évora (Conde Vilalva).

Por limitações de tempo não foi possível analisar a totalidade dos questionários dos pais/encarregados de educação (N=1150), tendo-se adoptado procedimentos de amostragem estratificada com recurso a um gerador de números aleatórios. Assim, foram analisados 115 questionários, que resultaram de quatro amostras estratificadas, uma por cada Agrupamento, correspondendo a 10% de cada estrato.

Resultados

O Programa das AEC veio consolidar o conceito de escola a tempo inteiro potenciando o acesso de todos os alunos a um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e ao desenvolvimento de competências diversificadas (e.g., sócio-afectivas, psicomotoras, cognitivas e académicas). Desta forma, podem desempenhar um papel muito importante na diminuição das desigualdades sócio-culturais e na aquisição de conhecimentos e competências (Madureira et al., 2008 e Oliveira et al., 2008).

Tendo em conta o papel relevante das AEC na formação das crianças e o seu carácter recente e ainda exploratório, torna-se pertinente avaliar o percurso, os processos implementados e os resultados alcançados. Apresentam-se em seguida as conclusões e implicações que resultam da análise dos dados obtidos nos questionários aplicados aos pais.

Satisfação relativamente às AEC

Verificou-se um nível elevado de satisfação relativamente às AEC por parte dos pais (70%), como se pode ver no Gráfico 1.

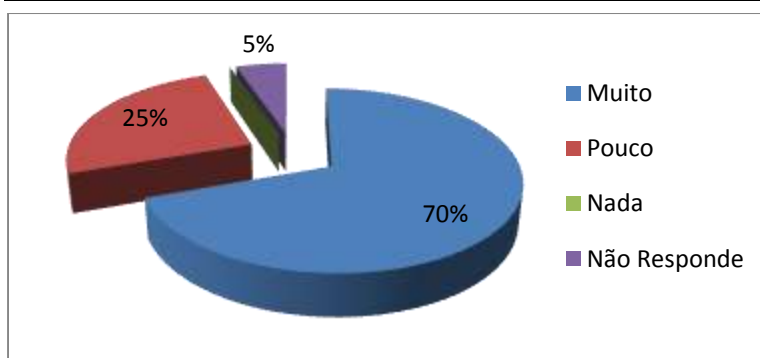


Gráfico 3 - Grau de satisfação dos pais/encarregados de educação

Razões e motivações da frequência das AEC

Relativamente às motivações da frequência das AEC, é interessante realçar que os pais referem, maioritariamente, aspectos de desenvolvimento e de aprendizagem. De acordo com o Gráfico 2: desenvolvimento global - 70%, aprender mais - 69% e adaptação ao ciclo seguinte - 49%.

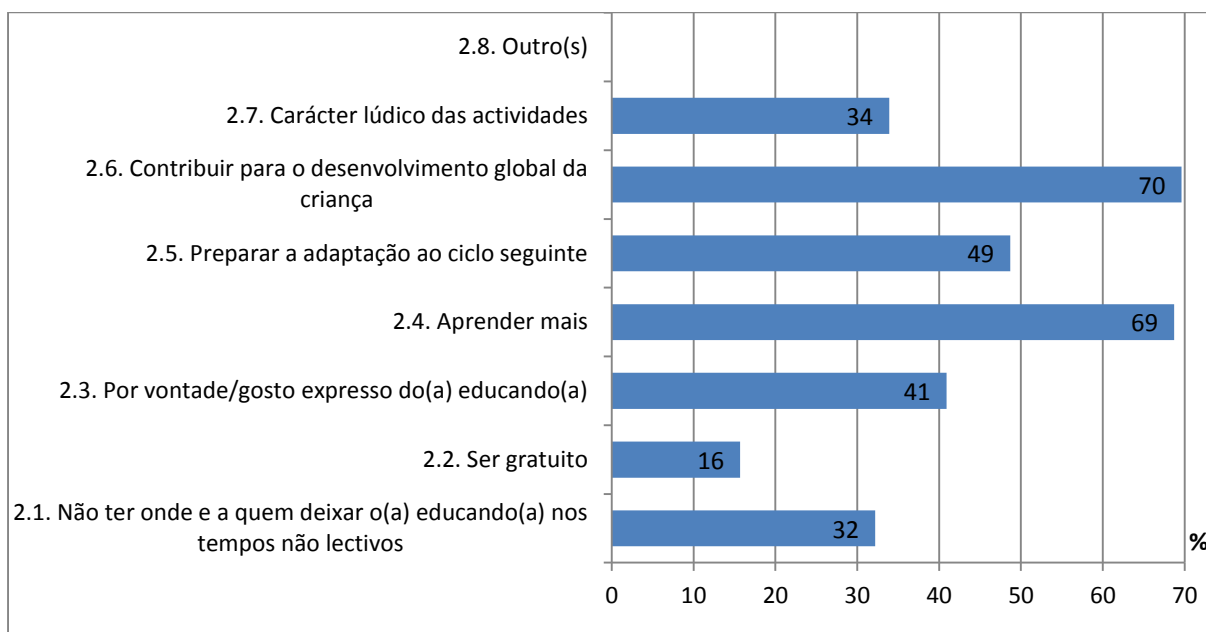


Gráfico 4 - Motivos apresentados pelos pais/encarregados de educação para a inscrição dos alunos das AEC

Razões como “não terem onde deixar os filhos nos tempos não lectivos”, é uma das menos apontadas pelos pais (32%). A gratuidade das AEC é mesmo o motivo menos referido pelos pais (16%). Embora este facto não possa ser encarado como significando irrelevância destes aspectos, mostra, no entanto, que quando questionados sobre as motivações para a inscrição e frequência dos seus filhos nas AEC, realçam mais o papel destas actividades na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

No que concerne à motivação dos alunos para a frequência das AEC, os pais consideram que os alunos estão muito motivados (65%) (Gráfico 3), e empenhados (83%) (Gráfico 4).

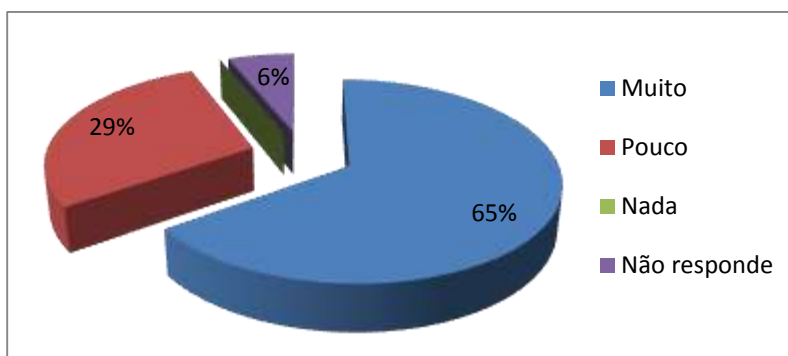


Gráfico 5 - Motivação dos alunos segundo os pais/encarregados de educação

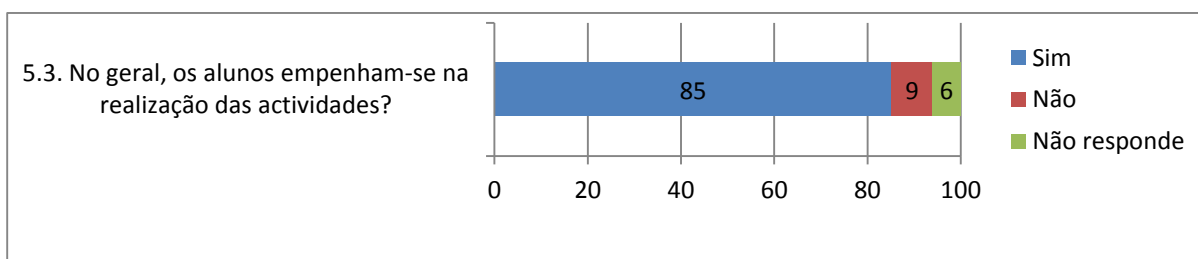


Gráfico 6 - Empenho dos alunos

Relativamente às actividades que os alunos gostam mais e gostam menos, a maioria dos pais considerou não existir nenhuma actividade extracurricular de que os alunos não gostem (92%). Ainda assim alguns pais referem o Inglês e a Música como actividades menos preferidas (Gráfico 5).

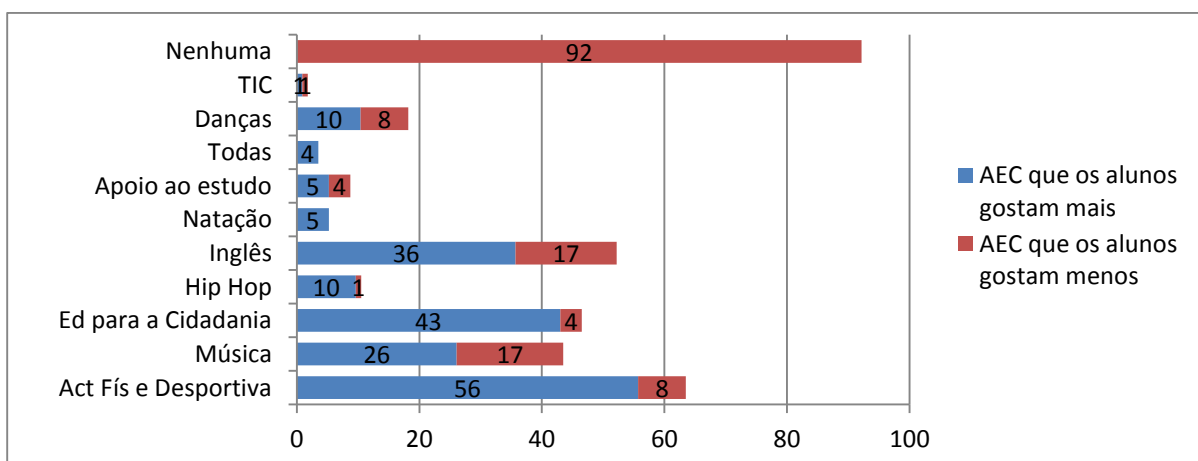


Gráfico 7 - AEC que os alunos gostam mais e gostam menos segundo os pais/encarregados de educação

Os motivos apresentados pelos pais para a menor falta de gosto das crianças por algumas actividades são sobretudo a falta de motivação destas, a exigência de concentração, o esforço requerido e o cansaço, e ainda dificuldades na relação professor-aluno (Tabela 2). Somos de opinião de que é necessário prestar uma particular atenção ao esforço e à exigência de concentração requeridas pela aprendizagem de determinadas AEC. Tal traz para primeiro plano a importância da elaboração dos horários, devendo estes ser organizados de modo a permitir que as actividades que exigem maior atenção e concentração sejam intercaladas com outras de menor exigência nestes domínios.

MOTIVOS	N	%
Motivação/organização/relação professor da AEC-aluno	11	19
Mudança excessiva de monitores	1	2
Tempo excessivo [com prof; continuidade das aulas]	3	5
Disciplina pouco motivante	5	8
Falta motivação/gosto criança	18	31
Dificuldade da aprendizagem/Esforço	12	21
Exigência de concentração/cansaço	4	7
Falta de materiais	3	5
Falta de espaço adequado	1	2
TOTAL	58	100

Tabela 5 - Motivos apontados pelos pais para as actividades que os alunos gostam menos

A actividade que os alunos gostam mais é, na opinião dos pais, a Actividade Física e Desportiva (56%) (Gráfico 5). A principal razão apontada para as actividades mais preferidas (Tabela 3) é a correspondência destas ao gosto e à motivação da criança. Para os pais a motivação das crianças para a actividade emerge como factor determinante do gosto pela mesma. Consideramos que a promoção da motivação, embora devendo partir de aspectos mais espontâneos e afectivos como o gosto, deve passar também pelo desenvolvimento dos aspectos auto-regulados e volitivos, isto é, o desenvolvimento da vontade e do seu controlo.

MOTIVOS	N	%
Prática de exercício/ ar livre	16	15
Gosto da criança/motivação	52	50
Motivação do professor	2	2
Boa relação com o professor	3	3
Aquisição conhecimentos/aprendizagem	14	14

Carácter lúdico	14	14
Importância futuro	3	3
TOTAL	104	100

Tabela 6 - Motivos apontados pelos pais para as actividades que os alunos gostam mais

Para além das AEC existentes na escola, os pais gostariam que esta disponibilizasse também informática, expressão plástica, natação e dança (Tabela 4).

ACTIVIDADES	N	%
Artes Plásticas	11	14
Informática	16	20
Actividades desportivas	4	5
Actividades lúdicas	3	4
Actividades de ar livre	1	1
Natação	15	18
Dança	11	13
Canto	1	1
Expressão dramática /Teatro	9	11
Patinagem	1	1
Leitura	2	3
História	2	3
Mais uma língua	1	1
Ensino natureza/meio ambiente	1	1
Educação para os afectos	1	1
Educação cidadania/ consumo	2	3
TOTAL	81	100

Tabela 7 - Actividades que os pais gostariam que a escola disponibilizasse para além das existentes

Os principais motivos apontados pelos pais para a introdução das novas actividades (Tabela 5), referidas anteriormente, prendem-se com a percepção de que as mesmas respondem a necessidades globais da criança contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a sua saúde física e mental (29%), como expressa a afirmação de um deles: Porque é uma forma das crianças praticarem uma actividade desportiva muito saudável e completa mas que é também muito cara para a maioria dos pais.

O segundo motivo mais mencionado traduz a ideia de que essas actividades fossem promotoras de aprendizagens e conhecimentos relevantes (23%). A título de exemplo, transcrevemos uma das opiniões manifestadas: Necessidade de contactar desde cedo com a informática e [expressão plástica e expressão dramática] necessidade de se manifestar por outras vias.

Em terceiro lugar os pais referem a necessidade de proporcionar às crianças actividades de carácter mais lúdico e livre de modo a obter um equilíbrio entre actividades de maior esforço, atenção e concentração (13%): No final de 5h de aulas as crianças precisam de brincar e ocupar o tempo a realizar actividades que lhes dão prazer.

MOTIVOS	N	%
Aprendizagem precoce	2	4
Gosto da criança	3	6
Ocupação lúdica	6	13
Diversificação de expressão/comunicação	4	8
Contacto com a comunidade	1	2
Conhecimento/aprendizagem	11	23
Desenvolvimento/saúde criança	14	29
Desenvolvimento/ sentido estético	3	6
Prevenção indisciplina e violência	1	2
Importante	3	6
TOTAL	48	100

Tabela 8 - Motivos das actividades que os pais gostariam que a escola disponibilizasse para além das existentes

Importância atribuída às AEC

Na opinião dos pais, as actividades consideradas mais importantes foram o Inglês e a Actividade Física e Desportiva. Os principais motivos apontados (Tabela 6) prendem-se com a satisfação de necessidades de actividade física e a aquisição de conhecimentos. Verifica-se ainda que um número significativo de pais atribui importância à Educação para a Cidadania, apresentando como justificação a melhoria das relações interpessoais.

MOTIVOS	N	%
Satisfação de necessidades/ Actividade Física	19	21
Saúde	5	6
Satisfação de necessidades lúdicas	5	6
Expressão da criança	1	1
Gosto da criança	4	4
Melhoria auto-estima	1	1
Melhoria relações interpessoais/cidadania	14	16
Aquisição de conhecimentos	15	17
Preparação para o ciclo seguinte	5	6
Desenvolvimento/Enriquecimento pessoal	11	12
Importante/útil	9	10
Assiduidade professor da AEC	1	1
TOTAL	90	100

Tabela 9 - Motivos da consideração das actividades como mais importantes

Os contributos das AEC são vistos pelos pais como promotores do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, do reforço das aprendizagens curriculares e da diminuição de desigualdades socioculturais, valorizando ainda a importância destas actividades para a diminuição das dificuldades de aprendizagem (Gráfico 6).

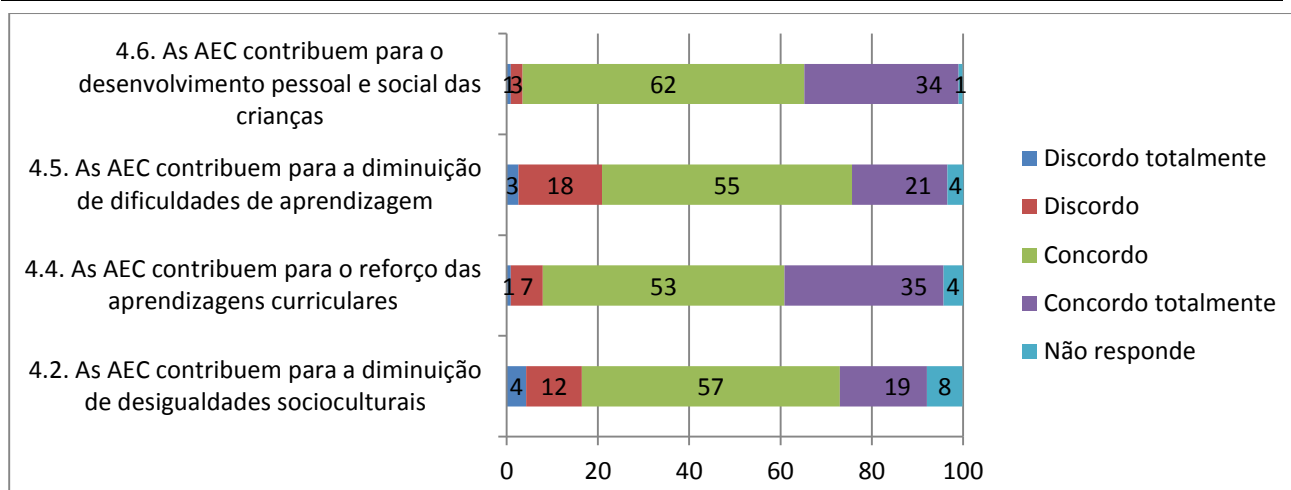


Gráfico 8 - Contributos das AEC na opinião dos pais/encarregados de educação

Planeamento e operacionalização das AEC

A opinião de que os programas das AEC seguem uma lógica sequencial tendo em conta o ciclo de quatro anos é referida por 45% dos pais. É de referir o facto de que 41% dos pais não respondeu a esta questão o que pode estar relacionado com o desconhecimento dos Programas das AEC (Gráfico 7).

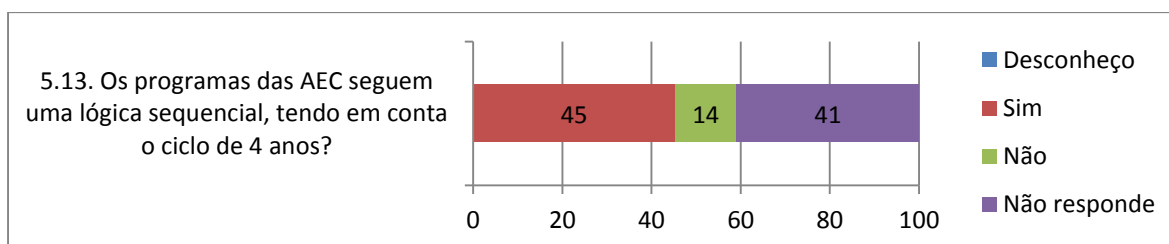


Gráfico 9 - Planeamento das AEC na opinião dos pais

Adequação do funcionamento, horários e recursos

Os pais consideram, maioritariamente, que os professores das AEC têm formação adequada (Gráfico 8) e mais de metade dos pais (66%) considera que os professores das AEC mantêm os grupos organizados (Gráfico 9).

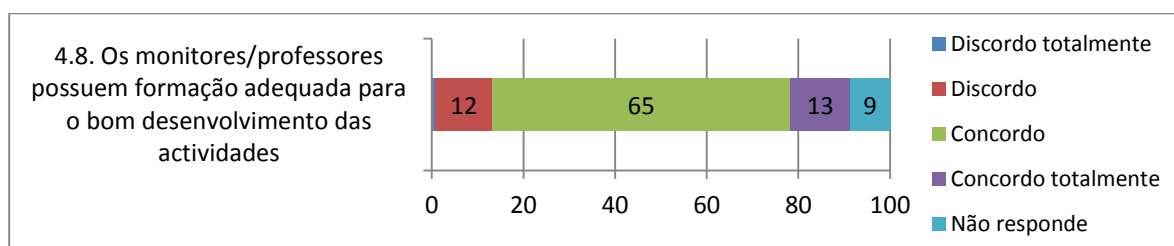


Gráfico 10 - Adequação da formação dos professores das AE, na opinião dos pais

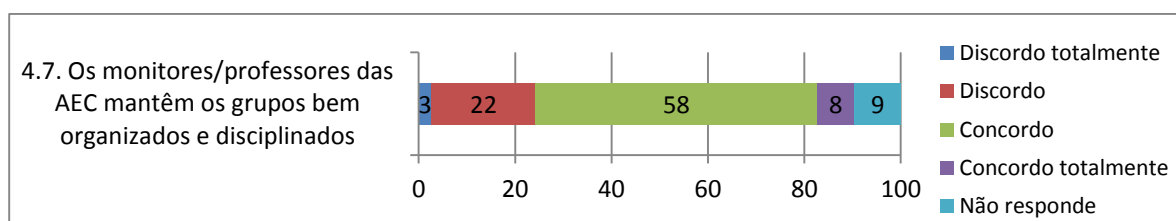


Gráfico 11 - Organização dos grupos de alunos

Os pais consideram que as actividades vão ao encontro dos interesses dos alunos (77%), e são adequadas às diferentes faixas etárias (63%) (Gráfico 10).

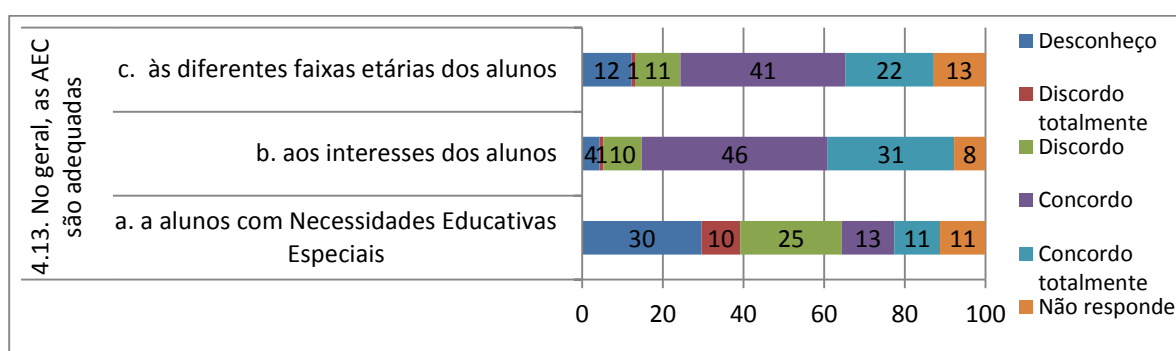


Gráfico 12 - Adequação das AEC às características e interesses dos alunos, na opinião dos pais

Relativamente à adequação das AEC a crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), apenas uma pequena parte dos pais (24%) as consideram adequadas. Os dados obtidos sugerem a necessidade de uma maior atenção à inclusão e à adequação das actividades aos alunos com NEE. Somos de opinião que as AEC podem desempenhar um papel muito relevante no desenvolvimento de competências potenciadoras da superação de barreiras à aprendizagem. Assim, seria importante que estes aspectos fossem incluídos na formação dos professores das AEC.

Relativamente aos materiais, consideram que são adequados à realização das AEC (Gráfico 11), sendo a adequação mais elevada para o Inglês e a Educação para a Cidadania. Quanto às actividades que requerem materiais específicos (Música, Actividade Física e Desportiva e Danças), as respostas revelam menor concordância. Estes dados indicam a existência de lacunas no que respeita aos recursos necessários à docência de AEC ligadas a actividades físicas e musicais que necessitam de materiais específicos. Neste sentido torna-se necessário apetrechar as escolas com os materiais de apoio a estas áreas, de forma a aumentar o seu potencial educativo e a melhorar a sua qualidade.

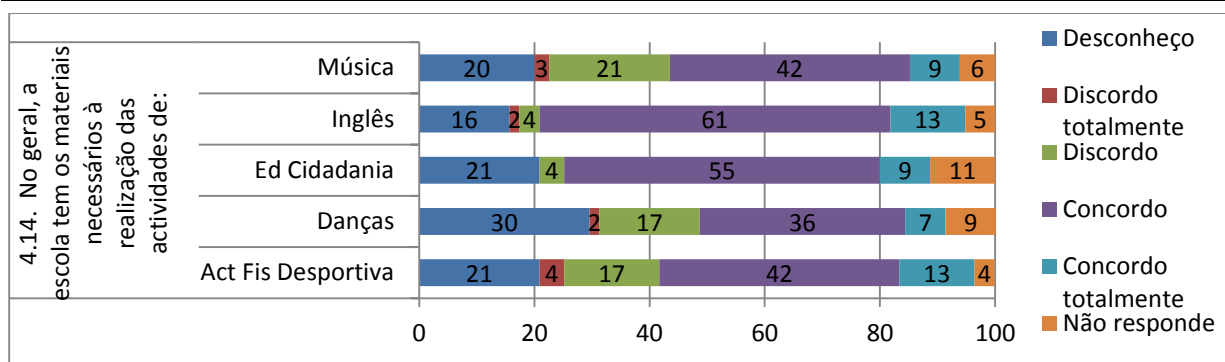


Gráfico 13 - Adequação dos materiais às diferentes AEC, na opinião dos pais

A maioria dos inquiridos também considera que os espaços são adequados para a Música, Inglês e Educação para a Cidadania (Gráfico 12). Importa relevar que estas actividades decorrem na sala de aula, obrigando os alunos a permanecer demasiado tempo no mesmo espaço, o que poderá aumentar o cansaço das crianças. Os espaços onde decorrem a Actividade Física e Desportiva e as Danças são considerados inadequados pela maioria dos sujeitos e mesmo inexistentes em algumas das escolas.

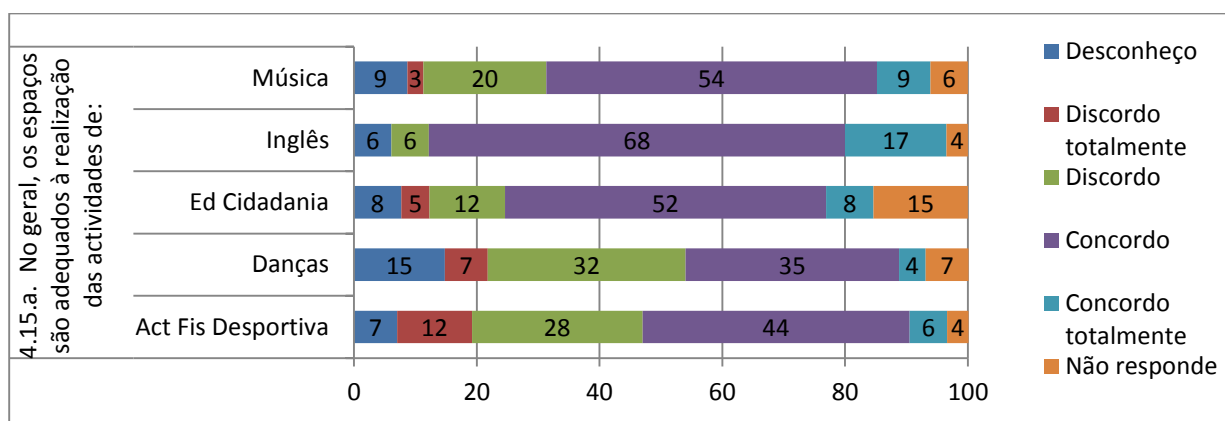


Gráfico 14 - Adequação dos espaços na opinião dos pais

A maioria dos pais considera que os horários são adequados ao horário laboral dos pais (89%) (Gráfico 13 e Tabela 7) e adequados aos alunos (70%) (Gráfico 13), por permitirem a continuidade do horário lectivo (Tabela 8).

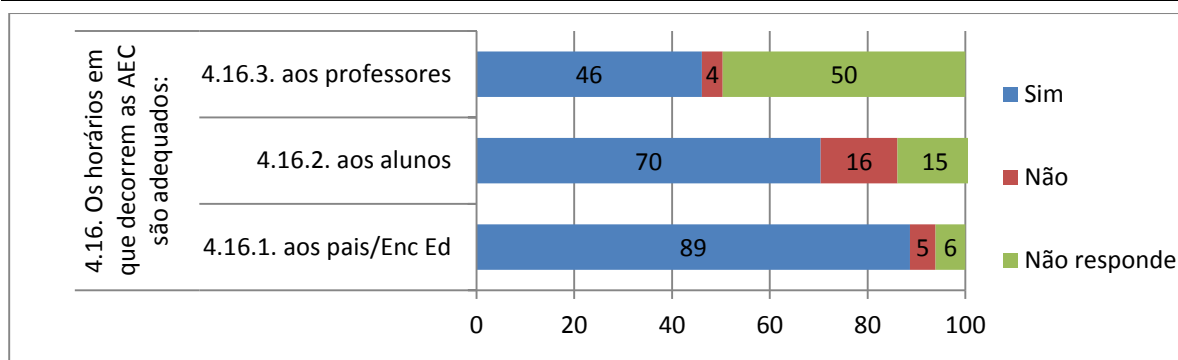


Gráfico 15 - Adequação dos horários das AEC, na opinião dos pais

MOTIVOS	N	%
Adequabilidade horário laboral pais	34	60
Ocupação no fim do período lectivo/Continuidade	20	35
Gratuidade	3	5
TOTAL	57	100

Tabela 10 - Motivos da consideração da adequabilidade dos horários das AEC aos pais, na opinião dos próprios

MOTIVOS	N	%
Ocupação no fim do período lectivo/Continuidade	31	60
Horário adequado na escola	2	4
Ausência de ocupação alternativa	1	2
Devem ser adequados ao desenvolvimento e necessidades	3	6
Carácter mais livre e lúdico	2	4
Devia existir intervalo maior entre aulas e AEC	1	2
Horário excessivo na escola/cansaço	12	23
TOTAL	52	100

Tabela 11 - Motivos da consideração da adequabilidade dos horários das AEC às crianças, na opinião dos pais.

Participação, articulação e cooperação

A larga maioria dos inquiridos concorda que as parcerias estabelecidas com grupos, associações ou instituições da comunidade contribuem para o bom funcionamento das AEC, pois 89% manifestam essa concordância (Gráfico 14).

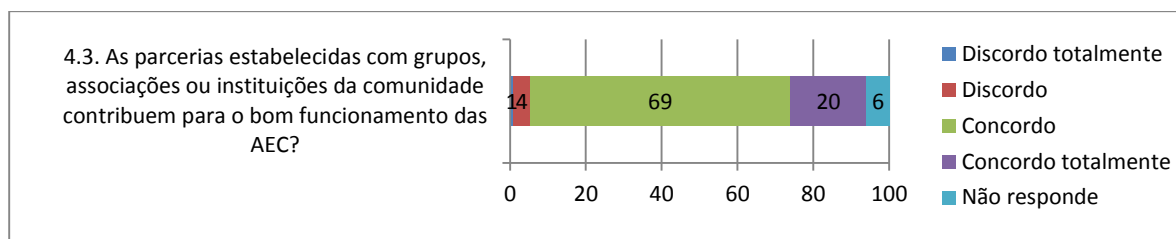


Gráfico 16 - Parecerias com a comunidade na opinião dos pais

No que diz respeito à questão dos pais serem ouvidos nas tomadas de decisão sobre as AEC, a maioria dos inquiridos refere que os pais deveriam ser ouvidos, mas que efectivamente não participam nessa decisão (Gráfico 15).

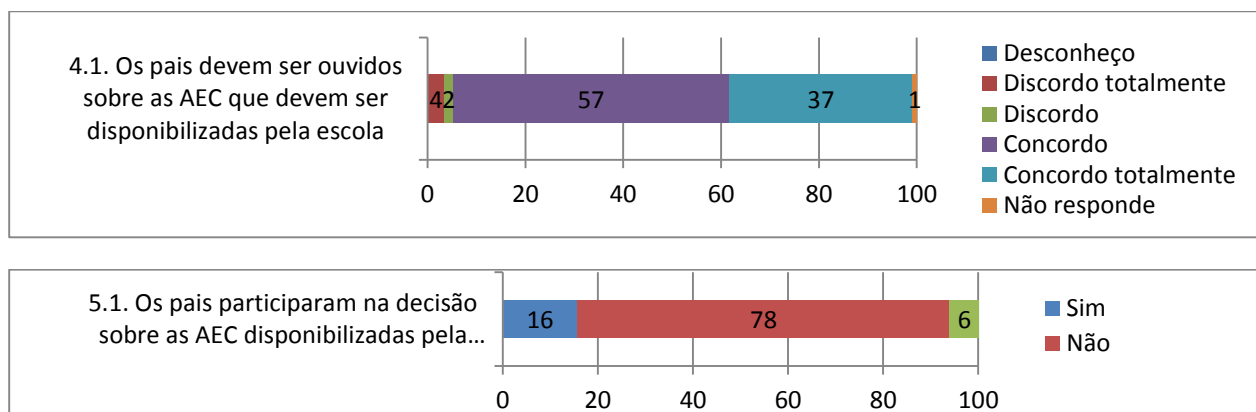
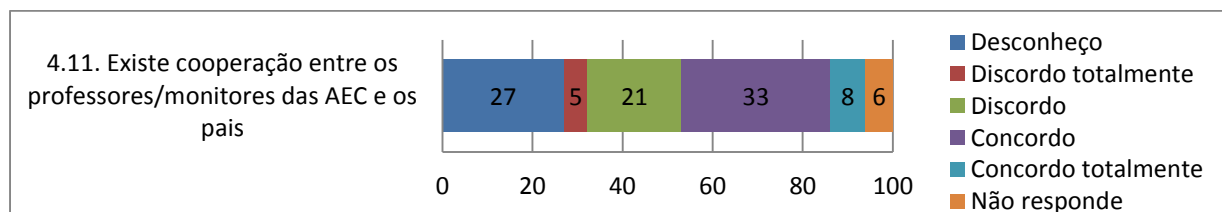


Gráfico 17 - Participação dos pais na decisão da oferta das AEC, na opinião dos próprios

Quanto à cooperação entre os professores das AEC e os pais (Gráfico 16), concordam que existe (41%). Relativamente à informação sobre as actividades a desenvolver nas AEC, a maioria refere que os pais são informados na reunião do início do ano lectivo. No entanto, verifica-se que 61% dos pais afirma desconhecer a existência do regulamento das AEC (Gráfico 17).



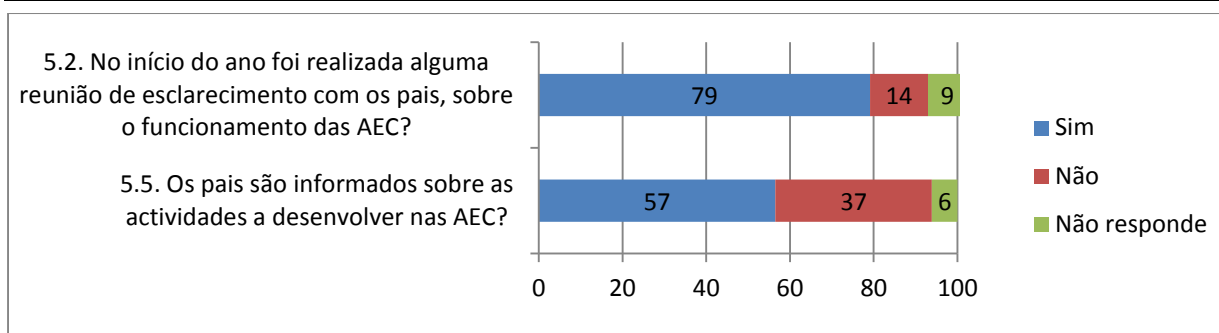


Gráfico 18 - Participação/envolvimento dos pais nas AEC, na opinião dos próprios

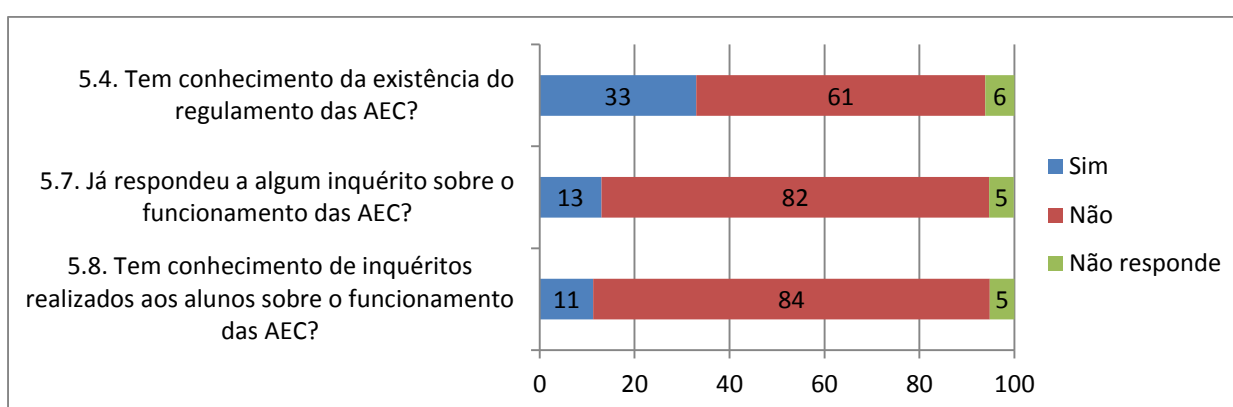


Gráfico 19 - Conhecimento e divulgação das AEC segundo os pais

Uma vez que as AEC não têm carácter obrigatório, importa saber como é que os pais têm conhecimento das actividades oferecidas pela escola que o seu educando frequenta. Os encarregados de educação tiveram conhecimento das AEC disponibilizadas pela escola, em primeiro lugar através do professor titular de turma, em segundo lugar, no acto da matrícula e, em terceiro lugar, em reunião de pais, conforme ilustrado no Gráfico 18.

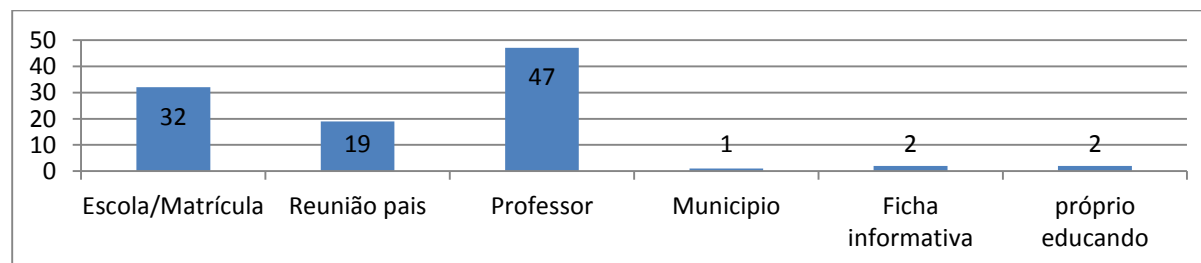


Gráfico 20 - Modo como os pais/encarregados de educação tiveram conhecimento das AEC

Sugestões de melhoria

A maioria dos inquiridos não apresentou sugestões de melhoria. Em termos globais as sugestões referidas (Tabela 9) sugerem a introdução de novas actividades, sobretudo de natureza lúdica, melhor selecção e estabilidade do corpo docente e também melhoria da informação e relacionamento com os pais.

SUGESTÕES	N	%
Actividades mais lúdicas livres/motivadoras	3	14
Substituição por ATLS	1	5
Revisão do currículo/sequência curricular	2	10
Introdução de novas actividades	4	19
Maior Informação/relação com os pais	3	14
Melhoria Acção Monitores	2	10
Contratação Monitores	3	14
Disponibilização de AEC de acordo com interesses criança e características da escola	1	5
Aumento de condições físicas e recursos	1	5
AEC leccionada por turma	1	5
TOTAL	21	100

Tabela 12 - Sugestões dos pais para a melhoria do funcionamento das AEC

Considerações Finais

Os resultados deste estudo permitem concluir que, na generalidade, as AEC vão ao encontro das necessidades e expectativas da maioria dos pais. Os indicadores, importância das AEC, satisfação dos pais, motivação e empenho dos alunos, evidenciam a importância das AEC no meio escolar. No entanto, verificamos a existência de alguns problemas relacionados com questões organizacionais, pedagógicas e de articulação entre os diversos actores, cuja resolução será essencial para garantir uma oferta de qualidade e o sucesso desta medida política. Neste sentido, importa apostar na melhoria do processo numa lógica mais centrada nos interesses e nas necessidades dos alunos e não na dos agentes promotores.

Referências bibliográficas

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio.

Fialho, I.; Cid, M.; Grácio, M. L.; Chaleta, M. E. & Moreira, M. L. (2010). Relatório de avaliação externa das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico no concelho de Évora. Évora: Universidade de Évora (não publicado).

Madureira, C.; Alexandre, H.; Antunes, M. & Rodrigues, M. (2008). Avaliação das actividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º ciclo do ensino básico no concelho de Oeiras. Oeiras: Instituto Nacional de Administração (INA).

Oliveira, M.; Coelho, R.; Matos, R. & Milhano, S. (2008). Actividades de enriquecimento curricular. Leiria: Folheto Edições & Design.

**PSICOLOGIA VOCACIONAL: A INTERFACE DO ECONÓMICO, DO SOCIAL E DO
EDUCACIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJECTOS DE VIDA**

Paulo Cardoso¹

¹Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

pmsc@uevora.pt

Resumo

Nesta comunicação apresenta-se a Psicologia Vocacional como disciplina que se constrói na interface da psicologia com as dimensões económicas, sociais e educacionais que o desenvolvimento de carreira implica. Após breve caracterização do papel dessa interface para a evolução da Psicologia Vocacional perspectivam-se os desafios que os actuais contextos colocam à construção de projectos de vida. Finalmente, refere-se um novo paradigma para a Psicologia Vocacional, fundamentado na epistemologia construtivista, como resposta a esses desafios.

Palavras chave: Psicologia Vocacional, Economia, Sociedade, educação, construção de carreira

VOCATIONAL PSYCHOLOGY: THE INTERFACE OF ECONOMICS, SOCIAL
AND EDUCATIONAL TO LIFE DESIGN

Abstract

This paper presents Vocational Psychology as a discipline that builds on the interface of economics, social and educational dimensions of career development. After a short characterization of the role of this interface to the development of Vocational Psychology the economic, social and educational challenges to life design are addressed. Finally, a new paradigm for Vocational Psychology, based on a constructivist epistemology, is presented as an answer to these challenges.

Key words: Vocational Psychology, Economy, Social, career construction.

Psicologia Vocacional: a interface do económico, do social e do educacional para a construção de projectos de vida

A psicologia vocacional é uma disciplina no âmbito da psicologia aplicada focada no estudo científico do comportamento vocacional com vista à sua compreensão e fundamentação de intervenções e de políticas promotoras do desenvolvimento de carreira dos indivíduos (Savickas, 2005). Desta definição decorrem interfaces com as dimensões económicas, sociais e educacionais do contexto em que as pessoas constroem os seus projectos de vida, da maior relevância para o desenvolvimento da psicologia vocacional e para responder a complexidade dos problemas reais que a essas pessoas se colocam.

Economia sociedade e educação no desenvolvimento da psicologia vocacional

As origens da psicologia vocacional, no final do Sec. XIX e início do Sec. XX, na Europa e nos Estados Unidos, está associada à rápida transição de uma sociedade preponderantemente agrícola para sociedades industrializadas. Estas mudanças contribuíram para importantes alterações na natureza do trabalho. Tornou-se cada vez mais especializado, exigindo tempos de aprendizagem mais reduzidos do que os exigidos para a aprendizagem de um ofício. Os "novos trabalhadores" eram confrontados com a procura de uma actividade profissional (Guichard & Huteau, 2006). Mas as interrogações também tinham a ver com o tipo de educação mais adequado para responder às novas exigências de produtividade e de integração social destas pessoas (Herr, 2003). Da conjugação da necessidade de apoiar uma economia em grande transformação e ao mesmo tempo apoiar as pessoas a lidarem com as dificuldades em adaptarem-se a essas mudanças surgiram as primeiras práticas de orientação nalgumas escolas e serviços de apoio aos emigrantes, especialmente focadas na informação sobre oportunidades de emprego e na ajuda à colocação profissional (Savickas, 2005). Com a publicação de *Choosing a Vocation* em 1909, Frank Parsons apresenta a primeira fundamentação científica para as intervenções visando apoiar as escolhas profissionais. O modelo proposto era simples, consistindo num processo em três momentos, visando o ajustamento do indivíduo à actividade profissional. Num primeiro momento havia que ajudar ao conhecimento de si, depois no conhecimento do mundo do trabalho (conteúdo das profissões, o sistema de oportunidades e factores de sucesso) e, finalmente, apoiar a tomada de decisão através da combinação dos factores pessoais e situacionais. Neste modelo, a escolha vocacional é entendida com a escolha da pessoa certa para o lugar certo através do ajustamento pessoa/profissão.

Em 1926, a fundação do Instituto de Orientação Profissional (IOP), pelo Prof. Faria de Vasconcelos, é marcante das origens da psicologia vocacional em Portugal. O modelo adoptado era o da equação proposta por Parsons. A interface da psicologia com as dimensões económicas e sociais que tais práticas implicavam estavam bem expressas num texto alusivo à fundação do IOP. Nele, Faria de Vasconcelos é muito claro quando se refere às finalidades da orientação: "A orientação profissional realizada em condições de real eficiência científica é um dos métodos mais seguros de valorização moral, social e económica do indivíduo e, por conseguinte, uma das mais eficazes contribuições para o progresso da colectividade" (Vasconcelos, 1926, citado em Ferreira Marques 2009, p.9). A dimensão social da orientação também estava muito presente quando refere: "Portugal foi, se não erramos, o primeiro país onde a orientação profissional foi aplicada aos menores ... desprovidos de amparo e de recursos para os quais somente uma boa educação e uma profissão bem escolhida constituem o mais fecundo e produtivo

capital que a assistência pública lhes pode fornecer" (1928, citado de Ferreira Marques, 2009, p. 59). A actividade do IOP, nas escolas, era pontual, focada na realização de exames de orientação que tinham por objectivo facilitar a transição dos jovens para o mundo do trabalho, sempre numa lógica de escolha da profissão certa. Estas práticas são actualmente designadas de orientação profissional, muito centradas na avaliação psicológica das aptidões e dos interesses e na transmissão de informação escolar e profissional para facilitar a decisão relativa ao ajustamento do indivíduo a uma determinada área e nível profissional.

A evolução do paradigma do ajustamento, focado nas escolhas vocacionais, para o paradigma desenvolvimentista, mais focado nos processos que permitem as escolhas vocacionais, também resultou da necessidade de responder às exigências das novas realidades económicas, educacionais e sociais. De facto, a partir da segunda metade do século XX os desafios de reconstrução económica do pós-guerra e a guerra-fria levaram à crescente valorização da educação enquanto instrumento de valorização social e económica (Abreu, 2003). Uma das consequências foi a democratização do ensino expressa na crescente acessibilidade dos indivíduos ao sistema educativo, no prolongamento da escolaridade e na diversificação da oferta formativa. Neste período, o modelo burocrático levou ao desenvolvimento de organizações com estruturas hierárquicas rígidas, com fronteiras bem definidas entre os departamentos. As pessoas mantinham-se na mesma organização durante muitos anos, onde faziam um percurso ascendente pré-estabelecido. A estabilidade e a previsibilidade quer dos percursos educativos quer nas organizações tiveram paralelo em conceptualizações estáveis do desenvolvimento da carreira dos indivíduos. O modelo de ciclo de vida e espaço de vida, de Donald Super (1990), é ilustrativo. Define a carreira como um percurso envolvendo o ciclo de vida e os diferentes papéis aí desempenhados, caracterizado por diferentes fases com desafios particulares que as pessoas deveriam resolver a fim de conseguirem os sucessivos ajustamentos que lhe permitissem ir dando expressão ao conceito de si. Este tipo de conceptualização permitiu integrar o desenvolvimento vocacional no desenvolvimento pessoal e perspectivar a intervenção como acontecendo continuamente para apoiar à resolução das tarefas de desenvolvimento de carreira e, simultaneamente, facilitar o desenvolvimento pessoal. As intervenções de carácter preventivo, visando promover atitudes e comportamentos que preparassem o indivíduo para lidar com os desafios do seu desenvolvimento de carreira, têm um lugar de destaque. É ilustrativo o movimento de educação das carreiras, caracterizado pela implementação de programas de desenvolvimento de carreira nos diferentes ciclos de estudos, através de estratégias de infusão ou de adição, bem como intervenções comunitárias visando envolver o sistema mais abrangente dos implicados no desenvolvimento de carreira dos indivíduos (Gysbers & Henderson, 2006)

Em Portugal, estas mudanças aconteceram mais tarde, resultado da tardia democratização política com consequências na tardia democratização do ensino. De facto, só no ano lectivo de 1982-83, com a criação do ensino técnico profissional, foi aprovada a "experiência piloto" da realização de práticas de orientação em 42 escolas de todo o país e foi criada a carreira de conselheiro de orientação escolar e profissional, e só no ano lectivo de 1991-92 foram criados os Serviços de Psicologia e Orientação (Decreto-Lei nº 191, de 17 de Maio de 1991 e Decreto-Lei nº 300, de 31 de Outubro de 1997). Os seus objectivos revelam as interfaces da psicologia vocacional com as dimensões económicas, sociais e educacionais dos indivíduos a quem as suas práticas se dirigem:

contribuir, em todos os níveis do sistema educativo, para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal, num mundo de acentuada mobilidade social, cultural e tecnológica, participando na formação integral dos alunos e, por conseguinte, na concretização de uma das finalidades fundamentais do sistema educativo;

favorecer a dinamização dos sistemas de relações interpessoais na comunidade educativa e colaborar no aperfeiçoamento das actividades de ensino-aprendizagem, com vista ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à melhoria da qualidade do sistema educativo;

dar apoio de natureza psicológica e psicopedagógica às actividades das escolas, tendo em vista o sucesso escolar e uma efectiva igualdade de oportunidades;

promover as actividades específicas de orientação escolar e profissional susceptíveis de ajudar os alunos a se situarem perante as oportunidades disponíveis tanto no domínio dos estudos como das actividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre escola e o mundo do trabalho;

apoiar a aprendizagem personalizada dos processos de escolha a realizar, nomeadamente entre as diversas vias de formação e áreas profissionais, preparando os alunos para a implementação das opções tomadas.

No século XXI as organizações tornam-se mais pequenas, inteligentes e ágeis para responderem às exigências dos mercados. A instabilidade no emprego (temporário, por contratos, por projectos, part-time e auto-emprego) tornou-se a norma da nova realidade laboral. Na educação, o aumento do número de pessoas com níveis de escolaridade elevada não tem paralelo na oportunidade de conseguir trabalhar numa actividade compatível com o nível de formação adquirido. No mundo em que o emprego não depende mais da organização e a carreira já não é o que era, a psicologia vocacional também está a mudar de paradigma para poder fundamentar intervenções adequadas à realidade complexa e não linear das trajetórias de vida das pessoas. No novo paradigma, fundado na epistemologia construtivista, as pessoas são perspectivadas como construtoras de si (capazes de organizar o seu mundo interno em estruturas de significado que, por sua vez, determinam a sua visão do mundo) e dos seus percursos (tomando decisões, influenciando os contextos em que se movem), numa dinâmica que acontece ao longo do ciclo de vida e numa matriz de relações interpessoais, ou seja, nos contextos de relação em que as pessoas vivem experiências e fazem aprendizagens com significados marcantes e, por isso, estruturantes (Mahoney, 2003). A ênfase na construção de significado, na relação e no contexto leva que no domínio vocacional o foco da intervenção deixe de ser a carreira objectiva para passar a ser a carreira subjectiva das pessoas, ou seja, o conjunto de significações atribuídas ao percurso vivido e ao percurso projectado. Assim, propõem-se intervenções holísticas, considerando o conjunto dos papéis de vida. Os objectivos passam, fundamentalmente, pela promoção da narrabilidade, da adaptabilidade e da actividade (Savickas et. al., 2009). Isto é, ajudar as pessoas a entenderem o significado do trabalho na sua vida para, assim, conferirem coerência e continuidade à sua acção nos diferentes papéis da carreira e ao percurso feito e a fazer. Trata-se de apoiar a construção de uma identidade narrativa (McAdams, 1999), necessária para lhes garantir a estabilidade que a instabilidade e a imprevisibilidade do seu percurso de vida tende a ameaçar. Também é fundamental promover atitudes e competências que permitam gerir a mudança. Juntas, adaptabilidade e narrabilidade, conferem intencionalidade à acção e a possibilidade de orientarem os seus esforços e energia para a multiplicidade de actividades que, nos diferentes papéis de vida, podem dar significado ao sentido de vida que procuram (Savickas et. al., 2009). O processo descrito pode ser ilustrado com o caso de pessoas em que o desemprego ameaça a representação de si e do mundo em que vivem. Ao fim de muitos anos exercendo uma actividade profissional, trabalhando numa determinada empresa, o desemprego deixa-as sem referências, num labirinto. A reestruturação de um novo paradigma pessoal exige novos objectivos de carreira, ou seja, uma nova visão de si no futuro. Apoiar essas pessoas na

reestruturação identitária e na promoção da adaptabilidade é fundamental para que se revejam com futuro, com um projecto que defina o caminho a percorrer e as prepare para lidar com os obstáculos e os desafios que antevêm.

Implicações para a prática

O enfoque na subjectividade, na relação e no contexto sociocultural em que as pessoas constroem a sua carreira remete para práticas que considerem a estreita relação entre os problemas de carreira e os problemas pessoais, o papel das emoções, da intuição ou padrões de funcionamento interpessoal nas dificuldades de construção do projecto de vida (Niles & Karalic, 2009). Nesse sentido, os psicólogos integram nas suas práticas metodologias oriundas de outras modalidades de intervenção psicológica como, por exemplo, métodos narrativos visando explorar as significações contidas nas histórias sobre as experiências de trabalho, técnicas experienciais como o diálogo de duas cadeiras para resolver a ambivalência na tomada de decisão (Cardoso, 2004), o recurso ao portfolio em intervenções de grupo, a utilização de "card sorts" na avaliação de aptidões, interesses e valores, entre outras. A segunda implicação prende-se com a possibilidade que abre à actualização de práticas que marcaram os anteriores paradigmas do ajustamento e do desenvolvimento de carreira (Savickas, 2005). Por exemplo, os resultados da avaliação psicológica estandardizada são utilizados para apoiar o entendimento da singularidade da experiência individual mais do que para situar essa experiência num grupo normativo de referência. Neste quadro conceptual, a informação sobre os resultados da avaliação psicológica ou sobre as oportunidades escolares e profissionais é acompanhada de trabalho que facilite a integração dessa informação na experiência do indivíduo (Cardoso, 2010). Finalmente, destaco como terceira implicação prática, o que considero a democratização da carreira. Democratização porque: (1) a ênfase na subjectividade leva que a carreira não seja apenas pertença da classe média, branca eurocêntrica mas de todos, independentemente, da sua condição económica, social ou educacional, (2) abre a possibilidade de adequar as práticas às especificidades das diferentes populações que necessitam de ajuda à construção do seu projecto de vida e (3) permite a integração dessas práticas noutras modalidades de intervenção psicológica. Considere-se o exemplo da intervenção com adictos. Inicialmente, o foco serão os problemas de adicção mas à medida que a intervenção evolui para a reintegração socioprofissional destas pessoas os técnicos deverão considerar a construção de um projecto profissional como dimensão fundamental à reformulação que estas pessoas estão a fazer nas suas vidas.

Se estas mudanças de paradigma na psicologia vocacional podem ser perspectivadas como o resultado de um esforço para responder aos desafios de ordem económica, educacional e social que se vão colocam às pessoas, então, também é lógico pensar que essa evolução terá consequências no desenvolvimento económico, educacional e social. De facto, tem-se reconhecido o papel dos serviços de orientação como uma importante dimensão da aprendizagem ao longo da vida, na concretização de objectivos económicos e sociais, em particular, na promoção da eficiência e eficácia da educação, da formação profissional bem como do mercado de trabalho através da sua contribuição para dotar as pessoas de competências que lhes permitam gerir as múltiplas transições no percurso escolar e profissional, reduzir o absentismo, prevenir o desajustamento à actividade profissional e, assim, promover a produtividade (ELGPN, 2009). De modo a garantir maior investimento nestas práticas é importante que os académicos e os práticos sejam claros e objectivos quanto ao que consideram ser o papel da orientação para a implementação das

políticas promotoras da aprendizagem ao longo da vida e da empregabilidade. Nesse sentido, é necessária investigação que fundamente a utilidade destas práticas, reflexão partilhada de ideias, de experiências e de problemas comuns, e a implementação de sistemas de avaliação da qualidade dos serviços prestados que deverá considerar a avaliação de custos/benefício. Depois, estabelecer linhas orientadoras quanto às práticas e às condições para a sua implementação. São bons exemplos desta estratégia o relatório da rede europeia de políticas orientação ao longo da vida (ELGPN, 2010) e o guia para decisores "Orientação Escolar e Profissional", desenvolvido pela OCDE (2004).

Conclusão

Ao longo desta comunicação, o desenvolvimento da teoria e da prática da psicologia vocacional foi abordado à luz da interface com as dimensões económicas, sociais e educacionais. Também se referiram os contributos para o todo de que faz parte. Procurei apresentar uma visão da psicologia vocacional como disciplina que se abre ao diálogo com outras, reconstruindo-se em novas significações que permitam responder à complexidade da vida real das pessoas através de práticas contextualizadas.

Referências bibliográficas

- Abreu, V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da Orientação Escolar e Profissional em Portugal. In Saul N. Jesus (Org.). *Psicologia em Portugal*. Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, P. (2004). Emoções e desenvolvimento vocacional: Princípios para uma prática em aconselhamento vocacional. In M. C. Taveira (Coord.) *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 25-36). Coimbra: Almedina.
- Cardoso, P. (2010, Novembro). Orientação no Séc. XXI: Temas recorrentes de uma disciplina em evolução. Comunicação apresentada nas Jornadas Anuais do IOP, subordinadas ao tema "Orientação para a Empregabilidade". Lisboa: 26 e 27 de Novembro.
- European Life Long Learning Guidance Policy Network (2010). *A report on the work of the European lifelong guidance policy network 2008-10*. Jyaskyla: Finnish Institute for Educational Research.
- Mahoney, M. J. (2003). *Constructive psychotherapy: A practical guide*. New York: Guilford.
- McAdams, D. (1999). Personal narratives and the life story. In Lawrence A. Pervin, & Oliver P. John (Eds). *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Ferreira Marques (2009). *Obras completas de Faria de Vasconcelos, Vol. IV*. Lisboa: Gulbenkian.
- Guichard, J, & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.

Gysbers, N., & Henderson, P. (2006). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (4th ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Herr, E. L. (2003). The future of career counselling as an instrument of public policy. *Career Development Quarterly*, 52, 8-17.

Niles, G. G., & Karalic, A. (2009). Training career practitioners in the 21st century. In James A. Athanasou, & Raoul Van Esbroeck (Eds). *International handbook of career guidance*. Springer

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (2004). *Orientação escolar e profissional: guia para decisores*. Lisboa: DGIDC e IOP.

Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New York: John Wiley.

Savickas, M.L., et. al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behaviour*, 75, 239-250.

Super, D. (1990). A life-span/life-space approach to career development. In, L. Brown & D. Brooks, *Career choice and development*, San Francisco: Jossey Bass.

CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM SENIORES

Elisa de Mira¹ & Maria Luísa Grácio²

¹ Universidade de Évora

² Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

Resumo

Numa abordagem fenomenográfica centrámos o presente estudo na identificação e análise das concepções e experiências de aprendizagem em 16 seniores com idades compreendidas entre os 65 e os 85 anos de idade que se encontravam a frequentar a Universidade Sénior de Évora.

A recolha de dados foi realizada através de questionários de resposta aberta. As questões colocadas reportaram-se a seis temáticas distintas: Conceção de aprendizagem, Função, Processo, Faceta Temporal, Conteúdos, Retrospectiva e Prospectiva. Os dados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo e de ocorrências.

As concepções mais enunciadas são as de que aprender consiste em adquirir conhecimento servindo para compreender, aumentar conhecimentos e aplicar.

O processo de aprendizagem é visto sobretudo como um processo interactivo/social e de ensino que ocorre desde o nascimento até à morte. Das aprendizagens realizadas, consideradas de forma geral como mais importantes, ressalta fortemente o seu carácter holístico. No âmbito social, as aprendizagens consideradas como tendo sido mais importantes, reportam-se ao relacionamento interpessoal. A nível familiar são realçados conteúdos comportamentais e o papel educativo da família. Em termos profissionais, salientam-se as aprendizagens directamente ligadas à profissão exercida e ao processo formativo ocorrido. Em termos escolares, sobressaem os conteúdos académicos e o processo de ensino. A aprendizagem mais importante de todas é vista como holística, de âmbito relacional e ligada a valores e espiritualidade. Por último as aprendizagens que gostariam de ter realizado prendem-se sobretudo com conteúdos académicos e profissionais. É expresso o desejo de continuar a aprender em geral e de realizar aprendizagens específicas.

Palavras-Chave: Seniores, Fenomenografia, Concepções de Aprendizagem

Perspectives OF LEARNING IN OLDER ADULTS

Abstract

In a phenomenographic approach we have focused our study on the identification and analysis of ideas and learning experiences of 16 senior's whit ages from 65 to 85 years who were attending the Senior University of Évora. Data collection was done through open-response questionnaires. The questions refer to six different topics: Learning Conception, Function, Process, Temporal Facet, Contents, and Retrospective and Prospective aspects. The data were analyzed by means of qualitative and quantitative procedures. The conceptions that are set out to learn are to increase knowledge serving to understand, enhance and apply knowledge. The learning process is seen primarily as an interactive, social and educational process, that occur from birth to death.

The learning regarded as more important in a general way strongly emphasizes a holistic character. Learning view as having been more important in the social domain is related to interpersonal relationships. At household level are enhanced behavioral content and the educational role of the family.

Professionally, they highlighted the learning linked to work and to the formative process occurred as the most important. In school domain, they stress the academic content and teaching process. Learning seen as the most important of all is considered as holistic and relational and appears linked to values and spirituality. Finally learning that they would like to have made is relate mainly to academic and professional contents. It is expressed the desire to continue to learn in general and to achieve specific learning.

Keywords: Senior, Phenomenography, Conceptions of Learning

Introdução

Há novas condições que devem ser levadas em conta na observação de certos fenómenos, e neste caso, o facto do número de pessoas com mais de 65 anos ter aumentado nos últimos cinquenta anos, numa escala bastante significativa, parece-nos merecedor de um aprofundar do conhecimento sobre esta faixa etária, o seu pensamento, experiências e competências no âmbito da aprendizagem.

Questões emergentes tais como os novos interesses dos cidadãos seniores, podem ser revistos neste tipo de estudo e assim apoiar as práticas de intervenção com esta população. Sendo a universidade sénior um instrumento representante desses novos interesses, a nossa amostra foi colhida desse contexto.

Antes da década de 70 o desenvolvimento cognitivo era essencialmente visto como terminando antes da vida adulta ao considerar-se o estágio operatório formal, como um equilíbrio que seria uma estância terminal, no sentido em que não se modificaria mais durante o resto da vida (Marchand, 2002; Piaget & Inhelder, 1978). No entanto, a partir dos anos setenta defende-se que a cognição continua a desenvolver-se durante a vida adulta e que a complexidade deste processo transcorre da expansão da experiência social e da contínua exigência, e desenvolvimento, de novas competências (Kramer, 1983, 1989,1990; Labouvie-Vief, 1980, 1992) parecendo inclusivê atingir-se aí o auge do potencial cognitivo (Papalia et al., 2006).

Envelhecer é um processo natural do desenvolvimento e sendo a velhice um mundo em si mesmo, existe uma grande variabilidade inter-individual. Embora se possa descrever a velhice, ao nível cognitivo, como uma diminuição da velocidade de processamento da informação e um decréscimo de outros componentes da inteligência fluida³¹ e pela estabilidade da inteligência cristalizada³² (Fonseca, 2004; Fontaine, 2000; Vandenplas-Holper, 2000) assiste-se também: i) à existência de um pensamento pós-formal que permite a compreensão da natureza relativista do conhecimento e a aceitação da contradição enquanto parte da realidade, ii) à integração da contradição em sistemas abrangentes, ou seja, num todo dialéctico (Marchand, 2001; 2002), iii) a grande potencial para um maior auto-conhecimento pela existência de condições para a auto-actualização e maturação (Lima, 2004).

Dependente do envelhecimento parece surgir uma diminuição na capacidade de resposta, associada à velocidade e não aos conteúdos. Assim, se o tempo necessário para realizar novas aprendizagens é maior, os seniores continuam a ser capazes de as fazer sendo o sucesso das mesmas tanto maior quanto maior a relação destas com conhecimentos previamente adquiridos (Fonseca, 2004). Paralelamente, encontramos estudos mostrando que quando as pessoas continuam intelectualmente activas, até idades bastante avançadas, o declínio das suas funções cognitivas é menor e acontece mais tardiamente (Férrandez-Ballesteros, 1999; Simões, 2006).

Segundo alguns autores (e.g., Papalia et al., 2006), em termos cognitivos, pessoas de meia-idade estão no apogeu da vida, como constata o Estudo Longitudinal de Seattle de Inteligência Adulta, realizado por Schaie et al. (1996, 2005). Ao que parece, o desenvolvimento cognitivo é irregular durante a idade adulta, envolvendo ganhos e perdas nas diversas capacidades em épocas diferentes. Embora a rapidez perceptiva diminua a partir dos 25 anos e a capacidade numérica comece a diminuir em torno dos 40, o desempenho máximo em quatro das seis capacidades – raciocínio indutivo, orientação espacial, vocabulário e memória verbal – ocorre aproximadamente num ponto intermédio da idade adulta. Na meia-idade a dimensão subjectiva e relativista do pensamento pós-formal ressalta também outro aspecto, i.e., “embora não seja limitado a qualquer período específico da idade adulta, o pensamento pós-formal parece adequado para as tarefas complexas, para os múltiplos papéis e para as escolhas e os desafios desorientadores da meia-idade” (Sinnott, 1998, cit in, Papalia et al., 2006, p. 611). A integração é uma das características associadas ao pensamento pós-formal, usando-se a experiência pessoal, a lógica, a emoção e a intuição para responder a problemas complexos.

Se nos questionarmos sobre os ganhos e perdas na cognição adulta, quer tomando como base uma perspectiva quantitativa e contextual da inteligência, quer adoptando uma posição qualitativa e de processo, verificamos que a meia-idade está predominantemente associada a ganhos nas capacidades cognitivas.

Erikson (1963,1976) afirmava já que o desenvolvimento da personalidade, continua ao longo da vida quando cada uma das etapas, ou estádios, se “relaciona sistematicamente com todos os outros e que

³¹ Tipo de inteligência que apela a capacidades básicas como a atenção e a memória, uma vez que é mais abstracta e não sistematizada.

³² Tipo de inteligência “usada” para informações mais concretas e sistematizadas, normalmente relacionadas com a escolaridade ou profissão.

todos eles dependem do desenvolvimento adequado na sequência própria de cada item" (Erikson, 1976, p. 93). Cada uma destas fases é caracterizada por uma crise psicossocial baseada no crescimento fisiológico, e nas exigências colocadas ao indivíduo pelos outros "cada um chega ao seu ponto de ascendência, enfrenta a sua crise e encontra a sua solução duradoura..." (Erikson, 1976, p. 93). A interação social parece ser uma fonte dominante de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, social e profissional (Vygotsky, 1996).

Os vários modelos e teorias dos diversos campos de investigação, estão agora orientados para a multidimensionalidade e multidirecionalidade do processo de envelhecer e para compreensão das implicações desse processo nas dimensões da vida prática como as do trabalho, lazer, relações sociais e familiares (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006).

Uma das abordagens que nos permitem compreender o processo de envelhecimento é a teoria SOC proposta por Baltes e Baltes (1990). Esta teoria representa uma concepção do envelhecimento positivo considerando-o complexo e diferenciado. Os autores afirmam ser possível conferir novas capacidades e aumentar a qualidade de vida nesta fase através de mecanismos de adaptação interactivos que diminuem as perdas e promovam ganhos. Tais mecanismos reportam-se a: "Seleção" (definição de objectivos face aos condicionamentos e à diminuição da amplitude de alternativas permitidas pela plasticidade individual); "Optimização" (procura e gestão dos recursos pretendendo alcançar níveis mais apurados de funcionamento) e "Compensação" (aquisição e adopção de meios e novas alternativas para manter o funcionamento e alcançar objectivos). Desta forma as pessoas podem organizar os seus recursos internos e externos por meio desses três processos procurando maximizar ganhos e minimizar as perdas ao longo do tempo. A teoria SOC pode ser utilizada, por diferentes perspectivas teóricas e diferentes processos como memória, funcionamento físico, assim como domínios do bem-estar tanto no desenvolvimento, como envelhecimento normal ou patológico. Esta teoria é considerada extremamente importante na compreensão do desenvolvimento humano, influenciando o aparecimento de outras como a Selectividade Sócio Emocional desenvolvida por Carstensen et al, na década de 1990 (Carstensen & Turk-Charles, 1994), e que procura explicar o declínio nas interações sociais e as mudanças no comportamento emocional dos seniores, referindo que a redução na amplitude da rede de relações sociais e na participação social na velhice, reflecte a redistribuição de recursos sócio emocionais pelos idosos, na medida em que há mudança na percepção de tempo futuro, por haver consciência de que este é limitado (Fischer, Lundman e Norbergand, 2008). De forma adaptativa, na velhice passam a ser mais relevantes os envolvimentos selectivos com relacionamentos sociais próximos que ofereçam maior retorno emocional. Neste sentido, o facto de um crescente número de seniores recorrer à Universidade Sénior, exprime significativamente esta perspectiva.

Para conseguirmos compreender as concepções de aprendizagem de seniores alfabetizados, recorreremos à teoria fenomenográfica. A interpretação do fenómeno feita pelos sujeitos, que ancora esta teoria, surgiu no fim da década de 70 a partir de um estudo realizado na universidade de Gothemburgo por Marton e Säljö (1976) centrando-se na variação e diferença entendidas como reflectindo aspectos da experiência humana ou seja, compreender os fenómenos a partir do ponto de vista de quem os vivencia (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993; Freire, 2006; Grácio, 2007). O fenómeno da aprendizagem pode ser representado de duas formas: uma concepção quantitativa que se traduz na actividade de aquisição, recolha e acumulação mecânica de conhecimentos e uma concepção qualitativa, baseada na compreensão, na construção de significados e na transformação (Grácio, 2002; Grácio, 2006; Grácio & Chaleta 2005; Grácio et al. 2007; Freire, 2006).

Ao vermos as concepções de aprendizagem como o significado que o fenómeno da aprendizagem possui para os sujeitos, encontramos ainda três dimensões: a referencial que aponta o que é a aprendizagem; a dimensão processual, que se relaciona com a maneira como a aprendizagem se desenvolve e ocorre; a contextual que se refere ao lugar onde ela ocorre. Estes três aspectos referem-se ao quê, como e onde se aprende (Marton, Dall'Alba e Beaty 1993; Grácio, 2002, Duarte, 2004).

As concepções de aprendizagem podem ser vistas dentro de uma hierarquia, pois cada uma delas engloba a anterior, acrescentando mais aspectos. Existe assim uma espécie de desenvolvimento da compreensão do fenómeno da aprendizagem. As concepções do aprender não são propriamente construções individuais, na medida em que são influenciadas pelos aspectos contextuais embora representem ideias mais ou menos estáveis que pré-dispõem o sujeito para a acção.

Em 1979 Säljo identificou cinco concepções de aprendizagem: aumento de conhecimentos; memorização; aplicação, compreensão e ver algo de forma diferente. Em 1993, Marton, Dall'Alba e Beaty, identificam pela primeira vez uma sexta concepção: mudar enquanto pessoa.

Dentro das concepções mencionadas anteriormente, também Grácio (2002) as encontrou, igualmente interpretadas como pertencentes a dois grandes grupos ou tipos de concepção com significados distintos (Marton et al., 1993):

- Um primeiro grupo, formado por concepções reprodutivas ou superficiais em que a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação e o saber visto como algo de exterior ao sujeito. Tais concepções (i.e., aumento de conhecimento, memorização e aplicação) conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem.

- Um segundo grupo, formado por concepções de tipo transformativo ou construtivo, coloca a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa), e associa-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados.

Grácio (2002), identificou ainda, pela primeira vez, as concepções "processo individual", "processo social", "processo experiencial" e "processo não limitado pelo tempo ou contexto", esta última também encontrada em Purdie, Hattie & Douglas (1996).

As diferentes concepções de aprendizagem exprimem-se e tomam forma em diferentes situações de aprendizagem conduzindo a resultados de aprendizagem qualitativamente diferentes. A concepção de aprendizagem do indivíduo afecta a sua abordagem à aprendizagem (Marton & Säljo, 1976, 1997) e, por sua vez, a abordagem à aprendizagem influencia o que o sujeito irá procurar, obter e compreender, quer relativamente a uma tarefa específica de aprendizagem, quer ao nível geral de compreensão do sujeito. A distinção entre os dois grupos de concepções de aprendizagem (aprender como reprodução/aprender como procura de significado) é semelhante à diferença descrita entre as abordagens superficial e profunda.

Num estudo anterior, em que foram exploradas as concepções de aprendizagem de estudante japoneses e australianos, Purdie, Hattie e Douglas (1996), identificaram as seguintes nove categorias de concepções de aprendizagem: Aprender é (a) aumento de conhecimento (b) memorizar e reproduzir informação; (c) usar a informação como um meio para um fim, (d) compreensão, (e) ver algo de uma maneira diferente; (f) a

realização pessoal; (g) um dever; (h) um processo não limitado pelo tempo ou contexto; e (i) desenvolver a competência social.

As seis primeiras dessas concepções são, como já vimos antes, similares às identificadas em estudos anteriores (e.g. Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993). As novas concepções identificadas foram: aprendizagem como um dever, tendo as duas últimas características em comum com duas concepções do processo identificado por Tynjala (1997), como um processo de desenvolvimento que é tanto involuntário como inevitável. A concepção final, a aprendizagem como desenvolvimento de competências sociais, é semelhante à concepção de aprendizagem como um processo interactivo que ocorre entre as pessoas.

Assim as evidências da relação entre as concepções de aprendizagem e os níveis de tratamento utilizados na resolução de tarefas de aprendizagem são numerosas constatando-se que as concepções de aprendizagem condicionam a abordagem adoptada e que as formas mais completas de conceber a aprendizagem desembocam numa aprendizagem de maior qualidade (Van Rossum & Schenk, 1984; Marton & Säljö, 1997; Rosário, 1999)

Säljö (1987) concluiu que a aprendizagem não existe como um fenómeno geral, sendo que "para o homem aprender é agir em relação com as instituições ao adaptar-se às definições específicas de aprendizagem que são válidos no ambiente educacional em que se encontra" (p. 106).

Relativamente à nossa amostra sénior, e em busca de compreender o que os próprios idosos pensam sobre o aprender ou ainda, o que querem e precisam aprender, é importante referir Kelly (1993) que encontra três tipos de necessidades educacionais desta faixa etária, sendo que o primeiro é o lazer; segundo é profissional e, finalmente, é a educação do eu, ou a transcendência, para se tornar melhor do que se é. A ênfase nas necessidades de transcendência sugere um significado mais profundo que os adultos mais velhos encontram na aprendizagem.

Tal como na nossa amostra, as concepções de aprendizagem revelando que os seniores querem continuar a aprender e para isso sentem ainda vontade e motivação, aparecem também em Fok (2010), tanto no discurso dos sujeitos como na constatação de atitudes proactivas e estratégicas na resolução de problemas da aprendizagem.

Segundo a psicologia evolutiva o que determina a competência cognitiva dos mais velhos não é tanto a idade em si, mas sim uma série de factores de natureza diversa, entre os quais, a saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional, a vitalidade da pessoa, a sua motivação e o seu bem-estar psicológico (Palácios, 1995).

Fok (2010) verificou que existe uma motivação que tem essencialmente a ver com o prazer da aprendizagem, tanto relativamente à actualização dos conhecimentos, como à utilização do próprio tempo (depois das tarefas parentais estarem "arrumadas", assim como as profissionais) e à reorganização e integração social que, por exemplo, novos contextos educativos, como neste caso a Universidade Sénior, permitem.

Embora os seniores refiram que a falta de memória pode representar um obstáculo à consolidação de novas aprendizagens Fok (2010), esta nova etapa parece, ainda assim, constituir um factor gerador de novo ânimo, onde a aprendizagem é vista como algo bastante positivo, tanto na manutenção da saúde como das relações sociais.

Podemos dizer que o comportamento emotivo e a acção emocional são fundamentais à aprendizagem assim como ao equilíbrio auto-regulador do sujeito que aprende. O cérebro capta as pulsões, as emoções e os afectos, e por tal acção estes introduzem-lhe modificações. Por sua vez, o cérebro reenvia-os ao organismo de forma facilitada, tanto em qualidade como em quantidade, predispondo o sujeito para o desenvolvimento de novas percepções, estímulos, emoções, motivações, necessidades, desejos e expectativas. O cognitivo, o social e o afectivo interagem sobre as estruturas e os dinamismos neurocerebrais e, a partir dos efeitos dessas interacções, emergem novas capacidades e aptidões. Contudo, se houver uma ausência de certas emoções positivas vividas, tanto o potencial de recriação como o de reorganização, podem permanecer semiestáticos e os processos de aprendizagem bloqueados (Fernandes, 2002).

Objectivos

Este estudo pretendeu identificar concepções de aprendizagem em seniores relacionadas com diferentes experiências de aprendizagem ao longo do ciclo de vida, explorando os seguintes aspectos: O que é aprender; qual a sua função; como se processa; quando ocorre; conteúdos da aprendizagem; aspectos retrospectivos e prospectivos. Pretendemos ainda comparar essas concepções com as encontradas em estudos anteriores.

Metodologia

Participantes

A amostra é constituída por dezasseis participantes seniores todos a frequentar a Universidade Sénior de Évora. Destes, 6 participantes pertencem ao sexo masculino (44%) e 10 ao feminino (56%). As idades encontram-se compreendidas entre os 65 anos e 86 anos de idade. A sua idade situa-se maioritariamente no intervalo entre os 75 e 80 anos de idade (43.75%). Relativamente às habilitações literárias situam-se entre o primeiro ciclo do ensino Básico e a Licenciatura. Apesar desta dispersão verifica-se que as habilitações se situam maioritariamente no 1º ciclo (25%), 9º ano (25%) e 11º/12º anos (25%).

Procedimentos

A recolha de dados foi realizada através de questionários de resposta aberta propositadamente construído para este efeito. O questionário foi construído após uma primeira versão exploratória tendo na sua forma final ficado constituído por duas partes: Uma relativa a dados sócio-demográficos, outra constituída por nove questões (algumas com sub-questões) relativas a seis temáticas distintas.

Os questionários foram distribuídos e lidos aos participantes para nos reasseguramos da sua compreensibilidade. Foi combinada uma data para a recolha dos mesmos por forma a que os participantes pudessem ter tempo para os preencher de forma mais reflectida.

Os dados assim obtidos foram submetidos a análise de conteúdo, tendo sido criada uma grelha de análise temática e categorial e definidos os respectivos critérios, e de ocorrências.

Resultados

Iremos apresentar de forma sucinta os resultados obtidos relativamente às seis temáticas abordadas: Concepção de aprendizagem, Função, Processo, Faceta Temporal, Conteúdos, Retrospectiva e Prospectiva.

Concepção de aprendizagem

A análise da pergunta "O que é aprender?" permitiu identificar no total seis concepções de aprendizagem: aumento do conhecimento, aplicação, realização, processo de ensino, processo não limitado pelo tempo ou local e processo experiencial. É a concepção da aprendizagem como "aumento de conhecimento" (N=12; 63%) que se destaca significativamente como a concepção dominante. Os participantes expressam a ideia do aprender enquanto aumento de conhecimento quer de uma forma geral não especificada quer por relação com a aquisição de algo ainda desconhecido.

"(...) É adquirir conhecimento das coisas" (suj.1)

"(...) Conhecer o que é ainda desconhecido" (suj. 2)

Função da aprendizagem

No total da amostra identificámos cinco concepções relativas à função do aprender: aumento de conhecimento, desenvolvimento pessoal, aplicação, compreensão e realização.

É neste contexto que emerge uma concepção mais transformativa da aprendizagem, evidenciando a atribuição de significado e transformação da informação (compreender). Tal compreensão não se limita a uma aprendizagem formal e académica, mas também ao mundo em geral.

"(...) termos melhor compreensão em tudo o que nos rodeia" (suj.15)

"(...) Para saber o porquê das coisas e adquirir cultura" (suj.7)

A maior incidência de verbalizações recai nas categorias "Compreender" (N= 6; 30%), "Aumento de conhecimento" e "Aplicar" (cada uma N= 5; 25%) seguidas da categoria "Desenvolvimento Pessoal" (N=3; 15%).

Embora não encontremos aqui, especificamente, concepções transformativas designadas em estudos anteriores (e.g., ver algo de forma diferente e mudar como pessoa), consideramos que a concepção da função do aprender como "desenvolvimento pessoal" é também de tipo transformativo na medida em que implica uma mudança do sujeito. De facto poder-se-ia ter designado esta categoria como mudar como pessoa. Não o fizemos por termos optado por designar as categorias de forma o mais próximo possível dos termos utilizados pelos sujeitos nas suas verbalizações. Assim, consideradas em conjunto as concepções de tipo transformativo (compreender e desenvolvimento pessoal), obtêm uma percentagem de 45% (N=9) das verbalizações. No entanto, as concepções do tipo reprodutivo (i.e., aumento de conhecimento e aplicar) apresentam no seu conjunto um valor superior (N=10; 50%). Tal constatação evidencia que para obtermos dados mais consistentes sobre as concepções de aprendizagem uma única pergunta (O que é aprender) não é suficiente.

Processo de aprendizagem

Foram encontradas seis concepções processuais do aprender: Processo interactivo/social, de ensino, individual, contínuo e experiencial.

São as concepções de aprendizagem como "Processo interactivo/social" e "Processo de ensino" (cada uma N=10; 38%) as que mais se destacam emergindo as outras de forma praticamente residual. Os outros e o ensino são pois concebidos como as principais formas e fontes do aprender. O maior sistema de produção de conhecimento e aprendizagem é visto como promovido pela rede de relações sociais dos sujeitos tal como propôs Vygotsky e Luria (1996), referindo-se à construção de processos psicológicos cada vez mais complexos. Esta ideia reforça o que apurámos na concepção "Processo interactivo/social" na qual os sujeitos expressam a ideia da diversidade dos agentes através dos quais aprenderam nos contextos familiar, relacional, escolar e profissional, tal como já havia sido indicado em Grácio (2002, pág.332).

"(...) Aprendi com os demais, com os ensinamentos de outréms" (suj.8)

"(...) Na vida escolar aprendendo todo o conjunto de ensinamentos que me foram facultados ao longo da vida escolar em todos os graus que frequentei" (suj.9)

A aprendizagem, apesar de ser uma construção pessoal, é fortemente influenciada por contextos históricos, culturais e sócio-relacionais não sendo uma construção puramente individual. As cognições são, pelo contrário, muito influenciadas pelo tipo de crenças/representações existentes e a própria construção de significado é um processo e produto social (Verkuyten, et al. 1997 cit in Chaleta & Grácio, 2000). O conhecimento adquire-se através da mediação social de outra pessoa constituindo um processo de desenvolvimento que se encontra enraizado nas ligações entre a história individual e a história social.

Faceta temporal: Início e fim da aprendizagem

No que concerne à Faceta temporal do aprender partimos de duas questões uma relativa ao seu início "e outra, sobre o seu término.

No que concerne às concepções acerca do início da aprendizagem identificámos cinco categorias que expressam as ideias de que este é coincidente com o ciclo de vida, que se inicia na gestação, no nascimento, na infância e após o início e, durante a frequência escolar. O nascimento (N=9; 43%), destaca-se fortemente como concepção do início do aprender, seguindo-se a infância (N=5; 24 %) e logo depois a fase de ensino formal (N=3; 14%).

Relativamente ao término da aprendizagem foram identificadas três concepções: fim do ciclo de vida, integridade orgânica e vontade e motivação.

A concepção de que se aprende até ao "Fim do ciclo de vida" (N=12; 57%) é a mais enunciada. Seguindo-se as concepções de que a aprendizagem ocorre enquanto houver "Integridade orgânica" (N=6; 29%) e também enquanto os sujeitos têm "Vontade e motivação" (N=3; 14%).

"(...) Nunca deixamos de aprender enquanto estivermos vivos." (suj.6)

"(...) Quando a saúde e as condições físicas e mentais já não permitem" (suj.3)

"(...) Nunca deixamos de aprender enquanto estivermos vivos se, claro está, a pessoa pensa que é assim e estiver aberta a isso" (suj.6)

Retrospectiva de Conteúdos: Aprendizagens mais importantes realizadas

As conceptualizações sobre as aprendizagens mais importantes realizadas ao longo da vida dos participantes traduzem-se em seis categorias que expressam aprendizagens: Desenvolvimentais, Sociais, Académicas iniciais, Familiares, Profissionais, Holísticas e Realização.

As aprendizagens mais destacadas são as de carácter geral "Holísticas" (N=7;39%) seguidas das aprendizagens "Académicas iniciais" (N=4; 22). Esta visão holística surge de forma bastante significativa nas verbalizações dos participantes.

"(...) Foram todas muito importantes. Porque todas no seu tempo e lugar de algum modo estiveram ligadas» (suj.2)

"(...) Na escola primária, porque foi a partir desse ciclo que se iniciou a grande maioria do conhecimento» (suj.1)

A impossibilidade de eleger uma aprendizagem mais significativa do que as outras mostra que as aprendizagens ao longo do ciclo de vida são já o resultado da integração gradual de experiências que vão alargando o leque de respostas às diferentes circunstâncias. O adulto mais velho contém em si todas as aprendizagens que fez enquanto criança, adolescente, jovem adulto e adulto maduro sendo, no entanto, não a soma destas partes, mas um todo maior do que elas. Esta perspectiva não pode ser descurada na compreensão da aprendizagem dos seniores e da sua história de vida, ajudando assim a compreender as concepções de aprendizagem como totalidade, que é o que mais se destaca nesta faixa etária.

Ainda dentro deste tema explorámos especificações relativas às aprendizagens mais importantes realizadas no contexto social, familiar, profissional e escolar.

A questão relativa à vida social evidenciou que as "Relações interpessoais" (N=6; 46%) representam a aprendizagem de maior importância assim como a "Adaptação à diversidade" (N=3; 23%) permitindo aos sujeitos o refinamento das suas competências sociais e, conseqüentemente, o alargamento das redes onde interage, apontando ainda a importância do "Processo" (N=5; 33%) através do qual estas aprendizagens ocorrem. Verificamos que a diversidade assume um duplo papel intimamente relacionado: processo e produto. É processo, porque é através do confronto com a diversidade que se adquirem competências para a vida e, por sua vez, estas competências, são o produto dessa aprendizagem.

"(...) Na vida social fiz muitas aprendizagens, algumas delas positivas e outras negativas que magoaram muito mas que apesar de tudo consegui aprender alguma coisa. É preciso discernimento para fazer uma vida social que não deixe mágoa." (suj.6)

"(...) O saber conviver com as pessoas dos diferentes estratos sociais" (suj.8)

As aprendizagens realizadas na vida familiar consideradas como mais importantes reportam-se a comportamentos, afectividade, cidadania e processo geral de aprendizagem em contexto familiar. Destas são as categorias "Comportamentais" e "Processo" através do qual se aprende, que mais se destacam (cada uma N=5; 36%).

"(...) O exemplo que os meus pais me deram" (suj.3)

" (...) A família é a melhor escola da vida, aprendemos com o marido e a respectiva família, com os filhos, com os netos (...)" (suj.6)

O ambiente familiar parece assim constituir-se como o núcleo central onde a criança cresce, actua, desenvolve e expõe sentimentos, experimentando as primeiras recompensas e punições, a primeira imagem de si e os primeiros modelos de comportamento (Sousa & Filho, 2008). Os seniores demarcam significativamente a aprendizagem realizada através das relações precoces com a família e ao longo de todo o ciclo de vida, numa perspectiva constante da aquisição de aprendizagens, como processo dependente das interacções familiares. O conteúdo principal da aprendizagem assume assim um valor igual ao processo, permitindo-nos concluir que as mais importantes aprendizagens familiares remetem para a forma e os conteúdos aprendidos, que servirão de base ao longo do ciclo de vida, estruturando a conduta dos sujeitos e influenciando o seu processo de desenvolvimento.

Relativamente às aprendizagens mais importantes realizadas na vida profissional foram identificadas cinco categorias sendo três relativas ao conteúdo: Competências diversas, Cidadania, Personalidade e duas relativas ao processo Aplicação/Desenvolver e Ensino. Salientam-se as aprendizagens relativas a "Competências diversas" (N=4; 36%) expressando a variedade das aprendizagens adquiridas em contexto profissional. O aspecto processual reporta-se à aplicação/desenvolvimento de competências (N=3; 27%) surgindo também como consequência do "Ensino" (N=2; 18%).

"(...) Pude pôr em prática os meus conhecimentos e desenvolve-los melhor" (suj.5)

"(...) É na vida profissional] que podemos desenvolver [muitas das nossas aptidões]» (suj.7)

"(...) Na vida profissional através do ensino dos mais responsáveis; cursos de formação" (suj.10)

Encontramos concepções não só de desenvolvimento profissional, mas também de desenvolvimento pessoal e referências não só ao aumento de conhecimento, mas a um desenvolvimento que decorre tanto da prática como do ensino e das relações de trabalho indicando aspectos transformativos do sujeito. Esta inferência baseia-se no facto dos seniores referirem que o desenvolvimento de competências profissionais e o desenvolvimento de si enquanto pessoas, seja qual for a dimensão, pressupõe sempre transformação.

No que respeita às aprendizagens mais importantes realizadas na escola foram identificadas nove categorias das quais cinco têm a ver com os conteúdos da aprendizagem traduzidos nas sub-categorias: Académicos, Relacionais, Conhecimentos profissionais, Cidadania e Expressões artísticas; outras duas concepções relacionadas com o processo traduzido em duas sub-categorias: Ensino e Relacional. Por fim, identificámos concepções ligadas à temporalidade do aprender, traduzidas também em duas sub-categorias: Infância e Ciclo de vida.

No cômputo geral são os conteúdos académicos (N=4;24%) e o processo de ensino (N=4;25%) que mais se destacam

"(...) A mais importante foi aprender a ler e a escrever porque me ajudou muito na minha vida." (suj.16)

"(...) Na escola, como é óbvio, pelos ensinamentos dos professores, pelo estudo (...) » (suj.10)

No contexto escolar, tanto relativamente aos conteúdos aprendidos como ao processo através dos quais estes são adquiridos, os sujeitos referem a importância das aprendizagens académicas básicas (ler e escrever) e das relações formais (aluno/professor) inerentes a este contexto.

No leque de aprendizagens em contexto escolar, os seniores fazem referência também a competências relacionais e ainda conhecimentos profissionais e cívicos que, como dizem, adquiridos numa fase precoce da vida são muito importantes para todo o ciclo de vida. Esta conceptualização ao longo do tempo, é recorrente, pois os seniores, como protagonistas da fase final do seu ciclo de vida, têm já a capacidade de somar essa totalidade, aliás, uma tonalidade constante neste estudo, seja qual for o tema a que se referem as aprendizagens, embora essa conceptualização também se encontre em faixas etárias mais jovens, em estudos anteriores (e.g. Marton & Säljö, 1976; Purdie, Hattie & Douglas, 1996; Grácio, 2002).

A aprendizagem realizada mais importante de todas

No cômputo total são enunciadas como as aprendizagens mais importantes realizadas aprendizagens holísticas, profissionais, relativas a papéis familiares, académicas, relacionais, de realização e de valores e espiritualidade.

As aprendizagens consideradas como as mais importantes de todas que se salientam no grupo dos seniores são as "Holísticas" e as "Competências relacionais" (cada uma N=5; 24%) .

"(...) tudo o que sei faz parte da minha vida, daí ter para mim a mesma importância" (suj.8)

"(...) Como o saber é sempre importante não as sei dividir... até porque todos os dias se aprendem coisas importantes» (suj.12)

"(...) Tudo o que sei é importante porque tudo me é útil" (suj.2)

É indiscutível a visão holística da aprendizagem, tanto representando a própria vida dos sujeitos, como sendo útil para a mesma. Por sua vez a importância que os sujeitos conferem às aprendizagens de competências relacionais, como ingredientes que permitem estabelecer relações positivas e cívicas com os outros e com a sociedade em geral, emerge com valor igual à da visão de totalidade.

"(...) Respeito pelas pessoas e pelas coisas porque todos temos os mesmos direitos. Respeito pela vida." (suj.5)

"(...) Respeito pelo ambiente onde vivo. Coisa que o mundo de hoje despreza." (suj.7)

Os seniores referem-se ainda de forma algo acentuada à aprendizagem de "Valores e Espiritualidade" (N=4; 19%) numa perspectiva de respeito por algo superior, impelindo-os à prática da cidadania.

"(...) Sei que devo por igual uma presença positiva/construtiva na vida perante Deus. (suj.9)

"(...) tratar as pessoas como irmãos, de qualquer cor ou religião" (suj.11)

Desejos e aspirações de aprendizagem: Retrospectiva/Prospectiva

Por fim, ao perscrutarmos a visão retrospectiva sobre quais as aprendizagens que os seniores gostariam de ter realizado verificámos que estas se referem a actividades artísticas, conteúdos académicos e profissionais, competências de ajuda/apoio ao outro e aprendizagens holísticas. Neste contexto são os "Conteúdos académicos e profissionais" (N=8; 50%), que mais se salientam seguindo-se-lhes as "Competências de ajuda/apoio ao outro" (N=4; 25%),

"(...) Gostava de ter tirado um curso superior de matemática porque foi uma disciplina que sempre me encantou» (suj.6)

«Gostava de dar um pouco mais de carinho a quem não o tem. Amor aos mais desprotegidos e aliviar a dor humana dos povos que tanto sofrem e são vítimas da maldade humana.» (suj.11)

Quanto ao que os seniores gostariam de aprender ainda estes referem a aprendizagem de actividades artísticas, de comunicação, instrumentais, personalidade/espiritualidade e expressam também aceitação (Viver com o que aprendeu) e desejo de continuação da aprendizagem (Continuar a aprender).

As aprendizagens mais enunciadas ligam-se à aprendizagem de competências ligadas à "Comunicação" (tal como o domínio da informática e de línguas estrangeiras) e de uma forma geral ao "Continuar a aprender" (cada uma N=5; 31%). Tal subentende o desejo de aumento e actualização de conhecimentos com vista a uma maior comunicação e integração de si na sociedade actual.

Conclusões

Concluimos que os adultos mais velhos sentem, não só a necessidade de se manterem activos, combatendo assim o declínio físico e mental, mas também prazer na aquisição e exploração de novos saberes, que os aproximam enquanto grupo sénior, e ainda enquanto agentes educativos dentro da família e comunidade. Estas evidências poderão contribuir para um planeamento das futuras intervenções no universo gerontológico, baseado numa visão mais pró-activa da terceira idade.

Os diferentes significados do aprender expressos pelos seniores da nossa amostra e, apesar de neste estudo focarmos a nossa atenção nas concepções directamente decorrentes dos temas referidos, encaminha-nos para a evidência de que o fenómeno aprender é conceptualizado de modo multidimensional e multifacetado qualquer que seja o aspecto específico em que centre a sua atenção (Grácio 2002). Existe um núcleo de concepções comum a qualquer idade ou cultura e outras, que parecem ter um traço desenvolvimental, ou seja, no nosso caso, sobretudo a concepção de aprendizagem que acentua o carácter holístico e a espiritualidade.

É interessante perceber a tendência que emerge nesta faixa etária relativamente ao sentido de interajuda, uma questão que pode estar directamente ligada ao conceito da pessoa madura ver a aprendizagem como algo generalizável a um todo fora de si, direccionada a uma visão do colectivo, não egocentrada mas altruísta e consequentemente mais voltada para o exercício da cidadania (Maslow, 1970). Parece-nos plausível, mais uma vez assumir aqui, a visão da aprendizagem como um todo, único, indissociável e transcendente, possível na perspectiva do adulto maduro, condição que em geral, não é encontrada no adolescente ou até no jovem adulto. O crer em algo que existe para além de si, visão assente num sentido subjectivo do ser, possível na tomada de consciência da própria maturidade, emergente de um ciclo de vida completo e é uma visão totalmente compatível com a concepção transformativa da aprendizagem baseada na compreensão dos fenómenos subjectivos da realidade que encaminham para "ver algo de forma diferente" ou "mudar como pessoa".

Por detrás da concepção "Continuar a aprender" sem especificação de conteúdos particulares, parece existir um valor atribuído à aprendizagem que ultrapassa a mera função instrumental. Tal como encontrado em seniores por Fok (2010), aprender é manter o sentido da vida, manter-se activo, aprendendo pelo prazer e desafio que as tarefas representam, não só para a inovação e manutenção de novos papéis sociais como para a manutenção da saúde física e mental.

Tal como no nosso estudo também Fischer, Lundman e Norbergand (2008) descobriram que nos seniores surge uma percepção de tempo diferente, pois estes estão cientes de que o tempo é limitado e que a vida está a passar mais rapidamente «não tenho pretensões em aprender ainda algo mais, antes procuro viver, o melhor que sei e posso, nesta já avançada etapa da minha vida, com tudo aquilo que aprendi até agora» (suj.9). No entanto, o tempo também perpassa a concepção de aprendizagem numa perspectiva de continuidade, sendo que a aprendizagem não pára, tal como o fenómeno de desenvolvimento do Homem. Neste sentido, os seniores referem que se «aprende sempre. Há sempre algo que desconhecemos. Aprender até morrer.» (suj.5).

Em conclusão, realçamos o facto de que os seniores expressam um pensamento sobre si enquanto aprendentes que revela uma mudança de mentalidade, emergente das actuais transformações sociais, convergindo numa atitude mais positiva e participativa no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, os nosso participantes seniores parecem já ter um registo diferente relativamente ao envelhecer, buscando uma resposta cada vez mais positiva e distante das tradicionais visões estereotipadas, onde os adultos mais velhos eram percebidos como desligados do aprender e nas palavras de diversos autores entendidos como sendo improdutivos, desocupados, inflexíveis, pobres e senis (e.g., Minichiello, Browne & Kendig, 2000; Kart & Kinney, 2001; Butler, 2002).

Referências bibliográficas

Baltes, P. (1979). Life-span developmental psychology: some converging observations on history and theory. In P. Baltes & O. Brim Jr (Eds.), *Life-span development and behavior*. New York: Academic Press.

Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). New York: Cambridge University Press.

Duarte, A. (2004). Concepções de aprendizagem em estudantes universitários (as) portugueses (as). *Revista Portuguesa Psicologia*, XVIII (1), 147-163.

Duay, D. L., & Bryan, V. C. (2006). Senior adults perceptions of successful aging. *Educational Gerontology*, 32, p. 423–445.

Grácio, M. L.F. (2002). *Concepções do Aprender em Estudantes de diferentes graus de ensino – Do final da Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva Fenomenográfica.* (Tese de Doutoramento). Évora: Universidade de Évora

Grácio, L. & Chaleta, E. (2005). Concepções, abordagens e estratégias de aprendizagem no Ensino Superior. *Ciencia Psicológica*, nº 10, 234-247.

Grácio, M.L.F. (2006) O que é aprender? Concepções de aprendizagem do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior. *Psicologia e Educação*, Vol. IV, nº2 (25-38).

Grácio, M.L.F., Chaleta, M.E.R. & Rosário, P. (2007), *Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade.* *Interacções*, nº 6 (pp.197-214). [<http://www.eses.pt/interaccoes>].

- Grácio, M.L.F. (2007). Uma abordagem Fenomenográfica ao que é necessário para aprender. In A. A.Candeias & L.S. Almeida (Coord.), *Inteligência Humana*, vol. I (pp. 321-332). Coimbra: Quarteto. (ISBN 978-989-558-094-1).
- Kelly, T. B. (1993). Educational needs of older adults with mental illness: Are view of the literature. *Educational Gerontology*, 19, 451-464.
- Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91- 105.
- Kramer, D. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Adult development: Comparisons and applications of adolescent and adult development models*, Vol. 1, (pp.133-159). Westport: Praeger.
- Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect – cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279- 309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, M. P. (2004). *Posso Participar? – Actividades de desenvolvimento pessoal para idosos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997) *Approaches to learning*, In F. Marton, D. Hounsell & Entwistle, N. (Eds.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, E. (1993) *Conceptions of Learning*. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F.; Säljö, R. (1984). *Approaches to learning*. In F. Marton, Hounsell e N. Entwistle (ed.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Minichiello, V., Browne, J., & Kendig, H. (2000). Perceptions and consequences of ageism: Views of older people. *Ageing and Society*, 20, 253-278.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ªed.). Porto Alegre: Artmed
- Palacios, J. (1995) *Psicologia evolutiva*. In J. Palacios, A. Marchesi e C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*, I. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1978). *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel.
- Purdie, J., Hattie, N. & Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 87-100.

Rosário, P.(1999). Variáveis Cognitivo-motivacionais na Aprendizagem: As Abordagens ao Estudo em Alunos do Ensino Secundário. Dissertação de Doutoramento Não Publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Simões, A. (2006). A Nova Velhice: Um novo público a educar. Porto: Ambar.

Schaie, K. W. (1996). Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study. New York: Cambridge University Press.

Sousa, A. P. & Filho M. J. (2008) A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Revista Iberoamericana de Educación, 44/7. Universidade Estadual Paulista. Brasil.

Van Rossum, E. J. & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology, 54 (1), 73-83.

Vandenplas-Holper, C. (2000). O desenvolvimento da inteligência: a abordagem psicométrica. In Desenvolvimento Psicológico na Idade Adulta e Durante a Velhice (Maturidade e Sabedoria) Porto: Asa Editores. (Original publicado em 1999).

Vygotsky, L. S. & Luria, A.R. (1996). Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L.S. (1996). Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes.

**PERCURSOS SEM SENTIDO, PERCURSOS SENTIDOS. REFLEXÕES ACERCA DA
EXPERIÊNCIA DE INTERVENÇÃO COM ADULTOS EM PROCESSO DE (RE)ORIENTAÇÃO
VOCACIONAL NO SCPOV.LV.**

Ana Mouta¹, Ana Paulino², Luciano Moreira³, Inês Nascimento⁴

1 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto anamouta@fpce.up.pt

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

anapaulino@fpce.up.pt

3 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

lucianomoreira@fpce.up.pt

4 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

ines@fpce.up.pt

Resumo

Perante a eminência de narrativas de crise e de incerteza económica e social poderá compreender-se (considerando o que é socialmente expectável e desejável) que projetos vocacionais estáveis e consolidados sejam questionados e revistos? Simultaneamente, a qualidade de vida poderá configurar-se aqui como o objetivo último, mas também como o “objeto” ameaçado nos meandros indefinidos do que é pessoal e socialmente, ora desejado, ora esperado. Colocar-se voluntariamente num contexto de mudança e imprevisibilidade implica, portanto, um processo (mais ou menos complexo) de negociação pessoal e social, que no âmbito da Consulta Psicológica Vocacional parece potenciar os pressupostos e processos que lhe são inerentes. Pretende-se, nesta comunicação, refletir sobre o modo como a premência psicológica para questionar e desafiar percursos e trajetórias de vida (em momentos que não externamente determinados) potencia as virtualidades da intervenção psicológica vocacional, gerando acontecimentos, radicados em afinidades discursivas, que evocam e convocam de forma imediata dimensões críticas para o investimento reconstrutivo. Procurar-se-á evidenciar, a partir da experiência de intervenção com adultos no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida (SCPOV.LV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), idiosincrasias dos acontecimentos do processo de (re)orientar-se – em função do estatuto dos indivíduos face ao aprender e ao trabalhar – refletindo de forma transversal como a sua integração na construção de um projeto pessoalmente significativo se repercute na qualidade de vida.

Palavras-chave: (Re)orientação Vocacional, Consulta Vocacional, Adultos, Mudança, Qualidade de vida

Abstract

Facing the raise of narratives of incertitude, economical and social crisis could it be understood (considering what is socially expectable and desirable) that stable and solid vocational projects are to be questioned and revised? Simultaneously, the quality of life could be configured here as the ultimate objective, but also as the frighten "object" in the undefined threads of what is personal and socially, now desired, now expected. To put oneself willingly in a context of change and unpredictability implies, therefore, a process (more or less complex) of personal and social negotiation, which in the scope of the Psychological Vocational Consultation seems to enhance the premises and processes inherent to it. In this presentation, it is pretended to discuss the way as the psychological urgency to question and challenge the routes and paths of life (in moments that are not externally determined) enhance the qualities of the psychological vocational intervention, generating happenings, rooted in discursive affinities, which evoke and summon in a immediate way the critical dimensions to the reconstructive investment. It is tried to show, based on the experience of intervention with adults in the Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida (SCPOV.LV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), idiosyncrasies of the happenings of the process of (re)orienting oneself – in function of the individuals' status concerning the learning and the work – reflecting in a transversal way how the integration in the construction of a meaningful project reverberates on personal quality of life.

Keywords: Vocational (re)orientation, Vocational Consultation, Adults, Change, Quality of life

Do inesperado desejar

No decurso do século XX, o trabalho congregou tanto profundas alterações no seu próprio modo de apresentar-se e pensar-se como no modo como foi sendo representado e abordado pela sociedade ocidental e industrializada, dando hoje a ver-se, mais do que como parte da matéria e da produção, como despesa e disjunção que abre espaço à fenomenologia do encontro do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o seu lugar cambiante no espaço (re)produtivo. A relação com o trabalho predominantemente marcada pela instrumentalidade (i.e., a ocupação profissional assegurava, através da remuneração, a sobrevivência) transformou-se numa relação de ordem simbólica, em que o trabalho adquire valor expressivo (Rodrigues, 1997). A expansão da escolaridade obrigatória e a democratização do

acesso ao ensino superior permitiram, de facto, convocar outras dimensões para o processo de escolha vocacional, complexificando-o e personalizando-o³³.

Atualmente, no campo das implicações para a intervenção psicológica, verifica-se, face à erosão do isomorfismo entre as aspirações, expectativas individuais e os desígnios e necessidades sociais, que o modelo de consulta vocacional se revela obsoleto (Savickas, Nota, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Esbroeck & Vianen, 2009). Uma vez que os produtos- -síntese pessoais se formulam num campo simbólico comum, oferecido pelas representações sociais (Doise, 2003), a anisocronia verificada entre a acomodação das transformações sociais no sistema de representações e o ritmo acelerado da evolução tecnológica e da globalização (Savickas et al., 2009) ameaça a eficácia dos guiões de ação vocacional. Efetivamente, através dos guiões, mais ou menos estruturados, o cenário social, subjetivamente representado e atualizado, enquadra e orienta a ação do sujeito psicológico, a cada momento histórico, para determinados territórios e modos de expressão do projeto vocacional. Portanto, porque se especializaram num contexto marcado pela estabilidade da estrutura social de oportunidades, os guiões disponíveis tornaram-se, hoje, ferramentas cuja eficácia o sujeito psicológico questiona, colocando progressivamente em causa o próprio núcleo da representação social (Flament, 2003).

Ora, a atual emergência, na dupla aceção da palavra, das narrativas de crise generalizada, radica inequivocamente na necessidade de reconfigurar tanto o projeto social como os guiões de ação vocacional individuais. Neste cenário, a apologia enfática do valor intrínseco do empreendedorismo (e.g., Kizner, 1997; Stewart et al., 1999; Busenitz, 1999; Baron & Markman, 2000; Reynolds, Bygrave, Autio, Cox, & Hay, 2002; Seelos & Mair, 2005), perceptível nos discursos de diversos agentes sociais, pode ser entendida como uma tentativa de superação de incongruências prementes e específicas (e.g., o mercado de trabalho, marcado pela volatilidade, não assegura o direito ao emprego, legal e socialmente esperado). Desta forma, a responsabilidade pela criação e manutenção do emprego desloca-se da comunidade para o indivíduo: o colaborador dá lugar ao empreendedor (Barros, 2010/2011). Não se trata, por conseguinte, de inflexões contextuais de discurso, mas de uma reestruturação profunda e simultânea, do mercado de trabalho e da sua representação nos trabalhadores, que traça um novo perfil de competências, prescritivo e coercivo: flexibilidade, disponibilidade e sociabilidade definem o trabalhador da era pós-moderna. A recorrência sistemática de transições pauta as trajetórias, cuja coerência narrativa depende, sobretudo, da capacidade de apropriação e significação dos acontecimentos por parte do sujeito psicológico. A construção do projeto vocacional implica, hoje, a própria construção do si ao longo da vida (Guichard, 2005).

Assim, a gestão de projetos de vida, designadamente no que concerne à articulação do domínio profissional com outros domínios e dimensões pessoais, implica uma maior recorrência na ativação de comportamentos exploratórios e de efetivação de escolhas, com ressonância no modo de 'relacionar-se'

³³ Guichard (2005) considera que são três os fatores sociais relevantes que enquadram a noção de carreira, para além da estrutura educativa: (i) o individualismo; (ii) a centralidade do trabalho; (iii) a incerteza do futuro.

com a realidade atual e com os projetos e oportunidades de futuro. Desde logo, se considerarmos que a empregabilidade é um construto psicossocial que incorpora características pessoais intrinsecamente relacionadas com atitudes e comportamentos proativos do indivíduo na sua relação com o trabalho (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004) e que configurará uma preocupação tanto mais premente quanto mais expressivo é o contexto de crise e de instabilidade económica e social em que vivemos, será natural assumir que isso se repercute na mais recorrente revisão de projetos e de investimentos ao longo de todo o percurso de vida e não apenas nos momentos (temporal e contextualmente) considerados estruturantes para a sua configuração.

Desta forma, a transição involuntária para o desemprego que tende a assumir-se como cada vez mais normativa nos percursos profissionais 'de hoje' impulsiona de modo quase inequívoco uma revisão e redefinição dos projetos de vida dos indivíduos que com ela se confrontam, seja pelo valor estruturante que o trabalho continua a assumir nas sociedades contemporâneas (Scnhapper, 1998), seja pela 'necessidade' de aceder a uma maior disponibilidade financeira ou ao cumprimento de outras necessidades psicológicas que o trabalho poderá proporcionar, como a estruturação do tempo, o contacto social, o propósito coletivo, o estatuto e o estímulo à atividade (Jahoda, 1979, 1981, 1982, 1992), necessidades que poderão concorrer para uma maior "agência pessoal" (Fryer & Payne, 1986; Fryer, 1988) na interação com a situação de desemprego, isto é, para a ativação de comportamentos exploratórios que resultem na configuração de investimentos alternativos de âmbito profissional ou não. O mesmo poderá verificar-se em transições voluntárias, relativas a situações igualmente recorrentes, em que o indivíduo que se encontra empregado se confronta, nessa relação, com a precariedade, a instabilidade e o conflito entre papéis de vida. Mas será que o questionamento que ocorre nestas circunstâncias possui as mesmas características que aquele que irrompe num quadro de aparente estabilidade e êxito, à luz daqueles que se depreende serem os valores priorizados atualmente pela comunidade? Quer dizer, o questionamento que nasce da discrepância, subjetivamente experienciada, entre o tido e o desejado encontra o mesmo acolhimento na rede social de apoio e, de modo geral, na sociedade? Ou o desejo de mudar conhecerá, aqui, outro tipo de obstáculos e resistências?

De acordo com a proposta de Savickas e al. (2009, p. 241)³⁴, estamos perante "empregados/colaboradores nucleares", i.e., empregados/colaboradores que exercem a sua atividade de forma continuada numa instituição estável. Ora, o questionamento/revisão radical de projeto assume, neste grupo, um certo caráter provocatório, uma vez que as suas prioridades se deveriam centrar no desenvolvimento das suas competências atuais para agir no mercado de trabalho global.

Numa perspetiva construtivista, as transições vocacionais configuram transições no processo de construção de identidade que integram, por sua vez, um conjunto de selfs possíveis que vão sendo objeto de reconstruções ao longo do ciclo de vida, de forma dinâmica, contextual e pessoalmente significativa, decorrente da exploração e experimentação de (novas) atividades e papéis, da modificação das redes de

³⁴ Savickas e al. (2009) sugerem que a investigação sobre a construção da vida deverá pressupor a divisão dos colaboradores/empregados em três grupos: nucleares, precários e marginalizados, entre os quais, as preocupações e prioridades seriam diferentes.

relações que lhes estão associadas e da significação de determinados acontecimentos como possibilidades e/ou necessidades de mudança (Ibarra, 2007).

Por um lado, o investimento em novas atividades, inerentes ou não às oportunidades profissionais atuais em que o indivíduo se encontra investido (i.e., quer sejam atividades que resultam do assumir de novas responsabilidades/funções no seu contexto de trabalho, quer sejam atividades associadas a experiências de voluntariado, consultoria ou formação, por exemplo) pode promover a tomada de consciência de um conjunto mais amplo de possibilidades/oportunidades para si e, conseqüentemente, a construção e o reconhecimento de novos papéis 'profissionais' possíveis (idem). Da mesma forma, a experimentação de papéis que ocorre no contexto de diferentes atividades do quotidiano e que se revela incongruente ou menos compatível com as expectativas e o sistema pessoal de valores, de interesses e de competências do indivíduo poderá introduzir mudanças na narrativa de si e na (res)significação de oportunidades. A constatação da divergência de perspectivas entre a realidade atual e a desejada poderá ocorrer, ainda e de forma expressiva, face a acontecimentos inesperados e surpreendentes que pontuam o percurso de vida do indivíduo (idem), motivando a (re)construção de significados e impulsionando-o no sentido da ativação de mudanças nos seus projetos e percursos. Por outro lado, a ativação de novas redes de contacto que funcionem como elementos de identificação, validação e comparação social poderá estimular novas transições (idem), reforçando ou colmatando necessidades e desafios, ao nível da gestão e implementação de (novos) projetos, espoletados pela rede de relações e de suporte social atual do indivíduo.

Na verdade, e colocando o foco no modo como o sujeito psicológico constrói significados acerca de si no mundo, integrando os acontecimentos que pontuam o seu quotidiano e o seu percurso de vida numa narrativa pessoal, poderemos assumir que os fatores anteriormente explicitados como potenciais estímulos para ativação de transições vocacionais podem configurar denominadores comuns aos diferentes cenários profissionais, definidos aqui segundo critérios socialmente construídos de estabilidade e instabilidade profissional e correlativas experiências de (in)satisfação.

Mais ainda, se entendermos a construção da identidade como processo transversal ao ciclo de vida que é continuamente ativado por momentos de crise, e considerando a incerteza e instabilidade que caracterizam o contexto em que vivemos e que implicam, necessariamente, uma maior flexibilidade e abertura a possíveis mudanças nas relações e nas circunstâncias (Fadjukoff, Pulkkinen & Kokko, 2005), poderemos provavelmente assumir que ele não ocorra apenas nos contextos em que a mudança é externamente determinada, mas seja também impulsionado, frequentemente, por dimensões pessoais críticas para a formulação e revisão das escolhas, mesmo em cenários em que as variáveis contextuais aparentemente não o justifiquem.

Contudo, o processo de transição vocacional e o modo de o significar não é linear e implica sempre ambiguidade, ambivalência e incerteza, particularmente patentes nos momentos em que, nem a desvinculação psicológica e emocional de um projeto anterior que deixou de ser pessoal e/ou socialmente viável, nem o assumir de um compromisso com um novo projeto se tornaram ainda efetivos (idem), comprometendo a integração das escolhas e mudanças numa narrativa pessoal reconstruída de forma significativa, podendo aqui a consulta psicológica vocacional 'atuar', sustentada em condições pessoais que poderão potenciar processos e resultados da intervenção, segundo os pressupostos subjacentes à exploração reconstrutiva dos investimentos.

A ação sobre a vontade como espaço de concretização plena da consulta psicológica vocacional

Com a análise que, de seguida, se apresenta, procurar-se-á salientar o processo pelo qual a procura de acompanhamento no âmbito da consulta psicológica vocacional, em momentos percebidos como de necessidade de uma transição pessoalmente determinada, parece associar-se a uma disponibilidade e compreensão do eixo conceptual e estratégico da consulta, ativando as concomitantes afinidades no plano processual e fenomenológico. Para tal reportar-nos-emos à experiência de intervenção no SCPOV.LV com adultos empregados, que procuraram este Serviço traçando como objetivo genérico o de serem apoiados na redefinição do seu percurso vocacional, de modo a poderem vir a sentir-se pessoalmente mais realizados.

Com efeito, desde logo, uma abordagem que mitigue construções pessoais irrealistas quanto a um modo mecanicista de representar e pretender significar os percursos escolares e profissionais, apresenta-se como um sinal próspero à identificação do cliente, que compreende estar perante uma proposta dotada de complexidade, ajustada, por conseguinte, à complexidade que o próprio em si percebe ao pretender introduzir mudanças numa, tantas vezes, aparente situação de estabilidade e conforto. Asserções do tipo "era mesmo isto que eu procurava", em resposta à explanação do modo como a problemática é rececionada e enquadrada, segundo o Modelo de Exploração Reconstitutiva do Investimento Vocacional (e.g., Campos, 1991; Campos & Coimbra, 1991), são comuns.

É, pois, central, numa primeira fase, oferecer e explorar com o cliente esta versão da sua situação e do modo como, estrategicamente, se poderá proceder durante o acompanhamento, enquanto via que favorece o reconhecimento do que, nessa atualidade, se encontra em crise e que é, de modo amplo, a relação fenomenológica do cliente com o Mundo. Assim, o significado, o valor, as referências e a viabilidade dos objetivos, escolhas e acontecimentos no plano vocacional são reconsiderados à luz da possibilidade de redefinição da qualidade dos investimentos, neste domínio, de modo que a proposta de levar o cliente a desafiar as suas conceções atuais, possibilitando a emergência de novas necessidades e de reformulações dos seus projetos, é, habitualmente, acolhida com satisfação. Repare-se que a crise identificada pelo próprio não tem uma forma externa que a preceda e que, portanto, tem de ser entendida como necessidade que provém do recolhimento, da síntese e da integração anteriores à consulta. Assim sendo, urge ao cliente que essa forma interior de necessidade se materialize e, pois, se manifeste, mesmo se a estabilidade e a rotina parecem marcar tempos, entendidos por outrem, de segurança pessoal e apelo à cristalização. Parece este aspeto poder explicar a grande disponibilidade e entusiasmo que este cliente, invariavelmente, mostra, quando lhe são propostas tarefas que desafiam os seus modos habituais de observar, proceder, refletir e significar. A qualidade reside, então, aqui, neste caráter distal da experiência que, ao revelar-se nova, consente, desde o princípio, uma outra forma de representar os eventos pessoais, externalizando a necessidade para uma forma alternativa de conceber a praxis da existência. Daí que a oportunidade de revisão de construções socialmente veiculadas acerca do mundo, em geral, e, em particular, do modo como se configuram e sucedem os acontecimentos no território escolar, formativo, profissional, de lazer, em articulação com outras áreas de investimento humano, se revele facilitadora da exploração pessoal de considerações, discordâncias, inflexões e interjeições do cliente no confronto com a sua situação e, muitas vezes, com a maneira como introjetou conceções sobre modos de viver que acabariam por influir, resolutamente, nas suas escolhas. Muitos clientes, em processo no SCPOV.LV, expressam o significado que esta fase representa para si ao fazerem

com que este período se dilate relativamente ao que é habitual em casos tidos como mais típicos para a procura de consulta psicológica vocacional, como o são os de estudantes em momentos externamente determinados de transição no percurso académico. Esta extensão temporal reflete a disponibilidade para o questionamento e reposicionamento, o que rapidamente permite integrar uma conceção mais adequada do tipo de apoio que o cliente pode esperar, localizando em si o ónus da situação e da ação sobre ela.

A predisposição para questionar o estilo pessoal de vida, num período marcado por narrativas de austeridade e contenção no plano nacional e mundial, permite antecipar a focalização do indivíduo em si mesmo, nas invariantes que marcam o seu sentido de (in)satisfação e realização e a capacidade para delas fazer recursos que enfrentam as expectativas e contrariedades que outros podem demonstrar face a este questionamento percebido como inoportuno. Este estado anterior à iniciativa de procura de apoio e a audácia de o assumir num momento histórico particular predispõe o indivíduo, enquanto cliente, para a exploração de dimensões internas críticas para os processos de orientar-se. É nesta fase que um singular entusiasmo tende a observar-se com o eixo conceptual e estratégico do processo, nomeadamente aquando da proposta de revisão, exploração e identificação de valores de vida e definição de respetivas prioridades. Habitualmente, é com elevado grau de envolvimento e investimento na exploração da tarefa que os clientes analisam dilemas, se projetam em narrativas que atribuem a outros ou a cenários hipotéticos, recordam e evocam momentos do percurso vocacional perspetivando-os na evidência do que, então, priorizaram e reavaliam as suas condições e circunstâncias de vida, encontrando no reconhecimento dos valores o esteio da compreensão do que vivenciam, tantas vezes, em sobressalto.

É, pois, com crescente significado, que a exploração de competências vem a ser realizada, consagrando-se a esta dimensão um espaço diferenciador, que ultrapassa a identificação de aspetos técnicos desenvolvidos ao longo das experiências do percurso pessoal, mais ou menos formais. Com efeito, é pela capacidade de integrar e enquadrar a dimensão das competências pessoais num molde que capitaliza a sua aproximação aos valores, isto é, de um modo que possibilita a perceção de que a relação estreita entre ambas as dimensões poderá tender a um aprofundamento dialético, que o cliente acaba por vislumbrar a maleabilidade das competências que desenvolveu, na medida em que estas se mostram permeáveis à ponderação de alternativas de investimento que conduzam a um progressivo sentido de realização.

A revisitação dos interesses do cliente, de tantos que ficaram algures, no seu percurso, por ter expressão, é feita a partir de uma exploração que interjeta à sua diversidade, a profundidade do nível de investimento que a pessoa é, ainda, capaz de lhes dedicar. Assim, a abordagem dos interesses promove o acesso a novos territórios de possibilidades, à medida que o cliente se apercebe que não cabe apenas ao domínio profissional a consagração do ser. A grande novidade pessoal surge aqui com a compreensão da simultaneidade de convivência de interesses mais passíveis de terem expressão na área profissional com interesses a operar noutros planos – o formativo contínuo (e.g., aprendizagem continuada de um instrumento musical), o formativo pontual (e.g., participar num curso de culinária), o lazer estruturado (e.g., ser atleta federado), o lazer não estruturado (e.g., ir ao cinema) -, reconhecendo aqui mais do que as típicas duas áreas de investimento e superando a dicotomia trabalho/não trabalho, que simplifica e empobrece a experiência e as possibilidades de realização. A oportunidade de o cliente identificar domínios de investimento mais perenes e menos aleatórios e/ou volitivos, os quais, ainda assim, não comprometem uma relação mais efetiva com o trabalho assalariado do qual não pretendem abdicar, mostra-se de particular valia para si. De igual modo lhes é especialmente significativo capturarem a

complexidade do desenvolvimento vocacional no que se refere à constatação de que não lidam apenas com questões de definição de prioridades de conteúdo no plano dos interesses, mas com a reorganização das formas de investimento. Assim, perceberem que não lhes é apresentada como proposta apenas a possibilidade de reconsiderarem o seu atual emprego ou a sua área de investimento profissional (e, muitas vezes, académico), tendo de travar batalhas dolorosas entre o sentimento pessoal de insatisfação e o sentido de responsabilidade que os outros esperam de si no honrar dos compromissos já estabelecidos, possibilita que a pessoa integre as noções de (1) extensão e (2) profundidade na exploração e realização de atividades que lhe interessam e que, potencialmente, trarão um reforço do sentido de realização. A (1) extensão estará, então, ligada à abrangência das possibilidades de investir. De facto, investir de modo não sistemático numa atividade é diferente de investir num compromisso formativo, num projeto de aprendizagem, mesmo quando este não mantém relação direta e estreita com a área e contexto de trabalho do cliente. Paralelamente, a capacidade do processo complexificar a representação que o cliente possui de determinadas áreas, atuando na (2) dimensão da profundidade analítica e consequente integração de interesses num domínio que, à partida, os não coligiria permite que a competência vocacional saia reforçada, em termos de flexibilidade, abertura à novidade e análise. Estes casos acontecem quando, por exemplo, o cliente é capaz de perceber a possibilidade e o benefício de associar e infundir a sua atividade desportiva ou artística numa tarefa de natureza profissional, cumprindo um objetivo alternativo e original. Desta forma, não apenas dá resposta às suas responsabilidades profissionais, sob um princípio de maior satisfação pessoal, como contribui para a reperspetivação e renovação da sua própria área profissional, o que, por sua vez, dado o reconhecimento externo e a percepção de efetividade sobre o real, poderá levar a um incremento motivacional.

É no cruzamento dos eixos conceptual e estratégico que o eixo fenomenológico da consulta psicológica vocacional se consolida, dando origem ao reforço do eixo processual, onde os processos psicológicos aparecem progressivamente mais diversificados e complexos na abordagem que oferecem ao cliente. Invariavelmente, é na apropriação das dimensões pessoais críticas, em particular no interface entre valores e interesses, sem deixar de enquadrar o contexto social, as oportunidades institucionais e as competências pessoais que poderão revelá-los, que o processo encontra o seu núcleo. O cliente que mostra dificuldade em vivenciar processos psicológicos que passem pela dissonância, pela desequilíbrio e pelo conflito ou o psicólogo que descuida o refinamento do eixo estratégico na abordagem dos mesmos acaba, muitas vezes, por comprometer o próprio processo, encontrando-se aqui o momento em que o primeiro redefine o seu investimento na própria consulta, preparando-se para o confronto e para a ação reconstrutiva ou desistindo da mesma, sacrificando, tantas vezes, os objetivos auspiciosos e esperanças que o trouxeram ali. Parece ser deste desencontro que se explica as desistências que marcam estes processos e que, também no SCPOV.LV, caracterizam a heterogeneidade dos desfechos de processos desta natureza. Ainda assim, nos muitos casos em que este nó é superado no sentido do reinvestimento e da reconstrução pelos clientes do SCPOV.LV, é com o eixo conceptual e estratégico do processo que estes explicam os ganhos que sentem ter tido, especificando atividades concretas que introduziram diversidade na abordagem do mundo ou que corresponderam de modo cabal às suas necessidades de se sentirem compreendidos e aceites, vislumbrando, com o apoio do psicólogo, espaços, no seu meio mais ou menos próximo, não coercivos, que transportem fissuras na homogeneidade narrativa e facilitem a construção de narrativas alternativas fundadas em acontecimentos que prosperam.

A consulta ao encontro da vontade

Se as virtualidades da consulta psicológica vocacional parecem atualizar-se em processos radicados na vontade inesperada – face ao atingido na área vocacional, num quadro generalizado de elisões e fraturas –, há que compreender o desafio que tal sincronia convoca para o plano da intervenção, ao invés de esperar que estes processos possam consagrar a própria consulta e os seus méritos. O questionamento ontológico contínuo levado pelo psicólogo para o seu espaço privado de reflexão processual e a revisão do eixo estratégico como meio de dirimir as fugas a agir por si que, como acima se propõe, explicam, tantas vezes, as desistências nestes casos, parecem ser pontos inescapáveis ao encontro entre as necessidades destes clientes e a efetividade da abordagem que, num primeiro momento, acelera o investimento no processo de consulta. O incentivo à ação, aparecendo em etapas iniciais do processo, sob a forma real e não mediada, a partir de propostas que correspondam à capacidade atual de resposta dos clientes, poderá constituir-se como estratégia mais fiel às exigências de generalização e transferência que, em muitas situações, apenas tardiamente se avaliam. A incorporação “precoce” de momentos de ação sobre o real e a consagração do contexto de consulta para a integração contínua e diagética, poderá, parece, favorecer a construção de linhas de sentido sobre as elisões que as narrativas generalizadas testemunham, oferecendo um novo guião, não enquanto conteúdo prévio condutor mas enquanto espaço de contínua inscrição.

Referências bibliográficas

Baron, R. A., & Markman, G. D. (2000). Beyond social capital: the role of social competence in entrepreneurs' success. *Academy of Management Executive*, 14(1), 106–116.

Busenitz, L. W. (1999). Entrepreneurial risk and strategic decision making: it's a matter of perspective. *Journal of Applied Behavioral Science*, 35(3), 325–340.

Barros, A. (2010/2011). Mudança, incerteza e percursos de vida: Intervenções vocacionais com jovens adultos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 141-151.

Campos, B. P. (1991). A Intervenção para o Desenvolvimento Vocacional. In B. P. Campos (Org.), *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (Cap. VI). Porto: Edições Afrontamento.

Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.

Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. (7e éd., pp. 240-258). Paris: PUF. [1re éd., 1989].

Fadjukoff, P., Pulkkinen, L., & Kokko, K. (2005). Identity Processes in Adulthood: Diverging Domains. *An International Journal of Theory and Research*, 5 (1), 1-20.

Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. (7e éd., pp. 224-239). Paris: PUF.

- Fryer, D. (1988). The experience of unemployment in social context. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 211-238). Great Britain: John Wiley & Sons.
- Fryer, D., & Payne, R. (1986). Being unemployed: A review of the literature on the psychological experience of unemployment. In C. L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 235-277). New York: Wiley.
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. [Journal of Vocational Behavior](#), 65, 1, 14-38.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5: 111–124.
- Ibarra, H. (2007). Identity transitions: Possible selves, liminality and the dynamics of voluntary career change. Fontainebleau: INSEAD [Faculty & Research - Working Paper].
- Jahoda, M. (1979). The psychological meanings of unemployment. *New Society*, 49, 492-495.
- Jahoda, M. (1981). Work, employment and unemployment. Values, Theories and approaches in social research. *American Psychologist*, 36 (2), 184-191.
- Jahoda, M. (1982). *Employment and unemployment: a social-psychological analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jahoda, M. (1992). Reflections on Marienthal and after. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 355-358.
- Kirzner, I. (1997). Entrepreneurial discovery and the competitive market process: an Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, 35, 60–85.
- Reynolds, P. D., Bygrave, W. D., Autio, E., Cox, L. W., & Hay, M. (2002). *Global entrepreneurship monitor*. Babson College, London Business School, Ewing Marion Kauffman Foundation.
- Rodrigues, M. L. (1997). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Savickas, M., Laura, N., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Schnapper, D. (1998). *Contra o fim do trabalho. Conversa com Phillipe Petit*. (P. L. Azevedo, Trad.). Lisboa: Editora Terramar.
- Seelos, C., & Mair, J. (2004). *Social entrepreneurship: The contribution of individual entrepreneurs to sustainable development*. IESE Business School. Working Paper 553.
- Stewart Jr., W. H., Watson, W. E., Carland, J. C., & Carland, J. W. (1999). A proclivity for entrepreneurship: a comparison of entrepreneurs, small business owners, and corporate managers. *Journal of Business Venturing*, 14, 189–214.

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico - convertido pelo Lince.

POSTERS

QUALITY OF LIFE AS A SOCIAL VALUE

Diana Olukalne¹ & Mara Vidnere²

1 Daugavpils University

diana301@gmail.com

2 Daugavpils University

mvidnere@navigator.lv

Abstract

Topicality of the research associated with the Latvian population's living conditions change. The study analyzes the quality of life as a social value. Research goal is to find whether there are significant differences in the level of life quality in different student groups. Methodology: theoretical analysis of scientific sources, empiric research using methodology of diagnosing levels of life quality. In the research participated 100 students. For data processing SPSS 19.0 programme was used. In the result of mathematical processing and analysis of the research tight, that level of life quality is different in student groups. For some participants quality of life is at a high level, but for most students it is medium and low. The lowest indexes have physical health and psychological being and social relationships. Research results show that there are significant differences in the quality of life level for student groups.

Key words: quality of life, value, social value, tolerance

Introduction

Recently according to Latvian improvement of well-being, several subjective life quality criteria consolidated. Idea of improvement of life quality was continuously cultivated in society, and there were no reasons to doubt about stability of economic situation in the country, a large amount of unemployed people, huge debts because of credits and loans and salary cut-offs. People are not ready for such radical change that is why it is difficult for them to change their behaviour – to evaluate the real situation, take responsibilities, to give up different things and be in harmony with other people. In this situation it is important to know what people want, to understand what they need and how they form relationships. Quality of life as a social value - it is very important because the quality of life is not just happiness, satisfaction, living standards, climate or environment, or Quality of life depends on the personal system of value, attitudes (as tolerance), experience, understanding, and beliefs about various dimensions of life as psychological, philosophical, interpersonal, cultural, spiritual, political, financial.

Theoretical aspects

Quality of life

The highest social value is human life, its quality and relationships with other people. Life is priority for each person and society, therefore, desire continue to improve it, is not unusual, moreover, the desire to live better and better impact on economic and social factors. High life quality depends on financial provision, good health, education, family, feeling of security and self-expression. So life quality and well-being is not the same. Concerning primary needs subjective life quality is slightly connected with the level of incomes. It depends on objective situation, person's expectations, cognitive processes and individual's role in society.

Quality of life is the role of evaluation. The evaluation object is both an individual's life in general, and its various areas: food, clothing, housing, living conditions, communication, etc.

So people evaluate their life situation: the extent to which it seems to him a satisfactory or unsatisfactory, good or bad, acceptable or unacceptable.

People feel good when their needs, expectations and requirements are fulfilled according to their health as well as to material and social points (Zikmund, 2003). Their attitude to decline is wait-and-see policy, more often they express their disappointment that reflects negatively in relationship with other people. They face intolerance everywhere in society so they feel to show intolerance to others.

To a great extent life quality is individual's psychological attitude which in abstract level determines satisfaction with life. An optimist sees positive aspects in critical situations, but pessimist is tend to see only negative things and no benefits, so they perceive the same situation differently (Lucas, 2009).

If the quality of life indicators corresponding to the external objective standards of good living the subjective indicators are based on personal criteria.

If a person's quality of life assessed positively by both objective and subjective criteria, it is known as a relatively well-being, but if the quality of life of both the objective and subjective criteria are evaluated negatively, then it is dealing with deprivation. If a person assess the quality of life positively on both objective criteria, but negatively by subjective criteria, there is a dissonance, but if the quality of life is negatively evaluated by objective criteria, but positively on subjective criteria, then it shows the adaptation of existing living conditions.

Compare yourself with others, in many cases is negative. When people become rich, acquire a higher status, and their achievements are important, they become more demanding towards their attainment. Complacent people who are climbing the success ladder, looking up, not down.

People are different evaluate their lives. Most people evaluate their living situation emotional and feel good or bad according to the situation. Others evaluate their life cognitively - comparing it with other people's living conditions. However, many people evaluate their living conditions of both emotionally and cognitively. It is therefore essential that affect the subjective and objective quality of life criteria.

In the result of social and economic circumstances a lot of Latvians have faced inextricable difficulties, however they cannot accept the present situation and cannot find the way out; they express wait-and-see policy or dissatisfaction keeping to passivity or choosing inappropriate models of behaviour.

Significant aspect of life quality is feeling of security. It is connected with identification to a particular community. Besides feeling of security is one of basal feelings for normal person (Janoff-Bulman, 1992). It is important to believe that there are more positive things in the world than negations. Tolerance/intolerance depends on this belief.

Tolerance

It is not possible to achieve success in any social interaction, not thinking about it, by which people form relationships, why they act and behave the way they think and what we expect from. Tolerance means composure and readiness for compromise; it is oriented to partnership or recovery of friendly relationship. The term "tolerance" symbolises indulgence non-confronting principle of relationship. Indulgence in interrelation is identical to harmonious life, so that it means cooperation.

Tolerance definition of different cultures are various and depend on the historical experience. Translated from English tolerance implies willingness and ability to capture personality, without protest, or a case of the French language - respect for the freedom of others, thinking, behavior, political and religious beliefs, the Chinese language - allow, be allowed to disclose the generosity of others. Historically, the concept of tolerance evolved from efforts to tackle religious conflicts with violence. Tolerance can be implemented as a difference in the evaluation and promotion, as a general positive attitude towards other groups without bias.

In recent years, tolerance is viewed primarily as a social phenomenon. The studies noted that the tolerance of perhaps both a positive and active - as the ability to resist any efforts to limit human freedom, both negative. Thus, tolerance is a negative expression not only in the treatment of other people, but also against ourselves. Tolerance represents the public mental performance levels, personal self-identification level and adaptation level. The main problem of tolerance in research related to tolerance limits - to what

extent is possible tolerance to any of the other, the way it should take? Is there a possibility of unlimited tolerance? What determines the limits of tolerance?

In social psychology tolerance is being studied intensely interpersonal domain, in small groups and organizations in an attempt to analyze possible ways to avoid conflict between them, using a constructive compromise and adequate division of responsibilities for joint operational implications, from the planning stage of the operation planning of a psychological barrier to overcome, social stereotypes and other global human rights non-acceptance of their views. However, there is a problem, that tolerance will be understood not as tolerance and readiness for a constructive compromise and mutually acceptable solutions in the decision, but the belief watering, and clearly failed to substantively defend their views, social conformism.

The sign of tolerance in everyday life is coherence between individuals and social groups. However more often in interrelation intolerance is expressed – impatience, inability to count on others, for example, disrespect of other opinions and lifestyle. Tolerance is not just one of personal traits, but it is a condition of attitude to values. Tolerance is studied as moral principle as well as role model of behaviour, individual or social reaction to social manifestations etc. The first historical form of tolerance was indulgence of religion, which was approved in Westphalia peace treaty in 1648 (Gulyev, Korotec, Tsernobrovkin, 2007).

G.Allport explains tolerance relating to humanism. There is no better mark to name friendship and mutual confidence with respect to every social community. The term “to celebrate diversity” is widely used (Allport, 1979). Thus tolerant person is a person who is equally well-minded to everyone without exception – this person does not pay attention to race, skin colour or belief. The one not only stands these issues, but love all people.

In reality people are often only fairly tolerant to social environment in which they try to avoid inimic interaction and look for positive one (Chen, Fu, Wang, 2009). Increasing poverty and unemployment enlarge the difference between strata of rich and poor, aggravate correlation and enforce tendency to blame others for different failures (IEA Civic Education Study, 2000).

Intolerance is natural result of crisis, social instability and aggravation of life quality, which is currently obvious in Latvian society.

When managing the system of relations people use particular schemes of behaviour for evaluating other people – stereotypes as social experience and as the basic for possible mistakes in relationship. Usually with the expression “good person” people relate care for others, respect for diversity and social tolerance (Prior, 1999).

The explanation of the term “tolerance” differs in different cultures and depends on historical experience. In English the term “tolerance” means – readiness and ability to accept personality or thing without protest; in French – dignity to others liberty, way of thinking, behaviour, political and religious opinion; in Chinese – to allow, to admit and to show liberality to the others.

Research indicates that in countries with higher level of immigration and higher level of prosperity the tolerance is more common; but in countries with lower levels of immigration and prosperity the intolerance is higher (Tiemann, DiRienzo, Das, 2009).

In opinion of Tiemann, DiRienzo and Das, tolerance between different occupations or representatives of different ethnic groups with variety of thinking and behaviour may improve life quality.

Tolerance is a significant component for the live position for each adult with one`s values and interests (Tiemann, DiRienzo, Das, 2009).

Research made in Bolivia in 2004-2006 revealed that people with higher education have higher sense of tolerance than people with poor education; and that academic education and self-education has positive effect on the level of tolerance (Seligson, Cordova, Donoso, Morales, Orces, Schwarz Blum, 2006).

Researches of social tolerance (Seligson, Cordova, Donoso, Morales, Orces, Schwarz Blum, 2006) show that elderly people are less tolerant that the young, the experience of any discrimination affects the level of social tolerance, wealthy people who consider the significance of material values are more tolerant.

Social tolerance can be maintained in society in which due to social and political development different diversities, poorness, stratification of poor and rich people do not exist. Social tolerance is universal humane value and the basic for mutual communication in different levels: interrelation with individuals, interrelation between different social groups and between nations and countries.

Tolerance is an important cultural and religious habit of the causes of social research. Socio-psychological research on cultural diversity tends to focus on stereotypes and group assessment. It is important to an understanding of basic criteria that people use to determine whether the actions and behavior are acceptable. Socio-cognitive theory (Smetana, 2006, Turiel, 2002) emphasizes, for example, that people use moral (fairness, justice), social conventional (group norms, traditions) and psychological (autonomy, personal benefits), judgments, to assess the specific behaviors and situations causes.

In methodology by G.U.Soldatova used in this research there different scales of tolerance are marked: ethnic tolerance, which includes individual`s attitude to other ethnic groups and position in intercultural relationship; social tolerance reveals tolerant and intolerant expressions regarding to separate social processes; tolerance as personality trait reveals characteristics, positions and beliefs which in a great extent determines individual`s attitude to surrounding. The research is oriented to studying the life quality and correlation of tolerance. It reveals the connection between social, ethnical and tolerance as a personality trait and life quality.

The social tolerance demands politeness to other society members in public, accepting diversity of different groups of people. Social tolerance is unnecessary for all people "to live among others" without fear of physical and emotional violence or offense (Schatz, 2004)

The goal of this research is to clarify whether there is a connection between life quality and tolerance for students.

Materials and methods

Quality of life and tolerance are the significant conditions in professional work with people, so as participants of this research students were chosen. In this research participated student's of management sciences (n=56) and students of medical sciences (n=44) in the age of 18-35. For data processing 100 valid questionnaires were used – 75 women and 25 men. Data was gathered in frontal activity during the break before or after classes.

Empiric research was made with the methodology of calculating the tolerance index by G.U.Soldatova, O.A.Kravcova and O.J.Huhlayev with 3 scales (ethnic, social and personal tolerance) and the survey of life quality (WHOQOL – Bref) with 4 scales (physical health, psychological health, social relationship and environment).

Results

Comparing the results of both samples by t-Student's calculator, no statistically significant differences between the indices of life quality and tolerance were found. In figure 1 it is shown that the average index of life quality in both samples differs minimal –indexes of physical health and social relationships in the first sample (medicine student's) are only a bit higher than in the second sample (student's of management), but indexes of psychological health and environment are only bit higher in the second sample than in the first sample.

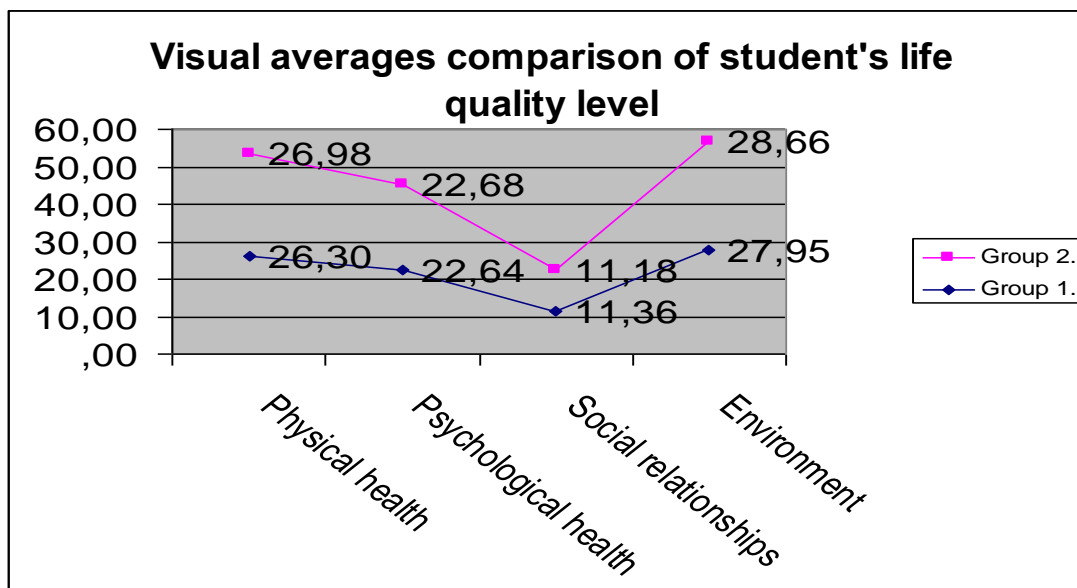


Figure 1 Life quality level of student's

In figure 2 it is shown that the average index of tolerance in both samples differs minimal – all indexes of tolerance except the ethnic tolerance in the first sample are only a bit higher than in the second sample. Considering that the first sample include medicine student's, but the other – management student's, we can say that medicine student's have higher tolerance level. Overall only 11 participants have high tolerance, for 88 participants it is medium, but for 1 it is low. In both samples indexes of tolerance as personality trait are the lowest (Figure 2).

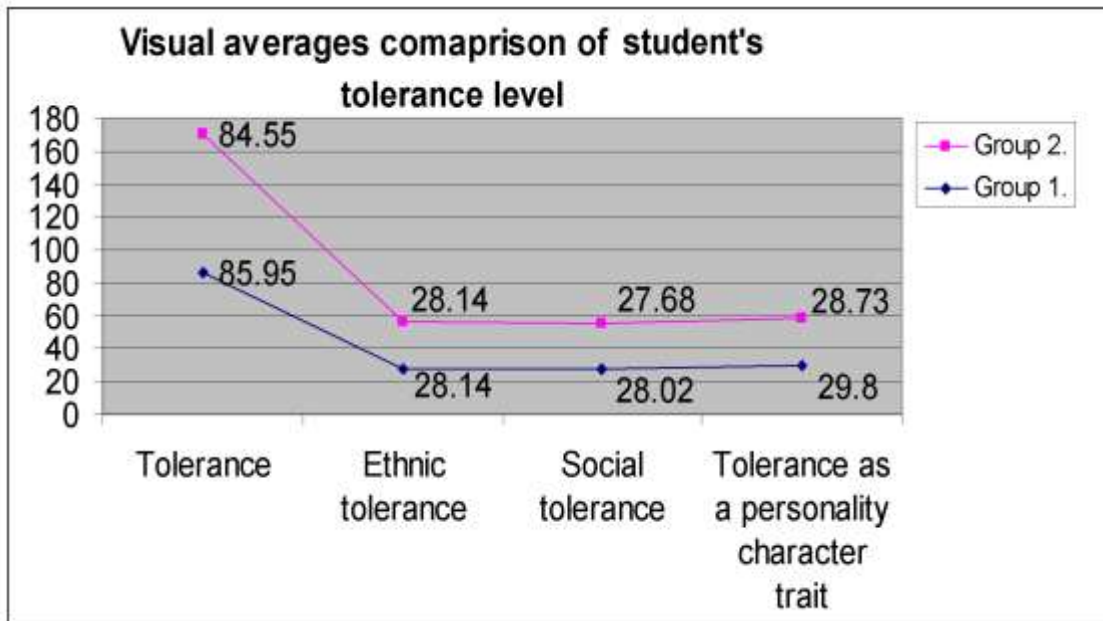


Figure 2 Tolerance level of student's

For 25 participants life quality is in high level, for 51 it is medium, but for 28 it is in low level. Physical health has the lowest indexes – for 46 participants the level of physical health is low, for 32 it is medium, and only for 22 it is high. Low indexes are for psychological and social relationship too, but environment aspect has the highest index.

To reveal the connection between life quality and tolerance indexes Pearson's linear correlation coefficients were calculated. The analysis of findings shows that in the first sample (medicine student's) general life quality correlates negatively with tolerance ($r = -0,358$, $p = 0,014$). The analysis of separate factors of tolerance connection with life quality reveals that life quality correlates negatively with social tolerance ($r = -0,379$, $p = 0,011$), but there are no statistically significant correlations with ethnical tolerance and tolerance as a personality trait. There are no significant connections between physical health and tolerance and its data. In frames of the sample the connection between physical health and ethnic tolerance data is evident ($r = -0,292$, $p = 0,055$). In the first sample psychological factor of life quality correlates negatively with tolerance ($r = -0,362$, $p = 0,016$) and with social tolerance ($r = -0,352$, $p = 0,019$). And in frames of sample tendency in connection with tolerance as personality trait is evident ($r = -0,270$, $p = 0,077$). There are no statistically significant connections between social relationship and tolerance

indexes. In the first sample factors of environment correlates negatively with general tolerance ($r=-0,323$, $p=0,033$) and social tolerance ($r=-0,358$, $p=0,017$). (Table 1)

Table 1 Quality of life and tolerance correlation

Group	Tolerance		Ethnic tolerance		Social tolerance		Tolerance as a personality character trait		
	Pearson correlation	Sig.	Pearson correlation	Sig.	Pearson correlation	Sig.	Pearson correlation	Sig.	
Medicine student's N=44	Quality of life	-.368(*)	.014	-.196	.201	-.379(*)	.011	-.224	.144
	Physical health	-.254	.096	-.292	.055	.162	.293	-.089	.564
	Psychological health	-.362(*)	.016	-.172	.265	-.352(*)	.019	-.270	.077
	Social relationships	-.106	.495	.083	.592	-.234	.126	-.081	.602
	Environment	-.323(*)	.033	-.149	.333	-.358(*)	.017	-.194	.206
Management student's N=56	Quality of life	.041	.762	-.026	.849	.002	.987	.141	.301
	Physical health	.192	.157	.119	.383	.147	.278	.205	.129
	Psychological health	.044	.749	.035	.797	-.009	.949	.080	.560
	Social relationships	.042	.758	-.028	.840	-.001	.992	.148	.276
	Environment	-.097	.478	-.167	.218	-.100	.464	.059	.665

In the second sample (management student's) statistically significant connections between life quality indexes and tolerance indexes were not found.

Conclusion

Generalizing indexes we can deduce that the level of life quality for the most of students is medium or low. Almost half of the participants of the research have physical health problems which are connected with everyday activities, addiction to medicine, energy and tiredness, mobility, pain and discomfort, sleep and rest and the capacity of work.

Evaluating all the data of tolerance indexes we can observe that in the sample dominates medium level of ethnical and social tolerance indexes and only a bit lower are tolerance as a personality trait indexes. Connections between life quality and tolerance indexes are negative so that if one factor increases the other decreases. Consequently, if life quality increases, the level of tolerance will decrease.

People try to arrange their life in compliance with their ideas, experiences and wish to be successful and happy; however being unsuccessful in these issues they express intolerance to others. If life quality increases, but the expectations for further development collapse, the level of tolerance will significantly decrease until the cognition of person accepts the present situation.

The analysis of correlation shows that the results of the research are important, because life quality is faintly emphasised in researches made in Latvia, and in researches of tolerance made in Latvia till now ethnic identity.

On average, it seems that people who have a high quality of life, have a high level of tolerance, but people who have low quality of life, have a low tolerance level. However, study results show that most people with a high quality of life, have a low tolerance level, but most people with low quality of life is a high level of tolerance, because in further studies will be searched for factors that affect the quality of life and level of tolerance.



This work has been supported by the European Social Fund within the Project
«Support for the implementation of doctoral studies at Daugavpils University»
Agreement Nr. 2009/0140/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/015

References

- Allport G.W. (1979) *The Nature of Prejudice*, Perseus books, Cambridge, Massachusetts, (C) Perseus book.
- Gulijev M.A., Kopotec I.D., Tsernobrovkin I.P.(2007) *Etnoconflictology*. –M.:Mart.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Happystance. A review of Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective*. *Contemporary Psychology*, 37,162-163.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2000) *Civic Education Across Countries Twenty Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Executive Summary.
- Lucas C. (2004) *Impact of Headache on Quality of Life in a General Population Survey in France*. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, V.44 (6)
- Prior, W. (1999) *Teachers, Students and their Parents talk about what it means to be a 'Good Citizen' in Australia*. *Theory & Research in Social Education*, NCSS, Spring, Vol. 27, No 2, USA.
- Schatz Mona C.S., DSW. (2004) *Social tolerance and social civility./Journal of International and Comparative Social Welfare*, 20th Anniversary special, Vo. 2004.
- Zikmund V. (2003) *Health, well – being, and quality of life: Some psychosomatic reflections./ Neuroendocrinol Lett* 24(6): 401 – 403.
- Chen X.,Fu F.,Wang L. (2009) *Social tolerance allows cooperation to prevail in an adaptive environment*. http://www.people.fas.harvard.edu/~fengfu/papers/PhysRevE_Chen09.pdf [12.04.11.]
- Selginson M.A., Cordova A.B., Donoso J.C., Morales D.M., Orces D., Schwarz Blum V. (2006) *Democracy Audit: Bolivia, 2006 Report*, Vanderbilt University. <http://www.vanderbilt.edu/lapop/ab2006/bolivia1-en.pdf> [05.04.11.]
- Tiemann T., DiRienzo C., Das J. (2010) *Tolerance, heterogeneity, creativity and economic growth*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning_policy/doc/creativity/report/tolerance.pdf [10.04.11.]

A PIAGETIAN STUDY ON ITALIAN PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S SPONTANEOUS THINKING ABOUT EUROPE

Merete Amann Gainotti¹ & Renato Ciofi Iannitelli²

1 Università Roma Tre, Italy

amann@uniroma3.it

2 Università Roma Tre, Italy

Abstract

In forthcoming years, as a result of the legal, political, and economical changes which are currently taking place in Europe there will be a substantial increase in human mobility between European nations and across the boundaries of European nations. Consequently European children will come increasingly into contact with people from other European nations and it is therefore of considerable importance to understand how children's conceptions of other people and other countries is formed.

Our study, conducted within the theoretical frame of Jean Piaget (1926) and neo-piagetians' researches on children's ideas about society, other nations, and economical and political institutions, investigates spontaneous notions and representations about Europe of a group of 150 Italian children living nearby Rome, and attending primary school.

Children were individually interviewed with a flexible interview that examined their ideas about what Europe is, where Europe is, what nations are part of Europe etc., and also their ideas about their national and/or European identity. Subjects were also asked to make a drawing of Europe.

The aim of the study was to observe around what ages children started building a cognitive representation of a complex object as Europe, with the hypothesis that, where Europe was concerned, the same known developmental trends would be found, consisting in referring to personal experience and to nearby and known environment to give explanations and interpretations of different aspects of society.

The results confirm findings of previous psychological researches on children's thinking about society and seem to indicate that the understanding of the relations between the whole and its parts and the mastering of the logical operations of inclusion are preliminary conditions for a realistic assimilation of notions about Europe.

Keywords: Cognitive development – Piaget - Europe- childrens's drawings – geographical Notions

In forthcoming years, as a result of the legal, political, and economical changes which are currently taking place in Europe there probably will be a substantial increase in human mobility between European nations and across the boundaries of European nations. Consequently European children are likely to come

increasingly into contact with people from other European nations and it is therefore of considerable importance to understand how children's conceptions of other people and other countries, of citizenship, is formed, also in a broader perspective that goes beyond European boundaries.

Such issues are not totally new and were already considered by J. Piaget as early as in the years 1930-1934 in a series of Conferences and articles in which he wrote rather extensively about international education. In 1929 Piaget had become Director of the Bureau International de l'Education (BIE) in Geneva. The "Society of Nations" founded in 1920, after the first World War, which seat was also in Geneva, asked Piaget, as a Director of the BIE, to make a series of Conferences intended for teachers of all levels and grades, from elementary school up to University, on the topic : " How to make the Society of Nations known and develop the spirit of international collaboration".

In response to this request of the Society of Nations, Piaget made personally a series of Conferences

that were later published in French (Piaget, 1930a,b, 1931a,b , 1932, 1934). In recent contributions we have tried to outline and to discuss Piaget's main ideas on international education (AmannGainotti, 2011a,b), showing how, in a new and original way, on the basis of his recent findings in child psychology (Piaget, 1923,1924,1926,1932), Piaget worked out theoretical proposals for the education of an "international individual" that would be able to adapt to the complexity of modern world. An individual that should, from childhood, be helped by education to abandon "egocentric" positions and ways of thinking and should be led to better understanding and reciprocity in his/her relations to other people and other nations.

Where children's ideas and spontaneous representations about Europe are concerned, they include different conceptual areas and notions. These have to do with spatial and geographical notions, naïve physical models of the earth and also with developmental changes in personal and social identity.

Psychological research on children's ideas about physical and social environment has a long tradition that can be brought back to J. Piaget and his famous book " La représentation du monde chez l'enfant", published in 1926.

Even before 1926, in his 1924 work " Le jugement et le raisonnement chez l'enfant", Piaget interviewed Swiss children living in Geneva about their ideas of country. He found that the concept of country appeared to develop in the following way : in a first stage, a country was simply regarded as another geographical unit alongside towns and regions, and as being of similar magnitude to these units. In a second stage children understand that towns and regions were inside the country, but they may be conceptualized as pieces of land surrounded by the country.

During these first two stages, children failed to understand that a person could simultaneously be both Genevese and Swiss, as Geneva was not considered as being includede within Switzerland.

In the third stage (which only began at about 9 or 10 years of age, according to Piaget) children finally understood the correct relationship between towns, regions and countries, and acknowledged that an individual could be simultaneously both Genevese and Swiss.

In an article of 1951 *Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger* , Piaget and Weil explore more in depth these initial findings. They interviewed 200 Swiss children living in Geneva, aged between 4 and 15 years with open-ended interview and drawings. According to their results

a young child cannot conceive that, as well as there are foreigners to him, he himself is a foreigner for others. This could be due to the incapacity of mastering logical operations of reciprocity that is characteristic of the "egocentric" way of thinking of younger children. Another difficulty made evident by the authors was to understand that one can be, at the same time, "a citizen of Geneva and of Switzerland" (it could therefore be interesting to investigate if Italian children conceive that they are at the same time "Italian and European" ...); also, the authors noticed children's tendency to make stereotyped judgements as: "Germans make war", "Americans are rich" etc. Such statements may be explained by the fact that young children are involved in the construction of operations of classification, and this inevitably leads to the tendency to look for, and to accentuate, typical criteria (even stereotyped) of classification. Starting with age 10-11, children manifest a greater interest for events that go beyond their nearby environment and that have to do with other people and other places. Also, they develop a more authentic reciprocity that enables them to understand somebody else's point of view and to identify other people's reasons and positions, without making stereotyped judgements.

Purpose of the study

On the basis of these assumptions and first findings, the purpose of our study was to outline developmental patterns in mental representations of a complex geographical and social entity as Europe, that cannot be organized on the basis of personal experience of physical environment, but depends on information that are culturally provided .

The overall investigation intended to ask children about the following main issues:

- 1) what is Europe ?;
- 2) where is Europe ?;
- 3) what nations are part of Europe ?;
- 4) are you Italian, are you also European ?;
- 5) who has been telling you about Europe ?;
- 6) to ask for a drawing of Europe.

Presentation of results in the present contribution will focus on issues 1) 2), 6). For more information about the results see: Amann Gainotti, Pallini (2006, 2008).

Method.

Sample: Participants were 150 Italian children, male and female, attending primary school in Rome. They were divided into 5 age groups i.e. 30 children in each of the 5 grades of primary school.

Procedure: The children were interviewed individually at school for 20-25 minutes with a flexible, non standardized interview. They were asked different questions about Europe and about being European and at the end of the interview, they were requested to make a drawing of Europe.

Results

1. What is Europe?

Many different interesting elements can be found in the answers to this first question such as:

- In first and second grade, 20% of the children say "I don't know" while, starting with third grade, almost every child gives some kind of an answer.

- From first to third grade, but never at later ages, the idea of Europe is assimilated to a city or a country: "It's a city with many houses" (first grade); "It's a big and beautiful city, there are many animals" (first grade); "It's a city where there are foreigners, it's very different from our country" (first grade); "It's a city, a place with many buildings" (first grade); "It's a capital" (second grade); "It's a country but also a piece of sea" (first grade); "Many countries and cities" (second grade); "A circle full of countries" (second grade); "A beautiful city" (second grade); "A city, a rich village" (third grade); "A big, strange country" (third grade).

- Among the various answers and definitions, the answer "It's a continent" progressively increases from third (10%) to fifth grade (46%). Examples: "It's the continent where we live" (third grade); "It's a continent, a big piece of the world" (third grade); "It's a very vast continent" (fourth grade); "It's one of the continents" (fifth grade); "It's a continent divided into many small regions" (fifth grade).

- Only in fifth grade, connected to the notion of Europe being a continent, is the idea of a whole, a composition of states or regions: "It's an immense extension of land that groups many nations" (fifth grade); "It's a group of nations" (fifth grade); "It's a land where many different people live" (fifth grade); "It's a country divided into many small regions" (fifth grade); "It's a different world composed of many different communities" (fifth grade).

- At each age there are many different answers classified as "other". These are separate original answers that cannot be included into categories, for instance: "It's the world, it's a big ball" (first grade); "A world full of poor children" (third grade) or answers that express confusions or meaning substitution, as: "It's an animal, it's a fish" (first grade); "It's a country made of animals and people who go hunting, animal hunters" (first grade); "It's a capital – What is a capital? It's a group of countries"; "A state like America" (third grade); "In Europe there are many continents" (fourth grade); "It's a capital, it has a strange shape, it's like a spot" (fifth grade).

2. Where is Europe?

First and second graders mainly answered that "they don't know" ($23/60 = 38,33\%$); or that Europe is far, far away, quite far away ($19/60 = 31,66\%$); or that Europe is in Italy ($7/60 = 11,66\%$). A consistent number of answers, as in the following examples, could not be classified into categories because they appeared related to vague, individual, geographical names: "... Europe is somewhere close to England"; "...outside Austria"; "in America"; "in Asia", etc.

Third and fourth graders started stating that Europe is close to Italy ($11/60 = 18,33\%$), or that Europe is "in the world"; "in the universe"; "in the center of the world" ($12/60 = 20,00\%$) and such ideas became even more typical in fifth graders ($19/30 = 31,66\%$). None of fifth graders answered, as did first or second graders, that they didn't know where Europe is or that Europe is just far, quite far away.

At a verbal level, it appears that children had many difficulties in explaining where Europe is; the main topological notions that appeared, expressed by few subjects, were that Europe is somewhere "above" Italy, or that Italy is "inside" Europe; or that Europe is very big and "contains" many nations. Just a few children started mentioning seas: "Europe is in the Adriatic sea"; or: "...in the Atlantic Ocean"; or: "...in the Mediterranean sea, around".

On the contrary, starting with fourth and fifth grade, the arguments children use to justify the fact that they are European "as well" show in a very clear way their mastering of logical operations of inclusion and their capacity to articulate the relations between a whole (Europe) and its parts. Children will explain that they are also European because: "I was born in Italy and Italy is a European country"; "Because Italy is a part of Europe"; "Because my nation is a part of Europe"; "Because I live in Italy, which is a nation in Europe"; "Because I was born in Italy that is a part of Europe"; "Because if I live in Italy, I also live in Europe because Italy is attached to Europe".

6. Children's drawings of Europe

The sixth issue was concerned with developmental trends in children's spontaneous drawings of Europe . It appeared that from first to fifth grade of primary school subjects' drawings had different pregnant characteristics which made it possible to divide them into the following distinct categories

- A. drawings of landscapes with houses , trees , human figures , cars , flowers etc..
- B. drawings that represented big global, unshaped, coloured spots
- C. global coloured spots started either assuming a shape, or being divided into parts, that probably intend to represent different territories
- D. drawings showed first attempts to draw maps containing different parts or territories that were more or less spatially correctly positioned. Such drawings could have different levels of complexity

The following quantitative data allow to compare types of drawings of Europe produced from first to fifth grade by Italian primary school children

Types of drawings of Europe					
	A	B	C	D	ToT
1ST GRADE	25	5	0	0	30
2ND GRADE	22	3	5	0	30
3RD GRADE	10	9	9	1	29
4TH GRADE	2	8	10	10	30
5TH GRADE	1	3	17	9	30

- A) landscapes with houses, people etc... B) drawings of global, unshaped , spots C) rough unprecise maps
- D) more detailed maps

As it can be observed, in first and second grade, the request of drawing Europe, elicits the production of drawings of landscapes with houses, characters, trees, roads, etc. , according to the typical graphic schemata of ages 5 to 7 . Since many children at those ages explained that Europe is a city, most probably their drawings wanted to represent a city.

Starting third grade there is a decrease in the drawings that represent landscapes, etc. and the first attempts to draw a map appear, with representations of spots, that are more or less coloured, more or less rough or detailed. At these ages, the very first attempts to draw Italy can be noted through the representation of a kind of appendix that detaches from a round, unshaped spot.

In fourth and fifth grade there are basically no more drawings of the previous kind. Attempts of drawing a map that uses more or less sophisticated graphic and spatial strategies starts to prevail. These consist mostly in representing Europe, fractioned into a series of territories, that are more or less correct in their spatial collocation, one respect to the others.

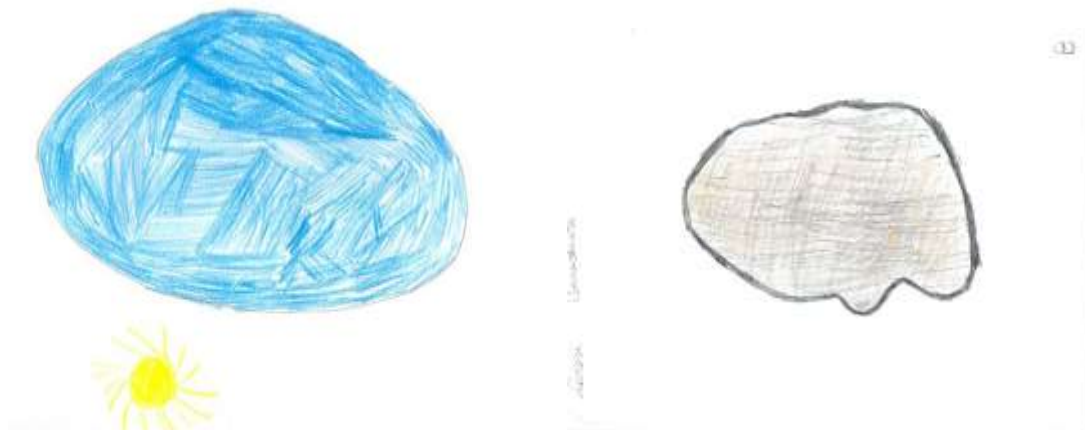
Examples of drawings of Europe of type A) (landscapes with houses, people, cars, trees, etc..)



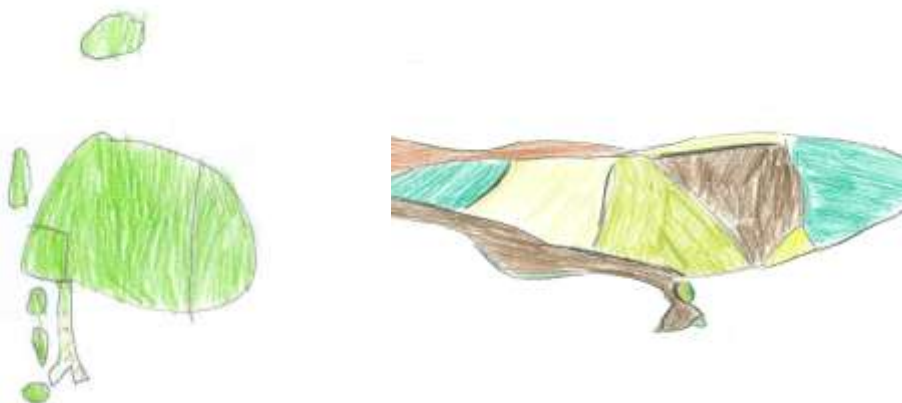


Examples of drawings of Europe of type B) (global, unshaped spots)





Example of drawings of Europe of type C) (rough, unprecise maps)





Examples of drawings of Europe of type D) (more detailed maps, with separated countries)



Conclusive remarks

To conclude this preliminary investigation on children's notions and representations of Europe that was conducted with reference to the consolidated area of developmental research on children's social cognitions, started by J. Piaget in 1926 and carried on by many other researchers in different countries, some first considerations can be made.

Our results confirm data from previous psychological researches on children's ways of thinking about the social world (Barrett, 2007). These researches show that before individuals adopt scientifically accepted concepts, they have intuitions, presuppositions and naive theories that guide or constrain the acquisition of knowledge. Even young children have "theories" which are internally consistent representations.

Where notions about Europe are concerned, the same inclinations to refer to personal experience and to nearby space to give explanations and interpretations of the social world, were found in the children of our research (Amann Gainotti, Pallini, Geat, 2008). Results made clear that the comprehension of the

relation between parts and whole and the mastery of the operations of inclusion that are built up during the stage of logical-concrete operations (from 5-6 years to 10-11 years) are cognitive prerequisites, necessary conditions, for an articulate understanding that doesn't any longer focus primarily on personal experience. Such preliminary conditions will then allow assimilation of first objective and realistic notions that regard Europe.

Psychological research on children's ideas and representations of Europe may have different practical and educational extensions .

As far as the teaching about Europe in school is concerned , it appears trivial to suggest giving more consideration to the results of psychological researches in order to adjust programs , text books, and any other didactic material having Europe as a main topic, to children's peculiar cognitive characteristics along their development.

As an example of how psychological research may be useful to ground teaching about Europe, by promoting spontaneous questions that could be worked on collectively in the classroom, we may recall one of our recent didactic proposal (Ciofi iannitelli, Amann Gainotti, 2011), inspired in a general way by Piaget's theories on cognitive development and also by the work of Italian psychologist, Guido Petter, who has provided numerous concrete applications of Piaget's theories for teachers and in school settings (Petter, 1972).

Our proposal, called " From Euro to Europe", starts by asking children, aged 9 to 11 years, to better observe and describe the euros and coins most of them have in their pockets. This preliminary observation may constitute the basis for a series of questions such as: Why does one side of the coins show always the same map of Europe with 12 stars around and the other side always show something different? What do these different images on the coins mean? Where are these images from? What do they tell about the country they come from? Why has a country chosen that image to represent itself? How many countries are there in Europe? etc..., etc...

Many different directions could be followed during lessons, starting from a very concrete object as the coins of Europe children have in their pockets. In this way a teacher could allow pupils to progressively construct the concept of Europe as a historical, geographical and multicultural entity built up in time and through wars and peace treaties, but mostly thanks to relation between people and nations.

References

Amann Gainotti M. (2011), Jean Piaget e l'educazione internazionale (Scritti 1930-1934) , in: M. Amann Gainotti , J.-J. Ducret (Eds) (2011), Proceedings of the International Conference "Jean Piaget, Psicologo, Epistemologo Svizzero all'avanguardia" , p. 119-130, Aemme Publishing , Roma

(ISBN 978 88 96252 15 4)

Amann Gainotti M. (2011), Jean Piaget e l'educazione internazionale, in : Atti del Convegno Internazionale INFAD " Sfide e prospettive attuali in Psicologia", Roma, 13-16 aprile 2011,

International Journal of Developmental and Educational Psychology, Anno XXIII, N.1, Vol. 3,

p. 183-190, 2011 (ISSN 0214-9877)

Amann Gainotti M. Pallini S., Spontaneous geographical maps of Europe by Italian school children, *Cognitive Processes*,7,112-114, 2006

Amann Gainotti M., Pallini S., Geat M., Comment les enfants se représentent-ils l'Europe ? Une étude sur des enfants italiens de l'école primaire, *Enfance*, 2, 195-208, 2008

Barrett M., *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*, New York, Psychology Press, 2007

Ciofi Iannitelli R., Amann Gainotti, M., (2011), Dall'Euro all'Europa. Una proposta didattica per la scuola secondaria di primo grado, in «Cooperazione Educativa», settembre 2011, vol. 60 n. 3, pag. 63-69, Erikson, Trento

Petter, G. (1972), *Conversazioni psicologiche con gli insegnanti. Psicologia e attività educativa nel secondo ciclo della scuola primaria*, vol. I - II, Giunti-Barbera, Firenze

Piaget J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel

Piaget J. (1924), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel

Piaget J. (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, Alcan, Paris

Piaget J. (1932), *Le jugement moral chez l'enfant*, Alcan, Paris

Piaget J.(1930a) , *Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* ,

« Publications du Bureau international d'Education » , n.8, pp. 52-55.

Piaget J. (1930b) , *La notion de justice chez l'enfant. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale* , « Publications du Bureau international d'Education » , n.8, pp. 55-57.

Piaget J. (1931a), *L'esprit de solidarité chez l'enfant et la collaboration internationale*, « Recueil Pédagogique » , Genève, n.2, pp. 11-27.

Piaget J. (1931b) , *Introduction psychologique à l'éducation internationale. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale*. Genève, « Publications du Bureau international d'Education » , n. 9, pp. 56-68.

Piaget J.(1932) , *Les difficultés psychologiques de l'éducation internationale. Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale*. Genève, « Publications du Bureau international d'Education » , n. 10, pp. 57-76.

Piaget J. (1934) ,Une éducation pour la paix est-elle possible ?, « Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations », Genève, n.1, pp.17-23.

Piaget J., Weil A.M. (1951), Le développement chez l'enfant de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger, Bulletin International des Sciences Sociales, Unesco,Paris, p.605-621

INCLUSÃO FAMILIAR E PRÉ-ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE X FRÁGIL: ESTUDO EXPLORATÓRIO

Liliana Morais¹ & Vítor Franco²

1 Universidade de Évora

liliana.romeromorais@gmail.com

2 Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

vfranco@uevora.pt

Resumo

A síndrome de X-frágil é uma doença de etiologia genética que afecta cerca de 1 em cada 4000 nados vivos do sexo masculino e 1 em cada 8000 nados vivos do sexo feminino. Tem associadas alterações ao nível morfológico, ao nível das competências cognitivas e também problemas comportamentais, sendo muito frequentes as perturbações do espectro do autismo. A presença destas características sindrómicas coloca desafios ao processo inclusivo destas crianças e famílias. No presente estudo, de natureza qualitativa, feito a partir de entrevistas com mães, são identificadas os principais momentos, problemas e desafios que se colocam à inclusão familiar e à inclusão educativa pré-escolar destas crianças.

Palavras-chave: Síndrome X frágil, deficiência mental, inclusão familiar, inclusão pré-escolar

Abstract

The Fragile X Syndrome is a genetic disease that affects about one on each 4000 male and one on each 8000 female individuals. It is associated to morphological changes, cognitive disabilities and behavior disorders, being very frequent the autistic characteristics. The presence of such syndromic characteristics becomes a real challenge to the inclusive process of these children and their families. In this qualitative study has been interviewed mothers of FXS children, and identified the main problems, moments and challenges facing the family and educational inclusion of these pre-school children.

Keywords: Fragile X Syndrome, intellectual disability, family inclusion, educational inclusion

Introdução

A síndrome de X-frágil (SXF)

A Síndrome de X-frágil (SXF) é uma doença genética causada por uma mutação no gene FMR1, sendo uma das causas hereditárias mais frequentes de atraso mental (Cornish, Levita & Subhalter, 2007). Afecta de forma mais grave os rapazes do que as raparigas e a sua incidência é de aproximadamente 1 em cada 4000 nados vivos do sexo masculino e 1 em cada 8000 nados vivos do sexo feminino, sendo responsável nos rapazes, por 30 a 40% dos atrasos mentais de origem hereditária. A SXF manifesta-se essencialmente por três aspectos: atraso mental, alterações do aspecto físico e alterações do comportamento.

A principal manifestação dos sintomas da Síndrome de X-frágil revela-se no comprometimento da área cognitiva: desde dificuldades de aprendizagem até graus leve, moderado a severo de atraso mental. O QI pode variar entre 25 a 69, com 50-75% dos doentes com QIs inferiores a 39. Estima-se que esta Síndrome represente cerca de 10% de todas as causas de défice cognitivo. Além, disso, têm dificuldades especiais no pensamento abstracto e na resolução de problemas que requerem raciocínio ou problemas mais complexos. Este atraso é mais frequente nos rapazes do que nas raparigas, na medida em que as raparigas tem habitualmente um atraso menos acentuado do que os rapazes. Estas crianças podem apresentar dificuldades diversas, designadamente, na área da linguagem (articulação da fala e linguagem como expressão do pensamento). No que concerne às características físicas são as seguintes: baixo tonus muscular (hipotonia), cabeça grande (macrocrânia), face alongada, queixo proeminente/protuberante (prognatismo), orelhas grandes e salientes, testículos de grandes dimensões (Macroorquidismo). As últimas quatro características assinaladas são as manifestações físicas mais marcantes da síndrome a partir da adolescência, principalmente nos homens. Nas mulheres, as características da aparência são mais subtis, podendo até ser identificadas como traços fisionómicos ditos normais. Estas pessoas apresentam, muitas vezes, uma grande laxidão das articulações, o que pode provocar o aparecimento, entre outras alterações, do pé-plano (ou pé-chato). Podem ainda sofrer de problemas visuais (como estrabismo ou miopia), dentários (irregularidades de implantação dentária) e/ou problemas cardíacos (Prolapso da Válvula Mitral). A incidência deste último problema varia entre 6 e 80% e pode ser responsável por palpitações e dispneia. Episódios convulsivos ocorrem em 20% das crianças afectadas e a Epilepsia está presente em 15% dos rapazes. Ao nível comportamental, podem observar-se alguns comportamentos que são mais frequentes em autistas, como movimentos repetidos e estereotipados, desenvolvimento social atípico, pouco contacto ocular, timidez e baixa tolerância a mudanças nas suas rotinas diárias. Aproximadamente 7% dos rapazes e 5% dos autistas tem síndrome de X-frágil. Além disso, também são frequentes manifestações como hiperactividade (principalmente nos rapazes) e pouca capacidade de atenção e concentração (Abbeduto & Hagerman, 1997).

Inclusão familiar

O conceito de família é difícil de definir de forma objectiva e concreta. Esta dificuldade deve-se ao próprio conceito que, além de ambíguo, tem diferentes facetas, ao nível da sua estrutura e organização, apresentando ainda conotações distintas de acordo com as diferentes culturas (Nye & Berardo, 1973). De

uma forma geral, uma família constitui um grupo de duas ou mais pessoas unidos pelo sangue, casamento ou adopção e que residem no mesmo local. Para Barker (1991) "Uma família é duas ou mais pessoas que se consideram como tal e que assumem obrigações, funções e responsabilidades geralmente essenciais para a vida familiar" (p. 80). Para outros autores, a família é definida como um sistema, como um todo, maior do que a soma das suas partes (Sampaio cit. por Silva 2001). Também Sampaio e Gameiro (cit. por Alarcão, 2000) definem a família como um sistema, «um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados» (p. 39).

A família, e em particular os pais, tem uma importância determinante no desenvolvimento integral e global da criança, especialmente ao nível do desenvolvimento cognitivo-afectivo-sócio-moral da criança e do adolescente, sejam eles ditos normais ou com alguma perturbação ou deficiência. A família constitui o factor determinante da personalidade porque é o ambiente mais importante para a criança, sendo o seu primeiro grupo social, onde passa a maior parte do tempo, especialmente nos primeiros anos de vida (Castro, 1992). Enquanto contexto de desenvolvimento e socialização, a família assume algumas funções básicas, nomeadamente ao nível das relações humanas: A família é geradora de afecto, criando laços entre os seus membros; proporciona segurança e aceitação e desenvolvimento pessoal; proporciona satisfação e o desenvolvimento de um auto-conceito positivo; proporciona estabilidade e socialização e impõe autoridade, relacionado com a aprendizagem das regras e normas, direitos e obrigações características das sociedades humanas. As funções da família enquanto contexto inclusivo e potenciador da inclusão da criança são: (a) Satisfazer as necessidades afectivas de seus membros: é na família de se dão às condições ideais para que o afecto seja manifestado, ao compartilharem um espaço e objectivos comuns são favorecidas as relações interpessoais. b) Satisfazer as necessidades físicas: as necessidades afectivas são importantes, mas não podemos esquecer das condições físicas, pois quando elas não estão satisfeitas o funcionamento familiar é alterado. Desta função depende a sobrevivência da família em particular e da espécie em geral. A família garante alimentação, apoio, higiene, etc. e tudo isso acontece precisamente no espaço físico familiar. c) Estabelecer padrões positivos de relações interpessoais: o modelo de relacionamento interpessoal obedece a um padrão que se adquire muito cedo na vida. d) Permitir o desenvolvimento da identidade individual de cada um dos membros; e) Favorecer a aquisição de um padrão psico-sexual adequado; f) Promover e favorecer o processo de socialização: a socialização é um fenómeno que se produz gradualmente no desenvolvimento do indivíduo. A família é um Microsistema que está inserida no Macrosistema que é a sociedade. É evidente que cada criança entra em contacto com a sociedade por meio da família; e g) Estimular a aprendizagem e a criatividade de seus membros: A aprendizagem está condicionada por múltiplos factores, no que se refere à família, a ela compete criar as condições materiais e afectivas para que as crianças possam aprender e os adultos possam desenvolver o que foi aprendido. A família constitui o primeiro contexto inclusivo para o desenvolvimento das crianças com deficiência, não sendo, ainda assim, o único a ter esta importância, desancando-se a escola e o Jardim-de-Infância (Franco, Riço & Galésio (2002)

Inclusão pré-escolar

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida de uma pessoa, e inclui dois espaços distintos: a creche (para crianças entre os 3 meses e os 3 anos de

idade) e o Jardim-de-Infância (para crianças dos 3 aos 6 anos). A educação pré-escolar foi oficialmente definida como «o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo» (Dionísio & Pereira, 2006). Não sendo obrigatória, quando existe, esta educação deve ser complementar à acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação e colaboração.

O conceito de inclusão pré-escolar é difícil de definir, devido ao grande número de conceitos que abarca, facto que se torna evidente nas três definições seguintes: «a inclusão não é um conjunto de estratégias ou uma questão de colocação. Trata-se da pertença a uma comunidade – um grupo de amigos, uma comunidade escolar ou uma área residencial» (Allen & Schwartz, 2001, p.2); «A Inclusão, enquanto valor, defende o direito de todas as crianças, independentemente das suas diversas capacidades, participarem activamente em contextos naturais nas suas comunidades. Um contexto natural é um local onde a criança passaria o seu tempo se não tivesse necessidades educativas especiais. Tais contextos incluem, não se limitando porem, o local onde a criança habita e os grupos familiares que promovam actividades lúdicas, as instituições de cuidados para a infância, as creches, os Jardins-de-Infância e as salas de aula de escolas da sua residência» (DEC, 1993); «Inclusão significa que todos os alunos integrados beneficiam de programas educacionais adequados que sejam estimulantes, contudo adaptados às suas capacidades e necessidades (...) significa também fornecer o apoio e assistência que eles ou os seus educadores necessitem para serem bem sucedidos no seu processo (...)» de inclusão» (Stainback & Stainback, 1990, p.3).

A inclusão na educação pré-escolar é um processo flexível ao longo do tempo e adaptado a cada família e pré-escola, sendo em grande medida, definida e controlada localmente. Por outras palavras, para podermos perceber se uma criança se encontra ou não incluída pela educação pré-escolar é necessário ter em conta a sua família de origem, as características individuais de cada criança, os apoios e ajudas recebidos até à entrada na educação pré-escolar, e as características e relações do próprio contexto pré-escolar em que a criança se encontra. A pré-escola constitui, a par da família, um sistema, sendo, muitas vezes, o primeiro contexto de desenvolvimento e de socialização, exterior a esta. Uma vez que a criança se insere, de forma mais ou menos directa em diversos sistemas, existem alguns factores, com influência na inclusão da criança na pré-escola, a operar fora do sistema educativo. Por esta razão, a inclusão na educação pré-escolar vai além da inserção da criança no contexto da sala do Jardim-de-Infância, incluindo a participação num sem número de actividades que habitualmente as crianças ditas normais encontram na sua comunidade e cultura ao longo do seu dia-a-dia. O Jardim-de-Infância é um dos contextos mais importantes no percurso inclusivo das crianças com deficiência, no qual estas se «preparam para se tornarem cidadãos do mundo» (Odom, 2007, pág. 11); e, neste percurso, a criança participa, de forma mais ou menos directa, de diferentes enquadramentos, contextos, ou microsistemas. Um microsistema pode ser uma sala do Jardim-de-Infância, o local onde a criança mora ou um grupo perto da sua casa onde se realizam actividades para crianças. Enquanto contexto de inclusão, a sala de aula pré-escolar têm características que influenciam o modo como estas salas funcionam mas também as experiências das crianças, sendo também influenciadas por factores externos, mas que se relacionam, de forma directa ou indirecta com o espaço pré-escolar. Os acontecimentos que ocorrem num determinado microsistema (por exemplo, Jardim-de-Infância) influenciam os acontecimentos que têm lugar num outro contexto microsistémico (por exemplo, local de trabalho dos pais), ao mesmo tempo, que estes influenciam esse e/ou outros microsistemas.

Objectivos do estudo

O estudo que apresentamos tem como objectivo a caracterização do percurso inclusivo de crianças com síndrome de X-frágil, nomeadamente na família e na educação pré-escolar. Além disso pretende-se perceber se existiram, nestes microsistemas, momentos ou dimensões especialmente marcantes, e que tenham contribuído para o percurso inclusivo desse sujeito. Por outro lado, pretende-se ainda identificar os principais condicionantes ou limitadores do processo inclusivo destas crianças.

De facto, a inclusão da pessoa com deficiência é hoje um dos maiores desafios do nosso tempo. De facto, este aspecto torna-se ainda mais pertinente quando falamos de uma síndrome relativamente desconhecida, pelo menos do público em geral.

Neste sentido, este estudo torna-se especialmente pertinente e importante na medida em que permite perceber os apoios e limitações ao percurso inclusivo que as pessoas com síndrome de X-frágil encontram e experimentam no seu ciclo de vida.

Método

Participantes

Para o presente estudo, a nossa população/universo abrangia seis mães de crianças com Síndrome de X-frágil. O contacto com os participantes foi efectuado pelo intermédio da Dr.ª Carla Serranito (Psicóloga pertencente ao Projecto de X-frágil do Alandroal e pela Dr.ª Fátima (Membro da APSXF).

Instrumentos

Entrevista

A informação para análise foi obtida através de entrevistas semidirectivas, cujo guião se encontra em anexo. Os modos de conceber e manter conversas com pessoas sobre um assunto específico, ou um conjunto de assuntos e as interpretações que os investigadores conseguem extrair desse trabalho, constituem os fundamentos das entrevistas e do acto de entrevistar. "A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações" (Ketele, 1999, pág.18).

Através de um questionamento verbal ou de uma conversa, um sujeito pode ser inquirido sobre as suas acções, as suas concepções ou os seus projectos.

Autores como Bogdan e Biklen, (1994, pág.131), consideram que a entrevista é “ (...) utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Igualmente, a realização destas entrevistas possibilitaram, auferir de uma visão rica das experiências mães entrevistadas, das suas opiniões, aspirações, atitudes e sentimentos. Para se atingir estes objectivos, é essencial perceber a dinâmica de entrevistar, aprimorar o seu próprio método e conhecer os diversos métodos de conduzir entrevistas e analisar os dados simultaneamente com a consciencialização da sua força e das suas limitações. A técnica da entrevista serviu de meio para obtenção de informação, estando sempre bem presentes os objectivos da mesma. Esta técnica, a entrevista, permitiu-nos, desde logo, obter um conjunto de informações concretas, a nível de testemunhos, percepções e interpretações, respeitando ao mesmo tempo as linguagens e as categorias mentais dos entrevistados.

Questionário de dados sócio-demográficos

Este questionário incidiu sobre as questões de âmbito sócio-demográfico das mães respondentes, bem como dos pais das crianças, mesmo que não se encontrassem presentes no momento da realização da entrevista. Foi elaborado para este efeito, e teve como objectivo caracterizar a família da criança participante do estudo.

Procedimento

No primeiro momento fora explicado em que consistia o estudo às mães e apresentado os objectivos, e que assinassem, no caso de concordarem participar, um consentimento escrito. Numa segunda fase, foi pedido às mães participantes do estudo que preenchessem o Questionário de dados sócio-demográficos.

A fase mais importante consistiu na realização das entrevistas, onde foi possível retirar a maior parte da informação para este estudo. Depois da realização das entrevistas, estas foram transcritas de forma que toda a informação ficasse disponível para análise. A informação resultante foi, então, seleccionada e agrupada, e analisada recorrendo à técnica da Análise de conteúdo com vista a obter as conclusões, que serão apresentadas na última parte.

Análise dos Resultados

Inclusão familiar

1.1. Alterações no agregado familiar e nos hábitos de vida

Perguntámos às mães se tinha havido algum tipo de alteração no agregado familiar ou nos hábitos de vida depois do nascimento do filho. As respostas podem ser agrupadas em duas categorias: a) alterações significativas e b) sem alterações. Como alterações significativas encontramos ainda três subcategorias: mudança de residência, necessidade da presença de alguém em casa para cuidar da criança e alteração dos hábitos de vida.

Quatro das seis mães, relataram a existência de alterações significativas no agregado familiar e/ou nos hábitos de vida após o nascimento da criança com SXF. Três destas alterações referem-se a mudanças de residência. Uma das mães descreve as causas desta alteração de residências como devida a problemas não relacionados com a criança: «Vim viver para ao pé dos meus pais, não foi bem por causa do nascimento dele, mas por causa da minha doença que só descobri quando estava grávida dele» (L.G.2). Outra mãe entrevistada acusa apenas alteração de residência após o nascimento da criança: «Quando ele nasceu mudámo-nos para aqui»(J.S.:1). Por exemplo uma das mães acusa a entrada de mais uma pessoa no agregado familiar para ajudar a tratar da criança: «Era eu e o pai dele (...) depois viemos ou melhor a minha mãe veio viver para a nossa casa para me ajudar com ele, porque eu sentia alguma dificuldade (...) ele exigia muito de mim» (J.R.:1). Apenas uma das mães da nossa amostra descreve alterações significativas e importantes nos hábitos de vida anteriores ao nascimento da criança com SXF, expondo alterações nos hábitos de vida anteriores devido ao estado de saúde da criança logo após o nascimento: «Ao fim de dois meses começámos a andar sempre metidos com ele em médicos, não parávamos em casa nem no trabalho (...) ele andava sempre com convulsões e febres altas» (L.M.1). As outras duas mães entrevistadas admitem a insistência de qualquer alteração, significativa ou não, afirmando que tudo se manteve inalterado: «Ficou tudo igual» (A.G.:1). «Não se alterou (...) o que fazíamos antes continuamos a fazer» (M.C.:2).

Estes resultados parecem apontar para a possível existência de influências significativas do nascimento de uma criança com Síndrome de X-frágil nas vidas das mães e no desenvolvimento das famílias. Estas alterações, tendem a centrar-se nas rotinas e hábitos de vida que a família tinha antes do nascimento da criança ou ao nível das questões de logística e de habitação, e podem ter uma influência importante na forma como as mães se irão adaptar à doença e relacionar com as suas crianças/jovens.

Neste contexto, não podemos ignorar que a inclusão e o desenvolvimento de cada uma destas crianças começam no momento do nascimento e na família, constituindo este o primeiro contexto de desenvolvimento. Como já vimos, um acontecimento inesperado, como é o que de ter uma criança com esta síndrome, tem, não raras vezes, uma repercussão importante das vivências diárias da família e no seu próprio desenvolvimento enquanto família.

1.2. Diagnóstico de SXF

No que diz respeito á idade em que foi efectuado o diagnóstico, foi possível encontrar dois tipos de resposta: diagnóstico efectuado antes dos 6 anos de idade e diagnóstico efectuado depois dos seis anos. Duas das mães afirmam que o diagnóstico fora feito até aos 6 anos e antes da entrada na escola e três das mães referem que foi depois dos 6 anos e ainda no período escolar, e a última mãe indica que só aconteceu já na idade adulta.

Estes resultados poderão ser indicadores de dificuldades na realização do diagnóstico de X-frágil e na transmissão da informação aos pais. Como sabemos, esta dificuldade significativa no estabelecimento e conhecimento do diagnóstico terá inúmeras implicações, directas e indirectas. Assim, o próprio desenvolvimento pode ser implicado, uma vez que as intervenções e tratamentos tardarão a chegar e, como consequência, a concretizar-se, sendo que alguns deles podem mesmo ser tardios e nulos. Por outro lado, a incerteza quanto ao diagnóstico pode também ter influência na forma como a mãe vai encarando a sua criança e o seu desenvolvimento.

1.3. Notícia do SXF

No que concerne à pessoa que transmitiu o diagnóstico aos pais, podemos dizer que todas as mães, excepto uma (a quem nunca foi transmitido o diagnóstico de SXF) afirmaram ter sido o médico, ainda que de forma e em ocasiões ou situações bastante distintas.

Quatro destas mães receberam notícia da doença do filho no âmbito de uma consulta: «Disse-nos o médico numa consulta das urgências (...) e fez o cenário mais negro possível (...) a escola já sabia há algum tempo e nós fomos os últimos a saber» (J.R.: 3). «Ele foi mostrar umas análises que tinha feito e ele começou, por dizer que não estava fazer o mesmo que as outras crianças (...) e disse que ele tinha X-frágil» (L.G.:5). «Foi o professor Pimentel, que já o segue há 3 anos e tal (...) chamou-me lá só a mim e disse-me que ele tinha X-frágil» (L.M.: 3). «Estávamos no Santa Maria e a Dr.^a Isabel disse-nos lá logo» (A.G.: 3). Outra das mães, por seu turno, afirma ter recebido a notícia no corredor do hospital: «Telefonaram lá do Hospital de Évora e eu fui a uma consulta com o M., e no corredor o Dr. Pedro Cabral disse o que ele tinha e que depois uma médica nos havia de explicar» (M.C.: 5,6).

O facto de o diagnóstico ter sido transmitido pelos médicos foi um factor positivo apontado pelas mães, nomeadamente pela sensação de segurança em relação às informações. Ainda assim, pelos relatos destas mães, a informação não foi suficiente e elas ficaram com muitas dúvidas, sendo ainda que em alguns casos a transmissão da informação acerca do diagnóstico não foi efectuada na melhor altura, o que pode indicar a presença de algum desamparo sentido pelas mães nestes momentos.

Uma das mães que entrevistámos, afirma nunca ter recebido o diagnóstico concreto do problema do seu filho, dizendo que o médico apenas lhe falou da Epilepsia nervosa, de que o seu filho também sofre: «Nunca me disseram que fosse outra coisa, só Epilepsia nervosa» (J.S.:2).

1.3.1. Reacções à notícia do SXF

Procuramos saber as reacções à notícia do SXF. As reacções, expressas pelas seis mães entrevistadas, podem ser agrupadas em reacções positivas e negativas. Assim, três das mães reagiram de forma negativa, expressando revolta e injustiça, sentido que se trata de um castigo, e sentimentos de muita tristeza e angústia: "Daí a minha revolta toda, vi-me de repente confrontada com este molho de coisas e eu não estava preparada para isto. Eu não merecia isto, fui-me muito abaixo" (J.R.:10). "Ainda nos sentimos revoltados, e o meu marido ainda mais. Parece que somos pessoas assim tão más para merecer um castigo destes; Mas pronto tínhamos o destino de ter um filho assim"(M.C.:9). "Tem-me angustiado muito,

uma tristeza, porque a gente sabe são os nossos filhos (...)a gente não esperava, muito menos algo tão grave" (J.S. :4).

As restantes descreveram reacções positivas. Duas delas afirmam que aceitaram bem a doença do filho, e que ninguém tinha culpa, e uma mãe refere que já estava mentalizada, e que por isso foi fácil: «Aceitámos bem, pelo menos agora o que ele tinha já tinha um nome, e nem ele nem nós tínhamos culpa» (L.M.:9). «Aceitei bem a doença do meu filho, começámos logo à procura de ajuda» (L.G.: 8). «Foi boa, eu já estava mentalizada e ela não se notava muito, foi fácil (A.G.:5).

Estas reacções positivas referem-se a mães que já se encontravam, de algum modo, preparadas para esta doença, pelas mais variadas razões, pelo que a reacção mais importante foi procurar todas as ajudas possíveis para os seus filhos.

1.4. Adaptação à doença do filho

1.4.1. Opiniões e aspirações da mãe em relação ao filho antes do diagnóstico e actualmente

As descrições que as mães fazem dos filhos nos momentos anteriores ao diagnóstico podem ser agrupadas em três conjuntos distintos. Duas das mães descreveram os seus filhos como normais, iguais ao que são hoje: «Era uma criança carinhosa e ainda hoje o é, não era por ter um diagnóstico que ele ia mudar, por exemplo se já não fazia birras, não era a partir desse momento que ia começar a fazer/Já era um bebé com uma personalidade forte e continua assim» (J.R.: 9). «Ela continua a ser a mesma coisa» (A.G.:7). Três das mães entrevistadas no nosso estudo, descrevem os seus filhos como pessoas instáveis e doentes, mais especificamente como uma criança com muitas dificuldades na alimentação e em dormir, uma criança doente desde a altura do parto e uma criança doente e instável desde pequeno, respectivamente: «Era uma criança muito instável e nunca dormia nem chorava e a alimentação foi sempre muito mal e com muita complicação» (L.G.: 8). «Ele logo no parto foi complicado (...) e sempre deu muitos problemas» (M.C.: 8). «Desde os 2 meses que ele tinha febres altas e andou sempre metido em médicos» (J.S.: 3). A última mãe descreve o seu filho como uma criança deficiente, em comparação com as outras crianças: «Via-se que ele tinha uma deficiência em relação às outras crianças, sempre foi mais infantil» (L.M.:10).

Estes resultados são importantes na forma como as mães de crianças com Síndrome de X-frágil descrevem os seus filhos. Algumas mães dão especial relevância aos factores físicos e a dependência dos filhos em relação a elas.

A forma como cada família supera uma crise, ou seja a forma como lida com a criança com SXF, depende dos seus recursos e da intensidade do acontecimento. Trata-se de um momento em que co-existem a possibilidade de crescimento, o fortalecimento e a maturidade e o risco de transtornos psíquicos (Fiamenghi & Messa, 2007). A altura em que foi efectuado o diagnóstico bem como a forma como este foi transmitido aos pais, terão uma grande influência no modo como a família, e muito particularmente a mãe, lidará com a adversidade, com o filho e como o incluirá na sua família e ajudará na inclusão geral.

Ainda no âmbito da adaptação da mãe à doença do filho, procurámos avaliar as opiniões e aspirações actuais em relação aos seus filhos, obtendo assim uma descrição da criança/jovem. As descrições feitas

pelas mães podem ser agrupadas em dois grupos: descrição positiva e descrição negativa. No que diz respeito às descrições do filho pela positiva, foi possível encontrar 14 adjetivos referidos pelas mães para descrever os seus filhos. Uma mãe descreveu o seu filho como normal: "Acho que é uma criança como as outras (...) normal" (A.G.:9)

Quatro das mães entrevistadas descreveram os seus filhos como meigos e carinhosos, respectivamente: «É uma criança meiguinha, amoruda» (J.R.:13). «É a coisa mais amoruda do mundo» (L.G.:12). «É amorudo» (J.S.:6). «É carinhoso e meigo» (L.G.:12). «É muito carinhoso e muito dado (...) gosta muito de carinho, dar e receber» J.R.:13). «É muito carinhoso com toda a gente» (J.S.:6). «Carinhoso, quando quer» (L.M.:11). Duas mães referiram que o seu filho é uma pessoa sociável: «É uma criança que se dá bem com toda a gente» (L.M.:14). «Dá-se bem com todos (...)toda a gente gosta dele (...)têm muitos amigos» (J.S.:7). Algumas características positivas foram referidas uma única vez: «Tem uma personalidade muito forte» (J.R.:13). «É uma criança educadinha» (J.R.:14). «Ele obedece sempre às nossas ordens, minhas e do pai» (J.R.:14). «É um garoto sedutor, sabe como dar a volta, e leva muitas flores à professora e desenhos para a mãe e para o pai»(L.G.:12). «Vê tudo e sabe tudo» (M.C.:12). «É muito protector, principalmente com a irmã» (L.G.: 13). «é uma miúda fiel e amiga do seu amigo» (A.G.:9). "Confia em toda a gente, não tem maldade» (A.G.:9). "É muito condoído com as situações, não gosta de ver ninguém triste ou a chorar» (J.S.:6). E por último, três das mães da nossa amostra descreveram os seus filhos como simpáticos: «É uma simpatia» (L.G.:13) «é sempre um sorriso para toda a gente» (A.G.:12). «é muito simpático» (J.S.:7).

No que concerne às descrições feitas pela negativa, foi possível identificar 12 adjetivos utilizados com este intuito. Três mães afirmaram que os seus filhos são teimosos: "É muito teimoso, tem que ser tudo como ele diz" (L.M.:13). "Ainda agora é assim, quando ele mete uma na cabeça, é muito difícil de contrariar" (M.C.: 14). "Teimoso isso ele é, por demais" (J.R.:15). Duas mães referem que os seus filhos são agressivos, e outras duas dizem que os são resmungões: "Sou eu que lhe dou banho, e lhe faço a barba (...)e uma vez estava tão excitado, apanhou-me ali na casa de banho e arranhou-me e arrancou-me uma data de cabelos" (L.M.: 7). «É resmungão por demais» (J.S.:7). Várias características negativas são referidas uma única vez: "Não posso dizer que era o filho que eu gostava de ter, na parte do problema não era" (M.C.14). "É uma criança pegajosa, que anda sempre a perguntar tudo, as mesmas coisas, é cansativo" (J.R.:15). "Ele não é mau, mas é traquina, reguila, e às vezes é mau, mas acho que não é por mal" (L.G.:13). "Tem falta de controlo sobre o que ele faz, não consegue controlar aquilo que tem vontade de fazer" (L.G.:14). "eu gostava muito que ele fosse de outra maneira, fosse diferente" (J.S.:7). "O pior dele é não ficar sozinho, é uma criança que não se desenrasca em nada" (M.C.:15). "Eu sei e vejo que não é uma criança como as outras, e aquilo que vejo é que é uma criança com muitos problemas e que não consegue fazer muitas coisas" (M.C.:15). "É uma quase mulher mal-encarada, sempre" (A.G.:14). "O pior dela é não se abrir, ser muito calada, fecha-se muito, é muito reservada" (A.G.:14).

Estes resultados parecem indicar-nos, que apesar de tudo, as mães de crianças com Síndrome de X-frágil, têm a capacidade de se descentralizar da deficiência dos seus filhos, e fazer uma descrição destes que inclua aspectos positivos e negativos. Este aspecto torna-se especialmente importante na inclusão familiar destas crianças, uma vez que incluir não é alterar algo que está errado mas aceitar a diferença e adaptar-se a ela, e esta diferença inclui aspectos positivos e negativos.

1.4.2. Estratégias utilizadas pela família para se adaptar à doença

As estratégias de adaptação encontradas e descritas pelas mães podem agrupar-se em 9 tipos: (1) procurar a maior quantidade de informação possível acerca da doença e a troca de informação com outras mães; (2) procurar apoios e ajudas extra; (3) sofrer sozinha, de forma a proteger a família; (4) tentar protegê-lo; (5) Não fazer nada; (6) Mentalizar-se; (7) Decidir em família o melhor a fazer; (8) Dar-lhe uma boa educação; e (9) Tratá-lo de forma igual. Assim, no que diz respeito ao primeiro tipo de estratégias, foi possível incluir três mães: «Quando me senti melhor, sentei-me e fui à internet. Li tudo sobre a doença. Fui falando com outras mães, gostei muito de ler opiniões e histórias de outras pessoas» (L.G.:9). «Olhe tentei saber mais, procurei mais, para saber como é que funciona» (M.C.: 8). «Fui ler para saber o que era e como ajudar mais» (L.M.: 8).

No que se refere à (2) procura de apoios e ajudas extra, foram 4 as mães que referiram utilizar este tipo de estratégia. Mais especificamente, procura de ajudas, além das oferecidas¹, aceitar o apoio da família² e fazer tudo para o ajudar em tudo³. «Cada vez procuro mais e procurei muitos médicos para saber como ajudar mais» 1 (L.G.:9). «Tudo o que teve e fez de apoios foi tudo por minha conta»¹ (A.G.: 9). «Aceitei o apoio da minha mãe, só consegui porque ela me apoiava (...) e da minha cunhada, que fica com ele muitas vezes» (M.C.:8)- «Ajudando-o em tudo o que eu possa mesmo» (L.M.:8). O terceiro grupo de estratégias refere-se a (3) sofrer sozinha, para proteger a família e foi referido por uma mãe: «Eu sofri sozinha, não queria transmitir este medo à minha mãe e ao meu marido (...) isso não» (J.R. :9).

Uma mãe referiu que a estratégia utilizada para se adaptar à doença foi (4) tentar proteger o filho; e uma outra optou por (5) não fazer nada: «Tentei protegê-lo ao máximo de tudo e de todos» (J.S.:8). «Não fiz nada, a minha vida continuou a ser normal» M.C.:9). Três das mães entrevistadas admitiram que uma das estratégias utilizadas foi (6) mentalizar-se: «Tive que me mentalizar (...)» (M.C.:10). «Eu já estava mais ou menos mentalizada» (A.G.: 5). «Tivemos que encarar as coisas» (J.S.:5). Uma das mães da nossa amostra afirmou que a estratégia utilizada foi (7) decidir em família o melhor a fazer; outra das mães disse que a estratégia encontrada foi (8) fazer tudo para que ele tivesse uma boa educação, e uma última mãe referiu que a solução foi (9) tratá-lo de forma igual. «Sentámo-nos todos a ver o que havíamos de fazer» (A.G.:9). «O que fizemos foi educá-lo bem, fazer dele um homem e uma boa pessoa» (L.G.:11). «Tratá-lo de forma igual, como se não tivesse problemas» (L.M.:10).

As estratégias utilizadas pelas nossas mães foram inúmeras e bastante diversificadas. Podemos referir que as estratégias utilizadas parecem ser indicadoras de outros aspectos, bem como relacionar-se com a forma como a mãe perspectiva os apoios disponíveis para o seu filho, a reacção do resto da família, etc. Importa ter em conta que alguns factores irão determinar o significado da experiência em cada família bem como a forma como cada família se vai adaptar à doença do filho: a história pessoal de cada um dos membros, as situações de conflito atravessadas anteriormente e como foram ultrapassadas, o sistema de crenças, a capacidade de enfrentar situações de mudança, a existência ou não de um lugar para a criança com deficiência dentro do sistema familiar, o nível de expectativas, a capacidade de comunicação dentro do sistema familiar, o nível cultural e socioeconómico da família, a existência ou não de uma rede de apoio, a capacidade da família para se relacionar com o exterior e de pedir ajuda e a possibilidade de a família estar a atravessar outra crise simultânea a do nascimento da criança com deficiência.

1.5. Relações dentro do sistema familiar

No âmbito das relações dentro do sistema familiar, procurámos saber com quem é que o seu filho se relaciona melhor e pior na família restrita, com o objectivo de obter uma descrição do tipo de relações estabelecidas. Desta forma, foi possível encontrar quatro tipos de categorias: (1) Relações circulares e bidireccionais funcionais; (2) Relações centradas na criança e num dos progenitores (excluindo o outro progenitor); e (3) Relação ambivalente no subsistema fraterno.

Assim, no que diz respeito à primeira categoria, (1) Relações circulares e bidireccionais funcionais, foi possível incluir as respostas de duas mães, que referiam a existência deste tipo de relações no sistema familiar: «Quando não está o pai é comigo, quando está o pai, é com ele. Acho que nos completamos bem, impomos os dois regras e damos mimo» (M.C.:13). «Ele dá-se bem com todos, falamos de tudo, e fazemos tudo juntos» (L.G.: 14). No que se refere ao segundo tipo de categorias, (2) Relações centradas na criança e num dos progenitores, podemos referir que 4 das mães entrevistadas afirmaram sentir, no seu sistema familiar, este tipo de relacionamento: «Dá-se melhor comigo, não me larga quando eu estou em casa, anda sempre atrás de mim, pede muita atenção minha (...) o pai é mais mole e ele já percebeu isso, não gosta tanto de estar com ele» (J.R.:14). «Com o pai, adora-o. Agora está mais pai e ele gosta de brincar com ele, andar de bicicleta, jogar à bola, tratam dos animais juntos, eu não» (L.G.:14) «Porta-se muito bem com o meu marido, mas quando eu chego a casa, sei lá o gaiato parece que fica revoltado» (M.C.:14). «É comigo, tem mais lidação e está mais apegado a mim, e o pai não aceita a doença dele» (J.R.:9). Finalmente, no último tipo de categorias de relacionamento, (3) Relação ambivalente no subsistema fraterno, foi possível obter também quatro respostas das mães da nossa amostra: «Desafia mais a irmã, mas também é com ela que se dá melhor» (L.G.:14). «Com o irmão é conforme, às vezes dão-se bem outras vezes dão-se mal» (A.G.:14). «Ele adora a irmã mas não fala muito com ela, parece que tem receio, e ela também» (L.M.:13). «Dão-se mais ou menos, ela gosta muito dele, mas não tem paciência para encarar a doença dele» (J.S.:9).

O aspecto mais importante e que importa ressaltar ao nível destes resultados relaciona-se com o facto de as relações familiares da criança com SXF se centrarem na mãe. De facto, a mãe parece ser o suporte a todos os níveis para estas crianças/jovens, uma vez que assume a responsabilidade e controlo pela educação e ajudas ao filho, sendo também o seu principal cuidador. Os irmãos surgem como criadores de relações ambivalentes, ou seja, tendem a assumir uma posição de protecção em relação com irmão com SXF, e outras vezes alguma rivalidade e rejeição em relação a este. A influência das relações familiares é ainda mais importante em famílias com filhos com algum tipo de deficiência do que nas restantes famílias. De facto, a presença de uma síndrome, como a síndrome de X-frágil, é sempre uma experiência inesperada, que implica uma mudança de planos e expectativas dos pais, nomeadamente em relação à criança. Os pais projectam uma criança nas suas mentes e, desde o início da gravidez, fantasiam acerca deste bebé. O lugar da criança na família é determinado pelas expectativas que os progenitores têm acerca dela.

Núñez (2003), num estudo realizado com famílias com filhos deficientes, descreve os conflitos presentes nos vínculos e os indicadores de risco nessas famílias.

Conclui que os conflitos familiares não surgem em resultado directo da deficiência, mas em função das possibilidades de a família adaptar-se ou não a essa situação.

Van Riper (2003) ressalta que, mesmo em períodos cheios de incerteza, como o momento do diagnóstico e o período após o nascimento da criança coma síndrome, maioria das famílias desenvolve um funcionamento conjugal e familiar saudáveis. Em seus estudos, a autora obteve relatos de melhora nas

relações dos familiares. Gomes e Bosa (2004), comparou grupos de irmãos com perturbações do desenvolvimento e irmãos de crianças com desenvolvimento normal, e concluíram que não existem diferenças entre os grupos quanto aos indicadores de stress. A relação do pai com a criança com deficiência, mais do que a da mãe, parece sofrer um impacto, sendo os pais muito sensíveis a mudanças de planos. A situação dessas famílias é permeada de sentimentos ambíguos; os recursos para enfrentar a adversidade de cada membro da família, bem como a presença de apoio e suporte por parte da família, que muitas vezes tende a afastar-se nestas alturas, irão determinar o significado da experiência e de todas as vivências dos familiares (Fiamenghi & Messa, 2007).

1.6. Suporte social informal (relação com a família alargada)

No que se refere à relação da criança (e da família) com a família alargada, procuramos perceber a existência ou não de suporte social informal. Neste contexto, foi possível obter três tipos de categorias de resposta (1) Relação inexistente ou distante/ausência de suporte; (2) Relação positiva e funcional, e (3) Relação ambivalente/algum suporte.

Neste sentido, duas das mães que entrevistámos afirmaram que a relação entre a criança e a família alargada é praticamente nula ou inexistente: «a família mais distante afastou-se ainda mais, nunca compreendi. Nunca quiseram saber do J., nem deixaram os miúdos vir brincar com ele, nada» (J.R.:17). «Ah tem dias. Mas nunca pude contar com ninguém daquele lado, tem medo ou sei lá»- (M.C.: 14). Três das mães da nossa amostra descreveram a relação entre a criança/família e a família mais alargada como positiva e funcional: «Dão-se todos bem, com os primos está muito tempo, andam todos na equitação. Passam muito tempo juntos, ajudam-se muito» (L.G.:18). «Dão-se bem, adora a família toda e eles a ele, não estão muito tempo mas ele gosta muito deles»- (L.M.:15). «Oh bem. Então dá-se bem com toda a gente (...) fazem as coisas habituais, riem, brincam, vai à casa dos tios e eles aqui» (A.G.:12). Uma única mãe descreveu a relação, entre a criança e a família alargada, como uma relação ambivalente, admitindo ainda assim a existência de algum suporte social informal por parte da família mais distante: «Ele gosta muito de ir para a da avó e ela gosta de o lá ter, mas depois anda sempre a puxar os cabelos e a dar pontapés e ela enerva-se e manda-o embora» (M.C.:21).

Os resultados encontrados a este nível parecem apontar para a crescente importância da presença e apoio da família alargada, na inclusão familiar de crianças com SXF. Assim, estes resultados correlacionam-se positivamente com as descrições positivas dos filhos, efectuadas pelas mães da nossa amostra. Assim, as mães que possuem o apoio e a presença de avós, primos e tios, descrevem os seus filhos de forma tendencialmente mais positiva. Não podemos, de forma alguma ignorar a importância da família alargada no processo de desenvolvimento destas crianças e da própria família. Assim, a transição para a parentalidade envolve a mudança das identidades individuais de marido e mulher para as de pai e mãe, assim como o relacionamento de casal se altera para o de unidade familiar. Num contexto mais amplo, quando uma criança nasce, toda a rede de relacionamentos familiares é modificada, adquirindo uma dialéctica de diferentes e novos papéis a assumir: os sobrinhos são também primos, os irmãos tornam-se tios e os sogros e pais tornam-se avós. Estas mudanças implicam algumas adaptações, sendo estas ainda mais profundas e sua presença ainda mais pertinente quando pensamos numa criança com deficiência.

2. INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.1. Existência de um suporte de educação formal

No que diz respeito à existência de uma educação pré-escolar formal, foi possível obter dois tipos de categorias de resposta: (1) Frequência de Jardim-de-infância dos 3 aos 6 anos e (2) não frequência ou frequência por pouco tempo. Cinco das mães da nossa amostra afirmaram que os seus filhos frequentaram algum tipo de estabelecimento de ensino deste tipo e quatro destas crianças frequentam dos 3 aos 6 anos e uma única permaneceu lá menos de 6 meses: «Até aos 3 anos estive sempre com a minha mãe, e dos 3 aos 6 anos foi para o Jardim de Infância» (J.R.:23). «Sim frequentou dos 3 aos 6 anos» (A.G.: 21). «Dos 3 aos 6, acho eu» (L.M.:18). «Entrou aos 3 e saiu aos 6 anos, antes de ir para a escola» (L.G.:21). «Teve lá no Jardim de Infância aí uns 4 ou 5 meses, só enquanto a minha mãe ainda estava a trabalhar» (M.C: 33). Uma única mãe afirmou que o seu filho não tinha frequentado qualquer estabelecimento formal de educação pré-escolar: «Não, estive sempre aqui em casa comigo e com a minha mãe enquanto foi viva» (J.S.:11). Importa ter em conta que a educação pré-escolar funciona, no caso de existir e para a criança deficiente, como o primeiro meio formal de adaptação, de inclusão, exterior à família e ligações primárias. É dos primeiros contextos onde a criança permanece sem a presença da mãe ou de algum familiar e onde estabelece relações diversificadas, com os colegas e professores.

2.2. Adaptação ao Jardim-de-Infância

Quanto à adaptação destas crianças ao Jardim-de-Infância foi possível ver dois tipos de adaptação, ou seja duas categorias de resposta: (1) Mais ou menos (com aspectos positivos e negativos); e (2) Boa e com muitas ajudas. Duas as mães entrevistadas afirmaram que a adaptação dos seus filhos ao Jardim-de-Infância decorreu com aspectos positivos e negativos, todavia sem percalços de maior: «Foi mais ou menos, ele tinha pouco contacto com outras pessoas e foi complicado, não queria ficar, mas depois foi ficando bem e até começou a gostar» (J.R.:24). «No primeiro dia, ele chorava lá dentro e a minha mãe cá fora, mas com o tempo foi-se adaptando bem» (L.M.:19). Por outro lado, as outras três mães, afirmaram que a adaptação decorreu de forma harmoniosa e positiva para ambos os lados: «Foi muito boa (...) ele teve uma educadora espectacular que o integrou muito bem com os outros meninos» (L.G.:22). «Sim adaptou-se bem, nunca foi criança de ficar a chorar ou não querer ir (...) A educadora também ajudou» (M.C:35). «Ah foi boa, foi bem. A adaptação dela faz-se bem em todo o lado» (A.G.:16).

Estes resultados apontam para a semelhança entre a adaptação das crianças com SXF no Jardim-de-Infância, e as crianças ditas normais. Além disso, esta adaptação parece ser muito facilitada pela presença de alguém significativo no contexto Jardim-de-Infância, que pode ser uma educadora ou um amigo com quem a criança brinca e interage mais.

2.3. Relações com colegas e professores (aspirações quanto à sociabilidade do filho)

No que concerne ao tipo de relacionamento estabelecido entre a criança com SXF e os seus colegas e educadores do Jardim-de-Infância, foi possível identificar cinco tipos de categorias de resposta: (1) Relacionamento melhor com as crianças do que com os adultos; (2) Relação especial com um adulto em particular; (3) Relacionamento normal, como todas as crianças; (4) Relacionamento melhor com as crianças mas sem os conseguir acompanhar os colegas nas suas brincadeiras; (5) Relação positiva tanto com os colegas como com as educadoras. Duas mães que entrevistámos afirmaram que os seus filhos apresentavam, no Jardim-de-infância, um relacionamento mais positivo com crianças do que com os adultos: «Dava-se melhor com os colegas (...) com os adultos ao início foi complicado» (J.R.:25). «Brincava e estava mais com as crianças» (L.M.:19). Ao invés, outras duas mães descreveram o relacionamento com os adultos como o mais positivo e funcional: «Dava-se em particular com a auxiliar da sala, estava sempre a falar dela» (L.M.:25). «Adorava a educadora e ela ajudou-a muito» (A.G.:24). Três das categorias foram referidas uma única vez: Relacionamento normal, como todas as crianças, Relacionamento melhor com as crianças mas não os conseguia acompanhar os colegas nas suas brincadeiras devido às suas dificuldades e relacionamento positivo com os colegas e com as educadoras, respectivamente: «Ah normal, é como os colegas, uns dias brigavam, outros dias não. E com os professores dependia» (L.G.:26). «Ele dava-se bem com os meninos lá do colégio, brincava e tudo só que não tinha desenvolvimento para conseguir brincar com eles» (M.C.:35). «Ah dava-se mais ou menos, gostava de estar com os amiguinhos, e com as educadoras muito bem também» (A.G.:17).

Os resultados encontrados sugerem que as crianças com SXF tendem a ser descritos pelas mães como crianças carinhosas e de relacionamento fácil com a generalidade das pessoas. Além disso, estes resultados apontam ainda para a existência de algum companheirismo e apoio ao nível dos seus pares, bem como algum apoio ao nível das educadoras e auxiliares. Este aspecto torna-se muito importante para o desenvolvimento e inclusão da criança no espaço do Jardim-de-Infância. O próprio desenvolvimento da família e da relação com a criança parece ser influenciado positivamente pela existência desta relação positiva no Jardim-de-Infância. Um dos factores que torna a pré-escola como um verdadeiro contexto de desenvolvimento é o tipo de relações que lá se estabelecem. Neste sentido, importa destacar as interacções simétricas, ou seja de igual para igual. Desta forma, a interacção criança-criança começa quando as crianças experimentam contactos regulares com outras crianças durante o primeiro ano de vida.

2.4. Apoios - Intervenção precoce e J.I.

Quando procurámos perceber a existência ou não de apoios ao nível da intervenção precoce, foi possível obter três categorias de resposta por parte das mães constituintes da nossa amostra: (1) Teve, mas não foram benéficos ou suficientes; (2) Teve e foram muito benéficas; e (3) Não teve. Uma das mães admitiu a existência de apoios, mas apontou para a sua ineficácia: «As ajudas em si, demoram muito e fui eu sempre que as procurei. A educadora ajudou pouco, não o via evoluir. A terapeuta da fala e a fisioterapeuta marcavam e muitas vezes, não apareciam. Tive de desistir e procurar outras ajudas» (J.R.:18). Outra mãe referiu a existência destes apoios, chamando a atenção para a sua disponibilidade e eficiência: «Teve, teve. Teve professora de apoio e psicóloga até aos 6 anos. Ajudaram muito para ele hoje estar assim. Devo-lhes muito» (L.G.:23). Por último, quatro mães referiram a inexistência de qualquer tipo de apoio ao nível da intervenção precoce. Uma das mães deste grupo, admitiu a falta deste apoio devido a falta de informação, outra das mães porque os pais não aceitaram esse apoio e duas mães devido à falta de um

diagnóstico em concreto: «Não teve apoio nenhum, porque a doença dele era desconhecida e eu não sabia a quem recorrer» (L.M.:24). «Porque nós não quisemos, estava bem na APPC» (M.C.:24). «O diagnóstico foi feito aos 9 anos, já não dava» (A.G.:14). «Pensávamos que era só Epilepsia e que não havia nada a fazer» (J.S.:10).

A falta de apoios ao nível da intervenção precoce foi um factor negativo referido por todas as mães. Todavia, não podemos esquecer que esta falta de apoio e informação se poderá relacionar com a fase tardia com que, de uma forma geral, foram efectuados os diagnósticos destas crianças/jovens. Ainda assim, estes apoios, quando presentes, parecem ser positivos e funcionais. Como sabemos, o objectivo principal da intervenção precoce é que os pais se tornem elementos competentes, capazes de poder intervir de forma positiva na educação e desenvolvimento do seu filho deficiente, recebendo para isso apoio das redes sociais, formais e informais, existentes na comunidade. Isto devido ao facto de o desempenho óptimo dos papéis de maternidade e paternidade na família depende das exigências desses papéis, do stress sentido pelos pais e dos apoios provenientes de outras estruturas

Tentámos verificar a existência de apoios especializados no Jardim-de-Infância. Neste contexto, foi possível identificar três categorias de resposta: (1) existência de apoio técnico fora do J.I., procurado pela família; (2) existência de apoio técnico fora do J.I., aconselhado ou fornecido pelo J.I.; e (3) inexistência de qualquer apoio. Uma mãe afirmou que o seu filho usufruiu de apoios apenas fora do Jardim-de-Infância, nomeadamente, Terapia da fala, Psicologia e Medicina: «Tudo o que teve de apoios foi cá fora e foi procurado e conseguido por mim» (J.R.:19). Outra das mães refere que os apoios prestados (Terapia da fala e Psicologia) foram conseguidos e fornecidos pelo Jardim-de-Infância: «Teve apoio na Cerci de Estremoz, porque a educadora me avisou que era bom para ele» (L.M.:17). As restantes três mães afirmam que os seus filhos não tiveram qualquer tipo de apoio porque não havia ainda um diagnóstico ou porque a criança não precisou: «Não teve nada. Também porque não havia ainda um diagnóstico em concreto» (M.C.:37). «Não teve nenhum apoio porque ela não precisava» (A.G.:19). «Não teve nada, só professora de ensino especial na primária» (L.M.:20).

Estes resultados parecem ser indicadores de alguma disponibilidade das educadoras e auxiliares para apoiar, de diferentes formas, estas crianças. Estas crianças parecem ter beneficiado bastante deste apoio, facilitando bastante a posterior inclusão e desenvolvimento a nível escolar. Os resultados apontam ainda para o facto de as mães estarem sensíveis e considerarem importante a opinião e ajuda das educadoras de infância.

2.5. Satisfação e insatisfação em relação aos apoios

Neste seguimento, procurámos saber como é as mães da nossa amostra avaliam os apoios recebidos. Numa primeira fase, investigámos os factores que contribuíram para a satisfação em relação aos apoios, quer ao nível do Jardim-de-Infância como da Intervenção precoce. Foi possível obter 4 categorias correspondentes a factores positivos: (1) disponibilidade dos técnicos; (2) o empenho e ajuda dos técnicos; (3) a melhoria evidente do comportamento e do estado de saúde da criança; e (4) Ter tido acesso a outros apoios. Concretamente, no que concerne ao primeiro tipo de factores (1) disponibilidade dos técnicos, foram identificados dois tipos de respostas: Poder recorrer a eles em caso de necessidade e Disponibilidade para trabalhar em conjunto com os pais: «Se precisar de qualquer coisa, posso ligar para qualquer uma delas, para o telemóvel que sei que atendem» (J.R.:22). «O que foi muito importante foi a

educadora, a psicóloga e eu termos falado e ver-nos o que podíamos fazer» (L.G.:23). No que diz respeito ao segundo tipo de factores (2) empenho e ajuda dos técnicos, foram também identificadas duas respostas: «Não sei como estaria o J. se não fosse o apoio delas. O que o J. é hoje deve-se ao trabalho delas, cada uma à sua maneira» (J.R.: 22). «Com o trabalho dos técnicos (...) cada um deu a sua contribuição para o desenvolvimento dele» (M.C.:32). A melhoria do comportamento e do estado de saúde da criança foi apontado por uma mãe como um factor positivo para o desenvolvimento do filho: «A personalidade dele está mais calma e já sabe as cores e sei que se deve ao trabalho da psicologia (...) na terapia da fala notou-se logo (...) começou logo a falar que ele não falava nadinha (...) acho-o mais comunicativo» (J.R.:22). O facto de ter tido acesso a mais apoios foi um dos factores positivos mais referidos pelas mães: «Ter ido ali à Cerci de Estremoz foi muito bom para ele, e sem pagar» (M.C.:17). «O mais útil têm sido os tratamentos (...) que fez no Hospital, fez muita diferença, lá eu acho que foi muito estimulado (...)para ele hoje andar assim» (L.G.:22). Numa segunda fase, investigámos os factores que contribuíram para a insatisfação em relação aos apoios ao nível da Intervenção precoce e do Jardim-de-Infância: (1) falta de técnicos que trabalhem com estas crianças; e (2) pouca disponibilidade para ouvir os pais. Duas das mães referiram que uma das principais dificuldades tem sido em encontrar técnicos que trabalhem com estas crianças no Jardim-de-Infância e fora dele: «É só perder tempo e oportunidade (...) a intervenção era boa, mas se tivessem os técnicos que ele precisasse» (J.R.:21). «Se tivesse tido fisioterapia, como prometeram podia estar muito melhor» (M.C.:21). «Sinto falta de uma pessoa que fique com ele» (L.M.:25). Uma das mães referiu que a necessidade sentida resulta da pouca disponibilidade dos professores para ouvir os pais: «O que não tem ajudado é alguns dos educadores não compreenderem os pais, nem deixarem dar opiniões, não quererem saber as necessidades» (A.G.:24). O Jardim-de-Infância constitui um dos Microsistemas mais importantes no desenvolvimento da criança, incluindo as relações entre os companheiros, entre os adultos da instituição e a criança e a capacidade que a criança possui ao enfrentar vicissitudes do ambiente em geral.

2.6. Relação Jardim-de-Infância -família

Para terminar a análise da problemática da inclusão familiar, procurámos perceber como a mãe descreve a relação estabelecida entre a família e o Jardim-de-Infância que o seu filho frequentou. É possível agrupar as respostas das mães entrevistadas em três categorias: (1) Relação boa e que ajudou muito; (2) Normal; (3) Relação má, em que havia falta de apoio e disponibilidade.

Neste contexto, três mães afirmaram que a relação entre a família e o Jardim-de-Infância foi positiva e benéfica para a criança: «Sei lá teve 5 ou 6 meses lá mas não tive razão de queixa, sempre nos trataram bem» (L.M.:26). «A educadora fez o que pode mesmo, não podia fazer mais, chamam-nos muitas vezes, queriam ajudar» (J.R.:24). «Muito boa mesmo, impecável, estavam sempre lá» (A.G.:24). Uma das mães referiu que a relação entre o Jardim-de-Infância e a família foi normal, não atribuindo aspectos positivos ou negativos em especial; enquanto outra mãe afirmou que a relação foi negativa e que sentiu bastantes necessidades: «Era normal, faziam o trabalho delas e nós a nossa parte» (L.G.:24). «Não o queriam lá, pois ele dava, nem tinham paciência para nos ouvir» (M.C.:25).

Discussão

O trabalho incide sobre a Síndrome de X-frágil, cujos estudos e investigações no nosso país são ainda bastante reduzidos e insuficientes. O nosso objectivo principal era conhecer e descrever os percursos inclusivos de crianças e jovens com esta Síndrome, ao nível da família e da educação pré-escolar. Pretendeu-se ainda identificar os principais condicionantes ou limitadores do processo inclusivo destas crianças. Procurámos dar resposta a estas questões: Como foi a inclusão destas crianças/jovens com síndrome de X-frágil na família e pré-escola até ao momento presente? Que apoios e limitações encontram estas crianças/jovens? Quais os momentos mais significativos?

No que concerne a inclusão familiar, verificámos que a maioria das mães assume que as suas vidas e hábitos se alteraram significativamente, directa ou indirectamente devido aos problemas do filho. A notícia foi dada, de uma forma geral, de forma apressada e sem explicações e suporte, pelo que as mães admitiram que se sentiram desamparadas e pouco esclarecidas nesse momento. De forma geral, o diagnóstico foi realizado tardiamente, pelo que as mães atribuem o estado actual dos seus filhos também a uma dificuldade no diagnóstico de SXF. As reacções à notícia do SXF foram tanto positivas como negativas. As mães descreveram os seus filhos, de forma geral, como crianças com muitos problemas e bastante instáveis, apresentando as estratégias utilizadas para se adaptar à doença do filho, destacando-se a procura de apoios e ajudas, aceitar a criança como ela é, e as conversas em família acerca da SXF, o que parece ser um factor positivo para a inclusão familiar destas crianças. Nesta sequência, foi importante perceber que todas as mães foram capazes de identificar aspectos positivos e negativos nos seus filhos, conseguindo ter algumas aspirações quanto ao seu futuro. No que diz respeito às relações dentro do sistema familiar, podemos referir que, na sua maioria, os contactos tendem a ser entre a criança e a mãe, sendo que o pai tende a atribuir a responsabilidade pela educação da criança à mãe. A relação com as mães surge como mais importante e benéfica para estas crianças/jovens. O suporte por parte da família alargada é perspectivado pelas mães estudadas, como pouco presente ou mesmo ausente, todavia, quando presente, torna-se muito importante para a aceitação por parte do subsistema familiar mais restrito, bem como para o desenvolvimento da criança e da própria família.

No que se refere à inclusão na educação pré-escolar, importa referir que os principais entraves ou dificuldades apuradas se relacionam com a falta de apoios a estes níveis. As mães referem que os seus filhos se adaptaram bem ao jardim-de-infância, relacionando-se de forma positiva e satisfatória com as outras crianças, que os ajudavam e aceitavam. O relacionamento com as educadoras é identificado como mais difícil pela maioria das mães. Ainda assim a disponibilidade, empenho e ajuda dos técnicos tem sido o factor que mais contribuído para o desenvolvimento dos seus filhos. Por outro lado a falta de técnicos que trabalhem com estas crianças, bem como a falta de disponibilidade para ouvir os pais foram apontadas como principais condicionantes como o processo de inclusão dos seus filhos. Uma parte das mães admite que a relação entre o jardim-de-infância e a família era boa e que a criança era aceite por colegas. Educadores e auxiliares.

Referências bibliográficas

- Abbeduto, L. & Hagerman, R.J. (1997). Language and communication in fragile X syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3: 313-322.
- Alarcão, M. (2000). (Des)equilíbrios familiares. Lisboa: Quarteto.
- Allen, K. E., & Schwartz, I.S. (2001). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (4th edition). Albany, NY: Delmar Publishers/Thomson Learning.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Coleção Ciências da Educação*, Porto: Porto Editora.
- Castro, E.K. (1992). Implicações da Doença Orgânica Crônica na Infância para as Relações Familiares: Algumas Questões Teóricas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(3), pp. 625-635.
- Cohen, M., Neri, G. & Weksberg, R. (2002). *Overgrowth Syndromes*, Oxford: Oxford University Press;
- Cornish, K. M., Levitas, A., & Sudhalter, V. (2007). Fragile X syndrome: the journey from genes to behavior. In M. M. Mazzocco (Ed.), *Neurogenetic Developmental Disorders: Manifestation and Identification in Childhood* (pp.1-50). New York: MIT Press.
- Dionisio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*. 24(2). 597-622
- Division for Early Childhood. (1993). *Inclusion. Position statement*. Missoula, MT: Author.
- Franco, V., Riço, M.C. & Galésio, M. (2002). Inclusão e construção de contextos inclusivos. In Patrício, M.F. (org) (2002). *Globalização e diversidade – A escola cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J.M. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nye, F.I. & Berardo, F. (1973). *The family: its structure and interaction*. New York: Macmillan .
- Odom, S. (cood). (2007). *Alargando a roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Lisboa: Porto Editora.
- Silva, A. B. B. (2003). *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperactivas*. Rio de Janeiro: Napedes.
- Stainback, W. & Stainback, S. (1990). *Support Networking for inclusive schooling: interdependent, integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

**PROJECTO DISTINCT – DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PRÁTICAS
DE SALA DE AULA INCLUSIVAS**

Luísa Grácio¹, Marília Cid², Elisa Chaleta¹, Isabel Fialho², Adelinda Candeias¹, Maria José Saragoça³, Ana Cristina Rosário³, Vitor Cruz⁴, Nicole Rebelo³ & Catarina Dias³

1 Departamento de Psicologia, Universidade de Évora

2 Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora

3 Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora

4 Universidade Técnica de Lisboa/ FMH

Resumo

As práticas educativas inclusivas continuam a constituir um desafio no quotidiano das escolas europeias, volvidas quase duas décadas sobre a Declaração de Salamanca. Professores, pais e educadores em geral questionam-se diariamente sobre como promover práticas educativas mais inclusivas. É neste contexto que a Comissão Europeia, no âmbito do Programa Comenius, continua a privilegiar projectos com tal intuito, como é o caso do projecto que ora apresentamos.

O Projecto DISTINCT (Developing an In-Service Training for Inclusive Classroom Practices) é um consórcio de 6 parceiros em 5 países: Turquia, Polónia, Bélgica, Reino Unido e Portugal. É um projecto COMENIUS apoiado pela Comissão Europeia. O projecto dirige-se a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela sua posição privilegiada como agentes de inclusão, na medida em que trabalham com crianças com diferentes necessidades, incluindo crianças com Necessidades Educativas Especiais. São objectivos do projecto, numa primeira fase, determinar as necessidades actuais e específicas, os conhecimentos, competências, atitudes e percepções de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente a práticas inclusivas relacionadas com a aprendizagem de uma ampla variedade de crianças com diferentes necessidades. Numa segunda fase será desenvolvida uma Acção de Formação constituída por múltiplos módulos de formação contínua sobre boas práticas inclusivas em diversos domínios da aprendizagem.

Nesta comunicação é apresentado o projecto, os seus objectivos e actividades.

Palavras-Chave: Projecto COMENIUS, Inclusão, Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

DISTINC PROJECT – DEVELOPING AN IN SERVICE TRAINING FOR INCLUSIVE CLASSROOM PRACTICES

Abstract

Almost two decades after the Declaration of Salamanca, inclusive educational practices still remain a challenge in European schools. Teachers, parents and educators wonder how to promote more inclusive educational practices. In this context, the European Commission through the Comenius Programme continues to favor projects with such problematic, as is the case of the present one.

The DISTINCT Project (Developing an In-Service Training for Inclusive Classroom Practices) is a consortium of five partners in five countries: Turkey, Poland, Belgium, United Kingdom and Portugal. It is a COMENIUS project supported by the European Commission. The project is aimed at Basic Education First Cycle teachers, for its privileged position as agents of inclusion on children with different needs, including children with Special Educational Needs (SEN). Initially, the objectives of the project are to determine current needs and specific knowledge, skills, attitudes and perceptions of Basic Education First Cycle teachers with regard to inclusive practices related to the process of learning of a wide variety of children with different needs. In a second phase a training program with multiple modules based on good inclusive practices in various fields of learning will be developed.

In this paper we present the project, its objectives and activities.

Keywords: COMENIUS project, Inclusion, Basic Education First Cycle teachers

Introdução

Nas últimas décadas foi desencadeado um movimento à escala mundial para a integração das crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Este movimento teve a sua origem na crescente preocupação de pais e organizações no sentido de estas crianças serem reconhecidas como cidadãos de pleno direito, incluídas na sociedade e não frequentando escolas separadas durante todo o seu percurso escolar.

Desde a assinatura da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e a Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais e o Enquadramento da Acção – resultante da Conferência realizada sob os auspícios da UNESCO, em 1994, a fim de promover o objectivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias, nomeadamente capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais – que se têm vindo a tomar medidas para tornar a educação inclusiva possível.

A UNESCO considera a inclusão como parte do vasto conjunto de actividades internacionais decorrentes da Declaração da Educação para Todos de 1990. Assim, a ênfase é deslocada da ideia de integração para a ideia de educação inclusiva, ou seja, passamos para uma fase em que o objectivo é o de responder às necessidades de todos os alunos e não apenas dos alunos com necessidades especiais.

O princípio subjacente é o de que as crianças com dificuldades de aprendizagem, sejam estas relacionadas com a sua condição física, intelectual, emocional, cultural ou outra, tenham acesso a iguais oportunidades de aprendizagem e que as práticas inclusivas sejam implementadas e pensadas de forma a melhorar o seu

sucesso académico e social. A inclusão escolar procura, assim, responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens.

Um grande número de países tem adaptado as suas leis de forma a tornar a educação mais inclusiva, face às crianças que, de uma ou outra forma, acabam por revelar dificuldades de aprendizagem na escola. No entanto, tem sido um longo caminho passar da lei à prática, pois os professores manifestam dificuldade em lidar com a diversidade e com a adopção de práticas adequadas para lidar com crianças com diferentes tipos de dificuldades e necessidades (Mather, Bos & Babur, 2001). Assim, muitos desses alunos acabam por abandonar o sistema educativo devido a problemas e dificuldades diversas, ficando privados de aprendizagens educativas em contextos formais de ensino.

Pode afirmar-se que a educação inclusiva parte de uma perspectiva centrada nos direitos humanos, motivada pela assunção de que se constitui como uma educação vantajosa para todos os alunos desde que seja bem concebida e organizada. Para isso, os professores precisam de desenvolver competências e conhecimento em práticas de sala de aula inclusivas, de conhecer métodos adequados e de assumir uma nova percepção e atitude face às crianças com dificuldades de aprendizagem.

A implementação de práticas inclusivas é, na actualidade, por todas estas razões, um tema recorrente na agenda política europeia. Nessa medida, têm sido financiados projectos que pretendem contribuir para a melhoria das respostas das organizações face a este desafio. O Projecto DISTINC insere-se neste panorama e surge com o propósito de promover a formação dos professores nesta área específica ajudando-os a implementar métodos, estratégias e técnicas adequados ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas suas escolas por forma a responderem a distintas e diversas necessidades dos alunos.

O projecto DISTINC visa promover práticas educativas inclusivas. É um projecto Multilateral COMENIUS inserido no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, financiado pela União Europeia, dirigido a Professores do 1.º CEB e envolvendo seis parceiros de cinco países: Turquia (Coordenador Internacional: Universidade de Bogaziçi; Direcção Educativa de Istambul – ILMEN), Polónia (Universidade Spoleczna Wyzsza Przedsiębiorczosci I Zarzadzania – Academy of Management – SWSPIZ), Bélgica (Universidade de Antuérpia), Reino Unido (Noel Park Primary School) e Portugal (Universidade de Évora/ CIEP). O projecto visa melhorar as competências e conhecimentos de professores dos primeiros anos do ensino obrigatório, no que tem a ver com as práticas de sala de aula inclusiva, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais.

Objectivos e descrição do projecto

A implementação de práticas inclusivas é cada vez mais importante, na medida em que o número de crianças com necessidades educativas específicas tem aumentado nas salas de aula do ensino regular (Holloway, 2001). O sucesso das práticas de sala de aula inclusiva depende, porém, de muitos factores (Pivik, McComas & LaFlamme, 2002), tais como os tipos de métodos, estratégias e técnicas utilizados nessas práticas e dos conhecimentos e atitudes em relação às crianças com algum tipo de deficiência (Sart, Ala, Yilmaz, Bozkurt & Yazlik, 2004).

A pesquisa tem mostrado que as práticas inclusivas em sala de aula são importantes para todos os alunos e não só para aqueles com necessidades específicas e/ou especiais. O facto de os professores precisarem de estar preparados para proporcionar práticas adequadas a uma grande diversidade de necessidades foi

um dos motivos principais para a criação do Projecto DISTINCT que aposta, por isso, na elaboração e execução de um módulo de formação de professores, pensado por vários especialistas das instituições europeias participantes.

No que diz respeito às prioridades e objectivos do Programa Comenius, o DISTINCT dá resposta ao desenvolvimento de abordagens de ensino e de aprendizagem que levam à aquisição por todos os alunos de competências-chave transversais. Para tal propõe desenvolver, testar, implementar e disseminar um módulo de formação e respectivos recursos aos professores em exercício. Assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais, por exemplo, terão oportunidades iguais às dos seus pares e os seus professores terão melhores competências em práticas de sala de aula inclusivas.

O projecto está organizado em nove tarefas, cada uma coordenada por um responsável que coordenará as actividades do projecto, a elaboração de relatórios e a gestão da tarefa. Cada líder da tarefa recolhe a contribuição dos parceiros e garante a realização dos objectivos previstos, de forma a o funcionamento das acções a implementar. Tanto a produção de materiais como a planificação do módulo de formação serão realizados inicialmente em língua inglesa, sendo depois traduzidos para os outros idiomas dos países parceiros.

O desenvolvimento do módulo de formação dá resposta às políticas de União Europeia (UE) sobre aprendizagem ao longo da vida, pois visa criar novas abordagens e disposições para lidar com crianças com necessidades específicas moderadas, de forma a promover a sua integração no ensino regular. Por outro lado, a colaboração entre universidades e escolas pode criar condições para melhorar a educação e, em conjunto, satisfazer as necessidades dos professores, promovendo a partilha e transferência de conhecimentos e experiências. Quando finalizado, o referido módulo, graças à divulgação multilingue do programa de formação, poderá tornar-se acessível a todos os profissionais do ensino dos países da UE.

O sucesso do projecto implica o envolvimento dos parceiros no cumprimento das actividades de valorização para chegar ao maior número possível de professores e outros interlocutores a nível nacional, local e da UE. Esse plano inclui as seguintes acções:

Divulgar brochuras/cartazes, e-newsletters, durante a realização do projecto.

Publicar artigos e folhetos.

Divulgar materiais na conferência final e nas conferências nacionais.

Publicar quatro e-newsletters sobre o projecto e pôr a funcionar a website.

Desenvolver a website, com hiperligações para sites relacionados, recursos de outros projectos, identificação dos parceiros e detalhes das actividades do projecto.

Apresentar os resultados em conferências nacionais e internacionais sobre educação inclusiva.

Apresentar os resultados do projecto e materiais através de redes virtuais e presenciais.

Público-alvo

Os destinatários desta formação são os professores do 1.º CEB, tendo em conta a importância do seu papel como agentes de inclusão, pois lidam com ampla diversidade de crianças com diferentes dificuldades e necessidades.

O grupo-alvo da intervenção do DISTINC é constituído por 5 professores-formadores, numa fase inicial, que leccionam em salas de aula com alunos com dificuldades/perturbações moderadas. São professores dos primeiros anos do Ensino Básico dos diferentes países parceiros que têm alunos com dificuldades de aprendizagem, que precisam de atitudes e abordagens diferentes para alcançarem sucesso académico, social e emocional.

Os professores participantes desenvolvem competências em práticas de sala de aula inclusivas, através da formação proporcionada pelo projecto. Decorrerão dois processos de formação. O primeiro destinado a professores dispostos a desenvolver essas competências profissionais e a tornarem-se formadores de professores e a formar outros colegas. Esses formadores são seleccionados de acordo com os anos de experiência, competências e perícia em práticas inclusivas. O segundo grupo receberá a formação daqueles formadores, conduzindo a cerca de 150 professores europeus envolvidos, da Turquia, Reino Unido, Polónia, Bélgica e Portugal.

Actividades

Durante os dois anos de duração do projecto, está previsto um conjunto de actividades, desde a identificação das necessidades específicas de professores do 1.º CEB que lidam com crianças com necessidades diferentes, incluindo as crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentos desafiantes, no sentido de ser construído e desenvolvido um programa específico de formação baseado no desenvolvimento de estratégias, técnicas e competências necessárias à educação inclusiva.

O módulo de formação de professores pretende, nesse sentido, fornecer conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem em geral e desenvolver competências necessárias para o ensino de crianças com necessidades educativas especiais moderadas. A formação já delineada, tendo por base as necessidades expressas por professores, debruça-se sobre cinco temáticas principais: práticas inclusivas em geral e em contexto de sala de aula, comportamentos desafiantes, dificuldades na leitura e escrita iniciais e dificuldades na fluência e compreensão da leitura.

As etapas previstas para atingir essa finalidade, ao longo dos dois anos de duração do projecto, são as seguintes:

Determinar as necessidades de formação e identificar conhecimentos, atitudes e percepções dos professores no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas, antes da formação.

Desenvolver um programa de 30 horas, incluindo a elaboração de materiais adequados às práticas inclusivas, com base nas necessidades diagnosticadas.

Formar 5 a 10 professores, como formadores de professores.

Formar cerca de 25 professores (por cada formador da etapa anterior).

Avaliar conhecimentos, atitudes e percepções dos professores, após a formação.

Rever o módulo, com base no feedback dos professores, formadores de professores e especialistas.

Promover a cooperação europeia na formação de professores em práticas inclusivas.

Divulgar o módulo e disseminar os resultados.

Em suma, o módulo centra-se em práticas de sala de aula inclusivas e tem como objectivo, numa primeira fase, a formação de um mínimo de cinco professores-formadores em cada um dos países participantes. Estes, por sua vez, farão a formação a outros cinco professores, o que completará a formação de cerca de 150 pessoas no total dos países do projecto.

Este módulo de formação, na área da Educação Inclusiva, poderá assim beneficiar outros profissionais docentes e não docentes, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Básico e ao Secundário. Além disso, também outros responsáveis e técnicos educativos, assim como professores e alunos universitários, poderão a longo prazo ser tidos como grupos-alvo de actuação.

Para além do módulo de formação, prevêem-se como principais produtos do projecto a elaboração de um manual para os formadores de professores, a construção de recursos de sala de aula e a criação de um website, onde ficarão disponíveis diversos materiais adequados ao desenvolvimento de práticas de sala de aula inclusivas.

Os impactos esperados situam-se ao nível da melhoria da qualidade da educação e da formação, com o intuito de provocar mudanças de percepção e atitude nos professores alvo da intervenção e de promover a construção de um conhecimento específico e actualizado sobre o tema. Em última análise, espera-se que os alunos com necessidades especiais melhorem as suas aprendizagens, tenham as mesmas oportunidades que os seus pares e se tornem cidadãos de pleno direito.

Implicações

Através deste projecto, pretende-se desenvolver uma dimensão europeia da formação de professores em práticas inclusivas e promover, entre docentes e investigadores, a compreensão e o reconhecimento de necessidades comuns e a tomada de consciência das diferenças encontradas entre os diversos países, tendo em conta diferentes culturas, línguas e valores. De relevar ainda que à medida que as estratégias nacionais de educação sobre práticas inclusivas forem sendo definidas nos diferentes países europeus e desafios comuns se forem enfrentando, esta formação poderá ter criado as condições para uma participação de qualidade e mais sustentada de todos os intervenientes.

Com o desenvolvimento e consecução deste projecto, esperam-se impactos no sector educativo europeu, nomeadamente ao nível das seguintes dimensões:

Disponibilização de um programa de formação contínua, para professores do ensino regular e outros profissionais da educação.

Diminuição do abandono escolar.

Sensibilização das autoridades e apoio na introdução de programas de aceleração cognitiva, nas escolas.

Estabelecimento de igualdade de oportunidades para todas as crianças, independentemente das suas condições intelectuais, físicas, emocionais, culturais ou outras.

Para além disso, as organizações dos diferentes parceiros deverão promover, expectavelmente, diversas estratégias no sentido de disseminação do programa para mais destinatários, através dos seguintes meios:

Website do projecto.

Website das instituições.

Formadores de professores.

Novos programas de formação de formadores.

Revistas de professores de distribuição gratuita.

Boletins electrónicos e redes de escolas.

Tendo em conta que a maior parte dos parceiros e intervenientes são professores do ensino superior, os produtos do projecto poderão ser divulgados inter-universidades e em conferências internacionais e constituir uma fonte importante para a investigação na Europa e para além do contexto europeu.

O objectivo último de sustentação do projecto será o de propor e persuadir as organizações responsáveis, tais como instituições de formação de professores, decisores e autoridades locais ou Comissão Europeia, a integrarem as práticas inclusivas nos programas de formação inicial e contínua de professores, tornando esta uma temática de intervenção permanente.

Referências bibliográficas:

DISTINC - Developing an Inservice Training in Inclusive Classroom Practices (2010-2012). 510072-LLP-1-TR

Mather, N., Box, C., & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 471-482.

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69, 97-109.

Sart, Z., Ala, H., Yilmaz, F., Bozkurt, H., & Yazlik, O. (2004). Education for All Children Act. Malatya: XIII UEBK.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO.