

Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XVI, Nº 1, Maio de 2012 Semestral

O Perfil de Bom Professor

O exercício da cidadania na modernidade tardia

Os processos de inclusão/exclusão nas universidades de Cabo Verde e Córdoba

Expetativas académicas dos alunos do ensino superior

Trajetórias académicas e profissionais dos diplomados do ISPGaya

As Universidades Seniores

Risco ambiental e desenvolvimento na infância

“Tal Mãe, Tal Filha”

Estilos Educativos Parentais e Exploração Vocacional

Descrição e avaliação dos efeitos do programa “Ler e escrever para aprender”

Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: *Desafio Ser+*

Literatura e alfabetização

Modelo Freiriano e método de FRAMES



Índice

Editorial	5
O perfil de Bom Professor:	
A opinião de docentes e alunos do ensino superior	9
<i>- M^a João Amante e Susana Fonseca</i>	
O exercício da cidadania na modernidade tardia:	
Repensar o sujeito pedagógico	28
<i>- Cristina Mendes Gomes Ribeiro, José Carlos Pereira de Moraes</i>	
Os processos de inclusão/exclusão nas universidades	
de Cabo Verde e Córdoba (Espanha): Estudo comparativo	52
<i>- Vicente J. Llorent, Cláudio Furtado</i>	
Expetativas académicas dos alunos do ensino superior:	
Construção e validação de uma escala de avaliação	70
<i>- Leandro S. Almeida, Alexandra Ribeiro Costa, Filipa Alves, Paula Gonçalves e Alexandra Araújo</i>	
Trajetórias académicas e profissionais dos diplomados do ISPGaya	86
<i>- Ana Paula da Silva Cabral, José Carlos Moraes</i>	
As universidades seniores:	
Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem ---	125
<i>- Filipa Raquel Pinto da Silva Machado</i>	
Risco ambiental e desenvolvimento na infância:	
Justificando a Intervenção Precoce	146
<i>- Teresa Sousa Machado</i>	

“Tal mãe, tal filha”: Semelhanças geracionais e transmissão intergeracional de estratégias de conciliação família-trabalho -----	167
- <i>Cláudia Andrade</i>	
Estilos educativos parentais e exploração vocacional:	
Diferenças entre sexo e ano de escolaridade -----	190
- <i>Liliana Faria, Joana Carneiro Pinto, Matilde Vieira</i>	
Descrição e avaliação dos efeitos do programa	
“Ler e escrever para aprender” -----	205
- <i>Helena Azevedo, Iolanda Ribeiro</i>	
Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: <i>Desafio: Ser+</i> -----	
	231
- <i>Teresa Freire</i>	
Literatura e alfabetização:	
Alguns sentidos apontados pelo professor alfabetizador -----	256
- <i>Valdemir Bezerra da Silva, Leda Maria Codeço Barone</i>	
Modelo Freiriano e método de FRAMES:	
Que sinergias à luz do alcoolismo? -----	272
- <i>Fernando José Ribeiro Teixeira</i>	
Recensões -----	283
Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.	
Atividade física, saúde e lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira.	
Política & Valores em Educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito.	

Ficha Técnica

Diretor João de Freitas Ferreira

Editor João de Freitas Ferreira

Conselho Editorial Amâncio Pinto (Universidade do Porto)
Ana Paula Cabral (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)
Félix Neto (Universidade do Minho)
Isabel Magalhães (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)
Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)
José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)
Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)
Lino Tavares Dias (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)
Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Conselho Consultivo Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)
António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco)
Carlos Januário (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)
Celeste Malpique (Universidade do Porto)
Cristina Ribeiro (Inst. Superior Politécnico Gaya, Portugal)
Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (Uni. Roehampton, Reino Unido)
Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)
Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)
Iria Brzezinsky (Uni. Católica de Goiás, Brasil)
Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
José A. Cruz (Universidade do Minho)
José Vasconcelos Raposo (Univ. Trás os Montes e Alto Douro)
Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)
Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)
Margarita Pino (Universidade de Vigo)
Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)
Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Paulo Schmitz (Universidade de Bona)
Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas)
Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Coordenação e Revisão Editorial José Carlos Pereira de Moraes (Inst. Superior Politécnico Gaya)

Administração e Redação Instituto Superior Politécnico Gaya
Av. Dos descobrimentos, 333
4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

Propriedade CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

ISSN 0874-2391
Depósito Legal 117618/97
I.C.S 121587
Frequência Semestral
Vol. XVI, Nº1
Maio de 2012

EDITORIAL

Correspondendo ao aumento progressivo do número de artigos recebidos, uma diversidade de autores, instituições e temas encontra-se representada nos artigos publicados. Como tem sido tradição da revista, predominam os artigos versando temas da psicologia e da educação. Esta incidência traduz a maior implantação da revista, e sua consequente procura, junto dos pesquisadores e profissionais destas duas áreas. É, no entanto, intenção da Direção da revista alargar esse espectro.

Orientando este Editorial para uma breve descrição dos artigos publicados neste número, destacar-se-iam os artigos centrados no Ensino Superior, refletindo aliás a valorização crescente das políticas e reformas operadas no ensino superior em Portugal. Assim, este número da revista integra um conjunto expressivo de trabalhos versando este nível de ensino, por exemplo, a sua avaliação, a qualidade dos seus docentes, as expectativas dos seus estudantes, a transição para o mercado de trabalho, os novos públicos ou os públicos seniores.

1. Num dos trabalhos, que se seguem, procura-se responder aos quesitos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem, no ensino superior, inventariando tópicos a incluir num questionário de definição, com maior rigor, do “perfil do bom professor”.

Ainda ao nível do ensino superior, os autores do artigo em causa voltam à cultura grega e sugerem “uma nova metodologia de ensino aprendizagem para os tempos modernos, recriando antigos conceitos como cidadania, democracia, ensino superior, teatro, ética, e mantendo um movimento perpétuo entre ação e pensamento”.

Incluímos também um artigo que aborda os processos de inclusão/exclusão em Universidades de Cabo Verde, Espanha e Brasil. O objectivo geral dos autores era confrontar as culturas, as políticas e as práticas relacionadas com o tema escolhido. Quanto à metodologia a seguir, os responsáveis optaram pelo modelo comparativo, que se revelou adequado aos objectivos em causa. Os resultados e o interesse

científico do trabalho justificaram o investimento. Pela nossa parte, congratulamo-nos pelo facto da nossa Revista continuar a abrir-se a novas colaborações.

Um outro artigo aborda as expectativas dos estudantes que entram no ensino superior, e, como tais expectativas iniciais são pouco fundamentadas e realistas, aparecem, ao longo do primeiro ano alguma desilusão, responsável pelo insucesso académico e por uma certa taxa de abandonos que ocorre no decurso do 1º ano.

Já na conclusão do ensino superior, um outro artigo analisa a transição do mundo académico para o mundo de trabalho, destacando o ensino politécnico na formação científica e tecnológica de quadros para as empresas. Para esta transição, buscam uma sintonia entre a especificidade da formação e o emprego, sendo de destacar a relevância dada à investigação e à intervenção neste campo através de um Observatório que acompanha essa transição e entrada dos diplomados no mercado de trabalho. Além disso e porque o mesmo procura estar atento e responder às necessidades do mercado de trabalho através de uma articulação entre as instituições de formação e as empresas, o ciclo fecha-se e robustece-se.

Finalmente, apresentamos um artigo sobre o ensino superior que aborda os novos públicos, em particular o desenvolvimento em todo o mundo e em Portugal de universidades para maiores, também chamadas universidades seniores. Independentemente das idades e motivações individuais, todos os candidatos pretendem valorizar-se procurando novas vivências e aprendizagens, buscando novos saberes ou novas oportunidades para o seu bem-estar, ou, ainda, apenas pretendendo ocupar e rentabilizar os tempos livres.

Mencionando também os restantes artigos, e sequencializando as temáticas em função das idades ou dos níveis de escolaridade dos sujeitos envolvidos em tais estudos, é de mencionar o artigo apontando a necessidade de intervenção precoce no desenvolvimento infantil. Este artigo comenta a preocupação dos pais em descobrir nos filhos capacidades superiores, e tudo fazem para as confirmar e desenvolver. Sendo louvável que os progenitores se preocupem com o desenvolvimento dos filhos, tais preocupações, se elevadas e pouco fundamentadas, acabam por dar origem a desilusões por parte dos pais e a frustrações dolorosas por parte das crianças. Importa que, no seu processo de desenvolvimento, as crianças não sejam usadas como cobaias,

prevenindo a autora que o esforço dos pais só é louvável, se for aplicado com moderação pois as crianças devem crescer e viver de acordo com o seu desenvolvimento etário.

Ainda reportando-nos às relações precoces entre progenitores e filhos, é de destacar um artigo versando a relação vinculativa Mãe-Filha. Esta relação tendencialmente intensa é perceptível no trabalho, na família e nas estratégias de reconciliação, chegando-se até a sentir uma certa cumplicidade entre mães e filhas adultas. Na verdade, as semelhanças e as influências recíprocas entre mães e filhas são muito frequentes e intensas, sem implicarem, necessariamente, quaisquer distúrbios na estrutura psíquica de cada uma.

Retomando a importância das relações parentais no processo de intervenção vocacional, um artigo apresenta os resultados de exploração de carreira de rapazes e raparigas em função da sua perceção dos estilos educativos parentais. Conclui-se acerca de diferenças entre rapazes e raparigas no que respeita a perceção acerca dos estilos educativos parentais, e às crenças e comportamentos de exploração vocacional, sendo ainda verificadas diferenças nas crenças de exploração em função da escolaridade.

Um outro artigo toma as crianças no 1º Ciclo de Escolaridade, descrevendo um “Programa de Intervenção dirigido a Alunos do 1º ano do Ensino Básico” com graves dificuldades na aprendizagem de “leitura e escrita”. Os resultados obtidos abrem novos horizontes para as crianças que se debatem com estas dificuldades no início da sua vida académica, e que, por norma, tem um efeito perpetuador de dificuldades ao longo de todo o percurso académico, não sendo precocemente superadas. Conhecidas as taxas consideráveis de incidência de tais dificuldades em Portugal, este tipo de programas e de estudos ganham particular relevância.

Reportando-nos à adolescência, um dos artigos retoma as preocupações da Psicologia Positiva em prol do bem-estar, do otimismo e da felicidade, descrevendo um programa para o desenvolvimento psicossocial dos adolescentes. A metodologia a seguir baseia-se no trabalho em grupo, respeitando as singularidades e as autonomias de cada participante, mas favorecendo sempre a cooperação, a iniciativa e a discussão de pontos de vista em conjunto.

Os autores do artigo *Estilos Educativos, Parentais e Exploração Vocacional* abordam temas actuais que abrangem vários domínios e utilizam várias metodologias, a saber: a educação feita em ambiente parental e a opção vocacional, tendo por base a diferença de sexo e a escolaridade. Os investigadores fixam a sua atenção nas diferenças entre sexos e na importância que os progenitores põem no crescimento harmonioso dos filhos e no investimento destes na sua própria formação.

Reportando-nos a adolescentes e a jovens, um outro artigo versa o impacto da literatura na sua formação escolar e pessoal. Os autores deste artigo apresentam-nos a literatura como sendo um meio importante para promover a alfabetização dos jovens. Sugerindo haver no Brasil “33 milhões de analfabetos funcionais”, importa cuidar dos alfabetizados, descrevendo os autores um programa ilustrando que apoios podem tirar da literatura na promoção do conhecimento, da imaginação e do prazer.

Para terminar, uma referência a um último artigo referindo os malefícios do consumo de substâncias, neste caso o álcool. A Educação desempenha uma função nobre na sociedade, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social de cada indivíduo, e consequentemente a sua integração na comunidade. Nem sempre o indivíduo utiliza com propriedade as suas faculdades e a sua liberdade. Os autores deste estudo abordam os males do consumo exagerado de bebidas alcoólicas que atrofiam o desenvolvimento intelectual e afetivo de muitos jovens, descrevendo o papel dos terapeutas e educadores na recuperação de tais jovens.

2. A revista Psicologia, Educação e Cultura entra numa nova fase, com a publicação do Volume XVI. Efetivamente, a sede de redação e a propriedade da revista passam do Colégio Internato do Carvalhos para o ISPGaya. É um processo de continuidade deste projecto, mas também de inovação. Alargamos o corpo consultivo e editorial, alargando também o espectro das problemáticas em abordagem.

Uma outra inovação é a de a publicação da revista passar a ser feita em formato exclusivamente digital, sendo materializada em cd, e acessível também na íntegra a partir da página *web* da PEC, renovada em termos de design e de serviços disponibilizados em <http://pec.ispgaya.pt/>.

O PERFIL DE BOM PROFESSOR: A OPINIÃO DE DOCENTES E ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

M^a João Amante
Susana Fonseca¹

Instituto Politécnico de Viseu

Resumo

Existe uma dificuldade na avaliação dos docentes do ensino superior, que advém do desacordo quanto aos indicadores para a levar a cabo com sucesso e a ausência de acordo quanto ao perfil ou perfis de *bom professor* neste nível de ensino. A nossa investigação foi realizada no Instituto Politécnico de Viseu. Foram efetuadas entrevistas a docentes (n = 14) e discentes (n = 18) de forma a perceber o seu conhecimento e a sua receptividade à questão da avaliação dos docentes do ensino superior e das suas representações de bom professor. Da análise de conteúdo das entrevistas resultaram as seguintes categorias: Competências; Comportamento e Atitudes Profissionais; Organização e Gestão da Sala de Aula; Interações na Sala de Aula; Avaliação; e Fatores Externos ao Docente. O resultado desta análise permitiu posteriormente construir um questionário para a identificação de indicadores do perfil de bom professor do ensino superior.

Palavras-Chave: *Ensino Superior; Qualidade; Avaliação dos docentes; Indicadores de qualidade docente; “Bom professor”.*

O perfil de bom professor: a opinião de docentes e alunos do ensino superior

Na Europa, a partir dos anos 80 e 90 do século XX, ocorreram importantes reformas no ensino superior decorrentes, entre outros fatores, de uma redefinição da relação Estado/Ensino Superior. Houve uma mudança, como alguns autores designam

¹ Esta Investigação foi desenvolvida pela autora Maria João Amante no âmbito do doutoramento realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e foi financiada pelo Fundo Social Europeu, PRODEP III.

A correspondência acerca deste artigo deve ser enviada para M.^a João Amante, Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação de Viseu, Rua Maximiano Aragão, 3504 - 501 VISEU. Telefone: 232419000. E-mail: majoa@esev.ipv.pt

(Correia, Amaral e Magalhães, 2002; Rosa e Amaral, 2005; Srikanthan, 2002), de um modelo de controlo estatal para um modelo de estado supervisor, passando a desenvolverem-se estratégias de controlo à distância, ou de controlo remoto, através de mecanismos que pretendiam um equilíbrio entre o desenvolvimento de maior autonomia institucional e a constituição de sistemas de avaliação e de controlo da qualidade. Segundo Correia et al. (2002), “Em termos operacionais o modelo de controlo pelo Estado encontra justificação no princípio da homogeneidade legal, ou seja, na semelhança do produto das diversas instituições de ensino superior como forma de assegurar igualdade de oportunidades para todos os indivíduos e igualdade na competição pelos empregos do Estado” (p.67). A mudança de modelo teve por base, a massificação do ensino superior que levou ao aumento significativo do número de instituições e ao crescimento das existentes e, em consequência, a maior complexidade do sistema e da dificuldade do seu controlo por parte do Estado.

Por outro lado, o ensino superior tinha, forçosamente, que deixar de se restringir às necessidades de modernização política e administrativa do sector público e passar a orientar-se para dar resposta ao sector privado para o qual se tornaram necessárias soluções diversificadas, dificilmente conseguidas pelo modelo de controlo pelo Estado, altamente centralizado, que tendia a uniformizar procedimentos. Reconheceu-se que o princípio da homogeneidade legal, era um obstáculo à diversificação de soluções necessárias à capacidade de inovação o que levou ao movimento de concessão de autonomia das instituições e de mecanismos de auto-regulação, isto é ao modelo de supervisão pelo Estado. Na Holanda, a publicação o HOAK (Ensino Superior: Autonomia e Qualidade), em Espanha a Ley de Reforma Universitária, na Bélgica o Plano Saint-Ann e em Portugal a Lei de Autonomia, Lei 108/88. Também na Finlândia e outros países nórdicos foram feitas reformas, bem como em França onde o Groupe d’Étude pour la Rénovation de l’Université propôs um alargamento da autonomia. Com esta, o Estado passou, apenas, a regular algumas variáveis consideradas relevantes, nomeadamente o financiamento e o acesso, sendo a supervisão assegurada através da criação e implementação de um sistema de avaliação.

Para além do Estado, muitas vezes único financiador do sistema, outros stakeholders começaram a exigir indicadores objetivos da qualidade das instituições, porque havia alguma falta de confiança a começar a crescer e algum ceticismo na

forma como eram aplicados os fundos dos contribuintes. Assim, grande parte dos governos, a partir dos finais dos anos 80, começaram a procurar formas de formalmente desencadear mecanismos de avaliação do desempenho das instituições de ensino superior.

A meta da qualidade do ensino superior implica avaliações permanentes de todo o processo. É evidente que os professores são uma peça fundamental para a qualidade. Assim, também se torna incontornável a questão da sua avaliação. No entanto, a avaliação da qualidade docente e mais especificamente das atividades de ensino não é fácil e nem reúne consenso, dada a sua complexidade. Bireaud, (1995, p.189) realça a inexistência de um sistema de referência para as tarefas a desempenhar pelo docente universitário, bem como o desacordo na definição de critérios de avaliação, ou seja de indicadores dos comportamentos considerados pertinentes.

Desde o início dos anos 70 que a literatura sobre a avaliação dos docentes do ensino superior se tem desenvolvido. São marcos desse desenvolvimento, segundo Cashin (1996), as obras de Centra (1993), de Braskamp e Ory (1984 e 1994), de Miller (1987, 1972 e 1974) e Seldin (1980, 1984 e 1988).

Na literatura sobre este tema parece existir um acordo bastante grande quanto aos princípios que devem guiar a avaliação dos docentes do ensino superior. Segundo Cashin (1996) “... existe um acordo de 80 a 90% sobre os princípios gerais que devem guiar uma avaliação eficaz dos docentes do ensino superior. As respostas às questões importantes são conhecidas, embora não necessariamente em todos os campus” (p.1).

Em geral, define-se o objetivo principal da avaliação dos docentes como um processo para os ajudar a melhorar a sua prestação. No entanto, nem sempre é este o objetivo institucional. Muitas vezes ela é utilizada apenas com objetivos de promoção, renovação de contratos, determinação de salários ou de financiamento da instituição, isto é reduz-se a uma avaliação sumativa que parece apenas ajudar a instituição e não ter qualquer relação com melhorias da prestação dos docentes. Isto fez com que, segundo Scriven (1981, cit. Way, 1996), tradicionalmente se tenha distinguido e conduzido separadamente duas formas de avaliação, nomeadamente, avaliação sumativa e avaliação formativa. A primeira, aplicável às decisões tomadas na área dos recursos humanos (e.g., processos de contratação e promoções) e a segunda orientada

para a melhoria da prática. Estas abordagens tomadas separadamente não permitem uma avaliação completa e que envolva de forma ativa todos os participantes. É necessária a combinação das duas para se chegar com êxito a um modelo eficaz. Esta separação entre as duas formas de avaliação pode trazer custos uma vez que, usadas separadamente, a primeira pode tornar-se demasiado orientada para utilizar a comparação entre docentes como forma de definir eficácia de ensino (Martens e Prosser, 1998; Way, 1996) enquanto que um ato individual no sentido da melhoria das práticas de ensino pode ser ignorado. Quando apenas são usados dados quantitativos, analisados segundo a mesma fórmula matemática, sem ter em conta as especificidades de cada contexto, podem perder-se pequenos indicadores de melhoria a nível individual.

Segundo Abrantes et al. (2000) a avaliação dos docente do ensino superior que visa o desenvolvimento dos mesmos enquanto profissionais será distinta da avaliação que procura dar conta à sociedade da eficácia do ensino, acrescentando que a avaliação deve ser entendida como algo positivo e não como uma intromissão negativa. Assim, o desenvolvimento de um sistema de avaliação dos docentes do ensino superior é um processo complexo, moroso e que deve ser feito com a participação permanente de todos os implicados. Ele implica mudanças nas instituições e nos indivíduos e portanto deve ser dinâmico e em contínua melhoria.

A resistência à avaliação, e algumas atitudes negativas, devem-se fundamentalmente, entre outros aspetos, ao tipo de questionários utilizados e à falta de comprometimento e participação na avaliação por parte dos docentes e dos alunos.

Uma questão que se levanta relativamente à avaliação dos docentes refere-se à necessidade de definição de critérios de qualidade de ensino, a determinação de um perfil, de uma definição de professor de ensino superior.

A determinação de um perfil de professor do ensino superior leva-nos em primeiro lugar à problemática da dupla função, professor e investigador, e do equilíbrio entre elas que tem gerado algum debate e investigação. A forma como a duplicidade de tarefas tem sido entendida e apoiada quer por via administrativa, quer por via do reconhecimento social foi-se revelando desadequada às novas exigências do ensino superior, e aos objetivos e finalidades que lhe são hoje imputados, nomeadamente de qualidade.

Tendo em conta a revisão da literatura foram enumerados alguns fatores explicativos (Abrantes et al., 2000; Antolí, 1983; Barona e Castro, 1999; Cachapuz, 1985; Costa et al., 1985; Esteves e Pimenta, 1987; Ribeiro, 1985; Rotem e Glasman, 1977, entre outros) para este divórcio entre duas práticas que deveriam coexistir num *“equilíbrio dinâmico”* (Saltman, 1963, cit. Rotem e Glasman, 1977). Podemos sintetizar todos os fatores na fraca recompensa que qualquer docente tem na sua dedicação ao ensino. De facto, quer em termos de carreira académica, quer em termos de valorização social, existe um desequilíbrio. “Na hora de optar por um lugar e se promover profissionalmente, têm mais valor as publicações e os projetos de investigação realizados” (Becher e Kogan, 1980; Escudero, 1989; López, 1988; Marcel, 1897, cit. Barona e Castro, 1999; Moser e Seaman, 1987). Alguns autores (Becher, 1989; Ben David, 1972; Clarck, 1987; Ryan e Sackrey, 1996, cit. Robertson, 1999) concluíram que o aumento da ênfase colocada na investigação, combinada com o crescente desequilíbrio entre as recompensas pela investigação e as recompensas pelo ensino, serviram para enfraquecer as bases da unidade das duas.

“Os que gastam mais tempo com a investigação têm mais resultados relacionados com a investigação, mas os que gastam mais tempo com o ensino não têm necessariamente maior eficácia de ensino” (Hattie e Marsh, 2004, p.2). Os mesmos autores salientam ainda o facto de que a atividade de investigação pode predizer muitos indicadores, como auto avaliação das competências investigativas, objetivos pessoais, proporção de tempo gasto na investigação, e a crença de que a investigação facilita a eficácia do ensino. Mas a eficácia no ensino prediz pouco no que respeita ao ensino. Sugerem um conjunto de estratégias, tendo em consideração também os trabalhos de outros autores (Jenkins, Blackman, Lindsay e Paton-Saltzberg, 1998, cit. Hattie e Marsh, 2004; Woodhouse, 1998) dos quais salientamos: evidência nos documentos oficiais de que a ligação é identificada e considerada; promoção de políticas que promovam a ligação; evidência de que as instituições selecionam, mantêm, promovem e apoiam docentes que sejam bons tanto no ensino como na investigação; mecanismos que permitam que as condições de trabalho possam mudar, para ir ao encontro das necessidades da instituição e dos docentes na proporção de trabalho dispensado à investigação e ao ensino (e outras tarefas); um misto de docentes, uns especializados em ensino, uns em investigação, mas a maioria nas duas.

Relativamente à eficácia docente alguns resultados mostram que as variáveis que influenciam a aprendizagem neste nível de ensino são várias e interrelacionadas, tais como os métodos de ensino e o seu acompanhamento, a estrutura do curso, o currículo e a eficácia do docente (Biggs, 1987, 1989; Brown et al., 1989; Perkins e Solomon, 1989, cit. Patrick e Smart, 1998).

E, apesar de haver já um grande número de investigações sobre eficácia docente, que identificam o docente como um componente crucial no processo de ensino, não parece estar claro o seu significado, nem que se tenha coberto, nalgum estudo, todo o domínio da eficácia docente.

Deste modo, para a avaliação dos docentes existe a necessidade de uma definição clara de critérios de qualidade de ensino, isto é, a determinação de um perfil de professor eficaz para que estes possam saber o que se espera deles e, em última análise, o que vai ser avaliado, sob que critérios e por quem. Só conhecendo o que a instituição pretende, isto é os seus objetivos, que funções lhe estão imputadas e qual a relação esperada entre elas, que condições lhe são proporcionadas para o cumprimento das metas, etc., isto é qual o perfil de excelência definido para o docente de cada instituição, ele poderá corresponder às expectativas e estar mais recetivo a ser avaliado.

É assim na questão da avaliação dos docentes do ensino superior que se centra o nosso problema de base. Propomo-nos, com o presente estudo, perceber se existem diferenças entre professores e alunos quanto aos indicadores considerados mais relevantes para a definição do perfil de um bom professor do ensino superior; e identificar os indicadores considerados mais importantes, quer para alunos quer para professores, para a definição do perfil de um bom professor de ensino superior. A partir dos presentes resultados desenvolveu-se, numa segunda fase, um questionário de opinião representativo de todas as opiniões de docentes e alunos acerca desta questão, onde os itens categorizados se agruparam em dimensões que se constituíram como perfil a ser validado.

Assim, procedemos à realização e análise de um conjunto de entrevistas que efetuámos a docentes e discentes de forma a perceber o seu conhecimento e a sua recetividade à questão da avaliação dos docentes do ensino superior e das suas representações de bom professor, no contexto específico do Instituto Politécnico de

Viseu, concordando com Abrantes et al. (2000), quando afirmam que “o dispositivo de avaliação deve ser desenvolvido de acordo com as características, os objetivos e as especificidades de cada instituição” (p. 23). A opção por um estudo qualitativo teve um duplo objetivo, por um lado, prever a receptividade dos sujeitos ao nosso estudo mais alargado, e por outro, fazer um levantamento exaustivo de indicadores do perfil de “bom professor do ensino superior”.

Método

Participantes

Foram efetuadas 14 entrevistas a docentes e 18 entrevistas a alunos do Ensino Superior Politécnico, selecionados aleatoriamente, a partir da população docente e discente da Escola Superior de Educação e da Escola Superior de Tecnologia do Instituto Politécnico de Viseu, tendo sido introduzidas adaptações ao guião de acordo com a especificidade dos dois grupos de indivíduos. Foram entrevistados 6 alunos da ESEV e 12 alunos da ESTV, sendo 16 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, dos 2º (10) e 3º (8) anos dos cursos de Engenharia (Mecânica – 2; Civil – 1; Informática – 2; Agroalimentar – 2; Agrícola – 1), Gestão (4), Formação de Professores (Educação Física – 2; 1º CEB – 2) e Comunicação Social (2) e 10 docentes da ESTV e 4 da ESEV, sendo 5 Assistentes, 6 Professores Adjuntos e 3 Professores Coordenadores. Na seleção dos alunos optou-se por não inquirir os do 1º ano, dada a sua curta experiência de ensino superior e por ter respondentes das áreas mais representativas dos cursos ministrados nas escolas inquiridas. O desequilíbrio no que se refere ao género deve-se ao facto de a população inquirida ser maioritariamente masculina, em especial na ESTV.

Material

Para a identificação dos indicadores do perfil de “bom professor” do ensino superior procedemos à realização de entrevistas semi-directivas, de acordo com a

classificação apresentada por Ghiglione e Matalon (1978, p.59 e 60), por nos interessar uma recolha exploratória de informação que ajudasse a delimitar os diversos sub domínios relacionados com o nosso objeto de estudo. Do guião da entrevista constavam 6 questões para os docentes e para os alunos. A primeira questão que pretendia saber da posição dos sujeitos face à avaliação dos docentes do ensino superior era idêntica para todos os sujeitos. As segunda e terceira questões, também comum a todos os sujeitos, pretendiam saber, respectivamente, da representação que docentes e alunos têm de “bom professor” do ensino superior e das recordações do seu percurso escolar quer pela positiva, quer pela negativa. Assim, na terceira questão foram inquiridos quanto às recordações de “bom professor” e de “mau professor” de cada um deles. A quarta questão dos alunos e quinta dos docentes pretendia saber da opinião dos respondentes quanto aos fatores que impedem um docente de ser “bom professor”. Aos docentes foi ainda pedido que descrevessem a sua auto-imagem como professores. Aos alunos, para explicitar alguma informação que eventualmente tivesse ficado menos clara, foi pedido no final da entrevista que dessem três palavras-chave para descrever um “bom professor” do ensino superior.

Procedimento

Foi elaborado um guião que procurou respeitar as indicações apontadas pela metodologia de construção de questões, de forma que a entrevista pudesse garantir uma oportunidade de real comunicação entre entrevistador e entrevistado. A formulação das questões foi idêntica, embora se tenham introduzido, sempre que necessário, outras questões explicitadoras de algum dos conteúdos apresentados. Deste modo, embora adotando um modelo comum, as entrevistas asseguraram uma importante margem de liberdade aos inquiridos. Optou-se pelo registo magnético das respostas para que não fosse perdida nenhuma informação e não fosse interrompido o curso do discurso.

Resultados

A análise do material recolhido nas entrevistas foi feita através da metodologia de análise de conteúdo. Procedeu-se à codificação, tendo sido escolhido como unidade de registo o tema e como regra de enumeração a frequência. O modo de categorização que utilizámos foi o temático (Mucchielli, 1972), tendo sido as categorias seleccionadas à posteriori após leitura “flutuante” das respostas (Bardin, 1977). Numa primeira fase da análise de conteúdo e uma vez que as questões colocadas na entrevista remetiam para diversos sub-domínios relacionados, mais ou menos diretamente, com a problemática da avaliação dos docentes do ensino superior, optámos por proceder a uma análise questão a questão. Deste modo, para cada um dos sub-domínios analisados foram encontradas diferentes categorias emergentes. Tendo em conta que a este estudo presidem finalidades meramente exploratórias, mais do que procurar qualquer tipo de generalização dos resultados, interessava-nos recolher o maior número de indicadores referentes ao conteúdo em estudo.

As categorias foram determinadas a partir do conjunto de respostas dos professores e dos alunos, o que justifica o facto de algumas subcategorias não terem qualquer referência de um dos grupos. A opção por esta metodologia prende-se com o nosso objetivo de perceber as convergências e divergências de opinião dos dois grupos de sujeitos em relação à nossa problemática.

Aqui far-se-á referência apenas às questões que geraram informação relativa ao perfil de “bom professor”. Assim, com a segunda questão “O que é para si um bom professor do ensino superior?”, comum a docentes e alunos, pretendia-se através das suas representações de professor ideal identificar os indicadores mais valorizados para cada grupo.

Pela leitura global de todas as respostas verificou-se ser possível fazer uma única categorização para os dois grupos de sujeitos o que facilitava a comparação das representações e a recolha dos indicadores.

Assim, quer alunos quer docentes caracterizaram o “bom professor” a partir da descrição de competências e conhecimentos científicos, técnicos e mais gerais, fizeram menção a aspetos relacionais e a características personológicas e valorizaram aspetos

pedagógicos e características profissionais. Desta forma, definimos as seguintes categorias: *Competências*, consideraram-se as referências que diziam respeito aos conhecimentos e aptidões relevantes para o exercício da profissão docente, que vão desde competências científicas, onde se incluem tanto as referências ao conhecimento científico propriamente dito, como à atualização desse conhecimento, competências técnicas, onde se incluem os conhecimentos práticos e a experiência profissional e competências transversais, onde se incluem as menções referentes a conhecimentos que não são da área específica dos docentes, bem como à participação em atividades que não são especificamente relacionadas com atividades lectivas ou investigativas; *Comportamento e Atitudes Profissionais*, consideraram-se nesta categoria as menções que remetiam para a postura do docente face à profissão, bem como perante os alunos. Assim, foram considerados os argumentos que faziam referência à atitude profissional, isto é, que refletiam a motivação e valoração da docência, às características relacionais, isto é, que caracterizavam as relações do docente com o aluno; *Organização e Gestão da Sala de Aula*, foram consideradas as menções que se referem à metodologia de desenvolvimento do processo de ensino, no que diz respeito aos métodos pedagógicos e à organização da sala de aula, indo desde a utilização de materiais de suporte aos métodos utilizados, até à disponibilização de bibliografia e à preparação das próprias aulas; *Interações na Sala de Aula*, incluíram-se os argumentos que remetiam para os comportamentos do docente conducentes à motivação dos alunos, bem como os que remetiam para a participação dos alunos nas atividades da sala de aula; e *Avaliação*, consideraram-se as menções que referenciavam aspetos relacionados com a atitude e práticas do docente relacionadas com o processo avaliativo das aprendizagens.

Na terceira questão, para professores e alunos, “Quando pensa num professor do seu percurso escolar que o marcou positivamente, como o descreve? Quais as características que possuía para que o recorde como “bom professor”?”, as unidades significativas iam num sentido semelhante ao encontrado na segunda questão, isto é os sujeitos ao recordarem um professor do seu percurso escolar selecionaram características idênticas às utilizadas quando verbalizavam a sua representação.

Desta forma foram categorizadas as respostas tendo por base as categorias já identificadas na questão anterior.

Na quarta questão, também para professores e alunos, “Voltando ao seu percurso escolar, quando pensa num “mau professor” como o descreve?”, os discursos voltaram a apontar para as mesmas características emergindo apenas um novo argumento, a assiduidade, que foi considerada pertencer à categoria Comportamentos e Atitudes Profissionais, e à subcategoria características profissionais uma vez que se refere a um comportamento profissional de cumprimento de regras estabelecidas para a profissão.

A quinta questão, apenas dirigida aos docentes, “Como se descreve como professor?”, foi analisada a partir das categorias já definidas para as questões números dois, três e quatro, uma vez que o seu objetivo era clarificar quais os aspetos mais valorizados pelos professores na caracterização de um docente, e, por outro lado, permitir reforçar os resultados já encontrados.

A sexta questão para os docentes e quinta para os alunos, “O que influencia ou impede um docente de ser “bom professor”?”, foi codificada tendo por base a procura de indicadores que representassem fatores externos ao docente mas que, segundo vários autores, revelaram, em diversos estudos, estarem relacionados com a avaliação do desempenho dos docentes (Centra, 1979, cit. Abrantes et al., 2000; Feldman, 1983; MacKeachie, 1979; Marsh, 1984; Murray, 1980, 1983). Alguns destes indicadores são categorizados com a designação de Variáveis de Contexto por Bernard (1992, cit. Abrantes et al., 2000), que discrimina variáveis relacionadas com as características dos alunos, das disciplinas e dos docentes.

No nosso caso, optámos por designar de *Fatores Externos ao Docente*, uma vez que aqueles que diziam respeito, de uma forma mais direta com o docente já tinham sido identificados nas categorias anteriores.

Assim, sob a designação de Fatores Externos ao Docente foram definidas as seguintes categorias: Fatores Relacionados com o Aluno, onde foram consideradas as referências que diziam respeito a variáveis definidoras de alguns aspetos do aluno que foram identificados como interferidores no processo de ensino/aprendizagem que vão desde os pré-requisitos, ao comportamento na sala de aula, às competências de estudo e à motivação: Fatores Institucionais, incluíram-se os argumentos que referenciavam aspetos institucionais e legislativos como influenciadores do processo

de ensino/aprendizagem, tais como as condições de trabalho, a cultura organizacional e o estatuto de carreira docente.

Para além dos argumentos categorizados e daqueles que considerámos serem uma repetição dos já referidos nas questões anteriores e já categorizados, surgiu um argumento, por parte dos alunos, que nos parece importante assinalar, que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes. Três alunos referem como impedimento de se ser bom professor o facto de o docente ter pouco tempo de serviço e curiosamente um aluno refere ser o facto de ter muitos anos de serviço o impedimento. Consideramos que este argumento pode ser acrescentado à categoria Comportamento e Atitudes Profissionais, na subcategoria características profissionais, uma vez que se tratam de aspetos relacionados com o professor e nesta questão apenas procurávamos fatores externos ao docente.

Nas respostas dos docentes surgiu também um novo argumento, que consideramos pertencer à mesma categoria do argumento anterior dos alunos, mas à subcategoria atitude profissional que diz respeito ao facto de encarar ou não a atividade de lecionar como prioritária e que foi referido por três docentes.

No final da entrevista os alunos foram ainda solicitados a definirem um bom professor do ensino superior a partir de três palavras-chave, com o objetivo de clarificar os indicadores anteriormente verbalizados. A análise destas palavras-chave não trouxe novos argumentos e portanto não foi objeto de mais análise.

Dado o carácter exploratório desta fase do estudo com vista a elaboração de um instrumento de recolha de opiniões dos docentes e alunos do ensino superior, e dado o número não muito elevado de sujeitos entrevistados, apenas considerámos adequada a utilização de estatísticas muito simples tais como o cálculo de frequências absolutas e relativas.

Assim, na categoria Competências, observaram-se um total de 82 menções (Tabela 1). No total das questões verifica-se que 77% das menções se referem à competência científica, 19% à competência técnica e apenas 4% às competências transversais. Tendo em conta os dois grupos verifica-se que do total de 49 menções dos docentes, a sua maioria (71%) pertence à subcategoria Competências Científicas (Tabela 1), sendo que nos alunos se verifica a mesma tendência (85%).

Na categoria Comportamento e Atitudes Profissionais para os dois grupos, professores e alunos, observaram-se 81% referentes à subcategoria Características Relacionais, 18% referentes à subcategoria Atitudes Profissionais, e 1% referente à subcategoria Características Profissionais. A subcategoria Características Relacionais, foi a mais valorizada por ambos os grupos, representado 69% para os professores e 89% para os alunos.

Na categoria Organização e Gestão da Sala de Aula, foram registadas 137 referências sendo 16% na subcategoria Organização da Sala de Aula, distribuídas por 91% para os professores e 9% para os alunos e 84% na subcategoria Métodos Pedagógicos, distribuídas por 30% para os professores e 70% para os alunos (Tabela 1).

No que se refere à categoria Interações na Sala de Aula registou-se um total de 69 menções distribuídas pela subcategoria Motivação dos Alunos com 51% e pela subcategoria Participação dos Alunos com 49%. Do total de menções, 28% foram referidas pelos professores e 78% foram referidas pelos alunos.

Na última categoria, Avaliação, observaram-se 31 menções sendo 19% na subcategoria Atitude e 81% na subcategoria Práticas, pertencendo 23% aos professores e 77% aos alunos (Tabela 1).

Considerando as respostas à questão número seis, onde foram identificadas Fatores Externos ao Docente, na primeira categoria definida, Fatores Relacionados com os Alunos, registaram-se 23 menções sendo 48% dos professores e 52% dos alunos (Tabela 2). A primeira subcategoria, Pré Requisitos, obteve um total de 9 menções sendo 56% dos professores e 44% dos alunos, representando esta subcategoria 39% do total de menções da categoria. A segunda subcategoria definida, Comportamento, obteve 13% das menções sendo 1 dos professores e 2 dos alunos. A subcategoria Competências de Estudo registou um total de 3 referências, sendo igualmente 1 dos professores e 2 dos alunos. A última subcategoria Motivação, obteve 8 menções distribuídas igualmente por professores e alunos.

Na segunda categoria Fatores Institucionais, foram definidas 3 subcategorias para um total de 22 menções (Tabela 2). A primeira subcategoria Condições de Trabalho representa 41% do total de menções, pertencendo 56% aos professores e 44% aos alunos. A segunda subcategoria Cultura Organizacional obteve 10 menções, (45%), sendo 80% dos professores e 20% dos alunos. A subcategoria restante, Estatuto

de Carreira, obteve 14% das menções, todas dos professores. No total desta categoria 73% das referências são dos professores e 27% são dos alunos.

Discussão

Após a análise das entrevistas efetuadas a professores e alunos verifica-se que, as categorias Comportamento e Atitudes Profissionais, Organização e Gestão da Sala de Aula, Interações na Sala de Aula e Avaliação, correspondem às também encontradas no Estudo sobre a Avaliação dos Docentes do Ensino Superior de Abrantes et al. (2000) e recomendadas no referido estudo como dimensões a ter em conta para questionários a aplicar aos alunos.

Quanto ao perfil de “bom professor”, docentes e alunos apontam maioritariamente características que se referem à competência científica. A categoria Comportamento e Atitudes Profissionais, foi no seu conjunto mais mencionada que a anterior e dentro dela foram as características relacionais as mais valorizadas para os dois grupos. A categoria Organização e Gestão da Sala de Aula foi uma das que recebeu mais menções sendo os métodos pedagógicos os mais mencionados principalmente pelos alunos. No que se refere à categoria Interações na Sala de Aula as menções dividem-se de forma idêntica pelas duas subcategorias, Motivação e Participação dos Alunos sendo mais referida pelos alunos. A categoria Avaliação foi a categoria com menos menções e foram mais valorizadas as práticas avaliativas pelos alunos.

Quando solicitados a identificarem um perfil de bom professor, os sujeitos referem em maior número aspetos relacionados com Comportamentos e Atitudes na Sala de Aula, e com ênfase nas Características Relacionais. Em segundo lugar selecionam aspetos relacionados com a Organização e Gestão da Sala de Aula, com ênfase nos Métodos Pedagógicos. De seguida surgem as características relacionadas com as Interações na Sala de Aula, distribuídas pela Motivação e pela participação dos alunos. Por fim surgem as Competências e a Avaliação com ênfase nas Competências Científicas e nas Práticas, respetivamente.

No que se refere aos Fatores Externos ao Docente, as menções pertencentes a este facto distribuíram-se pelas duas categorias de forma quase equitativa. A primeira,

Fatores relacionados com os Alunos, obteve número idêntico de referências de professores e alunos sendo a ênfase colocada nos Pré-requisitos dos alunos. Na segunda categoria, Fatores Institucionais, a ênfase foi colocada na Cultura Organizacional por parte dos professores e nas Condições de Trabalho por parte dos alunos.

O resultado desta análise permitiu-nos, numa 2ª fase, construir um questionário para a identificação de indicadores do perfil de “bom professor” do ensino superior, resultado do acordo entre docentes e alunos. O questionário final ficou com 57, dos 83 itens iniciais, organizados em 6 categorias que constituem a nossa proposta final de perfil: Competências Técnico – Científicas, Organização das Atividades de Ensino, Relações Interpessoais, Avaliação e Promoção do Sucesso, Atividades Científicas e Fatores Externos ao Docente.

Referências

- Abrantes, P., e Valente, M. O. (2000). *Estudo sobre a avaliação dos docentes do ensino superior. Desenvolvimento de instrumentos de avaliação de desempenho*. Relatório Final. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
- Alba, M. R. C., Bozal, R. G. e Navas, J. M. M. (1999). Estudio Diferencial de la Percepción de Eficacia Docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (2). Consultado em 12 de Outubro, 2003, de <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop>.
- Antolí, V. B. (1983). La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del Profesor Universitario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 24, 143-161.
- Baldwin, G. (1997). Quality assurance in Australian Higher Education: the case of Monash University. *Quality in Higher Education*, 3 (1), 51-61.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Barona, E. G. & Castro, F. V. (1999). Una revisión sobre las funciones del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). Consultado em 12 de Outubro 2003, de www.uva.es/aufop/publica/revelfop.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher Education*, 47, 113-137.
- Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

- Brennan, J. e Shah, T. (2000b) *Managing quality in higher education: Na international perspective on institutional assessment and change*. Philadelphia: OECD/SRHE/Open University Press.
- Cachapuz, A. F. (1985). Formação Pedagógica e Ensino Universitário: Que alternativas? In UTL (Ed.). *Pedagogia na Universidade. Simpósio da UTL* (pp. 123 – 130). Lisboa: UTL.
- Cashin, W. E. (1996). *Developing an effective faculty evaluation system*. (IDEA Paper No.33). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development. Consultado em 10 de Maio, 2004 de <http://www.idea.ksu.edu/resources/Papers.html>
- Centra, J. A. (1993) *Reflective Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Correia, F., Amaral, A. e Magalhães, A. (2002). *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior. O caso português*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação.
- Costa, F. C. et al. (1985). Ensino Superior: que concepção de formação? In UTL (ed), *Pedagogia na Universidade, Simpósio da UTL* (pp. 76-81). Lisboa: UTL.
- Darling-Hammond, L. (2000, Janeiro). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence [Electronic version]. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1).
- ENQA (2006). Quality assurance of higher education in Portugal. An assessment of the existing system and recommendations for a future system. *ENQA Occasional Papers 10*, Helsinki, ENQA. Consultado em 10 de Janeiro, 2007 de <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.
- Esteves, A. J. & Pimenta, C. (1987). Notas sobre Pedagogia Universitária. *Revista de Educação*, 1 (2), 11-15.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Theories et pratiques*. Paris: Armand Colin.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (2004). *One Journey to unravel the relationship between Research and Teaching*. Paper presented at Research and Teaching: Closing the Divide? An International Colloquium, Winchester, Hampshire, 18-19 March. Consultado em 15 de Outubro, 2005, de http://www.solent.ac.uk/ExternalUP/318/hattie_and_marshall_paper.doc
- Hoyt, D. P., e Pallett, W. H. (1999). *Appraising Teaching Effectiveness: Beyond Student Ratings*. (IDEA Paper, No. 36). Manhattan, KS: Kansas State University, IDEA Centre, consultado em [www.idea.ksu.edu/resources/](http://www.idea.ksu.edu/resources/Papers.html) Papers.html.
- Martens, E. & Prosser, M. (1998). What constitutes high quality teaching and learning and how to assume it. *Quality Assurance in Education*, 6 (1), 28-36.
- Miron, M. & Segal, E. (1978). "The good University Teacher" as perceived by the students. *Higher Education*, 7 (1), 27-34.

- Morais, N., Almeida, L. S. e Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24 (1), 73-86.
- Mucchielli, R. (1972). *Opinions et changement d'opinion: connaissance du problème, application et pratiques*. Paris : Editions ESF.
- OCDE (2006). *A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior.
- Patrick, J. & Smart, R. M. (1998). An Empirical Evaluation of Teacher Effectiveness: the emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 165-178.
- Ribeiro, N. R. (1985). Formação Pedagógica e Ensino Superior. In Fenprof (ed). *I Conferência Nacional do Ensino Superior*. Coimbra: Federação Nacional de Professores.
- Robertson, J. (1999). What do academics value? Experiences of the relation between teaching and research. Paper presented at *HERDSA Annual International Conference*, Melbourne, 12 -15 July. Consultado em 15 de Maio, 2004, de <http://www.herdsa.org.au/confs>.
- Rodriguez, G, M.; Sánchez, J. J. C. e Bitata, M. P. E. (1999), Evolución de los resultados de la calidad de la Enseñanza en la Universidad de Las Palmas de gran Canaria, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2(1). Consultado em 13 de Outubro de 2003: www.uva.es/aufop/publica/revelfop.
- Rosa, M., Saraiva, P. e Diz, H. (2001). The Development of an Excellence Model for Portuguese Higher Education Institutions. *Total Quality Management*, 12 (7), 1010-1017.
- Rotem, A. & Glasman, N. S. (1977). Evaluation of University instructors in the United States: the context. *Higher Education*, 6 (1), 75-92.
- Way, D. (1996). *Teaching Evaluation Handbook* (3ªed.). New York: Cornell University.

Tabela 1 - Menções de professores e alunos nas categorias pertencentes aos Fatores externos ao docente

Categorias	Sub-categorias	Professor Ref. / %	Aluno Ref. / %	Total Ref. / %
Competências	Científicas	35 (75%)	28 (85%)	63 (77%)
	Técnicas	13 (27%)	3 (9%)	16 (19%)
	Transversais	1 (2%)	2 (6%)	3 (4%)
Comportamento e Atitudes Profissionais	Características Relacionais	37 (69%)	80 (89%)	117(81%)
	Atitudes Profissionais	16 (25%)	10 (11%)	26 (18%)
	Características Profissionais	1 (2%)	0 (0%)	1 (1%)
Organização e Gestão da Sala de Aula	Material de Suporte	20 (91%)	2 (9%)	22 (16%)
	Métodos Pedagógicos	35 (30%)	80 (70%)	115(84%)
Interacções na Sala de Aula	Motivação dos Alunos	10 (29%)	25 (71%)	35 (51%)
	Participação dos alunos	9 (26%)	25 (74%)	34 (49%)
Avaliação	Postura face a avaliação	3 (50%)	3 (50%)	6 (19%)
	Práticas	4 (16%)	21 (84%)	25 (81%)

Tabela 2 - Menções de professores e alunos nas categorias pertencentes aos Fatores externos ao docente

Categorias	Sub-categorias	Professor Ref. / %	Aluno Ref. / %	Total Ref. / %
Fatores Relacionados com os Alunos	Pré-requisitos	5 (56%)	4 (44%)	9 (39%)
	Comportamentos	1 (33%)	2 (67%)	3 (13%)
	Competências de Estudo	1 (33%)	2 (67%)	3 (13%)
	Motivação	4 (50%)	4 (50%)	8 (35%)
	Condições de Trabalho	5 (56%)	4 (44%)	9 (41%)
Fatores Institucionais	Cultura Organizacional	8 (80%)	2 (20%)	10 (45%)
	Estatuto de Carreira	3 (100%)	0 (0%)	3(14%)

GOOD TEACHER: THE OPINION OF HIGHER EDUCATION TEACHERS AND STUDENTS

Abstract: One of the factors which contribute for the difficulty of doing the higher education academics evaluation seems to be the disagreement on the valid indicators for its successful implementation e the absence of an agreement on a single or several profile of a good higher education teacher. Our investigation was developed in Instituto Politécnico de Viseu. Interviews were conducted with teachers (n=14) and students (n=18) targeting not only at the understanding of their awareness and willingness to accept the evaluation of the higher education teachers but also their opinion about good teaching. From the content analysis of the interviews have resulted the following categories: Competencies; Professional behaviour and attitudes; Organization and management of classroom; Classroom interactions; Evaluation; and Teacher external factor. The results of this analyze allowed the building of a questionnaire to identify the profile of a good higher education teacher.

Keywords: Higher Education; Quality; Teacher evaluation; Teaching quality indicators; "Good teacher".

EXERCÍCIO DA CIDADANIA NA MODERNIDADE TARDIA: REPENSAR O SUJEITO PEDAGÓGICO

Cristina Mendes Gomes Ribeiro

José Carlos Pereira de Moraes²

Instituto Superior Politécnico Gaya

Resumo

Este artigo pretende retomar os postulados dos autores da antiguidade clássica no âmbito de uma reflexão acerca dos obstáculos à efetivação do exercício da cidadania e democracia na atualidade. O ensino, e mais concretamente o ensino superior, deverá configurar-se como o espaço privilegiado de aplicação de uma metodologia de ensino aprendizagem voltada para a reflexão ética, em todas as vertentes, dando-se relevo à mobilização coletiva e à participação na gestão do espaço público. O texto reitera a necessidade das práticas culturais e artísticas no âmbito das matérias a incluir nos currícula, bem como a necessidade da presença obrigatória de espaços disciplinares de ética e deontologia. Coloca-se a reflexão ética como orientadora de práticas de construção de trajetos de vida no sentido da realização do ser humano em todas as dimensões que o constituem, e visualiza-se o mercado de trabalho e o emprego como mais um domínio de lógicas de reflexividade, de um movimento perpétuo entre ação e pensamento fundado num universo de valores a reiterar na atualidade.

Palavras-chave: *Cidadania; Democracia; Ensino superior; Ética; Reflexividade.*

Introdução

Fenómenos recentes têm catapultado os jovens europeus para a esfera pública, provocando uma apoteose de discursos que se situam entre um *despertar para a causa pública* e um *deslumbre estéril e sem sustentação*. Em Portugal, o surgimento de vários movimentos sociais tem levado à mobilização de milhares de jovens contra a situação de precariedade instalada, num aparente desencanto societal. Também na vizinha Espanha, registamos que o movimento 15 M, comumente conhecido pelos

² Morada (address): Ispgaya, Av. Dos descobrimentos, 333 , 4400-103 Vila Nova de Gaia. E-mail: cribeiro@ispgaya.pt; jmorais@ispgaya.pt

“indignados”, tem assumindo uma expressividade impar em várias cidades espanholas, levando à concentração de milhares de jovens nas vias públicas. Em Inglaterra, as relações tensas dos jovens com as formas de poder e o seu descontentamento generalizado parecem ter servido de palco para os mais recentes motins ocorridos em Londres e em cidades vizinhas.

No geral, estes fenómenos têm em comum a mobilização coletiva dos jovens, numa espécie de *grito de Ipiranga* potenciado pelas novas tecnologias e pelas redes sociais. Embora com características socioculturais distintas, estes grupos parecem resistir à lógica de acomodação e conformismo, contrariando porventura algumas desejabilidades políticas. Consideramos que estes sinais de transição da *esfera pessoal* para a *esfera pública* devem ser objeto de reflexão dentro da classe docente e, em particular, junto dos professores de ensino superior.

A estruturação do nosso artigo obedece ao princípio de complementaridade de saberes, oscilantes entre a Pedagogia e a Sociologia. Dentro desta interessante convivência, decidimos cruzar os conceitos de antiguidade grega, democracia, cidadania, teatro, educação e didáticas com a relevância da formação de um pensamento ético junto dos alunos de ensino superior. Abre-se caminho para um debate mais profundo sobre o exercício de uma democracia participativa, visivelmente em (des)construção dentro do universo juvenil. É dentro desta discussão que situamos o nosso artigo.

Uma democracia em busca da sua democratização

Vivemos um tempo em que as dinâmicas que cruzam o quotidiano europeu, em particular o português, são tão-mais intensas quanto maior é a dificuldade em compreender os fenómenos associados. Paradoxalmente, este défice de inteligibilidade tende a encaminhar-nos mais pelos errantes corredores da inevitabilidade e das verdades absolutas do que para os espaços em que se deslumbram práticas de questionamento e de mobilização, aparentemente deficitários.

Seguindo um alinhamento de oposição ao pensamento hegemónico, muitas vozes do panorama nacional têm-se insurgido contra uma certa visão estereotipada da

realidade, impedindo o surgimento de novas formas de *pensar* e *sentir* a democracia. É neste sentido que Boaventura Sousa Santos defende a necessidade de “democratizar a democracia” (Santos, 2011, p.143), tornando-a verdadeiramente participativa e representativa. Tal como afirma, este exercício revela-se necessário, permitindo que a democracia se liberte do estado de sequestro a que tem sido conduzida na última década.

Estando marcado por um liberalismo pós-democrático que padece da quebra de representatividade, o nosso regime democrático tem sido, diariamente, ameaçado pelo esvaziamento de alternativas eleitorais, pelo desajustamento comunicacional entre governo e governados, pela desmotivação e, por conseguinte, pelo distanciamento dos eleitores. Estas evidências parecem estar na origem do fenómeno de imersão do cidadão na esfera privada, em desabono da esfera pública (Cabral, 2008; 2000).

Com uma existência ainda curta, comparativamente com outros países europeus, a democracia portuguesa parece situar-se num estado de juventude. À semelhança do fenómeno que comumente ocorre nos jovens, o processo de construção identitária da democracia não a impede de continuar remar pelas inóspitas águas do desencanto. Personagem enclausurado dentro de um processo de reajustamento identitário, o jovem cruza-se com estádios de crise que se materializam em sentimentos de rejeição, angústia e ansiedade. Se considerarmos que a ausência de crise nesta faixa etária pode indiciar um sinal patológico, também é expectável que a democracia em Portugal sobreviva, mergulhada em crises.

Para que o jovem seja capaz de superar as crises é necessário que desenvolva relações saudáveis com os grupos face-a-face, designado de grupos primários ou microsistema. Daí que as interações com a família e amigos sejam imprescindíveis para a formação da sua maturidade psicológica. De igual forma, a democracia portuguesa requer o (re)estabelecimento de interações válidas com o cidadão – ator principal no espaço público, como estratégia de superação dos desafios que endemicamente tendem a ser menosprezados, senão mesmo esquecidos. Talvez por isso, José Gil tenha afirmado que “Trinta anos depois do estabelecimento da democracia, como funciona o espaço público em Portugal? A constatação imediata é que não existe.” (Gil, 2004, p.24)

Não sendo nosso propósito ajudar a engrossar a lista, já longa, de diagnósticos aos problemas da democracia, natureza bem presente no panorama português (Santos, 2011), pretendemos antes refletir sobre o papel que cabe à educação na mobilização dos jovens para a causa política, numa adesão clara aos ideais de democracia participativa. Será difícil desenvolver espaços de discussão e reflexão entre, e com, os jovens, ajudando-os a dissipar o nevoeiro que tende a turvar as suas consciências? Não, desde que o professor transformista esteja disponível aventurar-se pelos corredores do conhecimento político, auxiliado por estratégias metodológicas e didáticas distintas. Enquanto professores implicados, somos convidados a abandonar a visão clássica do aluno enquanto simples espetador, passando a situa-lo dentro de um paradigma que retira o indivíduo da sua passividade, lançando-o no *trampolim da ação*, numa analogia próxima ao conceito de *espect-actor* do teatrólogo Augusto Boal (Boal, 2000),

O saber (sentido) democrático construído a partir da Antiguidade

O interesse pela compreensão dos fenómenos ligados à democracia não é recente, remontando ao tempo de Platão e Aristóteles. Embora seja um campo de estudo para distintas áreas do conhecimento, o certo é que a democracia continua a ser objeto de múltiplas interpretações, nem sempre consensuais (Read, 2007; Ober, 2008). Desde a sua génese, os resultados construídos a partir do universo de vivências em democracia têm contribuído para a formulação de múltiplas narrativas, dando lugar a confrontações paradigmáticas apaixonadas. Todavia, independentemente de qualquer posicionamento crítico que possamos fazer, concordamos que, moralmente, a democracia é preferível a outras formas de governação conhecidas (Cabral, 2000; Ober, 2008).

Tendo como pano de fundo a Grécia Antiga, o nascimento da democracia, a par de outros fenómenos socioculturais, foram determinantes na construção do mundo moderno e, por conseguinte, na formação da nossa identidade. É sobretudo no respeito pela dimensão humana, próximo dos ideais de sociedade justa, que a influência grega se torna mais próxima do Homem contemporâneo (Rocha Pereira, 2003). Assim, a noção de democracia acabou por beneficiar do debate e reflexão de

grandes conceitos marcantes para a organização da sociedade ateniense, do qual se destaca o sentido de bem comum.

Os contributos da etimologia permitem situar a democracia dentro da palavra grega *demokratía*, composta pelo conceito *demos* - povo e por *kratos* - poder, força. Daqui resulta que a palavra democracia possa, literalmente, ser definida como *povo com poder* ou *governo do povo*. Estamos perante uma expressão linguística representativa de uma sociedade veiculadora da liberdade de associação e de expressão a todos os cidadãos, onde parece não existir distinção ou privilégios de classe hereditária ou arbitrária.

É no período de Clístenes³, um dos grandes reformadores atenienses e pai do ostracismo⁴, que são dados passos decisivos em direção à democracia. Todavia, será sob o governo de Péricles - figura política de Atenas, que a democracia se torna madura e harmoniosamente enquadrada na sociedade ateniense (Rocha Pereira, 2003). Embora algumas das suas reformas tenham sido apelidadas de populistas, Péricles ajudou a reforçar a influência da população nos assuntos da cidade, dotando os cidadãos de Atenas de poder de decisão.

O desejo grego de transmitir valores, exaltando a qualidade dos seus heróis, levou a que muitas narrativas durante a Antiguidade estivessem centradas no elogio e na ênfase das virtudes. Se por um lado, esta estratégia nasce de uma clara motivação pedagógica junto dos mais novos, por outro lado reveste-se de meio útil para fazer perpetuar o homem grego às gerações futuras. Salvaguardando esta constatação, encontramos na obra de Tucídides, historiador e general ateniense, registos sólidos que nos ajudam a conhecer a figura de Péricles e a sua importância na construção do modelo democrático. A capacidade de retórica, frequentemente utilizada no aconselhamento das populações em momentos decisivos, em conjunto de atributos psicológicos, parece ter sido essencial à governação democrática.

Péricles foi capaz colocar as suas capacidades sociocognitivas ao serviço do cidadão, encaminhando-o para a automobilização e a autossuficiência. De forma interessante,

³ É para muitos autores considerado o verdadeiro fundador da democracia ateniense.

⁴ Instrumento de regulação política que visa evitar a ditadura.

registamos que as suas políticas estiveram suportadas numa cuidada visão artística e pedagógica, impar no seu tempo. Serão os políticos atuais, seguidores deste modelo? É assim que o esplendor do século V a.C., marcado pela influência direta de Péricles, ultrapassa as fronteiras do campo político, económico, social e cultural, permanecendo ainda hoje como referência para gerações e culturas. Este é o tempo em que Atenas se transforma na capital intelectual do mundo grego, palco de discussão para grandes temas.

Será dentro deste caldo rico em experiências, onde o homem grego se impõe pelo uso da palavra, que surge a retórica como expressão do espírito grego. Dentro da democracia ateniense, o poder resulta da correta utilização da palavra nas diferentes obrigações do cidadão para com a *polis*, nem sempre possível devido ao seu frágil conhecimento e má preparação. Embora crítico desta realidade, Aristóteles elege a noção de liberdade e de igualdade como fundamentos da constituição democrática, ressaltando que a soberania deve estar necessariamente no povo, representado através da Assembleia (Aristóteles, 1998). A recuperação destes conceitos e símbolos intimamente ligados à democracia ateniense ocorrerá apenas durante Idade Moderna, no século XVIII e XIX d.C., servindo de base para o aparecimento e evolução das grandes teorias democráticas modernas que hoje ajudam a preencher o panorama político de muitos países ocidentais.

Considerando que novas formas de inteligibilidade podem ajudar a reconstruir a visão que paira sobre a sociedade contemporânea, nem sempre positiva, acreditamos que o exercício reflexivo sobre as raízes da democracia poderá ajudar a superar o *estado de encrostado* que nos impede de aceder a outras camadas do conhecimento. Ao servir de inspiração à liberdade e à participação, a ligação entre a realidade atual e algumas origens ideológicas presentes no mundo clássico permitirá repensar criticamente as nossas práticas, enquanto professores e cidadãos implicados que pretendemos ser.

Educar para o conhecimento político: da miragem à realidade

O pensamento democrático esculpido durante a Antiguidade grega tem nos seus vértices, a combinação entre o conhecimento, liberdade e participação do

cidadão, figura que se aventura pelos terrenos, nem sempre férteis, da distribuição justa do poder e dos recursos. A transição para a contemporaneidade não retira a força desta combinação de valores, tornando-os ainda mais necessários (Santos, 2011). Não negando esta realidade, somos forçados a registar que há um longo percurso a fazer até que esse desígnio seja alcançado. Para tal, defende-se o desenvolvimento de novas formas de implicação do indivíduo, consigo próprio, e com a sociedade, num exercício de ampla cidadania (Read, 2007).

Atualmente, os discursos políticos em favor da participação dos cidadãos proliferam na esfera pública, em particular em contextos de crise financeira, chegando mesmo a estar envoltos em receitas milagrosas. Todavia, mais parecem servir como estratégia de legitimação de certas políticas de austeridade do que recurso para libertar o indivíduo do seu estado de imobilismo, fazendo-o crer no seu potencial transformista. Como referem Santos (2011) e Cabral (2008), a ausência de projeto político mais amplo, diariamente alimentada por rituais esvaziados de conteúdo e legitimação, tendem a enclausurar o cidadão anónimo dentro de estádios de rotina doentios. Esta forma de *viver o presente e olhar o futuro* é, necessariamente, paradoxal, atendendo aos desafios atuais.

Assumindo que estamos perante uma aparente dissonância, os discursos que intrinsecamente abonam em favor do envolvimento popular, normativo nos sistemas políticos democráticos estão, na sua génese, desacreditados a partir dos comportamentos políticos. Este fenómeno conduz ao reforço do inevitável distanciamento do cidadão, que em Portugal assume proporções preocupantes.

Dentro do panorama nacional, o elevado nível de abstenção verificada nos processos eleitorais da última década, em contraciclo com a intensificação e diversificação de estratégias seguidas durante as campanhas, revela o sentido de desmobilização instaurado na população. Outros registos empíricos oriundos da comunidade científica têm reforçado esta perspetiva. No estudo conduzido por Villaverde Cabral, confirma-se a débil identificação do eleitorado português face à oferta política, afetando o exercício efetivo da cidadania. Segundo o autor, este fenómeno, associado ao incremento do sentido de distância ao poder percecionado pelos portugueses, parece afetar o nível de qualidade do regime democrático, na

medida em que “será tanto maior quanto mais os cidadãos exercerem os seus direitos” (Cabral, 2000, p.99).

Noutro estudo mais amplo, que envolve Portugal e mais 35 países, os autores Silva, Ramirez e Vieira (2008), expõem um conjunto de indicadores sobre os valores e práticas políticas, medidos a partir do grupo social a que pertencem. Verificou-se que os indivíduos pertencentes à classe média-alta são os que atribuem maior importância à sua participação na vida pública, fenómeno que os autores designam de “democracia ativa”. Este segmento da população é caracterizado por níveis de rendimento elevados, alto grau de escolaridade e ocupações profissionais de topo.

Considerando que nas duas últimas décadas as desigualdades sociais, a par das desigualdades de oportunidade, têm vindo a aumentar em Portugal, com proporções particularmente preocupantes nos últimos anos (Santos, 2011), o resultado deste estudo deve gerar inquietação. Para além do risco de pobreza ser demasiado elevado, artificialmente suavizado pelas transferências sociais, assistimos ainda ao “desmantelamento da já frágil classe média” portuguesa (Santos, 2011, p.62).

Por tudo isto, parece-nos ser urgente atuar na promoção da participação cívica em Portugal. Se por um lado, o ambiente económico, social, político e cultural parece influenciar negativamente as dinâmicas de interação entre governos e governados, por outro lado, não poderemos esperar o eclodir de um movimento de participação espontânea na medida em que os portugueses estão, maioritariamente, confinados a classes sociais mais baixas, cujo grau de pertença política parece ser mais frágil (Silva, Ramirez e Vieira, 2008). Como o conseguir?

Em vez de percorrermos os estéreis campos das respostas, convém ampliar estas conclusões com as que resultam do recente estudo conduzido por Villaverde Cabral. Na obra *Cidade e Cidadania – Governança Urbana e Participação Cidadã*, o autor conclui que perante níveis de escolaridade socioprofissional equivalentes, a mobilização cívica é maior nos residentes em cidades. A natureza dos estímulos de que são beneficiários, tanto os que residem como os que trabalham nas cidades, parece estar na origem da automobilização para a participação cívica (Cabral, Silva e Saraiva, 2008). Assim, quanto maior for o acesso à informação, a par do exercício de atividades que fomentem a capacidade crítica, maior parece ser o grau de envolvimento da população nos domínios cívico e político. Daqui depreende-se ser urgente investir em

medidas que visem a mobilização cognitiva e o conhecimento reflexivo enquanto potencial estratégico para elevar os níveis de participação democrática, em particular, dos mais novos.

Paradoxalmente, pelos *modos de vida* atuais, podemos ser tentados a concluir que em nenhum outro momento da história as pessoas tiveram tanto acesso à informação, comunicação e conhecimento, quer pela via do advento tecnológico, massivamente utilizado pelos órgãos políticos e de governação, quer pelo acesso ao nível de escolarização cada vez mais elevado, ajudando a romper com o mecanismo da reprodução das elites que vigorou durante séculos. Todavia, uma análise mais cuidada poderá orientar-nos para outras leituras, menos imediatas. Estarão os cidadãos verdadeiramente informados sobre o universo da política ou, pelo contrário, o défice de conhecimento conduz à desmotivação para a sua participação? Alguns autores afirmam que a principal fraqueza da moderna democracia situa-se na ignorância generalizada sobre as políticas públicas.

Reportando-se a diversos estudos realizados nas últimas décadas, Somin (2009) vem confirmar que a maior parte dos cidadãos tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o universo de governação política e suas medidas. Para além de interferir negativamente na mobilização do cidadão para a esfera pública, o défice de conhecimento político pode, como afirma a autora, fazer perigar a qualidade do regime democrático.

Curiosamente, Ober (2008) refere que a democracia ateniense foi mais pródiga nas políticas de disseminação do conhecimento sobre a esfera pública do que parecem ser os regimes democráticos no século XXI. É certo que essa função estava facilitada, pois o enfoque da governação em Atenas era reduzido, restringindo-se aos assuntos da guerra, construção de edifícios e organização de festivais. Porém, se tomarmos o panorama político atual como referência, facilmente verificamos que a complexidade em que estamos mergulhados pressupõe um esforço de inteligibilidade dos fenómenos políticos ainda maior, face ao que era suposto na Antiguidade. Acrescer a este facto, o autor alude à reduzida dimensão de Atenas como vantagem para a implementação de políticas de incentivo ao conhecimento. Embora as dimensões de Portugal sejam também reduzidas, os fenómenos da globalização tornaram as fronteiras físicas cada vez mais ténues, o que necessariamente complexifica os

processos de comunicação e informação, mas nem por isso os torna menos necessários.

Independentemente das críticas formadas na época⁵ sobre o baixo nível de conhecimento do cidadão, ator principal na democracia de Atenas, a obra de Ober (2008) vem provar que as instituições políticas funcionavam melhor do que os críticos acreditavam, nomeadamente no desenvolvimento da cultura e na promoção das artes como meio de difusão do conhecimento. Os políticos de Atenas, em particular Péricles, parecem ter percebido que a *polis* mais informada e culturalmente mais evoluída era, necessariamente, mais motivada e mais participativa.

Como temos vindo a expor, a mobilização dos indivíduos, em particular dos jovens, para a sua participação cívica parece beneficiar do conhecimento que este possui sobre os domínios políticos, passíveis de ser inseridos na esfera educativa. Ao referir-se à conceção democrática da educação, alicerçada dentro de um ideal de cidadania não conciliável com a uniformidade, Herbert Read (2007) recupera a centralidade da educação na formação de uma sociedade concebida como “comunidade de pessoas que procuram o equilíbrio através do auxílio mútuo” (Read, 2007, p.16). Neste contexto, a visão de educação dirigida à eliminação das excentricidades e ao pensamento uniformizado é substituída por um modelo educacional mais amplo, sustentado num processo crítico de ensino-aprendizagem, privilegiando práticas pedagógicas transformistas, contrárias ao modelo de educação bancária (Freire, 2004).

Embora estando de acordo com o pensamento de António Nóvoa quando afirma que a “escola não pode tudo” (Nóvoa, 2005, p. 17), parece-nos que os espaços e os tempos da escola podem ser desafiados a transformar-se em palcos privilegiados para a formação de uma compreensão política mais sólida, levando à construção de consciências informadas e críticas (Correia, 2009; ME, 2006).

Alguns fenómenos presentes na história recente têm demonstrado que o envolvimento de pessoas em grupos restritos é determinante na superação dos estados de crise e de rutura vivenciados. Assim, um trabalho pedagógico com pequenos grupos de alunos direcionado para o desenvolvimento de conhecimentos,

⁵ As narrativas de Tucídides são exemplo disso.

competências e compreensão do *seu mundo*, pode ser decisivo para a redução da *iliteracia cívica* materializada “pela ausência de hábitos de divergência crítica construtiva” (ME, 2006, p.5). A escola surge então como espaço privilegiado para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, ingrediente necessário ao incremento do nível de participação e mobilização dos jovens. Acreditamos que assim estarão formados os alicerces para o processo de socialização política (Cabral, 2000). É aqui que a educação chama a si a construção de espaços de diálogo, reflexão e questionamento, essenciais à participação cívica. Para isso, é necessário romper com a crença de que o simples acesso à escola, com o domínio de um elenco mínimo de conhecimentos tomados como essenciais durante décadas, é suficiente para garantir a inserção ativa do aluno numa sociedade marcada por porosidades várias. Pensar a construção de uma cidadania ativa implica colocarmo-nos perante formas diferentes de considerar o conhecimento, o ensino e a aprendizagem (Correia, 2009). Por isso, a construção de novas aprendizagens, essenciais ao preenchimento de *espaços vazios* que diariamente se formam no pensamento dos alunos, deve privilegiar o envolvimento dos alunos para a esfera multirrelacional e transdisciplinar do saber.

Contrários à conceção de corredores e salas de aula enquanto espaços hermeticamente protegidos e deslocados da realidade, alguns pensadores da corrente da pedagogia crítica como Paulo Freire, Peter McLaren e Henry Giroux têm reforçado o papel da educação na emancipação do aluno, somente possível se partir do desenvolvimento da sua consciência crítica. Neste alinhamento, parece-nos ser urgente investir nas aprendizagens de domínios comuns à política, permitindo ao jovem resgatar o poder de influência e de decisão, cuja génese se situa na democracia ateniense.

Pela natureza complexa deste conhecimento, a construção de novos sentidos sobre a cultura política deve reunir os contributos da multidisciplinariedade, materializados em práticas pedagógicas diferenciadoras. Sendo exclusiva dos domínios do ser humano, a arte enquanto fenómeno de comunicação natural e sensível não deve ser negligenciada na *praxis* educativa (Read, 2007). Regista-se que nos últimos anos, diversos estudos têm destacado a importância de metodologias e estratégias didáticas com recurso às artes, mergulhadas num universo cultural mais amplo (Correia, 2009). Estas evidências parecem ser confirmadas com a presença de sólidas

associações entre a utilização das artes em contextos de aprendizagem formal e o desenvolvimento de atitudes de participação e envolvimento na comunidade (Boal, 2000; Catterall, 1998; Caughlan, 2008; Ribeiro, 2010).

Ao permitir a abertura de novas formas de representação do real, que não se limitam à reprodução, o teatro enquanto expressão artística central no universo das artes, ajuda-nos a descobrir o mosaico de símbolos e significados que tendencialmente permanecem escondidos (Boal, 2000). A utilização do teatro como instrumento pedagógico assume uma particular centralidade na abordagem de conhecimentos mais complexos e na formação da consciência crítica.

Embora o nascimento do teatro ocidental esteja ligado a rituais de comemoração religiosos, o período de Ouro do teatro na Antiguidade ocorre durante a fase de consolidação da democracia de Atenas. Embalados por uma cultura que promove novas formas de comunicação e de inteligibilidade, o investimento dos políticos no teatro grego cumpria um papel pedagógico de excelência (Ribeiro e Pino Juste, 2010), essencial à difusão de códigos e princípios valorizados pelo pensamento democrático. Porém, ao estarem conscientes do poder do teatro na formação de consciências, os grandes Mestres da tragédia grega (em particular Sófocles com a sua obra *Antígona* e Ésquilo com a peça *Prometeu*) não se deixaram inebriar pelo sistema. Pelo contrário, conceberam peças trágicas incitadoras à reflexão e subsequente questionamento sobre a hegemonia de alguns símbolos, corporizados em obrigações sociais e convenções impostas.

Atitude ainda mais radical foi adotada por Aristófanes, maior autor de comédia do período antigo. Aristófanes socorreu-se de uma diversidade de temas que, estando ancorados em diálogos vivos, inteligentes e com astúcia, permitiram despertar o público para a sua própria existência. A acentuada lucidez utilizada na abordagem aos problemas da época está bem retratada na sua obra *As Nuvens*. Nesta peça, o autor coloca em cena as classes sociais existentes no séc. V a.C., cujos enredos satiricamente construídos ajudam a desmontar entendimentos tidos como certos.

De forma sublimar, Aristófanes aborda os riscos das práticas de retórica, desfasadas do conhecimento real. Esta lição democrática é perfeitamente válida na atualidade, marcada por uma cultura de discursos vazios, mas politicamente corretos.

O autor traz para o palco a importância da educação e da cultura enquanto instrumentos crítico-reflexivos, indispensáveis ao ato de vigiar a palavra.

Como a perenidade das peças clássicas mantém-se, sugerimos que sejam utilizadas como ponto de partida e, ou, de chegada para desenvolver o conhecimento político no contexto escolar, estratégia válida para aumentar o nível de participação cidadã. Atendendo a que o teatro contribui para ativação da inteligência interpessoal (Ribeiro, 2010; Tejerina Lobo, 2005), fator essencial para a mobilização social, somos desafiados a olhar para a prática teatral em contexto educativo como um instrumento gerador de autocritica e de problematização da própria realidade. Em face disso, o recurso à linguagem cénica no ensino superior é recomendado para a abordagem de temas interdisciplinares, como os de natureza política e ética.

Emergência do ensino da ética como estratégia de mobilização social

Numa fase em que o capitalismo, ou sistema de mercado, se reconfigura por relação ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), permitindo uma estruturação da vida coletiva em termos mundiais, as angústias e dúvidas que sempre caracterizaram a condição humana estão longe de serem mitigadas (Castells, 2005; Santos, 2006).

A incerteza, o risco, a competitividade e as lógicas de mercado agora mundializado, a par de um individualismo e egoísmo crescentes dão azo a uma série de reflexões em que alguns postulados dos filósofos gregos da antiguidade podem e devem ser recuperados e reafirmados. Por exemplo, nos códigos de conduta que devem reger as profissões e a vida humana de uma forma geral (Cardoso et al 2005; Fernandes, 1991).

Numa fase em que os modelos de Estado - social encontram cada vez mais dificuldade em financiar o bem-estar comum e as lógicas do serviço público são invadidas por critérios de racionalidade económica, as reflexões relativas ao que pode ser entendido por exercício pleno da cidadania assumem-se como inadiáveis ou urgentes (Bittar, 2004; Moreira, 2002).

Este tipo de reflexão deverá estruturar-se com fundamentos filosóficos, no domínio da ontologia dos valores, mas deverá estar em permanente contacto com a

realidade objetiva que constitui, no fundo, o espaço onde a ação humana se desenvolve, abrindo-se espaço para a deontologia, a ética aplicada aos procedimentos únicos e próprios de cada profissão. Se considerarmos que a deontologia afigura-se como um campo de reflexão e de visão crítica acerca do tratado ou documento escrito onde se contém, a ética fornecerá sempre o fulcro das considerações acerca da prática profissional. Visualizamos a prática profissional como um espaço privilegiado de realização do projeto de vida do ser humano, e mais concretamente do estudante do ensino superior, futuro profissional. A obtenção de um diploma e a inserção numa carreira profissional, para além de habilitarem tecnicamente o aluno do ensino superior, constituem-no sujeito privilegiado num determinado campo de ação, isto é, instituem a *circunstância* que o torna *ser histórico* e *único* cujas escolhas definem e concretizam um projeto de vida para si mesmo e para a sociedade em que se insere. A universidade assume, pois, crescente importância enquanto espaço de reflexão ética, de espaço onde a aprendizagem da realização do ser humano em todas as dimensões que o constitui deve ter lugar, e não apenas a aprendizagem de habilidades vendáveis no mercado de trabalho (Magalhães e Stoer, 2002).

O pressuposto da formação e reflexão ética no contexto do ensino, renova a afirmação da presença de unidades curriculares dedicadas à ética e à deontologia em todos os ciclos de ensino e em absolutamente todas as licenciaturas, mestrados ou doutoramentos, o que por agora não se verifica.

A reflexão ética deverá centrar-se nos dois vetores de análise tempo e espaço, já que cada época histórica e cada local específico se caracterizam por particularidades únicas e irrepetíveis, às quais correspondem exigências de reflexividade também elas únicas (Giddens, 2000). Efetivamente, a diversidade de novas profissões que se têm criado e solidificado na área dos serviços, por exemplo, apela à criação e à necessidade de aplicabilidade de práticas garantidas comumente.

As discrepâncias que se mantêm, a todos os níveis entre o Norte e o Sul; as desigualdades na distribuição social do trabalho; as oportunidades de emprego e formação (ou a falta destas); as questões ligadas à erradicação da exclusão social e da pobreza; a dualização da humanidade entre muito ricos e muito pobres, são exemplos de questões com raiz ética e que podem ser formuladas desde um nível de análise *macro* ou planetário, passando por níveis de análise *meso*, como as relativas às

formações nacionais terminando em reflexões *micro*, relativas por exemplo à realidade organizacional e empresarial de cada cidadão (Bauman, 1998; Bittar 2004, Bourdieu, 1989; Santos, 2006).

A modernidade tardia que nos caracteriza, a par da industrialização e da urbanização crescente da humanidade, mantém características pelas quais os desígnios de emancipação da condição humana anunciados no século XVII continuam ainda por cumprir: a pós-modernidade, que já se deveria estar a estruturar cede lugar ao capitalismo informacional, o informacionalismo, e também às lógicas de mercado, lógicas que dão azo à criação de riqueza e geração de capitais, mas que dão azo também a desregulações sociais (como a pobreza e fenómenos de exclusão social) que os estados-nação têm dificuldade em debelar (Castells, 2005; Giddens, 1992, 2000; Fernandes, 2008; Rodrigues, 2010; Santos, 2006).

Ética e informacionalismo

No plano ontológico, do «dever-ser», a questão de revalorizar o mundo dos valores no capitalismo informacional, o informacionalismo, assume pertinência incontornável (Castells, 2005; Cardoso et al 2005; Fernandes, 2008; Bindé, 2004). Efetivamente, as TIC configuram uma economia mundial onde aparentemente se abrem um conjunto de novas oportunidades a países nunca caracterizados até agora pelo crescimento económico ou pelo desenvolvimento, nomeadamente os países asiáticos. Esta realidade tem feito surgir a suposição, ou até a certeza, de que os centros da economia-mundo têm agora uma geometria variável, podendo desterritorializar-se e reterritorializar-se em posições geográficas insuspeitadas, dissolvendo anteriores análises de sistemas-mundo (Castells, 2005).

Tal facto baseia a crença de novas possibilidades de desenvolvimento para países como Portugal, que nunca se caracterizou por uma economia industrial. As TIC permitiriam oferecer a possibilidade de saltos evolutivos, permitindo a transição de uma economia e um modelo de crescimento e desenvolvimento proto-industrial para um modelo de crescimento informacional, competitivo em termos mundiais. Este objetivo está presente, por exemplo, no nosso Plano Tecnológico, que tem semelhanças por toda a União Europeia (Liikanen, 2006, Capucha, 2005).

Inclusivamente, a aplicação e desenvolvimento de TIC permitiriam empregar a maior parte da mão-de-obra desempregada, caracterizada, eventualmente por fragilidades que traduzem situações de pobreza e de exclusão social.

Portugal mantém-se uma economia e uma sociedade proto-informacional (Cardoso et al, 2005). Isto não significa que na qualidade de uma sociedade em transição para a sociedade em rede não existam grupos sociais com capacidade em termos de conhecimento para estarem ao nível de competitividade mais apropriado neste momento. A questão fundamental é que a generalidade da população está ainda aparte do novo tempo (a-temporal) e do novo espaço (a-espacial) da lógica de fluxos que caracteriza a sociedade em rede: a lógica conexionista, uma lógica seletiva (Cardoso et al, 2005; Castells, 2005). Tal facto acontece com países, blocos de países, com grupos ou classes sociais dentro de um determinado país. Levantam-se assim questões relativamente à horizontalidade da rede ou à sua simultânea verticalidade.

Problematizar os usos de TIC remete para, por um lado a consideração do enorme potencial de transformação e de negociação coletiva que surge com aplicações da microinformática (com um lado visível na internet), pelo uso de computadores ou dos telemóveis, mas por outro lado temos que considerar algumas limitações estruturais nacionais, como as que remetem para juventude da nossa democracia (já mencionada), e para a falta de tradição na negociação e na mobilização coletiva (Cardoso et al, 2005; Morais, 2010). Efetivamente, alguns dos assuntos que dizem respeito ao espaço coletivo ou público já correm pelas redes sociais ou pelo universo dos blogues, mas não tanto quanto seria desejável ou possível. Re-preencher o espaço público com ação política fora da estrutura e lógica partidárias afigura-se uma tarefa nada fácil de concretizar. Neste caso, tratar-se-ia de pautar a existência quotidiana pela discussão permanente acerca do que se constituem as temáticas dos novos movimentos sociais, que basicamente são um apelo à concretização do exercício pleno da cidadania por parte de todos os seres humanos, a concretização da verdadeira democracia participativa e não democracia de acesso.

A concretização da *polis* na sociedade em rede passaria por uma miríade de projetos construídos e entrelaçados em termos mundiais, participáveis por todos, numa lógica de opção livre pelo tipo de projetos nos quais as pessoas se podem envolver. Diremos com segurança que uma minoria da mão-de-obra a nível mundial

tem as qualificações para o fazer e ter acesso a informação capitalizável em termos de investimento. Mas a pertença a determinados circuitos de informação e a possibilidade de fazer parte deles numa lógica seletiva é um campo também ele de lutas estratégicas no qual a maior parte da mão-de-obra local não consegue jogar. Assim, temos a *polis* da rede – *citée* por projetos, a *polis por projetos* - que sufoca, ou pode sufocar, a *polis* ensinada pelos gregos, (Morais, 2010; Boltanski & Chiapello, 1999). A cidade por projetos corresponde ao espaço dos fluxos em termos planetários, onde todos têm a oportunidade de criar e beneficiar de projetos (a todos os níveis), e inclusivamente optar pelos projetos mais «interessantes», o que não se verifica na realidade, já que a lógica dos fluxos, a lógica connexionista, é seletiva e só inclui a mão-de-obra e o saber com valor comercial.

Ética, deontologia e cidadania

A noção de cidadão do mundo (integrador da cidade ou *polis*) que é apanágio de todo ser humano corresponde a uma construção do «dever ser» em termos de elevação da condição humana, afigurando-se conceptualmente como uma imagem que não pode ser discutida ou refutada por nenhuma posição ideológica racional e sensata. Falamos, de uma moral que não pode ser discutida (segundo interesses de formações sociais específicas ou grupos de interesse), apesar de poder ser particularizada consoante características socioculturais próprias de grupos que habitam territórios específicos em determinado tempo histórico. Esta moral estrutura-se em torno das noções de liberdade, igualdade, fraternidade, justiça, segurança, redistribuição da riqueza gerada, democracia, participação, direitos e deveres, argumentos e responsabilidades, e muito importante, a realização do indivíduo em todas as dimensões que o caracterizam enquanto ser humano.

Procurando não dar um toque de «negatividade» às questões éticas, atualmente alguns estudos centram-se nas possibilidades que o pensamento ético pode adquirir em termos de competitividade das empresas. Com efeito, a estruturação e incentivo do raciocínio ético relativamente aos processos comunicacionais que caracterizam qualquer organização, mormente a comunicação entre elementos ou indivíduos que formam uma organização, afigura-se como o melhor caminho para

fazer face a desafios que provém das exigências exteriores, de competitividade, adaptação e mudança exigida pelo mercado.

Neste caso, o que se propõem para a realidade organizacional será um planeamento concertado das estratégias de sucesso individuais, desde que resultem no bem comum da organização e da comunidade onde esta se insere. A comunicação deve ser refundada eticamente, bem como o exercício do poder e a estratégia dos atores em sistemas de ação concretos, como nos lembra Crozier (1995).

Trata-se, pois, de refundar a cultura e o clima organizacional num conjunto de valores e objetivos partilhados tendo por «fiel da balança» o jogo estratégico entre atores de uma comunidade de trabalho fundado não só na deontologia, ou nas regras formais, mas a um nível mais profundo nos valores e no pensamento ético. Poderemos dizer que a ética aplicada à comunicação inter e intra-organizacional se afigura como o grande trunfo a jogar num tempo histórico em que a mudança, e a reflexividade que acarreta, lançam o risco como o dado adquirido no dia-a-dia.

Ética e valores

A desejabilidade dos valores, os mesmos que permitirão ao ser humano realizar-se enquanto tal, é a razão pela qual a noção de exercício pleno da cidadania se deve fundar na noção de *polis* grega. A *polis*, a cidade, é um espaço ideal ou idealizado, da qual todos os seres humanos devem participar. A *polis* não tem espaço territorial concreto nem se prende com um tempo histórico específico. Este espaço ideal deve ser o condutor da ação humana, pensado de forma intemporal e a-territorial. O exercício de aplicação desta idealidade na realidade concreta é o espaço da deontologia, o espaço que deve guiar o exercício de uma profissão, de um trabalho, entendido como uma componente fundamental da realização do ser humano, independentemente da contratualidade inerente ao emprego nas sociedades urbanizadas e industrializadas. Num exercício antropológico diremos que o espaço (*oikos*) e o tempo (*chronos*) enquadram a ação humana, e entre o indivíduo (*anthropos*) e a coletividade (*ethnos*) está presente um *ethos*, uma componente fundamental da cultura partilhada e que nos diz o que fazer e o que esperar dos outros em termos de atitudes e comportamentos, e que se pode situar muito para além das

determinações impostas pelas condições objetivas da existência. A atividade cultural, de simbolização, pode situar-se para além da infraestrutura material que forma as condições objetivas da existência.

Será plausível criação de gestores do espaço público fora das lógicas partidárias? A dominação ideológica no campo político, e do campo político sobre os outros campos do social tem naturalizado a ausência da negociação coletiva entre poderes (com origem no fenómeno associativo, por exemplo) que não sejam legitimados pelas lógicas partidárias. A sociedade civil, de modo geral, não sente necessidade de integrar a gestão do espaço público, já que existem grupos que o fazem ou deveriam fazer em seu lugar.

Um dos objetivos do poder é invariavelmente manter-se poder, de modo que a criação e manutenção de ideologias consentâneas com as desigualdades sociais e com o consentimento de privilégios e outras tantas fragilizações sociais é uma das características da humanidade até aos nossos dias. Falamos da «naturalização» das desigualdades entre seres humanos.

Ética e a experiencia da inter-subjectividade: *alter e ego*

Em “O novo espírito do capitalismo”, Boltansky e Chiapello (1999) falam do *ethos* que se estrutura na modernidade tardia, do industrialismo contemporâneo no contexto da lógica connexionista. Esta abordagem é travejada pelo pressuposto da competitividade, e do individualismo que com ela se sedimenta. A necessidade de afirmação na lógica de fluxos arrasta consigo um crescente «olhar apenas para o próprio», perdendo-se a noção da luta por interesses partilhados coletivamente. Julgamos que Giddens (2000) quando fala de reflexividade individual e quando prefigura um cenário futuro em que a negociação coletiva é feita como uma junção de interesses individuais, refere-se já a uma tentativa de junção de vontades individuais mas desenquadrada da lógica da escola francesa, mais propensa a considerações em torno dos interesses de classe. Numa sociedade extremamente fragmentada numa miríade de profissões ligadas ao sector dos serviços, o terciário, e com um conjunto de novas profissões que se adivinham pela aplicação de TIC, que corporizarão um sector quaternário, a ausência da consciência de interesses de classe é natural que desvie o

móbil do fenómeno associativo. Facilitadas com a tecnologia possibilitadora de um trabalho (planeamento) em rede a um ritmo até agora nunca visto e capazes de angariar adeptos de uma causa ou interesse com recurso à internet, por exemplo, as temáticas dos novos movimentos sociais suplantam, em termos de atratividade e de captação de adeptos, as tradicionais temáticas agregadas em torno dos sindicatos, contrariamente ao que previu Touraine (1996).

Falamos de gerir individualismos, egoísmos, desejos e objetivos pessoais de consumo. A reflexividade individual, a eventual destradicionalização reflexiva, a mudança com intuito de adaptação às exigências da modernização, consagram a expulsão do *alter* do pensamento de *ego*. *Ego*, o indivíduo, estará mais imerso em termos de objetivos pessoais e concretizar os seus objetivos mais do que estar atento às necessidades dos outros, o que se materializaria, grosso modo, não apenas num modo de estar assistencialista, mas na distribuição de riqueza gerada num país, encarada como estratégia de desenvolvimento.

O próprio esvaziamento da arena política é um indicador deste individualismo, aliás alentado pelo poder autárquico, por exemplo, ao realizar contactos individualizados com os diversos poderes difusos na sociedade civil, esperando, uns e outros benefícios que são negociados individualmente. A rede associativa pode estar completamente condicionada, na sua função de serviço público, por desencontros de interesses, rivalidades pessoais entre representantes do próprio associativismo e do poder com o qual negociam apoios materiais essenciais à sua existência.

O *ser* vem sendo progressivamente dilacerado pelo *ter*. Esta tendência que se enraíza progressivamente talvez seja o maior desafio para a humanidade. Repor a moral na ação e no pensamento, valorizar o *ser* em vez do *ter* permitiria ultrapassar o narcisismo e individualismo que grassam como ideologia dominante. O desafio agiganta-se quando temos que encarar como iguais pessoas de diversas origens étnicas, pessoas situadas em diferentes estratos sociais, encarar como legítimas formas de conhecimento que não se enquadram no paradigma de ciência moderna.

Um grande passo ético que está a ser desenvolvido é a atribuição da cidadania a indivíduos baseada apenas no critério território. Pelo facto de em determinado momento alguém habitar determinado território terá direito à qualidade de cidadão desse território. Este critério é polémico quando se trata de avaliar impactos negativos

de fluxos de emigrantes que se posicionam territorialmente em países desenvolvidos, sendo a sua migração originada pela procura de melhores condições de vida, inexistentes nos territórios de origem. O discurso de crise económica e de crise do estado providência trazem à ordem do dia discursos xenófobos, relações e reações de estranhismo face aos grupos recém-chegados. Mas este estranhismo pode ser ainda mais abrangente, podendo ser dirigido para uma miríade de domínios da vida coletiva, onde mais uma vez o *ego* expulsa do domínio do seu pensamento o *alter*, não sente a necessidade da experiência intersubjetiva e expulsa-o do rol das suas preocupações pessoais, individuais. A tendência é para a instalação de um jogo estratégico, onde as relações de poder situam na posição de dominado todo o ser humano mais fragilizado socialmente (Bittar, 2004; Santos, 2006).

Conclusão

As referências aos contributos dos autores da antiguidade clássica servem de mote a uma ponderação do que está em falta para um exercício pleno da cidadania, reservando-se ao ensino um papel privilegiado de informação e de reflexão, um papel catalisador na mobilização coletiva. Os conteúdos curriculares e as práticas de ensino são ponderados, descobrindo a necessidade do pensamento ético e da orientação para valores, não apenas na formação técnica de alunos, mas na sua formação para um trajeto de vida ao longo do qual se desenvolvam práticas e representações emancipadoras e realizadoras de todas as dimensões que caracterizam o ser humano. Abrimos caminho à consideração da obrigatoriedade da presença de áreas curriculares dedicadas à ética e à deontologia, bem como às práticas e manifestações artísticas e culturais como fundamentais para a experiência do outro e das suas fragilidades. Esta integração de *alter* no pensamento de *ego* afigura-se premente numa sociedade onde o individualismo e o consumo empalidecem o dever-ser. O comodismo e a passividade não se nos afiguram como a melhor forma de fazer face ao risco e à falta de confiança no presente e no futuro, pelo que a formação para a automobilização a sociedade civil é premente, retomando os desígnios de emancipação e elevação da condição humana dos autores gregos.

Trata-se de reconstruir a *polis*, num espaço em que a reflexividade individual e institucional não remeta apenas para fatores de ordem económica ou para demandas do mercado de trabalho. A reflexividade deve contemplar a negociação coletiva, mesmo entendendo-a como uma reunião de objetivos individuais. A modernização tecnológica e nos processos produtivos exige uma reflexão acerca dos usos de TIC e para limitações no seu uso potencial em termos de negociação coletiva, levantando-se algumas reticências acerca do papel de transformação social a protagonizar pela aplicação da microeletrónica e pela generalização da lógica conexionista que caracteriza o informacionalismo.

Referências

- Aristóteles (1998). *Política*. Edição Bilingue. Lisboa: Veja Universidade, 439-593.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization, The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.
- Bindé, J. (2004). *Para Onde Vão os Valores?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Bittar, E. C. (2004). *Ética, Educação e Cidadania*. São Paulo -Barueri: Manole.
- Boal, A. (2000). *Theater of Oppressed* (New edition). London: Pluto Press.
- Boltanski, I.; chiapello, è. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, p. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Cabral, M.V. (2000). O exercício da cidadania política em Portugal. *Análise Social*, XXXV (154-155), 85-113,
- Cabral, M.V. (2008). *Depois do 11 de Setembro: um liberalismo pós-democrático*. Coimbra: Travessias 6/7 - Revista de Ciências Sociais e Humanas. CES (pp.37-45).
- Cabral, M. V., Silva, F.C. e Saraiva, T. (Eds.) (2008). *Cidade & Cidadania. Governança Urbana e Participação Cidadã*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Capucha, L. (2005). *Desafios da Pobreza*: Oeiras: Celta Editora.
- Cardoso, g.; costa, a. f. ; conceição, c. p. e gomes, M. C. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Castells, M. (2005). *Sociedade em Rede*. Coleção A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catterall, J.S. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? A response to Eisner. *Art Education*, 51, 6-8.
- Caughlan, S. (2008). Advocating for the Arts in Age of Multiliteracies. *Language Arts*, 86 (2), 120-126.

- Correia, A. M. (2009). Educação Cívica, Artes e Formação de Professores (pp.127-146). In: Correia, A.M e Coquet, E. (coord.). *Diálogos com a Arte*. Braga: Centro de Estudos da Criança -U.M.
- Crozier, M. (1995). *La Crise de l'Intelligence. Essai sur l'Impuissance des Élités a se Reformier*. Paris: Interditions.
- Fernandes, A. T. (1991). Formas e Mecanismos de Exclusão Social. *Sociologia*, I, pp. 9-66.
- Fernandes, A. T. (2008). Democratização da Democracia. In J. M. PINTO e V. B. PEREIRA (orgs.). *Desigualdades, Desregulação e Riscos nas Sociedades Contemporâneas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (29ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.
- Giddens, A. (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. Viver Numa Sociedade Pós-tradicional. In U. Beck; a. Giddens, A. e S. Lash. (2000). *Modernização Reflexiva. Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta, pp. 53-104.
- Gil, J. (2004). *Portugal Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Liikanen, E. Políticas de Transição para a Sociedade em Rede na Europa. In G. Cardoso E M. Castells (orgs). (2006). *A Sociedade em Rede. Do Conhecimento à Acção Política*. Debates da Presidência da República. Lisboa. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 347-370.
- Magalhães, A.; Stoer, S. (2002). *A Escola Para Todos e a Excelência Académica*. Coleção Andarilho: Profedições.
- Ministério da Educação (2006). Fórum Educação para a Cidadania. Relatório Síntese. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (2010). *Sociedade em Rede e Exclusões Sociais*. Tese de doutoramento. Núcleo de Teses da FLUP (não publicada).
- Moreira, J. (2002). *Ética, Democracia e Estado: para uma nova Cultura da Administração Pública*. Cascais, Principia.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.
- Ober, J. (2008). *Democracy and Knowledge: Innovation and Learning in Classical Athens*. Princeton: Princeton University Press.
- Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, C.M. (2010). *O papel do teatro no desenvolvimento humano. Instrumento pedagógico e de intervenção social*. Vigo: Universidade de Vigo. Tese de Doutoramento não publicada.
- Ribeiro, C. M. e Pino Juste, M. (2010). Uma paleta de influências sobre o indivíduo – actor social. In: PEREIRA, J., LOPES, M., RODRÍGUEZ, R. (Coord.). *O Estado do Teatro em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

- Rocha Pereira, M. (2003). *Estudos de História da Cultura Clássica* (Vol.I): Cultura Grega. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, E.V. (2010). *Escassos Caminhos: os Processos de Imobilização Social dos Beneficiários do Rendimento Social de Inserção*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B.S. (2011). *Portugal. Ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B.S. (2006). *Gramática do Tempo. Para Uma nova Cultura Política*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, F. C., Ramirez, M. A. E Vieira, M. B. (2008). Classe, Cidade e Poder. Nova Classe Média, Valores Políticos e Cidades Globais. In Cabral, M. V.; Silva, C.; Saraiva, T. (Eds.). *Cidade e Cidadania - Governança Urbana e Participação Cidadã* (pp. 295-315). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Somin, I. (2009). Democracy and Political Knowledge in Ancient Athens. *Ethics*, 119 (3), 585-590.
- Tejerina Lobo, I. (2005). *La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades* (Edición digital). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Touraine, A. (1996). *O Retorno do Actor, Ensaio Sobre Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

THE EXERCISE OF CITIZENSHIP IN LATE MODERNITY: RETHINKING THE TEACHING SUBJECT

Abstract: This article intends to resume the postulates of the authors of classical antiquity in the context of a reflection on the obstacles to the realization of citizenship and democracy today. Education, and more specifically higher education, you should set yourself up as the ideal area of application of a methodology of teaching learning for ethical reflection in all aspects, giving emphasis to collective mobilization and participation in management public space. The text reiterates the need for cultural and artistic practices in the scope of matters to be included in curricula as well as the need for mandatory presence of disciplinary spaces of professional ethics. Place the guiding ethical reflection and practice of constructing paths of life towards the realization of human beings in all dimensions that constitute it, and displays to the labor market and employment as another logical domain of reflexivity, a perpetual motion between thought and action based on a universe of values to reiterate today.

Keywords: *Citizenship; Democracy; Education; Ethics; Reflexivity.*

OS PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES DE CABO VERDE E CÓRDOBA (ESPANHA): ESTUDO COMPARATIVO

Vicente J. Llorent⁶

Universidade de Córdoba (Espanha)

Cláudio Furtado

Universidade de Cabo Verde

Resumo

O texto apresenta alguns resultados ligados à pesquisa *Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores*, realizada sob a coordenação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e envolvendo as Universidades da Espanha (Córdoba e Sevilha) e de Cabo Verde numa perspectiva comparativa. A pesquisa teve como objetivo geral: descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão em universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores, no tocante às suas políticas, curriculum e práticas em âmbito nacional e internacional. Contudo, o presente artigo centra-se apenas numa dimensão comparativa que analisa as perspectivas dos estudantes espanhóis e cabo-verdianos relativamente às diversas dimensões, num quadro múltiplo de combinações, que permitem captar os níveis de inclusão nas universidades de Cabo Verde e de Córdoba (Espanha).

Palavras-chave: *Inclusão; Diversidade; Educação comparativa; Exclusão.*

Introdução

A necessidade do fortalecimento da participação e promoção do acesso ao ensino superior é essencial para assegurar um sistema equitativo e não-discriminatório de ensino superior e uma sociedade democrática e justa. Entendemos a necessidade de empreender maiores esforços para eliminar do ensino superior

⁶ **Vicente-J. Llorent** (correspondência): Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. S. Alberto Magno s/n. CP 14004. Universidad de Córdoba. España. 0034 653245890 // 0034 957212585 // Fax 0034 957218937, e-mail: vjllorent@uco.es

todos os estereótipos com base, nomeadamente no género, na deficiência, e no nível económico.

A este respeito, a Declaração Mundial sobre Ensino superior no Século XXI (Paris, 1998) reconhece o direito de todas as pessoas à educação e o direito de acesso ao ensino superior. A questão do mérito individual é destacada como condição indispensável para aceder ao mesmo. Ressaltamos que a adoção do mérito individual como critério de ingresso no ensino superior, numa sociedade assente em desigualdades socio-económicas, como a sociedade cabo-verdiana, pode legitimar processos de exclusão de grupos historicamente marginalizados (pessoas com deficiência, negros, mulheres, pobres, migrantes, entre outros).

A Declaração afirma que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. No que se refere à igualdade de acesso, no seu artigo 3º, item a), esse documento assume, de acordo com o artigo 26.1, da Declaração Universal de Direitos Humanos, que a admissão ao ensino superior deve ser baseada no mérito, na capacidade, nos esforços, na perseverança e na determinação mostrados por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente.

Como consequência, para o acesso a este nível de ensino, não será possível admitir qualquer discriminação com base em critérios como: a raça, o sexo, o idioma, a religião ou em considerações económicas, culturais e sociais, e tão pouco em incapacidades físicas. O item 3.d) acrescenta a obrigação de se facilitar o acesso ao ensino superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de domínio estrangeiro de pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individual como coletivamente.

Ressaltamos que a adopção do mérito individual como critério de ingresso no ensino superior pode legitimar processos de exclusão de grupos historicamente marginalizados (pessoas com deficiência, negros, índios, pobres, entre outros), dentre

outros motivos porque pode tornar bastante subjectiva a decisão a respeito do “merecimento” ao lugar (Feres, 2004), em particular quando a procura é muito maior do que a oferta de vagas e a entrada é feita pelo uso de provas padronizadas, que nem sempre requerem ou aproveitam conhecimentos adquiridos em consonância com a realidade de origem dos candidatos, mas que priorizam tão somente, ou maioritariamente, aqueles considerados “universais”, porque nacionalizados como padrão. O ideal seria que todo e qualquer cidadão que quisesse frequentar os estudos de nível superior tivesse acesso e apoio garantidos, tendo em vista efetivar este direito na prática, para além do discurso.

Na nossa conceção, combater as exclusões é promover a inclusão. E promover a inclusão significa ampliar todas as formas de participação de cidadãos nas diferentes arenas sociais, inclusivé a universitária. Neste sentido, as políticas relativas à estruturação do papel das universidades não se podem furtar a contemplar esta importante responsabilidade.

No contexto europeu o papel da universidade com serviço a la sociedade está consolidado. Enquanto as exigências sobre a situação económica, com os avanços científicos contínua, estão levando a novas tendências em política europeia de investigação e ensino. E nós acreditamos que qualquer política de futuro sobre o acesso e participação no ensino superior na Europa tem que considerar a situação e os problemas da sociedade, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos (Bricall, 2000).

A Universidade tem uma forte tradição histórica e uma posição paradigmática na sociedade, que tem sobrevivido às vicissitudes de um ambiente sujeito a mudanças contínuas. Ergue-se como um campeão grande de progresso e excelência, e deve refletir-se em questões cruciais como os processos de inclusão (De Witt, 2002, 2011). Nesta linha, acesso e participação dos alunos deve ser conduzido pela igualdade de oportunidades.

Os debates internacionais sobre o Ensino Superior que são desenvolvidos na União Europeia, tenham sofrido uma escalada acentuada nos últimos anos devido ao processo derivado da convergência europeia no Ensino Superior. Tem havido muitos passos e variados que foram dadas, entre elas estão: a Declaração de Bolonha em 1998, a Estratégia de Lisboa em 2000 (e sua renovação em 2005), o Comunicado de

Berlim, em 2003, o Livro Verde sobre Espaço Europeu da Investigação, em 2007, novas regulamentações legais, a reestruturação do Ensino Superior (Pagani, 2005; Padilla e Rosique, 2009; Pallisera, Fullana, Planas e Valle, 2010). Desde o início, aparece a igualdade de oportunidades de acesso e de plena participação de todos os membros da comunidade educativa, de acordo com os processos de inclusão educacional na sociedade.

A este propósito, não é por acaso que se iniciou o processo de Bolonha (Lima, Azevedo e Catani, 2008). Segundo Hortale e Mora (2004), a Declaração de Bolonha (199), que institui o referido processo, marca um novo modelo de universidade, denominado pelos autores de “Universidade Universal”, que se pauta pela: (...) *ampliação de seus usuários (passagem de uma ensino superior de elite para uma ensino superior universalizada), de suas ações (para responder às necessidades de uma sociedade globalizada) e de seus objetivos (a serviço de uma nova sociedade – a do conhecimento)* (idem, p. 938).

Parece-nos, assim, que em termos de prerrogativas legais e diretrizes, as Universidades têm seguido percursos em direção à sua democratização, ao menos no papel, o que nos leva a entender que a investigação da tradução destas políticas na prática seja assunto de relevância nos dias atuais.

Inspirados pelas discussões de âmbito internacional no que concerne ao ensino superior, e assumindo a Declaração Mundial sobre Ensino superior como marco de nossa análise, debruçamo-nos sobre a temática da inclusão em educação dentro deste cenário mundial, vinculando a pesquisa “*Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores*”, realizada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e as Universidades da Espanha (Córdoba e Sevilha) e Cabo Verde numa perspectiva comparativa. A fim de contemplarmos tal enfoque, elegemos como objetivo comum: descrever e discutir a perspectiva dos processos de inclusão/exclusão dos alunos em universidades, enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas *culturas, políticas e práticas* em âmbito nacional e internacional.

Metodologia

Métodos de Recolha e de Análise

A presente pesquisa insere-se num paradigma qualitativo de investigação e adota, para o tratamento analítico dos dados, o método comparativo e a análise de conteúdo. Esta duplicidade de métodos de análise torna-se necessária por inúmeros motivos, dentre os quais o facto de que utilizamos um variado número de instrumentos de recolha dos dados: questionário (aplicado à amostra de estudantes das universidades participantes da pesquisa), análise de documentos relativos aos países e às universidades participantes, e entrevistas informais com as equipas de pesquisadores a respeito dos dados obtidos através dos dois primeiros instrumentos.

A análise de conteúdo e o método comparativo permearam o tratamento de todos os dados: documentais e amostrais. A análise de conteúdo, por sua vez, foi utilizada para enriquecer a interpretação das respostas abertas do questionário que, por sua vez, foram quantificadas com o auxílio de *softwares* especiais para análise de textos e dados escritos (verbais). Vejamos, de forma sintética, cada um deles separadamente.

Duas fontes de dados compuseram os elementos utilizados nesta análise: documentos e respostas verbais aos questionários. No que concerne aos documentos, valemo-nos, além da Declaração Mundial sobre Ensino superior (1998), já citada no princípio como o norteador para comparação entre as universidades, das Leis de Directrizes e Bases da Educação Nacional de cada país (ou documento correspondente), das leis ou medidas legais orgânicas e/ou regionais em cada país, bem como dos documentos oficiais de cada instituição, como por exemplo, Missão, Estatuto, Regimento e políticas relativas aos últimos 10 anos. Em ambos os casos, procedemos às técnicas de redução (a) e exposição (b) de dados, e conclusão (c) sobre os mesmos (Miles e Huberman, 1984).

Vale ressaltar que foi utilizada a técnica de categorização *a priori*, em consonância com os objetivos e questões propostos para a presente pesquisa, os quais se inserem e relacionam na estrutura teórico-explicativa fundamentada nas

três grandes dimensões de análise propostas para a compreensão dos processos de inclusão/exclusão: a da construção de *culturas*, do desenvolvimento de *políticas* e da orquestração de *práticas* de inclusão em educação. Quanto ao método comparativo, para Schneider e Schmitt (1998).

A presente pesquisa, por enquadrar-se no quadro de “muitas variáveis”, adotou o cuidado de ao reduzir, trabalhar com categorias pré-definidas de análise, encaixando-se, assim, no quadro definido pelos autores como detendo um maior enfoque na perspectiva teórica do estudo, até porque é de nosso interesse desenvolver os conceitos aqui aplicados ao nível de uma teoria.

Com efeito, isto implica fazer o que esta pesquisa procurou realizar a todo o momento: procurar a dosagem certa entre o “generalismo” e o “singularismo” excessivos, ou seja, determinar o nível e a estruturação do objeto que permitam agrupar exclusivamente factos de parentesco suficientes para se iluminarem reciprocamente, e, ao mesmo tempo, com diversidade bastante para dar origem a uma lei estrutural que passe da mera descrição ao facto individual (Llorent, 2002).

Procedimentos

A pesquisa foi coordenada e liderada pelo LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, da Faculdade de Educação/UFRJ.

Em 2008, as equipas dedicaram-se a construir e testar o questionário por meio do qual seriam recolhidas respostas dos estudantes em formação inicial assim como dos educadores. O questionário inicial foi aplicado a estudantes de um curso da área da saúde, e provou necessitar de alteração, o que foi feito ainda no decorrer do primeiro semestre de 2008. A aplicação da versão final a *12% da população estudantil das Faculdades de Educação das Universidades participantes (1063 Universidad de Cabo Verde y 1953 en la Universidad de Córdoba)*.

O presente texto contém quatro partes. A primeira descrita no atual capítulo; a segunda, que tratará das análises das respetivas discussões sobre os dados recolhidos por meio de um questionário aplicado aos discentes das universidades, e das explicações dadas pelos pesquisadores de cada Universidade durante as reuniões

virtuais de pesquisa; e a última, em que retomamos os nossos objetivos e questões de estudo, no intuito de apresentar as nossas conclusões.

Na questão A1 (Escreva, no quadro abaixo, *quatro palavras* que vêm à sua cabeça quando o assunto é *inclusão em educação*. Marque um X ao lado das duas palavras que você considera mais importantes), solicitamos que os respondentes escrevessem, no quadro fornecido, quatro palavras que expressassem *inclusão em educação*. Solicitamos, também, que marcassem um X nas duas palavras que considerassem mais importantes, posto que na questão A2 (Justifique, nas linhas abaixo: por que considera as palavras assinaladas as mais importantes?), eles deveriam justificar o porquê destas duas escolhas. Os dados levantados com a aplicação do questionário de livre associação foram tratados pelo *software* EVOC2000 - conjunto de programas que elaboram a análise das evocações - Versão 2002, que foi criado por Pierre Vergés.

Esse conjunto de programas organiza as palavras em categorias e calcula a frequência simples de cada palavra evocada e a média das ordens médias de evocação, organizando uma distribuição de frequência que permite identificar 3 (três) zonas de frequência: aquela em que as palavras são mais numerosas para uma mesma frequência; aquela em que as palavras são menos numerosas para uma mesma frequência e uma zona em que o número de palavras é mais importante para uma mesma frequência.

À posição da palavra na lista dá-se a denominação de série ou média de evocação. Trata-se da média das ordens médias de evocação que é encontrada a partir da média ponderada, atribuindo-se peso 1 (um) para a evocação feita em primeiro lugar, peso 2 (dois) para a evocação feita em segundo lugar e assim por diante até o número de associações solicitadas, sendo o somatório destes produtos dividido pelo somatório das frequências da palavra citada nas diversas posições. Em seguida faz-se a média aritmética da ordem de evocação de cada palavra e tem-se a ordem média de evocação.

O *software* fornece esses dados e, a partir deles, um diagrama dividido em 4 (quatro) quadrantes, que combina dois elementos: a frequência e a média de evocações. No quadrante superior esquerdo, ficam situadas as palavras mais significativas para os sujeitos e que provavelmente constituem o núcleo central da

representação. As palavras que se localizam no quadrante superior direito e no quadrante inferior esquerdo fazem parte dos elementos intermediários que ficam entre o núcleo central e os elementos periféricos. As primeiras têm frequência alta e maior média de evocações e com as segundas dá-se o inverso: baixa frequência e menor média de evocações. As palavras localizadas no quadrante inferior direito são as que constituem os elementos periféricos da representação, possuem baixa frequência de evocação e maior média de evocação. Organizamos, a partir dos diagramas, um quadro comparando as palavras de cada quadrante relativas aos grupos que participam da pesquisa: Cabo Verde e Córdoba (Espanha).

Resultados

A partir da recolha de dados com o questionário de livre associação, elaboramos uma lista com todas as palavras evocadas pelos estudantes em cada grupo, para cada uma das palavras indutoras, obedecendo rigorosamente à ordem em que foram escritas, assinalando com um asterisco aquelas sublinhadas pelos estudantes como as mais importantes, como requerem os programas do EVOC para a análise dos dados. O programa produziu a categorização das palavras evocadas e também das palavras mais importantes separadamente, que, de seguida, foram combinadas pela frequência média, e pela ordem média das evocações, referentes às palavras indutoras para cada grupo, necessárias à construção dos diagramas também elaborados pelo programa. Procedemos à análise das palavras que possivelmente fazem parte do núcleo central e do sistema periférico das concepções sobre inclusão.

As palavras que estão situadas no quadrante superior esquerdo do diagrama são possivelmente os elementos do núcleo central das concepções de inclusão em educação na amostra pesquisada. As palavras situadas no quadrante inferior direito são os possíveis elementos do sistema periférico e os dois outros quadrantes podem estar ligados tanto ao núcleo central como ao sistema periférico:

Na Universidade de Cabo Verde:

Quadrante 1, Núcleo: Apoio, Aprendizagem, Ensino, Formação, Igualdade, Integração, Oportunidade e Responsabilidade.

Quadrante 2, Núcleo Periférico: Direitos, Discriminação, Informação, Justiça, Liberdade e Saber.

Quadrante 3: Conhecimento, Desenvolvimento, Direito, Educação, Respeito e Solidariedade.

Quadrante 4: Acesso, Ajuda, Capacidade, Escola, Incluir, Materiais, Oportunidades, Participação, Qualidade, Social, Socialização e Todos.

Na Universidade de Córdoba:

Quadrante 1, Núcleo: Adaptación, Diversidad, Igualdad, Integración e Socialización.

Quadrante 2, Núcleo Periférico: Ayuda, Colaboración, Educación e Relación.

Quadrante 3: Compañerismo, Oportunidad, Respeto, Solidaridad e Tolerancia.

Quadrante 4: Aceptación, Derecho, Discapacidad, Incluir e Introducción.

Podemos observar que a palavra *igualdade* é comum aos diagramas, tendo a maior frequência e menor média de evocação para os grupos de estudantes investigados. Observamos também que a palavra *integração* está presente nos quadrantes de Cabo Verde e Córdoba. Para podermos dizer se estas palavras fazem parte do núcleo central da conceção apresentada nas respostas, aplicamos um teste confirmatório, realizado com o cálculo da percentagem do número de vezes em que as palavras foram marcadas como importantes pelos estudantes, em relação à frequência destas mesmas palavras. Estas aparecem no quadrante superior esquerdo e são consideradas como do núcleo central. Se a percentagem for igual ou superior a 50%, o elemento faz parte do núcleo central. Assim, passamos a apresentar as palavras que estão no quadrante mencionado e foram marcadas como importantes.

Quanto aos dados de Córdoba, novamente julgamos pertinente, a partir destes dados, concentrarmos a análise nas palavras que foram evocadas como mais importantes pelos estudantes e que tivessem uma percentagem mínima de 60% de ocorrências. Assim sendo, chegamos aos seguintes dados: As palavras marcadas como importantes pelos estudantes, em relação à frequência destas mesmas ocorrências dos alunos de Cabo Verde foram: *igualdade* (72 evocações), *integração* (56 evocações) e *diversidade* (19 evocações). A percentagem do total de alunos que

responderam (122) foi de 96 feminino (78,68%) e 21 masculino (17,21%). O resto (5=4,11%) não definiu. As ocorrências da palavra em relação à frequência de evocações foram 77% *igualdade*, 72% *integração* e 63% *diversidade*.

Para a comunidade universitária de Córdoba a *igualdade*, em que pese não ter sido a palavra mais evocada, foi a que maior índice de ocorrência apresentou na relação frequência/importância (77%). *Igualdade* é um princípio elementar para se conseguir uma verdadeira inclusão. Devemos insistir com afinco na importância deste termo, pois sobre o reconhecimento de direitos idênticos para todos os cidadãos é o ponto de partida para a inclusão. Estimamos que a consciencialização na Universidade de Córdoba sobre a inclusão torna-se patente, ao ressaltar a *igualdade* como palavra diretamente relacionada. Efetivamente, a base da inclusão articula-se a partir da *igualdade* entre as pessoas. Este conceito está muito enraizado nessa universidade e encontra-se claramente materializado.

Observamos também que a palavra *integração* (72%) foi a mais utilizada na comunidade universitária de Córdoba. Não é de se estranhar. Em Espanha a palavra que na última década tem vindo a ser utilizada, tanto no âmbito científico, quanto no senso comum, para o processo de participação em igualdade de condições das pessoas com diferentes características é a *integração*. Desde o final dos anos oitenta, em Espanha vive-se um forte impulso para aproximar as pessoas com diversas dificuldades a todos os âmbitos da sociedade. De tal maneira, que parece lógico que a palavra inclusão evoque o termo *integração*, porque para os cidadãos comuns, elas possuem evidentes fundamentos comuns.

Para além disso, convém assinalar outro elemento importante: o caráter científico. Os alunos da Faculdade de Ciências da Educação de Córdoba, em todas as formações têm desfrutado de uma disciplina comum “Bases Psicopedagógicas da Educação Especial”. Também têm desfrutado de outras disciplinas específicas da sua própria formação, na qual ancoram mais conhecimentos sobre a atenção educacional à diversidade. Toda esta luta pela integração e este processo de inclusão nas aulas e na sociedade têm a *igualdade* como base.

A *diversidade*, por sua vez, foi mencionada 19 vezes, o que não é muito. Entretanto, ela aparece 12 vezes como mais importante. Este conceito está inerentemente ligado ao de inclusão. Parece evidente que os membros da Faculdade

de Ciências da Educação da Universidade de Córdoba evoquem esta palavra quando se trabalha com inclusão. A *diversidade* é a palavra-chave para se entender inclusão. A valorização da *diversidade* como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem reconhece que somos todos distintos e que as diferenças são inerentes ao ser humano. Assim, os professores e estudantes de Educação têm muito claro que devem desenvolver novas estratégias de ensino que tenham em conta responder a esta *diversidade* de características que seus alunos apresentam.

Por fim, a *diversidade* é inerente à inclusão porque as diferentes características dos indivíduos impulsionam os processos de inclusão, partindo do princípio da igualdade. Tal direito unifica e articula as políticas de inclusão que tradicionalmente se denomina por *integração*. Como podemos observar, os termos mais evocados e assinalados como mais importantes estão amplamente implicados na nossa investigação, além de serem claramente justificados nos âmbitos geográficos (espanhol) e científico da pesquisa.

As palavras foram marcadas como importantes pelos estudantes, em relação à frequência destas mesmas ocorrências dos alunos de Cabo Verde foram: *igualdade*, *ensino* e *aprendizagem*. O total de alunos que responderam foi de 167; 107 do sexo feminino, (64,07%) e 52 (31,13%) do sexo masculino. O resto (4,8%) não definiu.

Os dados referentes a Cabo Verde mostram que a palavra *igualdade* é a mais evocada (39 vezes) e também considerada como mais importante; a que se segue é a palavra *Ensino*, apontada oito vezes como mais importante e evocada 10 vezes. Em terceiro lugar, aparece a palavra *aprendizagem*, evocada também 10 vezes e 6 vezes escolhida como sendo a mais importante.

Como se pode depreender, a *igualdade* é quase quatro vezes mais evocada do que as outras duas palavras (*ensino* e *aprendizagem*) e quase três vezes considerada como sendo mais importante.

Estes resultados podem ser em parte explicados pelo facto da política educativa cabo-verdiana, no contexto do Estado Pós-colonial, ter sempre privilegiado a busca da igualdade de oportunidades de acesso à educação, primeiro, a nível do ensino básico, posteriormente a nível do secundário e, neste momento, ao ensino superior.

De igual modo, parece que a assunção das recomendações da Conferência de Jomtiem de Educação para Todos por parte do Governo e sua internalização pela

sociedade cabo-verdiana poderá explicar os resultados do estudo. Mais ainda, no contexto cabo-verdiano, a educação é assumida como sendo dos mais importantes vetores de mobilidade social e, neste quadro, a igualdade afigura-se crucial para a sua concretização.

A *igualdade* no acesso ao *ensino* e à *aprendizagem* - por isso, são as três palavras mais evocadas e consideradas as mais importantes - revela-se de uma grande centralidade, seja na política educativa do governo, seja nas aspirações dos cidadãos.

Devemos ressaltar que uma percentagem significativa dos alunos da Universidade de Cabo Verde é constituída de estudantes trabalhadores, adultos e provenientes do mundo rural, muitos dos quais tiveram um percurso escolar descontínuo e oriundos de estratos sociais populares para quem o ensino, mais do que uma oportunidade de produzir conhecimentos, constitui um instrumento de valorização social e económica.

O ensino essencialmente elitista, no quadro do estado colonial, privilégio das classes médias urbanas e, por conseguinte, fonte de exclusão e diferenciação social, é, de forma progressiva no estado pós-colonial, massificado e passa a ser percebido como uma aspiração social legítima de todos, um direito, e como fator central para a inclusão social.

Contudo, quando se analisam os dados do quadro a partir da percentagem das ocorrências relativas à frequência das evocações, a situação conhece uma ligeira inflexão no que diz respeito à primeira palavra com maior percentual de evocações. Com efeito constata-se que a palavra *ensino* aparece com 80%, seguida de *igualdade* com 69% e de *aprendizagem* com 60%.

Se é verdade, embora, que o *ensino* possui significativamente uma maior ocorrência relativa de evocações, uma análise sistémica permite e deve permitir sublinhar que o *ensino* e a *igualdade* se integram, uma vez que o ensino, ou melhor, o acesso ao ensino é percebido como sendo um direito fundamental em si mesmo e que a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino também deve constituir um dos pilares da política educativa. Aliás, tanto na Constituição da República de Cabo Verde como na Lei de Bases do Sistema Educativo tal princípio encontra-se patenteado.

No entanto, esta mesma análise sistemática permite-nos igualmente observar e constatar algumas nuances em que nem sempre existem uma relação de

correspondência *ensino* e *igualdade*. Se tomarmos como referência a que nos tem servido até ao presente. Por outras palavras, a de que, este quadrante se refere, em especial, ao núcleo periférico, a saber, àqueles assuntos que, embora na perceção dos sujeitos consultados, não possuam relação direta com os assuntos do núcleo central, mas constituem pontos de partida com base nos quais pode-se alterar as conceções, poderíamos depreender que tais conceitos encontram-se em forma seminal nas representações de nossos alunos. Isto significa que no entendimento dos estudantes ainda precisam ser aprofundados a fim de que inclusão também seja percebida como ligada as noções de *justiça*, compreensão sobre *diversidade*, processos educacionais escolares e não escolares e qualidade, tanto de educação como de vida.

Coincidências e diferenças entre as universidades a partir dos dados

Para Córdoba, *igualdade* foi a palavra mais evocada - e consequentemente associada - a *inclusão*. Para Cabo Verde, a palavra mais evocada foi *ensino*. Nestas duas universidades, entretanto, pode-se verificar que a palavra *igualdade* também tem grande importância, ocupando o segundo lugar nas vezes evocadas.

O Núcleo Central de Córdoba permite-nos inferir que, quando os respondentes tomam como base aquilo que eles pensam que a sociedade define por inclusão, eles associam-na às palavras *diversidade*, *igualdade* e *integração*. Quando tomam por base suas vivências quotidianas, o conceito de *inclusão* torna-se mais associado à *ajuda*, *colaboração*, *educação* e *relação*. Quanto ao Núcleo Central de Cabo Verde, quando os respondentes tomam como base aquilo que eles pensam que a sociedade define por inclusão, associam-na às palavras: *aprendizagem*, *ensino* e *igualdade*. Quando tomam por base as suas vivências quotidianas, o conceito de inclusão torna-se mais associado a *direitos*, *discriminação*, *informação*, *justiça*, *liberdade* e *saber*.

Nesse sentido, podemos concluir que há um consenso entre os alunos dos países pesquisados de que a inclusão em educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. Permanecem, no entanto, algumas questões: Em quase todos os depoimentos recolhidos dos estudantes de Espanha (Córdoba) quando utilizavam a palavra *integração*, esta não parecia

associada à amplitude do processo de inclusão, e sim aos limites do vocabulário da Educação Especial e seus jargões: necessidades educacionais especiais, incapacidades, etc. Vejamos alguns exemplos:

R. 14 - CÓRDOBA - Ya que con integración y con facilidad las personas con deficiencias pueden ser incluidas en la educación sin ningún problema.

R. 49 - CÓRDOBA - Considero estas palabras como importantes porque en mi opinión para que se consiga una verdadera inclusión en la escuela se deben dar una serie de factores como una integración de las personas con discapacidades que sea plena.

Retomamos nesta secção o objetivo geral (descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão em universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas culturas, políticas e práticas de âmbito nacional e internacional, a partir da promulgação da Declaração Mundial sobre Ensino superior - 1998) de nossa pesquisa para concluir que, em termos dos valores que as políticas inferem, o quadro de inclusão nas universidades pesquisadas é promissor.

Entretanto, quando tomamos como base de análise os variados depoimentos dos futuros professores em formação inicial e as exclusões por que passam na condição de alunos, bem como os seus relatos referentes às maneiras como tais políticas são e/ou não são colocadas em prática, percebemos uma contradição visível e contundente nas realidades investigadas. Isto leva-nos a crer que as três dimensões de análise aqui propostas, além de provarem ser instrumentos úteis para a compreensão da dialética inclusão/exclusão, também se mostram relevantes para considerar ações de luta contra mecanismos de exclusão nas instituições pesquisadas. Isto porque, o que percebemos como quadro final geral, é que as reformas no plano das políticas (institucionais ou dos sistemas de educação), ainda que promissoras, não podem ser eficazes se não refletirem culturas coerentes, e se não preverem estratégias, igualmente coerentes, de implementação nas práticas. Tais estratégias, é bom lembrar, devem vir acompanhadas de mecanismos de monitoramento. Pois, de outra forma, o seu sucesso pode ficar comprometido.

Entendemos que as definições e percepções da inclusão são determinadas socioculturalmente (Mittler, 2005). Nós pensamos, como estimam Ainscow e Miles

(2008), as estatísticas escondem as questões contextuais relacionadas com atitudes negativas, práticas educativas e políticas institucionais. Assim, oferecemos uma visão de inclusão na educação, para fornecer informações relacionadas a crenças, ideias e preconceitos, que são influenciados pelos ramos sociais, institucionais e legislativos. É muito importante estudar os futuros professores, não só como membros do nível superior do sistema de educação mas também ter acrescentado uma projeção social para seu futuro papel como professores. Não devemos esquecer que as práticas de ensino estão profundamente enraizadas nas ideias de professores, por isso, é essencial conhecer a sua formação inicial e saber o que eles querem dizer com a educação inclusiva, figura próxima chave na transição de ideias, atitudes e práticas relativas à inclusão (Hargreaves, 2003).

Estamos na crença de que a educação inclusiva nos diversos níveis da educação, exige um esforço coordenado e contínuo da administração e professores em torno da ideia de uma educação eficaz é uma educação eficaz para todos (Lewis e Norwich, 2005; Ainscow e Miles, 2008). Portanto, o ponto de partida deve ser o professor: sua percepção da diferença e seu envolvimento na luta contra a exclusão. Sem dúvida, a inclusão na educação emergiu como um tema central e uma constante preocupação para muitos países, agências de desenvolvimento e organizações internacionais (ONU, 2007, UNICEF, 2007, World Bank, 2008; Stubbs, 2008; UNESCO, 2008 e 2009; Miles e Singal, 2010). Tanto que nos últimos anos tem aumentado as verbas para educação pós-secundária e educação superior. No entanto, o investimento não tem sido acompanhado por aumento e melhoria do acesso ao ensino superior a nível internacional. Apesar de encontrar alguns exemplos animadores de programas universitários de educação inclusiva na Austrália, Canadá, EUA e UE, bem como três universidades que oferecem uma educação mais inclusiva e um Centro de Excelência em Educação Inclusiva na Nova Zelândia, ainda há muito a fazer no contexto global (Inclusion International, 2009). Vemos esses exemplos como modelos que fornecem a base para o desenvolvimento de futuras iniciativas que irão aparecer em diferentes cantos do planeta e, em colaboração com a construção da estrada para a inclusão na educação, oferecemos novos conhecimentos para estudantes e futuros professores.

Referências

- Ainscow, M. e Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next?. In *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38, 15-34.
- Brandão, A. A., De Marins, T., e Da Silva A. P. (2006). Raza y desigualdades educativas en el acceso a la universidad. *Revista de la Educación Superior*, enero-marzo, año/vol. XXXV, 1(137), 75-87
- Bricall, J. M. (2000). Informe Universidad 2000 (en línea). Disponível em: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- De Wit, H. (2011). «Globalización e internacionalización de la educación superior», *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 77-84.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. (pp. 270). Westport, CT: Greenwood Press.
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. (En línea). Disponível em: <http://www.educacion.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos "Encontro com as necessidades básicas de aprendizagem" Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf
- Declaração Mundial sobre Ensino superior no século XXI. Visão e Ação (1998). Disponível em: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948). Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm
- Feres, J. (2004). Ação Afirmativa no Brasil: fundamentos e críticas. *Econômica, Rio de Janeiro*, 6(2), 291-312, dezembro 2004.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- Inclusion International. (2009). *Better Education for All: When We're Included Too. A Global Report*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración de la Comunidad.
- Lewis, A., e Norwich, B. (Eds.). (2005). *Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Lima, L. C., Neves, M. e Mendes, A. (2008). O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 13(1), 7-36, mar.
- Llorent Bedmar, V. (2002). *Educación Comparada*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- ONU (2007). From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities. Handbook for Parliamentarians on the Convention of the Rights of Persons with Disabilities. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf>
- Padilla, A. e Rosique, J. A. (2009). «El proceso de Bolonia: hacia la creación del espacio común europeo de Educación Superior», *Reencuentro, Análisis de problemas universitarios*, 54, 37-51.
- Pagani, R. (2005). «Europa Siglo XXI: Hacia un espacio común de Educación e Investigación». *Revista madri+d*, 31[en línea]. Disponível em: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna1.asp>
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A. e Valle, A. Del (2010). «La adaptación al espacio europeo de Educación Superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(4) [en línea]. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Miles, M. B. e Huberman, M. A. (1984). Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-29.
- Miles, S. e Singal, N. (2010). The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15.
- Hortale, V. A. e Mora, J.-G. (2004). Tendências das Reformas da Ensino superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. *Educ. Soc.*, Campinas, 25(88), 937-960, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Schneider, S. e Schimitt, C. J. (1998): O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, 9, 49- 87.
- Stubbs, S. (2008). Inclusive Education: Where there are few resources. Disponível em: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf
- UNESCO (2008). Global Monitoring Report: Education for All by 2015 – Will we make it? Disponível em: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/>
- UNESCO (2009). Global Monitoring Report: Overcoming Inequality –Why Governance Matters. Disponível em: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/>
- UNICEF (2007). A Human Rights-Based Approach to Education for All. NewYork: UNICEF.
- World Bank (2008). The Road to 2015: Reaching the Education Goals. The Education for All – FastTrack Initiative. Disponível em: http://www.education-fasttrack.org/library/Annual_Report_2008_EFA_FTI.pdf

PROCESSES OF INCLUSION/EXCLUSION IN UNIVERSITIES OF CABO VERDE AND CÓRDOBA (SPAIN): A COMPARATIVE STUDY

Abstract: This paper presents some research findings on Cultures, Policies and Practices of Inclusion in Universities: a focus on teacher training conducted by the Faculty of Education, the Universities of Cordoba (Spain) and Cape Verde in a comparative perspective. Since the overall objective: to describe and discuss the overview of the processes of inclusion/exclusion in universities as training institutions for future educators with regard to its policies, curriculum and practices nationally and internationally, to conclude that in terms of the perspectives of students in various combination of frames on the inclusion in the universities of Cape Verde and Cordoba.

Keywords: Inclusion; Diversity; Comparative education and exclusion.

EXPETATIVAS ACADÉMICAS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR: CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO

Leandro S. Almeida
Alexandra Ribeiro Costa
Filipa Alves
Paula Gonçalves
Alexandra Araújo ⁷

Universidade do Minho e Instituto Politécnico do Porto

Resumo

As expetativas académicas que os estudantes apresentam quando ingressam no ensino superior afetam o nível de investimento nas atividades curriculares e no seu desenvolvimento psicossocial. Partindo de uma amostra de 890 alunos, este artigo descreve a construção e validação do *Questionário de Perceções Académicas: Expetativas*. Teoricamente o questionário era composto por sete dimensões ou domínios de expetativas: formação para o emprego, qualidade da formação, desenvolvimento pessoal, interação social, qualidade da instituição, pressão social, e envolvimento político e cidadania. As análises fatoriais conduzidas vieram, no entanto, confirmar a existência relativamente autónoma e consistente de cinco dessas dimensões, não se confirmando a dimensão da qualidade da instituição e do desenvolvimento pessoal. É possível que, os alunos do 1º ano que estão a ingressar no ensino superior não conheçam suficientemente a instituição e seus serviços para, em torno da sua qualidade, formularem expetativas e, por outro lado, ao nível do *self*, em virtude das dificuldades socioeconómicas é possível que estes estudantes estejam hoje menos expectantes em relação à sua autonomia. Novos estudos e com amostras mais representativas devem ser realizados de forma a aprofundar os níveis mais elevados de expetativas, em geral, encontrados tomando os alunos mais velhos, do ensino superior politécnico e do ensino noturno.

⁷Contato: Leandro Almeida, Presidente do Instituto de Educação (IE), Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. Telefone: 253604240, 253601200, Fax: 253601201, EMail: sec@ie.uminho.pt; ou leandro@ie.uminho.pt; URL: <http://www.ie.uminho.pt>

Palavras-chave: *Ensino Superior; Expetativas académicas; Alunos do 1º ano; Acesso ao Ensino Superior; Adaptação académica.*

Introdução

Nas últimas duas décadas a quantidade de jovens no Ensino Superior (ES), em Portugal, passou de 190 mil para cerca de 390 mil alunos (INE, 2011). O “ensino de elites” converteu-se, progressivamente, num “ensino de massas”, apresentando um corpo estudantil cada vez mais heterogéneo em termos de conhecimentos, motivações, expetativas e percursos de vida (Almeida, 2002; Fernandes e Almeida, 2005; Freitas, Martins, e Vasconcelos, 2003). No entanto, ultrapassada essa fase de forte procura, as instituições de ES orientam agora as suas preocupações para as questões da qualidade e do sucesso (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, Machado, Fernandes, Machado, e Vasconcelos, 2003; Fernandes e Almeida, 2005). Em consequência, as instituições de ES em Portugal dão maior atenção à adequação dos seus cursos face às solicitações sociais e ao mercado de trabalho, cuidam dos seus processos de ensino, estimulam a formação pedagógica dos seus professores e preocupam-se com a qualidade de vida académica dos seus alunos (Almeida, 2002; Nico, 2000; Primi, Santos, e Vendramini, 2002).

A literatura sugere que a transição do Ensino Secundário para o Superior é particularmente exigente, registando-se por isso maior incidência de problemas de adaptação, de rendimento e de permanência na instituição, ao longo do 1º ano (Astin, 1993; Tinto, 1993). Em Portugal, o problema agudiza-se com a política instituída de *numerus clausus* no acesso ao ES. Cerca de um terço de alunos não entra na instituição ou no curso de sua primeira preferência ou escolha vocacional, antecipando-se algum risco na sua desadaptação (Araújo, Almeida, e Paúl, 2003; Costa e Lopes, 2008; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, e Custódio, 2005).

Entendendo-se as expetativas como os desejos ou as aspirações que os estudantes esperam concretizar no ES, estamos face a uma variável importante na sua adaptação pois que moldam as suas atitudes e comportamentos académicos (Almeida et al., 2003; Baker e Schultz, 1992; Costa e Lopes, 2008; Kuh, Gonyea, e Williams, 2005;

Saavedra, Loureiro, Silva, Faria, Ferreira, Taveira, e Araújo, 2011). As expetativas podem afetar, então, o nível de compromisso e de investimento dos alunos na sua aprendizagem e desenvolvimento psicossocial ao longo dos anos no ES (Almeida, Vasconcelos, e Mendes, 2008; Igue, Bariani, e Milanesi, 2008). Os estudantes que ingressam na Universidade com expetativas menos ambiciosas, tendem a relatar níveis superiores de stress, depressão, e dificuldades de adaptação face aos colegas que apresentam expetativas mais otimistas e realistas (Jackson, Pancer, Pratt, e Hunsberger 2000; Soares, 2003). Porém, os alunos que apresentam expetativas demasiado elevadas, e muitas vezes não passíveis de serem concretizadas, facilmente se desmotivam e desinvestem (Almeida, Vasconcelos, e Mendes, 2008; Backer e Schultz, 1992; Fernandes e Almeida, 2005; Freitas, Martins, e Vasconcelos, 2003).

Com alguma frequência, as expetativas iniciais dos alunos não se concretizam. Na generalidade, os estudantes antecipam a sua entrada no ES de forma muito otimista, recorrendo-se à expressão “freshman myth” para descrever a fantasia ou a visão ingénua e irrealista desses estudantes em termos de expetativas (Backer e Schultz, 1992; Jackson, Pancer, Pratt, e Hunsberger 2000). A palavra “mito” sugere que algumas dessas expetativas otimistas dos alunos raramente são satisfeitas, ou seja, à medida que avançam no ES os alunos vão fazendo avaliações mais negativas ou, pelo menos, mais realistas. Na verdade, um largo número de estudantes desconhece as características e exigências do ES, e, algumas vezes, possuem informação pouco coerente e objetiva (Almeida et al., 2003; Baker, McNeil, e Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt, e Hunsberger, 2000; Soares, 2003).

Se o primeiro ano tem sido conceptualizado como um período crítico, potencializador de crises e desafios, torna-se importante compreender as expetativas iniciais dos estudantes e tentar desmistificá-las quando necessário. É fundamental, então, diminuir a distância entre o que esperam os estudantes e o que as instituições oferecem, criando condições para que maiores níveis de sucesso possam ser atingidos, quer do ponto de vista pessoal quer social. Assim, a partilha de informação sobre a vida académica com estes novos alunos, a promoção da sua integração social e a oferta de serviços especializados de apoio psicossocial, aos que experienciem maiores dificuldades de adaptação, podem contribuir para o seu melhor ajustamento ao contexto académico (Almeida, 2002; Soares, 2003; Soares, Almeida, e Ferreira, 2010).

Sobretudo importante é evitar um grande fosso entre desejos (expetativas) e vivências (concretizações) pois, face a expetativas não concretizadas, os estudantes apresentam menor envolvimento e sucesso académico.

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa tendo em vista a construção e validação de uma escala de avaliação das expetativas e vivências académicas dos estudantes do 1º ano do ES. No caso concreto deste artigo, centramo-nos na avaliação das expetativas.

Metodologia

Amostra

Para o presente estudo foi recolhida uma amostra, no início do ano letivo (Outubro de 2011), de 890 alunos. A amostra é constituída por alunos do 1º ano de diferentes áreas de formação que ingressaram no Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) e na Universidade do Minho (UM), com idades compreendidas entre os 17 anos e 64 anos ($M = 21,4$; $DP = 6,40$), incluindo 329 alunos do sexo feminino e 530 do sexo masculino (31 *missing*). Trata-se, assim, de uma amostra de conveniência, recolhida na base da disponibilidade dos alunos num momento de uma aula cedido pelo professor, em que lhes era solicitada a participação na pesquisa. Deliberadamente procurou-se diversificar os cursos representados na amostra.

Instrumentos

As expetativas dos estudantes foram avaliadas através do “Questionário de Perceções Académicas: Expetativas”, em que o aluno perante cada situação primeiro terá que decidir se concorda ou se discorda e, depois, avaliar o grau desse acordo ou desacordo (fraco, médio ou elevado). O questionário é constituído por 7 dimensões ou tipos de expetativas: (i) *Formação para o emprego/carreira*, ou seja, obter melhores condições de trabalho ou obter um diploma/grau para entrar no mundo de trabalho, centrados no *output* (e.g., “Obter formação para vir a ter um bom emprego”); (ii) *Qualidade da formação* tendo em vista aprender, aprofundar conhecimentos, saber

mais sobre a área de interesse ou curso (e.g., “Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso”); (iii) *Desenvolvimento pessoal* ou identidade, autonomia, empreendedorismo, autoconfiança e pensamento crítico (e.g., “Ter novas experiências de vida”); (iv) *Interação social* com outros colegas ou conviver e fazer novos amigos, participar em festas académicas e na associação ou grupos académicos (e.g., “Ter momentos de convívio e diversão”); (v) *Qualidade da instituição e dos seus serviços*, ou seja, ter expectativas de adequados espaços recreativos, laboratórios informáticos, biblioteca, restauração ou arquitetura do campus (e.g., “Encontrar laboratórios e bibliotecas bem equipados”); (vi) *Pressão social* de outros significativos, como seja responder a expectativas dos pais, colegas e professores, ou agradar a pessoas significativas (e.g., “Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares”); e, (vii) *Envolvimento político/cidadania*, incluindo preocupações com valores, ética e problemas ou questões sociais (e.g., “Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais”).

Procedimento

Após informação da natureza e objetivos do projeto de investigação, solicitou-se aos alunos a sua participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. As turmas avaliadas foram escolhidas em função da heterogeneidade dos cursos e da disponibilidade dos professores. A recolha dos dados efetuou-se através da administração coletiva do questionário e a sua análise estatística foi efetuada através do programa SPSS.

Resultados

Centrando-nos no objetivo de construção e validação do questionário, procedemos a sucessivas análises fatoriais dos seus itens. Uma análise fatorial inicial permitiu identificar 14 fatores com valor próprio igual ou superior à unidade, explicando em conjunto 58,7% da variância dos 68 itens. O primeiro fator, com um valor próprio de 15,9 explicava 23,5% da variância. Face à multiplicidade de fatores, optámos por repetir a análise com os primeiros oito fatores, aproximando-nos das sete dimensões ou tipo de expectativas em que o questionário foi teoricamente organizado.

Tendo em vista uma melhor organização dos fatores, pediu-se uma *rotação varimax* e fixou-se a vinculação do item ao fator num coeficiente de saturação de 0,40. Esta análise permitiu-nos obter um KMO de 0.93 e um coeficiente Bartlett de esfericidade significativo ($\chi^2 = 19904.44$; gl = 2278; $p < 0,001$), ambos favoráveis à fatorização dos resultados.

Na base desta análise, os itens 60, 63, 50, 53, 26, 67, 4, 34 e 33 não apresentaram saturação igual ou superior a 0,40 pelo que foram retirados na análise seguinte. Tomando os 59 itens retidos e os oito fatores solicitados na análise fatorial, o primeiro fator reúne basicamente oito itens que na versão teórica da escala traduzem *Envolvimento político e cidadania* (dois itens desta dimensão não se associam a este fator, sendo eliminados em análises seguintes). No fator 2 encontramos alguma heterogeneidade de itens, contudo sete dos itens agrupados neste fator dizem respeito à *Qualidade da formação*, eliminando-se os restantes itens para maior clareza do significado deste segundo fator. O fator 3 é basicamente constituído por oito itens da dimensão *Formação para emprego/carreira*, havendo um item de outra dimensão a saturar este fator e como tal foi eliminado. O fator 4 é constituído por um conjunto de itens relativamente heterogéneo, contudo seis desses itens estão relacionados com a dimensão *Pressão social* (os três itens pertencentes a outras dimensões foram eliminados nas análises subsequentes). O fator 5 é formado por um conjunto de seis itens, contudo não é possível associá-los a uma das sete dimensões do questionário dada a sua vinculação a diferentes dimensões teóricas do questionário. Neste sentido, este conjunto de itens não serão considerados nas análises posteriores. O fator 6 é formado por seis itens, sendo que cinco deles integram a dimensão *Interação social*, sendo eliminado o item discrepante. O fator 7 é constituído por itens que se repartem por diferentes dimensões teóricas, o mesmo ocorrendo com os três itens que formam o 8º fator. Todos estes itens foram, então, eliminados nas análises seguintes.

Em consequência destes resultados avançámos para uma nova análise fatorial retendo apenas 5 fatores e eliminando todos os itens que claramente não saturaram fatores interpretáveis de acordo com o modelo teórico da escala. De referir, então, que não emergiram na análise fatorial as dimensões *Desenvolvimento pessoal* e *Qualidade da instituição*. Se em relação à primeira dimensão se poderá pensar que os itens escolhidos poderão não ter sido os mais apropriados, já em relação às

expetativas sobre a qualidade da instituição e dos seus serviços é possível que, numa fase de entrada no ensino superior, os estudantes tenham ainda pouca informação para se posicionarem sobre o assunto, com a necessária coerência.

Tomando os 32 itens remanescentes, procedemos a nova análise fatorial. Como esperado, os itens repartem-se pelos cinco fatores já identificados, explicando 51,5% da variância dos itens. Em sequência, procedemos ao estudo dos itens por subescala (ver quadros 1 a 5). Neste estudo analisamos a média e o desvio padrão das respostas dos sujeitos, assim como o índice de *correlação do item x total corrigido (ritc)* e o contributo de cada item para o valor do *alpha* da subescala.

Assim, no quadro 1 apresentamos os resultados da análise estatística efectuada para os itens na dimensão *Envolvimento político e cidadania*. Como podemos observar, o coeficiente *alpha* da subescala (*alpha*= 0,86) apresenta um valor aceitável, indicador de um grau satisfatório de coerência dos itens desta dimensão. Aliás, os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão são superiores a 0,57, sugerindo um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens (nenhum item se eliminado faz o *alpha* da subescala subir acima de 0,86).

Quadro 1 - Análise dos itens da subescala *Envolvimento político e cidadania*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	<i>Alpha</i>
i10	2,86	1,34	0,57	0,85
i12	1,94	0,86	0,60	0,85
i16	2,34	1,12	0,68	0,84
i17	2,08	1,00	0,65	0,85
i24	3,07	1,41	0,57	0,86
i38	2,72	1,24	0,66	0,84
i52	1,97	1,03	0,65	0,85
i62	2,12	1,06	0,62	0,85

No quadro 2 descrevemos os resultados da análise dos oito itens da dimensão *Formação para o emprego/cidadania*. Podemos observar um coeficiente *alpha* de 0,83 para esta dimensão, o que sugere um grau satisfatório de coerência dos itens. Os itens apresentam bom poder discriminativo ou validade interna, situando-se as correlações

dos itens com o total da dimensão entre 0,44 e 0,67, como tal, nenhum item se eliminado faz subir o *alpha* da subescala.

Quadro 2 - Análise dos itens da subescala *Formação para o emprego/carreira*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	<i>Alpha</i>
I1	1,56	0,70	0,44	0,82
i11	1,44	0,63	0,54	0,81
i14	1,44	0,69	0,63	0,79
i19	1,38	0,65	0,67	0,79
i25	1,41	0,63	0,55	0,81
i29	1,48	0,72	0,52	0,81
i37	1,36	0,59	0,59	0,80
i39	1,62	0,88	0,50	0,82

No quadro 3 são apresentados os resultados da análise dos itens da subescala *Pressão social*. Uma vez mais, podemos observar que existe um grau satisfatório de consistência interna dos itens (*alpha*= 0,76). Os cinco itens desta subescala apresentam bons coeficientes de validade interna, oscilando entre 0,42 e 0,68, ao mesmo tempo que nenhum item, se eliminado, faz subir o *alpha* da subescala (com apenas 5 itens o *alpha* situou-se já em 0,76).

Quadro 3 - Análise dos itens da subescala *Pressão social*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	<i>Alpha</i>
i41	1,49	0,96	0,52	0,72
i44	2,59	1,45	0,50	0,73
i46	2,03	1,25	0,68	0,65
i51	1,69	1,16	0,55	0,71
i58	1,91	1,02	0,42	0,75

No quadro 4 analisamos os itens da subescala *Qualidade da formação*. A correlação dos itens com o total da subescala oscila entre 0,34 e 0,57, traduzindo validade interna aceitável. O índice *alpha* é também aceitável (0,75) e apenas o item 66 “Procurar ter

um grupo de colegas concentrados nas aulas e nas atividades de estudo” faz o *alpha* subir de 0,75 para 0,76 (não sendo relevante este aumento, manteve-se o item).

Quadro 4 - Análise dos itens da subescala *Qualidade da formação*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	<i>Alpha</i>
i3	1,53	0,67	0,41	0,73
i20	1,55	0,69	0,51	0,71
i36	1,85	0,76	0,57	0,70
i54	2,23	1,03	0,53	0,70
i59	1,44	0,59	0,52	0,71
i66	2,12	1,04	0,34	0,76
i68	1,52	0,74	0,48	0,71

Finalmente, o quadro 5 apresenta os resultados das análises estatísticas obtidas para os quatro itens da subescala *Interação social*. Como podemos observar, o coeficiente *alpha* da subescala (*alpha*= 0,68) apresenta-se ainda aceitável (no limiar de 0,70 exigido neste tipo de escalas, mais ainda quando calculado na base de apenas 4 itens). Podemos referir, também, que os coeficientes de correlação do item com o total da dimensão apresentam valores superiores a 0,34, sugerindo assim um satisfatório poder discriminativo ou validade interna dos itens, aliás nenhum item se eliminado faz o *alpha* da subescala subir.

Quadro 5 - Análise dos itens da subescala *Interação social*

Itens	Média	Desvio-padrão	Ritc	<i>Alpha</i>
i5	2,01	1,104	0,57	0,54
i6	2,57	1,250	0,53	0,56
i8	2,11	1,255	0,41	0,64
i13	2,06	1,187	0,34	0,68

Em síntese, os valores descritivos dos itens e os índices de homogeneidade das cinco subescalas são adequados aos objetivos da avaliação. De facto, os valores de *alpha* destas subescalas são satisfatórios, ou seja, próximos ou superiores ao valor crítico de 0,70 (Almeida e Freire, 2010). Por outro lado, a análise da média dos resultados item a

item revela-nos valores que, globalmente, se aproximam dos níveis mais baixos da pontuação facultada traduzindo um acordo generalizado dos alunos em relação ao seu envolvimento nas situações apresentadas (desejo de terem tais situações no seu curso, instituição e vida académica). Mesmo assim, observa-se uma boa dispersão dos resultados dos alunos nos itens, pois que o valor do desvio-padrão se aproxima da unidade.

No quadro 6 apresentamos os resultados nas cinco subescalas considerando algumas variáveis sociodemográficas dos estudantes, mais concretamente o género, o grupo etário (inferior ou igual a 23 anos), a instituição de ensino (universitário ou politécnico) e o regime de ensino frequentado (diurno ou noturno). O objetivo desta análise é tentar perceber se tais variáveis contribuem para alguma diferenciação nas expetativas académicas dos estudantes.

Quadro 6 - Resultados das 5 subescalas em função de variáveis sociodemográficas

	Envolviment o Político e Cidadania	Formação para Emprego e Carreira	Pressão Social	Qualidade da Formação	Interação Social
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>
Género					
Masculin o (N= 530)	2.64 (0.82)	1.47 (0.48)	1.62 (0.52)	1.81(0.52)	2.23 (0.86)
Feminino (N= 329)	2.03 (0.67)	1.43 (0.44)	1.56 (0.50)	1.69 (0.48)	2.15 (0.87)
Grupo etário					
< 23 (N= 651)	2.36 (0.80)	1.40 (0.39)	1.51 (0.41)	1.76 (0.50)	2.04 (0.78)
≥ 23 (N= 183)	2.60 (0.86)	1.65 (0.63)	1.90 (0.70)	1.78 (1.78)	2.73 (0.94)
Instituição					
UM (N= 460)	2.08 (0.69)	1.43 (0.48)	1.56 (0.53)	1.67 (0.49)	2.09 (0.84)
ISEP (N= 430)	2.72 (0.82)	1.50 (0.45)	1.63 (0.48)	1.83 (0.51)	2.30 (0.86)
Regime					
Diurno (N= 748)	2.33 (0.80)	1.44 (0.43)	1.55 (0.47)	1.74 (0.51)	2.11 (0.81)
Noturno (N= 142)	2.71 (0.83)	1.55 (0.60)	1.83 (0.64)	1.78 (0.51)	2.63 (0.93)

A comparação dos valores das médias e dos desvios-padrão entre os diferentes grupos considerados para as variáveis em análise revelam algumas oscilações que nos conduziram a realizar uma ANOVA considerando as 4 variáveis e os cinco fatores da escala. Os resultados demonstram a existência de efeitos principais de algumas variáveis consideradas nas dimensões de expetativas. Concretamente, verificámos que os resultados na dimensão *Envolvimento político e cidadania* se diferencia em função do género ($F_{(33, 800)} = 4,496, p < 0,001$), sugerindo maiores expetativas neste domínio junto dos rapazes. Encontrou-se, também, uma diferença na dimensão *Formação para o emprego/carreira* ($F_{(19, 786)} = 3.925, p < 0,001$), *Pressão social* ($F_{(22, 784)} = 5.529, p < 0,001$) e *Interação Social* ($F_{(17, 811)} = 6.841, p < 0,001$), segundo o grupo etário dos alunos. Os estudantes com mais de 23 anos apresentam expetativas superiores nestas três dimensões comparativamente aos colegas mais novos. Analisando agora o efeito da instituição de ensino frequentada, verificamos uma diferença com significância estatística nas dimensões *Envolvimento político e cidadania* ($F_{(33, 830)} = 5.488, p < 0,001$), *Qualidade da formação* ($F_{(19, 849)} = 2.003, p < 0,01$) e *Interação Social* ($F_{(17, 839)} = 3.760, p < 0,001$), sempre favorável aos alunos do politécnico. Por último, tomando o regime de ensino registam-se expetativas mais elevadas junto dos estudantes que frequentam o regime noturno nas dimensões *Envolvimento político e cidadania* ($F_{(33, 830)} = 1.902, p < 0,01$), *Pressão Social* ($F_{(22, 838)} = 2.877, p < 0,001$), *Qualidade da formação* ($F_{(19, 849)} = 2.033, p < 0,01$), e *Interação Social* ($F_{(17, 839)} = 3.760, p < 0,001$).

Discussão dos resultados

Tomando o primeiro conjunto de resultados, podemos afirmar a relativa consistência dos itens que integram cinco das sete dimensões de expetativas académicas que, à partida, deram origem ao questionário em construção e validação. Os resultados obtidos em termos de consistência interna e de estrutura fatorial dos itens mostram-se satisfatórios para as subescalas: *Formação para o emprego/carreira*, *Qualidade da formação*, *Interação social*, *Pressão social*, e *Envolvimento político e cidadania*. Os resultados já não foram tão animadores para as dimensões: *Desenvolvimento pessoal* e *Qualidade da instituição*. Mesmo justificando análises

aprofundadas em novos estudos, podemos antecipar que a inconsistência dos itens reportados à *Qualidade da instituição* se poderá ficar a dever ao desconhecimento que a generalidade dos estudantes do 1º ano, recém-chegados, apresenta face à sua instituição de ensino e aos seus serviços. Mais difícil se torna explicar a inconsistência observada nos itens da dimensão de *Desenvolvimento pessoal*. É possível que as dificuldades socioeconómicas dos estudantes, maiores nos dias de hoje, assim como uma maior sensibilidade face às exigências e desafios colocados por esta transição e ingresso no ensino superior, expliquem um menor investimento destes estudantes no desenvolvimento de maior independência e autonomia nas diversas áreas e dimensões do *self*, aqui agrupadas em torno do “desenvolvimento pessoal”. Como referimos, estas possíveis explicações para os resultados obtidos merecem ser aprofundadas através da realização de novos estudos.

Um segundo conjunto de resultados apreciou diferenças nas expetativas dos estudantes segundo algumas variáveis de pertença (género, idade, tipo de instituição e regime de ensino). As análises de variância conduzidas sugerem que homens e mulheres apresentam um mesmo padrão de expetativas, sendo exceção o maior investimento por parte dos estudantes do sexo masculino na dimensão *Envolvimento político e cidadania*. Uma maior diferenciação das expetativas ocorre em função da idade dos estudantes, do tipo de instituição e do regime de frequência dos estudos. Assim, os alunos mais velhos, do ensino superior politécnico e do regime noturno apresentam expetativas mais elevadas face aos seus colegas. No caso dos alunos mais velhos, um maior padrão de expetativas foi observado nas dimensões *Formação para o emprego/carreira*, *Pressão social* e *Interação social*. A rentabilização da formação para o emprego ou a pressão social em termos da conclusão do curso por razões económicas e sociofamiliares estão sobretudo presentes junto dos estudantes mais velhos. Um pouco inesperadamente são também estes estudantes aqueles que esperam investir mais na interação ou relacionamento com os colegas, embora aqui se poderia pensar que os alunos tradicionais, com menos compromissos sociofamiliares, investiriam mais nesta área da sua vida académica. Por sua vez, os alunos do ensino superior politécnico expressam expetativas mais elevadas de *Envolvimento político/cidadania*, *Qualidade da formação* e *Interação Social*, justificando novos estudos para verificação da sua generalização a outras instituições e a outros cursos.

Por último, os estudantes do regime noturno, também nesta amostra em maior número provenientes do subsistema politécnico, apresentam expetativas mais elevadas nas dimensões *Envolvimento político e cidadania*, *Pressão social*, *Qualidade da formação* e *Interação Social*. De novo, importa realizar futuros novos estudos com amostras de alunos provenientes de mais que uma instituição universitária e politécnica, e mais diversificados em termos dos cursos frequentados, por forma a melhor apreciar e explicar as diferenças agora encontradas nos padrões de expetativas.

Considerações finais

Ultrapassada a fase de expansão da oferta de ES em Portugal, as instituições e a sociedade estão hoje mais preocupadas com a qualidade da formação auferida pelos estudantes no seu percurso académico. Nesta altura, procura-se sobretudo qualificar a oferta formativa e assegurar o sucesso escolar e a efetiva conclusão dos cursos por parte dos estudantes.

A investigação internacional disponível, também a realizada em Portugal, sugere que os estudantes do 1º ano se encontram tendencialmente mais fragilizados face aos desafios e exigências colocados pelo seu ingresso no ES. Nesta altura, antecipam-se e confirmam-se taxas mais elevadas de abandono e de insucesso escolar junto dos alunos do 1º ano (Almeida, 2002; Santos, 2001; Soares, 2003).

De entre as variáveis pessoais dos estudantes com alguma relevância nesta transição e adaptação ao ensino superior, este artigo incide nas expetativas académicas, ou seja, domínios em que os alunos apresentam certas aspirações e vontade de investimento. Estas expetativas, traduzindo cognições e motivações, podem assumir um papel relevante face às dificuldades de ajustamento experienciadas (Almeida et al; 2003; Igue, Bariane e Milanesi, 2008; Kuh Gonyea e Williams, 2005). Neste pressuposto, este artigo centra-se na construção e validação de um questionário para a avaliação das expetativas académicas dos estudantes quando ingressam no ES, acreditando na importância de tal instrumento para a investigação na área e para prática dos serviços de apoio psicossocial que algumas instituições entretanto criaram.

Os resultados obtidos mostram-se satisfatórios em termos da consistência e validade das subescalas avaliando as expectativas: *Formação para o emprego/carreira*, *Qualidade da formação*, *Interação social*, *Pressão social*, e *Envolvimento político e cidadania*, ainda que algumas delas terão que ser reforçadas oportunamente com novos itens. Os resultados não asseguraram a validade para os itens agrupados nas dimensões: *Desenvolvimento pessoal* e *Qualidade da instituição*. Novos estudos merecem ser realizados por forma a perceber se alguma falta de maturidade ou maior dependência socioeconómica dos estudantes dificulta a sua vontade de autonomia (inerente aos itens da dimensão de *Desenvolvimento pessoal*), explicando a falta de consistência interna dos itens integrados teoricamente nesta dimensão. Por sua vez, a falta de coerência interna nos itens da dimensão *Qualidade da instituição* pode decorrer, pura e simplesmente, da falta de informação dos alunos sobre a qualidade da instituição, serviços e curso em que acabam de ingressar.

Finalmente, face a diferenças nos níveis de expectativas a favor dos estudantes mais velhos, do ensino politécnico e do regime noturno em várias dimensões consideradas, interessa realizar novos estudos diversificando as amostras de estudantes em termos das instituições e dos cursos considerados. Esta necessidade parece-nos tanto mais pertinente quanto é possível que as diferenças nos resultados segundo estas três variáveis (idade, instituição e regime) decorram de estarmos sempre a considerar os mesmos alunos pela sobreposição das três variáveis na amostra agora considerada.

Referências

- Almeida, L. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida e R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., e Freire, T. (2010). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 109-117.
- Almeida, L., Gonçalves, A., Salgueira, A., Soares, A., Machado, C., Fernandes, E.,

- Machado, J., e Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudos com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Araújo, B., Almeida, L. S., e Paúl, C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 1(5), 56-64.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baker, R. W., e Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.
- Baker, R. W., McNeil, O. V. , e Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Costa, A.F., e Lopes, J. L. (2008). Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final. Lisboa: CIES-ISCTE/IS-FLUP.
- Fernandes, E., e Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Freitas, A., Martins, J., e Vasconcelos, R. (2003). Integração do(a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8, 1138-1663.
- Igue, E., Bariani, I., e Milanesi, P. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011):
http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INEexpgid=ine_indicadoreseindOcorrCod=0002739econtexto=bdeselTab=tab2
- Jackson, L. M., Pancer, S. M., e Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M, e Williams, J. M. (2005). What students expect from college and what they get. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, e Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, e S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Primi, R., Santos, A., e Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho académico em universitários ingressantes. *Estudo de Psicologia*, 7, 47-55.
- Saavedra, L., Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Ferreira, S., Taveira, M. C., e Araújo, A. (2011). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: Os olhares das raparigas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2),

287-302.

- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M., e Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Soares, A. P. (2003). *Transição para o Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho
- Soares, D. L., Almeida, L. S., e Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14(1), 203-214.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Academic expectations of Higher Education students: Development and validation of a measurement scale

Abstract: The academic expectations of first-year students in Higher Education affect their engagement in schoolwork and psychosocial adjustment. Based on a sample of 890 first-year students, this paper presents the development and validation of the *Academic Perceptions Scale: Expectations*. Theoretically, the scale included seven expectation dimensions or domains: training for employment, quality of schooling, personal development, social interaction, quality of the institution, social pressure, and political and citizenship engagement. However, factor analyses confirmed the presence of five fairly independent and consistent dimensions and failed to confirm two dimensions: quality of the institution and personal development. It is possible that first year students do not know sufficiently their institution and its services in order to formulate expectations adjusted to the quality of the educational institution they attend. In addition, and due to socioeconomic hazards, these students are probably expecting a less autonomous self. Further research is recommended, as well as the inclusion of more representative samples, to advance the study of higher levels of expectations found among older students, in higher polytechnic education, and attending night classes.

Keywords: *Higher Education; Academic expectations; First-year students; Access to Higher Education; Academic adjustment.*

TRAJETÓRIAS ACADÉMICAS E PROFISSIONAIS DOS DIPLOMADOS DO ISPGAYA

(licenciaturas pós Bolonha – período 2006 a 2010)

Ana Paula Cabral⁸

José Carlos Morais

Instituto Superior Politécnico Gaya

Resumo

Este artigo refere-se aos resultados gerais obtidos no âmbito de um projecto de investigação de âmbito institucional desenvolvido no Instituto Superior Politécnico Gaya sobre as trajetórias académicas e profissionais dos seus diplomados (licenciaturas pós Bolonha 2006 a 2010).

Os resultados obtidos no presente estudo revelam o facto de a maioria dos diplomados estar empregada, sobretudo na sua área de formação inicial, a que acedeu rapidamente, com vínculos laborais caracterizados pela estabilidade, em empresas caracteristicamente de capital privado e auferindo remunerações de nível intermédio. Simultaneamente, obteve-se uma imagem global de eficiência e satisfação por parte dos diplomados assim como um assinalável interesse em retornar à instituição para a frequência de formação sobretudo de nível académico.

Palavras-chave: *Ensino superior; Qualidade; ISPGaya.*

Introdução

O Instituto Superior Politécnico Gaya tem, como instituição de ensino superior, a missão de promover uma formação de elevado nível, adaptada às necessidades da sociedade moderna e do mercado de trabalho, aliando teoria e prática. Para tal, aposta numa política institucional centrada no diálogo com todos os membros da comunidade educativa e na contínua aferição e avaliação dos seus serviços. Assim sendo, cientes da necessidade de reflectir sobre estas questões, foi criado, em 2008, o ***Observatório das Trajectórias dos Diplomados do ISPGaya (OTDI)*** que pretende,

⁸ Observatório para a Qualidade Centro de Investigação e Desenvolvimento do ISPGaya; Instituto Superior Politécnico Gaya - Av. dos Descobrimentos, 333, 4400-103 Santa Marinha Vila Nova de Gaia. E-mail: acabral@ispgaya.pt; jmorais@ispgaya.pt

essencialmente, produzir, recolher e analisar informação sobre os diplomados no processo de transição para a vida activa de forma a favorecer a análise dos contextos e dificuldades de inserção profissional, combater eventuais lacunas de formação e desenvolver estratégias de apoio ao diplomado. A sua actuação baseia-se no desenvolvimento de ferramentas de diagnóstico, monitorização e avaliação dos percursos formativos e profissionais dos diplomados, em que se enquadra uma primeira iniciativa levada a cabo no ano lectivo de 2007/08 e que passou pela criação de um instrumento de diagnóstico das trajectórias académicas e profissionais dos diplomados do ISPGaya (2002-2006). Este instrumento – *Questionário Trajectórias Académicas e Profissionais do ISPGaya* - foi novamente aplicado em 2010/2011, procurando captar dados relativos ao período de 2006 a 2010.

Esta iniciativa afigura-se como fundamental para a própria instituição, na medida em que permite também o desenvolvimento e adaptação das suas actividades de formação às necessidades do mercado de trabalho, até porque a predominância de alunos com um perfil de trabalhador estudante se configura como uma realidade indissociável da própria identidade e vida da instituição. Assim sendo, foi a pensar na necessidade de conhecer melhor as suas motivações, expectativas e, face ao surgir de novas e desafiantes realidades de formação e emprego, que o presente estudo se constituiu como uma prioridade.

Este projecto de investigação de carácter institucional pretende, centrando-se no campo de pesquisa das relações entre educação e emprego, contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos processos de inserção profissional dos seus diplomados no sentido de reflectir sobre a qualidade da sua formação. De uma forma mais específica, o presente estudo pretende: caracterizar o perfil académico do diplomado do ISPGaya; identificar as principais razões para o ingresso no ensino superior e no curso escolhido; detectar a opinião dos sujeitos sobre a qualidade do curso/instituição e competências adquiridas numa perspectiva de preparação para a vida activa; caracterizar a situação profissional actual dos diplomados; identificar as estratégias de procura do primeiro emprego e as dificuldades encontradas neste processo, assim como o período de tempo associado ao processo de inserção profissional; averiguar o tipo de relação entre a formação adquirida e a situação actual emprego; detectar necessidades de aquisição de competências/ formação.

Metodologia

Tendo em conta os objectivos do estudo, a metodologia adoptada baseou-se na utilização de um inquérito por questionário realizado especialmente para o efeito: **Questionário sobre as Trajectórias Académicas e Profissionais dos Diplomados do ISPGaya (QTAPDI)**. Para tanto, procurámos obter o máximo de standardização das respostas, de forma a garantir a sua homogeneidade e a facilitar o seu posterior tratamento estatístico, pelo que foram compostas questões de resposta fechada que se distribuem em quatro secções distintas (Quadro 1):

PARTE I - Caracterização

Secção I - Satisfação com o curso/ instituição

Secção II - Inserção e Situação Profissional Actual

Secção III - Necessidade de Formação

PARTE II SECÇÕES	ITEM	OPÇÕES APRESENTADAS
I. Satisfação com o curso/ instituição	Género	Masculino ou Feminino
	Idade	Até 24 anos; 25 aos 29 anos; 30 aos 34 anos; 35 aos 39 anos; 40 aos 44 anos; 45 aos 49 anos; 50 aos 54 anos; 55 aos 59 anos e 60 anos ou mais
	Designação	Administração Pública Regional e Local; Contabilidade e Gestão; Engenharia das Telecomunicações e Computadores; Engenharia Electrónica e de Automação; Engenharia Informática; Informática de Gestão; Serviço Social e Turismo
	Estatuto	Aluno Ordinário /Trabalhador Estudante
	Regime	Regime Diurno/ Regime Pós-Laboral
	Principal razão para o ingresso	Insistência/tradição familiar; Não ter conseguido emprego após o 12º ano; Garantia para a obtenção de emprego; Forma de acesso à profissão desejada; Prestígio social; Remuneração; Gosto pelo estudo/conhecimento ou outra
	Razão para escolha do curso	Por ser um curso com prestígio; Pelas várias saídas profissionais; Pela aquisição de conhecimentos; Por já ter trabalhado na área; Por desejar obter realização profissional; Por permitir desempenhar uma profissão útil; Para desempenhar uma profissão bem remunerada; Influência de familiares/amigos/professores; Por ser um curso para o qual tinha média para entrar; Influência do resultado de testes psicotécnicos ou Outra
	Razão para a escolha do ISPGaya	Prestígio da instituição; Estabelecimento com o curso pretendido; Horários/ regime pós-laboral; Localização/ Proximidade da residência; Recomendação de amigos/ familiares
	Qualidade	1- Competência científico/pedagógica; 2- Serviços Académicos/Tesouraria; 3- Biblioteca; 4- Centro de Cópias e 5- Instalações e Equipamento
	Apreciação	Apreciação da qualidade da instituição (Escala: de 1= muito baixa até 5= muito alta)
	Nível de competência	1- Saberes específicos; 2- Saberes genéricos/ cultura geral; 3- Capacidade de trabalhar em equipa; 4- Capacidade de liderança /inovação; 5- Comunicação e 6- Espírito crítico
	Apreciação global – curso (Escala: 1= muito baixa 5= muito alta)	
	Preparação para a vida profissional (Escala: 1=Muito reduzido 5=Muito elevado)	

II. Inserção e situação actual	Situação	À procura do 1º emprego; Desempregado; Estudante; Trabalhador-Estudante ou Empregado
	Meio procura de emprego	Resposta a anúncio; Candidatura espontânea; Inscrição no Centro de Emprego; Redes familiares/ amigos/ professores; Canais ligados à instituição; Outro
	Dificuldade	Formação insuficiente; Média obtida no curso; Falta de experiência profissional; Falta de emprego ou Outra
	Período de tempo até à obtenção do 1º emprego	Entrada Imediata; até 3 meses; 3 meses a 6 meses, de 6 meses a 1 ano; entre 1 ano e 2 anos; mais de 2 anos: Já tinha emprego antes Se já tinha emprego antes, a conclusão deste curso implicou alterações? Se sim, de que tipo? Mudança de emprego; Manutenção, com alteração de funções; Manutenção, com alteração de estatuto; Manutenção com alteração remuneratória
	Ramo	Dentro da mesma área de formação; Numa área semelhante; numa área diferente
	Nº empregos	Permanece no 1º, 1, 2, 3, 4 anos ou mais
	Entidade empregadora	Empresa de capital maioritariamente privado; Empresa de capital maioritariamente público; Administração Pública; Instituição Particular de Solidariedade Social; Outro
	Situação Contratual	Contrato de Trabalho sem termo/efectivo; Contrato individual de trabalho com termo; Contrato de prestação de serviços ou Situações de trabalho pontuais/ocasionais.
	Remuneração	< 500 euros; 500 a 749 euros; 750 a 999 euros ; 1000 a 1499 euros; 1500 a 1999 euros; Mais 2000 euros
	Permanência	Até 3 meses; 3 meses a 6 meses; de 6 meses a 1 ano; entre 1 ano e 2 anos e mais 2 anos
	Nível de Realização	1- Estabilidade; 2- Autonomia; 3- Condições de trabalho; 4- Remuneração; 5- Utilidade social; 6- Horário; 7- Promoção na carreira; 8- Prestígio da função; 9- Acesso a formação; Apreciação global
III. Formação	Frequência anterior	Tipo: Pós-Graduação; Mestrado; Doutoramento; Outro(s) Instituição: ISPGaya ou Outra
	Frequência no futuro	Tipo: Pós-Graduação; Mestrado; Doutoramento; Outro(s) Instituição: ISPGaya ou Outra

Quadro 1: Secções e questões do Questionário sobre as Trajectórias Académicas e Profissionais do ISPGaya

Procedimentos Metodológicos

Os questionários foram enviados por via postal sendo a sua devolução realizada através de um envelope RSF apesar das contingências inerentes a este tipo de abordagem metodológica. Com efeito, dadas as condições associadas à realização do estudo, designadamente a disponibilidade de acesso a bases de dados de moradas actualizadas, o envio dos questionários ficou condicionado pela existência de moradas desconhecidas, por mudanças de endereço e por outras situações impossíveis de contornar.

Foi garantido o anonimato dos respondentes e a confidencialidade dos dados obtidos, tendo os sujeitos sido informados das motivações do estudo a nível institucional através de uma carta do Presidente da Instituição e dos seus objectivos

específicos através de uma breve descrição incluída no próprio questionário. As análises foram efectuadas com recurso ao *software* de análise estatística, *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS® - v.17.0)*.

Sujeitos participantes

Partindo de uma população de 340 sujeitos que corresponde ao total de alunos diplomados entre os anos lectivos de 2007-2008 e 2009-2010 foram enviados 330 questionários tendo sido recebidas 111 respostas das quais somente 110 foram consideradas válidas, o que aponta para um retomo de 33,6%, taxa superior aos 30% apontados para a validação do modo de aplicação do inquérito e, portanto, bastante satisfatória, principalmente se tivermos em conta não só a natureza complexa do próprio instrumento de recolha e tratamento da informação, como também a natural dispersão da população alvo e a incontornável desactualização de parte dos endereços dos diplomados.

Análise e Discussão dos dados

Caracterização dos sujeitos - As variáveis que foram consideradas para a caracterização global dos sujeitos foram o género e a idade, seguidas por variáveis relativas ao estatuto e regime de frequência (Tabela 1).

Género	%
Masculino	48,2
Feminino	50,1
Idade	
Até 24 anos	7,3
25 a 29 anos	42,2
30 aos 34 anos	16,5
35 aos 39 anos	16,5
40 aos 44 anos	9,2
45 aos 49 anos	2,8
50 aos 54 anos	5,5
Curso	%
Administração Pública, Regional e Local	10,1
Contabilidade e Gestão	22,0
Engenharia Electrónica de Automação	13,8
Engenharia Informática	11,0
Engenharia e Gestão Industrial	2,8
Informática de Gestão	1,8
Gestão	4,6
Serviço Social	22,0
Turismo	9,2
Estatuto	%
Aluno Ordinário	21,4
Trabalhador-Estudante	78,6
Regime	
Diurno	26,1
Pós-laboral	73,9

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos.

A análise dos dados obtidos indica que a maioria dos sujeitos que acederam a participar no estudo é do sexo feminino (50,1%), com idades compreendidas entre os 25 e os 29 anos (42,2%), 13,8% do curso de Engenharia Electrónica de Automação, 11% de Engenharia Informática, 22% de Contabilidade e Gestão, 10,1% de Administração Pública, Regional e Local, 1,8% de Informática de Gestão, 9,2% de Turismo e 22% do curso de Serviço Social. Por outro lado, de entre os sujeitos participantes 78,6% frequentou o seu curso usufruindo do estatuto de trabalhador-estudante e 73,9% no regime pós-laboral.

Os dados obtidos reforçam a generalizada tendência para a feminização da população estudantil, fenómeno que se tem vindo a acentuar no ensino superior quer em Portugal, quer nos outros países europeus. Uma outra característica reveladora das dinâmicas associadas ao percurso escolar dos sujeitos prende-se com a idade, tendo-se constatado que estamos perante uma população relativamente heterogénea do ponto

de vista etário, com percursos escolares nem sempre lineares e, muitas vezes, interrompidos para dar lugar ao emprego, pelo que é bem patente a predominância de alunos que, na qualidade de trabalhador estudante, frequentaram as aulas em horários pós laborais. Na verdade, tendo-se realizado testes posteriores de verificação da associação entre as duas variáveis constatou-se a existência de uma relação estatística significativa ($\chi^2 = .0000$, $p < .005$) e que valida a associação entre o estatuto e o regime dos diplomados participantes no presente estudo. Na verdade, encontramos, por um lado, um conjunto restrito de sujeitos com idade e estatuto/regime de frequência que seguiu um percurso relativamente linear e um outro conjunto bem mais significativo com trajectórias escolares descontínuas e onde o investimento num percurso escolar surge mais tarde e coincidindo com um percurso profissional no mundo do trabalho.

Esta predominância de alunos trabalhadores-estudantes é um dos principais fatores que caracteriza a instituição, ainda que os valores assumidos na análise de dados efectuada possam ainda ser mais expressivos, uma vez que tendem a existir estudantes que embora trabalhem a tempo parcial ou a tempo inteiro não usufruem de tal estatuto, o que pode explicar o facto de os próprios valores de frequência das aulas em regime pós-laboral serem ligeiramente superiores aos de usufruto do estatuto de trabalhador estudante. No entanto, a associação entre estas duas variáveis veio confirmar estatisticamente o que já pensávamos constituir-se como o principal traço do perfil do aluno do ISPGaya. Um factor que contribui para este perfil é também o facto de o conjunto de licenciaturas que constam da oferta formativa da instituição ser constituído por áreas profissionais que assumem um relevo assinalável na área geográfica em que a instituição se inscreve, não só em função das necessidades identificadas de formação de nível superior e de carácter politécnico, como também dada a escassez de oferta formativa a este nível no panorama do ensino superior, especialmente privado, na região norte do país.

2. Nível de Satisfação com o curso/ instituição

De forma a tentar compreender as dinâmicas formativas por que passaram os diplomados e, do ponto de vista institucional, avaliar a qualidade da oferta formativa bem como determinar a capacidade de atracção destes diplomados para novas ofertas formativas foi desenhada uma secção inicial do questionário que compreendia seis itens essenciais divididos em dois momentos associados ao ingresso no ensino superior: antes do ingresso (razões para a escolha do curso e instituição) e após a conclusão do curso (apreciação relativamente à qualidade do curso e instituição, nível de competência adquirida e preparação para a vida profissional).

3. Razões para a escolha do curso

A escolha do curso é o primeiro passo do percurso académico que, para ser eficaz, deve tentar conjugar inúmeros aspectos como sejam os gostos, apetências/competências pessoais e, por outro lado, aspectos tão diversos como a oferta formativa disponível na região/país, média de entrada requerida, necessidade de deslocação, despesas associadas a uma eventual estada, entre muitas outras. Assim sendo, procurando determinar as razões dos sujeitos para a escolha do curso foram apresentadas opções de resposta que procuravam ir ao encontro da variedade de possibilidades subjacentes à heterogeneidade de sujeitos, nomeadamente componentes associadas tanto às suas motivações de carácter pessoal como de cariz profissional (Tabela 2).

Razões para a escolha do curso	%
Por ser um curso com prestígio	3,8
Pelas várias saídas profissionais	22,1
Pela aquisição de conhecimentos de interesse pessoal	21,2
Por já ter trabalhado na área	21,2
Por desejar obter realização profissional	22,1
Por permitir desempenhar uma profissão útil	3,8
Para desempenhar uma profissão bem remunerada	1,0
Por influência de familiares/amigos/professores	1,9
Outra	2,9

Tabela 2: Razões para a escolha do curso.

Os dados obtidos permitem-nos verificar uma dispersão genérica dos dados pelas opções apresentadas sem que uma razão se destacasse significativamente. Assim sendo, os sujeitos apontam como razões principais para a escolha do curso o facto de, desta forma, poderem ter saídas profissionais e por desejarem obter realização profissional (22,1%), seguida pelo facto de terem trabalhado na área em que se inscreve o curso (21,2%), ou por ser um curso com prestígio e por permitir desempenhar uma profissão útil pela possibilidade de adquirirem conhecimentos de interesse pessoal (15,3%), por desejarem obter realização profissional (11,7%), por desejarem desempenhar uma profissão útil (3,8%). Por fim, encontramos a influência de familiares/amigos/professores (1,9%), a possibilidade de desempenhar uma profissão bem remunerada (1,0%). Dadas as conjunturas actuais a nível sócio-económico, facilmente compreendemos como o factor “saídas profissionais”, e, no fundo, o factor remuneratório, aparece como o mais destacado para os sujeitos, mas os inquiridos também valorizam a aquisição de conhecimentos de interesse pessoal e a realização profissional. Por outro lado, associando esta situação ao facto de a própria escolha do curso estar relacionada com o facto de os sujeitos já terem trabalhado/trabalhareem na área em que se inscreve o curso também podemos reflectir sobre o quanto o acesso a uma licenciatura se pode configurar como a possibilidade de usufruir de um estatuto profissional diferente e obter realização profissional. Na verdade, e tendo em conta o indicador de a grande maioria dos sujeitos ser trabalhador-estudante, podemos levantar, inclusivamente, a possibilidade de o acesso a uma formação de nível superior ser, do seu ponto de vista, a possibilidade de consolidar a sua situação profissional actual, ascender a um nível remuneratório mais elevado e assim atingir a referida realização profissional.

4. Razões para a escolha da instituição

Dada a natureza da instituição a que se refere o estudo, a questão das razões para a sua escolha afigura-se de vital importância para a aferição dos fatores que se constituem como as principais mais-valias da instituição. Nas opções apresentadas inscreveram-se desde aspectos de fundo associados ao prestígio da própria instituição

nas suas componentes científico-pedagógicas e qualidade da formação ministrada, até questões associadas à localização e horários de funcionamento das aulas (Tabela 3).

Razões para a escolha da instituição	%
Prestígio da instituição	4,8
Estabelecimento com o curso pretendido	32,7
Horários/ regime pós-laboral	24,0
Localização/ proximidade da residência	27,9
Recomendação de amigos/familiares	8,7
Outra	1,9

Tabela 3: Razões para a escolha do curso.

A análise dos dados obtidos indica que o facto de possuir o curso desejado e a localização/ proximidade da residência são os fatores que mais determinam a escolha da instituição em causa (ambas com 32,79% e 27,9%, respectivamente) seguidas pelos horários e regimes de frequência disponibilizados (24,0%), pela recomendação de amigos e familiares (8,7%) e, por fim, pelo prestígio da instituição (4,8%) e por outras razões (1,9%).

A este nível interessa também começar por ter em consideração o tipo de sujeitos que se constitui como o público-alvo da instituição. Assim sendo, tendo em conta que este público-alvo se caracteriza por ser trabalhador-estudante e, por este motivo, escolher frequentar as aulas em regime pós-laboral é natural que o facto de esta possuir o curso pretendido e a localização/proximidade da residência associadas aos horários e regime pós laboral sejam fatores de destaque para a escolha da referida instituição. Por outro lado, e dado o facto desta escolha estar normalmente envolta em contextos de incerteza e de informação limitada, é compreensível que estes procurem obter informação junto dos seus familiares e amigos ou mesmo colegas de trabalho, principalmente os que se encontram a frequentar a mesma instituição, ou até o mesmo curso. Na realidade, a própria instituição acaba por centrar a sua estratégia de divulgação e a consolidação do seu prestígio neste conjunto de relações informais que legitimam a sua qualidade e a circunscrevem também como uma opção, sobretudo devido à posição geográfica estratégica da própria instituição que oferece licenciaturas em áreas de relevo para a região.

5. Qualidade do curso/ instituição

Este item assume, no enquadramento dos objectivos principais do estudo, um papel central. Nele assenta todo o esforço de aferição da qualidade da formação ministrada, não só do ponto de vista dos alunos que anualmente procedem a esta avaliação como parte dos mecanismos internos da própria instituição, mas também de uma perspectiva muito mais global e tendo como ponto de referência todo o percurso académico e a experiência no mundo profissional como diplomados da referida instituição.

Desta forma, e no seguimento dos itens anteriores, procurou-se apontar os aspectos que se relacionavam com a qualidade da instituição em vários domínios desde a dimensão científico/pedagógica da formação ministrada até outros aspectos associados aos seus serviços, instalações e equipamentos, tendo como ponto de referência uma escala de qualidade de cinco itens (de 1= Muito baixa qualidade a 5= Muito alta qualidade) (Tabela 4).

	Competência Científico/ pedagógica	Serviços Académicos	Biblioteca	Centro Cópias	Instalações e equipamentos	Qualidade global
Média	3,69*	3,53* ¹	3,15*	3,38 * ¹	3,56	3,64* ¹

*¹ Itens com valores de mediana e moda =4

*² Itens com valores de mediana e moda =3

Tabela 4: Qualidade da instituição em vários domínios.

Os valores assumidos pela média das respostas obtidas indicam que a qualidade científico pedagógica regista 3,69 de média, os serviços académicos uma média de 3,53 e ambos uma mediana e moda de nível 4. Por outro lado, encontramos as instalações e equipamentos com uma média de 3,56 seguidos pelos serviços do centro de cópias com uma média de 3,38 e da Biblioteca com 3,15, todos os itens com valores de mediana de nível 3, sendo a moda 4 nas instalações e equipamentos. Por

fim, foi avaliado o nível de qualidade global da instituição tendo sido registada média de 3,64 com valores de mediana e moda de nível 4.

Os indicadores obtidos vão no sentido de destacar, sobretudo, a qualidade científico-pedagógica e dos serviços académicos o que, do ponto de vista institucional, se reveste de capital importância, uma vez que é nestes dois pilares que assenta a instituição: por um lado, a qualidade do próprio serviço que é prestado e que corresponde aos objectivos formativos formulados pelos sujeitos e instituição e, por outro, a gestão/organização de todo o sistema associado à sua administração. Se tivermos em conta o perfil dos sujeitos envolvidos e das suas necessidades tão específicas, podemos mais facilmente perceber como estes dados vão no sentido de confirmar o nível de satisfação obtido e a correspondência entre os objectivos e os resultados alcançados tanto pela instituição como pelos seus alunos. Relativamente à qualidade global da instituição, é de ressaltar o facto de o valor obtido se situar consideravelmente acima do nível intermédio e com indicadores de mediana e moda de nível superior, o que se apresenta como bastante satisfatório e pode indiciar que, apesar de algumas limitações, a qualidade científico-pedagógica da instituição.

6. Nível de competência adquirida

A importância da análise das competências profissionais e do índice de preparação para a vida activa é um reflexo das novas complexidades e incertezas de um ambiente económico e social marcado pela competitividade, necessidade permanente de inovação e onde é pedido aos recursos humanos não só força de trabalho mas, sobretudo, competências e potenciais competências. Assim sendo, e atendendo à sua experiência no mercado de trabalho e entendimento das competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, os diplomados procederam à avaliação da formação recebida em matéria de competências gerais e específicas. Neste domínio, foram apresentados itens que se associam a competências que vão desde os saberes específicos do curso até competências associadas à cultura geral, capacidade de trabalhar em equipa, espírito de liderança e inovação, capacidade de comunicação e espírito crítico, tendo como

ponto de referência uma escala de cinco itens (de 1= Muito baixa competência a 5= Muito alta competência) (Tabela 5).

	Saberes específicos	Cultura geral	Trabalhar em equipa	Liderança e Inovação	Comunicação	Espírito Crítico	Competência Global
Média	3,64	3,68	3,68	3,62	3,82	3,64	3,74

Nota: Todos os itens assumiram valores de mediana e moda =4

Tabela 5: Competência adquirida em diversos domínios do curso.

A análise dos dados obtidos permite-nos observar que a competência que mais se destaca se associa à comunicação (3,82), seguida pela capacidade de trabalhar em equipa e pela cultura geral (ambos com 3,68), seguidas pelo desenvolvimento de espírito crítico e pela aquisição de saberes específicos (ambos com 3,64), sendo que o valor mais baixo se refere à liderança e inovação (3,62), embora todos os domínios registem valores de mediana e moda de nível 4. Ao tentar avaliar o nível global de competência foi obtido um valor de média de 3,74, mantendo-se igualmente os valores da mediana e moda.

Os dados obtidos vão no sentido de destacar que as competências associadas à actividade profissional na sua componente relacional, nomeadamente a capacidade de trabalhar em equipa, acabam por ser o factor que mais se destaca, sendo que, na verdade, se trata das competências mais exigidas e valorizadas no campo empresarial. A aquisição de cultura geral é também determinante, se considerarmos um mercado de trabalho cada vez mais globalizado. Paralelamente, encontramos a relevância de competências associadas ao enriquecimento pessoal, como sejam o desenvolvimento de espírito crítico e liderança e inovação, a par do destaque assumido pelos saberes específicos. Em síntese, podemos afirmar que os diplomados têm uma opinião menos favorável sobre a liderança e a inovação, uma dimensão à qual a instituição tem que estar atenta, face à acelerada mudança que se verifica actualmente em todos os campos do saber. O conjunto de parcerias existentes entre o ISPGaya e instituições públicas e privadas e a partilha de projectos é uma via que tem sido alicerçada para

incentivar a inovação e a liderança, tanto em termos de conhecimento teórico como em termos de saber-fazer.

Resta-nos saber, no entanto, até que ponto estas opções se constituem como o resultado directo do modo de funcionamento dos cursos e dos processos de transmissão de saberes ou o reflexo, por um lado, do perfil/ panorama de competências que os sujeitos que, à entrada no ensino superior, já traziam consigo como profissionais na área, ou seja, uma bagagem de conhecimentos específicos que aprofundam e consolidam durante o seu percurso académico ou, por outro lado, de condicionalismos associados às condições específicas em que cada diplomado exerce a sua actividade profissional.

7. Preparação para a vida profissional

No seguimento da análise anterior, procurou-se avaliar se existe ou não um ajustamento entre as competências consideradas chave e trabalhadas durante o percurso académico e a formação de profissionais competentes, competitivos, inovadores e flexíveis com um desempenho profissional reconhecido e empregabilidade assegurada. Desta forma, e tendo como ponto referência os níveis de competência adquirida e referidos anteriormente, os sujeitos avaliaram o nível de preparação para a vida profissional de acordo com a sua experiência, tendo como ponto de referência uma escala de cinco itens (de 1= Muito má preparação a 5= Muito boa preparação) (Tabela 6).

Preparação para a vida profissional	
Média	3.5
Nota: Item com valores de mediana 3,5 e moda 3,0)	

Tabela 6: Nível de preparação para a vida profissional

Pela análise da tabela podemos concluir que, segundo os sujeitos, o nível de preparação para a vida profissional se situa nos 3,5 com uma mediana de 3,5 e moda de nível 3. Ainda que se trate da quantificação de um indicador por demais subjectivo

e variável consoante a área profissional e experiência de cada sujeito, o estudo do valor indicado permite, para além de conhecer as opiniões dos licenciados sobre a preparação dos cursos que frequentaram, medir a adequação da formação fornecida às exigências/contingências do mercado de trabalho.

Com efeito, é de assinalar o facto de o valor obtido se situar acima do nível intermédio, o que se afigura como bastante satisfatório. Na verdade, há que considerar que geralmente, nesta avaliação ressalta a natural incapacidade de os próprios sujeitos fazerem esta avaliação e assim, abstrair-se, na medida do possível, de fatores como a experiência pessoal no que toca a relação com o próprio curso/instituição/docentes e colegas, o contexto pessoal/profissional em que a inserção profissional ocorreu/ se alterou e as contingências associadas à evolução do conhecimento/tecnologias que, sobretudo na área das ciências e engenharias, é particularmente relevante.

Inserção e Situação Profissional Actual

A inserção profissional pode ser caracterizada como sendo o momento de transição entre o sistema de educação/ formação e a obtenção de um emprego, pelo que é um processo complexo e no qual interagem fatores de natureza diversa como sejam a conjuntura económica, as políticas de emprego, tudo em conjugação com as características socioeconómicas dos diplomados, o seu perfil profissional e leque de competências associadas ao diploma adquirido. O processo de inserção profissional dos diplomados tem sido objecto de uma atenção crescente, constituindo-se como um tema privilegiado de debate e reflexão, especialmente no contexto do ensino superior português onde estas questões têm vindo a assumir uma visibilidade crescente e onde se multiplicam iniciativas de investigação neste domínio.

A análise dos fatores associados à inserção e situação profissional dos sujeitos permite-nos ter uma visão mais centrada dos seus percursos de inserção, caracterizar o processo de obtenção do primeiro emprego assim como alguns dos principais atributos desse mesmo emprego. Por outro lado, procura-se detectar e avaliar as estratégias de obtenção do emprego e tipificar a estrutura de oportunidades do

mercado de trabalho. Neste domínio salienta-se o papel das instituições e actores sociais que integram o sistema de transição profissional e que estruturam os fluxos de acesso e mobilidade assim como a relação entre a oferta e a procura: empresas, centros de emprego e de formação profissional, associações empresariais, entre outros.

A nível das instituições de ensino superior uma das iniciativas com maior destaque e relevância a este nível prende-se com a criação de observatórios para a análise do processo de inserção profissional e de redes de acompanhamento e orientação que facilitem e promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos diplomados na fase de transição para a vida activa, procurando, numa perspectiva de intervenção vocacional, fazer convergir as exigências do mercado e o seu perfil de competências e qualificações.

1. Situação Profissional actual

Tendo em conta que estamos longe dos períodos marcados pela plena facilidade no acesso e manutenção do emprego por parte dos diplomados do ensino superior, importa caracterizar os diferentes tipos de situação profissional e que determinam a eficácia do processo de inserção profissional. Assim sendo, e assumindo-se como uma das variáveis em estudo de maior relevância, encontramos a situação profissional dos sujeitos, tendo sido consideradas possibilidades que vão desde estar à procura do primeiro emprego, estar desempregado, estar empregado ou ser trabalhador-estudante (Tabela 7).

Situação Profissional actual	%
À procura do 1º emprego	3,7
Desempregado	10,1
Trabalhador – Estudante	8,3
Empregado	77,1

Tabela 7: Situação profissional actual.

Os dados obtidos indicam que a grande maioria dos sujeitos se encontram empregados (77,1%), enquanto que 10,1% se encontram desempregados, 4,4% à procura do primeiro emprego e 3,7% como trabalhadores-estudantes.

A análise do processo de inserção dos diplomados evidencia um conjunto de resultados bastante positivos. Contudo, não nos podemos alhear do facto de estarmos perante uma significativa heterogeneidade de situações, em virtude de estarmos a considerar diferentes anos de conclusão do curso. Apesar de tudo, há que ter também em consideração primeiro a vertente politécnica da formação e, portanto, a dimensão profissionalizante da sua orientação vocacional, assim como o facto de um número bastante significativo de sujeitos (71,4%) já durante o próprio percurso académico estarem empregados e a estudar recorrendo ao estatuto de trabalhador-estudante. Neste sentido foram realizados testes de verificação da associação entre as duas variáveis, tendo-se constatado a existência de uma relação estatística significativa ($X^2 = .0000$, $p < .005$) e que valida a associação entre o facto de ter sido trabalhador estudante e o facto de estar empregado.

2. Principal meio de procura de emprego

No processo de transição, a capacidade de formulação de estratégias de inserção profissional passa, cada vez mais, pelo conhecimento das técnicas de procura de emprego, participação eficiente em entrevistas de emprego, pela aprendizagem contínua/ ao longo da vida, requalificação ou reconversão profissional e pelo empreendedorismo. Para o caso dos sujeitos que estão/estiveram empregados foi colocada uma questão sobre o principal meio de procura de emprego tendo as opções apresentadas abrangido desde a resposta a anúncio até à utilização de canais ligados à instituição, passando pela candidatura espontânea, inscrição no Centro de Emprego e contactos através das redes familiares/amigos/professores (Tabela 8).

Principal meio de procura de emprego	%
Resposta a anúncio	26,7
Candidatura espontânea	31,1
Inscrição no Centro de Emprego	6,7
Redes familiares/ amigos/ professores	18,9
Canais ligados ao estabelecimento de ensino	5,6
Outra	11,1

Tabela 8: Principal meio de procura de emprego

Relativamente a esta questão, foram obtidos dados que vão no sentido de indicar que 31,1% por candidatura espontânea, 26,7% encontrou emprego através da resposta a um anúncio, 15,8% através das redes familiares/amigos/professores, 6,7% através do Centro de Emprego, 5,6% através de canais ligados à instituição e 11,1% através de outro meio não apresentado.

Face aos dados obtidos, é evidente uma atitude planeada por parte dos diplomados na procura de emprego com base na resposta às oportunidades apresentadas pelo mercado de trabalho e que vai no sentido de uma maior formalização do funcionamento do mercado de trabalho, com uma enorme relevância para a candidatura espontânea e um reforço daquilo que eram os mecanismos tradicionais de suporte à procura de emprego, em que os contactos pessoais surgiam como um dos meios privilegiados. Os contactos garantidos pelo ISPGaya acabam por relevar também uma crescente importância deste tipo de ligações na orientação para o emprego, pela via, por exemplo, dos estágios profissionais, pelo que a exploração da dimensão vocacional da própria formação deverá continuar a ser repensada e trabalhada.

É também de assinalar a capacidade de iniciativa individual protagonizada pela candidatura espontânea, já referida, e a utilização de outros meios não identificados e que poderão passar, nomeadamente, pelo recurso a concursos públicos ou mesmo à criação do próprio emprego.

3. Principal dificuldade na procura de emprego

Os percursos profissionais dos diplomados do ensino superior caracterizam-se, hoje em dia, pela incerteza e pela descontinuidade na correspondência entre diploma e inserção profissional. Realidades como o desemprego e a precariedade laboral são

obstáculos com os quais convivem e assumem numa conformidade que se tem vindo a instalar actualmente na mentalidade de todos aqueles que se aventuram no tortuoso percurso de inserção profissional. Paralelamente, a flexibilidade e a polivalência nos diversos contextos de emprego fundamentam a necessidade de os jovens em início de carreira serem detentores de elevadas qualificações académicas, agindo com autonomia e criatividade e partilhando experiências profissionais diferenciadas. Contudo, nem sempre a formação é suficiente para o conjunto de tarefas a desenvolver, requerendo-se formação complementar ou especializada e um investimento constante na reciclagem de conhecimentos e no desenvolvimento de processos de aprendizagem ao longo da vida.

Assim sendo, e procurando avaliar as dificuldades sentidas pelos diplomados no contexto de inserção profissional, foram apresentadas as possibilidades de a formação ser insuficiente, ter falta de experiência profissional e de falta de emprego na área do curso (Tabela 9).

Principal dificuldade na procura de emprego	%
Formação insuficiente	5,0
Falta de experiência profissional	40,0
Falta de emprego na área do curso	32,5
Outra	22,5

Tabela 9: Principal dificuldade na procura de emprego.

A análise dos dados indica que a maior parte dos sujeitos (40,0%) teve dificuldade devido à falta de experiência profissional, 32,5% devido à falta de emprego na área do curso, 5,0% por ter formação insuficiente e 22,5% por outra razão não mencionada.

De facto, a questão da experiência profissional surge como o factor mais destacado, o principal factor destacado o que, tendo em conta que se trata de cursos de carácter politécnico, se afigura, de facto, como algo fundamental e extremamente valorizado pelo mercado laboral. Contudo, há que ter em consideração que nem sempre, por exemplo, os estágios, geralmente a forma de primeiro contacto com a realidade, são devidamente considerados como experiência profissional. Por outro lado, 22,5% dos sujeitos referiu que a principal dificuldade não se enquadra nas opções, o que poderá indiciar que, por exemplo, aspectos como a falta de

conhecimentos/ prática em áreas específicas associadas ao domínio de intervenção/ produção da instituição/empresa em causa ou a falta de emprego perto da área de residência possam constituir-se como algumas das dificuldades sentidas pelos diplomados.

Precisamente o facto de existir uma falta de emprego na área do curso foi referenciado como relevante. Ainda que a formação não seja posta em causa, mas sim o sector profissional em que o curso se insere, este facto conduz a que, muitas vezes, os diplomados encontrem o seu primeiro emprego em outras áreas, onde permanecem até conseguirem um emprego que lhes seja mais favorável, o que pode originar que a relação da formação com o emprego e a satisfação profissional saiam negativamente afectadas. De salientar é o facto de a formação insuficiente não se apresentar como uma dificuldade significativa no acesso ao emprego, o que, do ponto de vista da qualidade da formação ministrada e da adequação dos cursos ao mercado de trabalho, é bastante positivo e indicia a relação de proximidade entre os objectivos da instituição e as necessidades das entidades empregadoras.

4. Período até à obtenção do 1º emprego

A inserção profissional tem-se caracterizado como um processo não automático, pouco linear ou até híbrido que pressupõe uma série de etapas transitórias, com alternância de períodos de formação, de desemprego e de actividade profissional, sem configurar um padrão contínuo. Por outro lado, esta insegurança e baixas expectativas relativamente ao emprego ou, em casos extremos, as situações de desemprego prolongado potenciam o desenvolvimento de sentimentos de frustração e depressão que, em algumas áreas, antecedem, inclusivamente, a conclusão do próprio curso.

Desta forma, a indicação do período até à obtenção do primeiro emprego afigurou-se como um dos aspectos a considerar para a análise da inserção profissional dos diplomados, por isso foram apresentadas a possibilidade de ter havido uma entrada imediata, os sujeitos já terem emprego antes ou a obtenção de emprego de entre períodos de tempo determinado (Tabela 10).

Período até à obtenção do 1º emprego	
%	
Entrada imediata	20,7
até 3 meses	8,0
3 a 6 meses	8,0
de 6 meses a 1 ano	6,9
entre 1 e 2 anos	1,1
Mais de 2 anos	1,1
Já tinha emprego antes	54,0

Tabela 10: Período até à obtenção do 1º emprego

Os dados obtidos indicam que a maior parte (54,0%) já tinha emprego antes, 20,7% teve entrada imediata, 8% encontrou emprego até 3 meses após ter terminado o curso, 8% num período de 3 a 6 meses, 6,9% num período de 6 meses a 1 ano e 1,1% num período de 1 a 2 anos, tendo-se verificado situações de desemprego prolongado (mais de 2 anos), numa percentagem de 1,1%. Relativamente ao tempo de espera até à obtenção de emprego, e apesar da degradação da situação económica, os sujeitos parecem aceder ao primeiro emprego com uma relativa rapidez. Na verdade, e conhecendo o perfil essencialmente de trabalhador-estudante dos diplomados, facilmente percebemos como a grande maioria ou já se encontrava a trabalhar, ou começou imediatamente a trabalhar ou o tempo de procura de emprego não excedeu os três meses. Contudo, torna-se necessário reflectir sobre as condições que, no lado da oferta de trabalho, condicionam a inserção profissional dos jovens, assim como a associação entre a área científica do curso e a área profissional em que se integra após a obtenção do diploma.

5. Conclusão de curso e alterações no emprego

Considerando o esforço e empenhamento implicados na conjugação do percurso profissional com o percurso académico de cada trabalhador-estudante, facilmente percebemos como o projecto de vida se vai centrar na exploração das novas oportunidades possibilitadas pelo diploma, de forma a (re)direccionar as suas trajectórias e a moldar a sua relação com o trabalho em função do seu novo perfil profissional. Nesta perspectiva, a passagem para a vida activa já não é encarada como um fenómeno de transição mas de ajustamento às novas qualificações e (re)adaptação da carreira profissional protagonizada pela mudança de emprego ou pela sua

manutenção com alterações mais ou menos significativas. Assim sendo, e centrando a atenção nos sujeitos que já tinham emprego antes de terminar o curso, tornou-se pertinente colocar a questão de se a sua conclusão implicou alterações no seu emprego e, caso tenham existido, de que tipo (alteração de funções, estatuto, remuneração ou mesmo uma mudança de emprego) (Tabela 11).

Conclusão de curso e alterações no emprego	%
Sim	47,9
Não	52,1
Tipo de alteração no contexto de emprego	%
Mudança de emprego	34,6
Manutenção, com alteração de funções	19,2
Manutenção, com alteração de estatuto	11,5
Manutenção com alteração remuneratória	26,9
Outra	7,7

Tabela 11: Conclusão do curso e alterações no emprego

Os dados obtidos indicam-nos que a conclusão do curso não implicou alterações no emprego de 52,1% dos sujeitos, embora 47,9% tenha sentido alterações especialmente ao nível da alteração remuneratória (26,9%) e ao nível da alteração de funções desempenhadas (19,2%). Contudo, para 34,6% dos sujeitos a conclusão do curso implicou mesmo a mudança de emprego ou outra alteração (7,7%) não apresentada.

O que se verifica é que a conclusão do curso pode não ter implicado alterações ou porque as motivações para o acesso ao ensino superior não tinham esse objectivo como ponto central mas, por exemplo, o gosto pelo estudo ou a vontade de aperfeiçoar, a título de enriquecimento pessoal, as suas competências; ou a conjuntura laboral não correspondeu à necessidade de reajustar a sua situação em função das suas novas qualificações, contribuindo assim para a frustração das expectativas iniciais dos diplomados. No caso em que se verificou a mudança de emprego, podemos estar perante duas situações: com base na referida frustração das expectativas o sujeito preferiu mudar de emprego e assim aproximar as suas qualificações à carreira profissional que lhe está associada; ou essa mudança configurou-se como o processo natural que já se antevia desde a opção pelo investimento num curso de ensino superior.

Já nos casos em que essas mudanças se repercutiram ao nível laboral é de salientar o facto de o estatuto profissional e a remuneração se terem constituído como os aspectos que mais sofreram alterações e não tanto as funções desempenhadas. Esta observação vem reforçar a ideia de que, de facto, o diploma funciona, fundamentalmente, como o desencadeador de processos de reconhecimento de competências e de prestígio o que, na realidade, se traduz não necessariamente na mudança de funções, o que é significativo, mas no usufruir de regalias de carácter hierárquico e, consequentemente, remuneratório.

Se recuperarmos os dados obtidos relativamente à questão que procurava trabalhar as motivações dos sujeitos para o ingresso no ensino superior, facilmente verificamos até que ponto é que o impacto do diploma na vida profissional correspondeu aos seus objectivos e expectativas iniciais. De facto, a maioria dos sujeitos apresentava precisamente o factor do aumento da sua remuneração como o mais determinante para a sua opção e um valor significativamente inferior ao facto de já trabalhar ou ter trabalhado na área ou ainda o gosto pela aquisição de conhecimentos.

Neste sentido, conclui-se que, face a estas motivações iniciais, as expectativas dos sujeitos foram, de certa forma, satisfeitas. Contudo, consideramos relevante levantar algumas questões quanto à possibilidade de poder haver algum desapontamento pelo facto de as funções desempenhadas não serem alteradas, embora possa ter sucedido que o prosseguimento de estudos tenha sido resultado da necessidade de corresponder às exigências e desafios da própria função e assim, corresponder satisfatoriamente às necessidades e objectivos definidos. Por outro lado, tal também se pode associar às motivações apresentadas e que se relacionam com a vontade de adquirir conhecimentos ou obter realização profissional, embora com uma incidência menos expressiva.

6. Número de empregos após a conclusão do curso

A caracterização da situação dos diplomados aquando da resposta ao inquérito, pode também passar pela comparação, sempre que possível, e uma vez que os anos de conclusão do curso são significativamente diferentes, entre aquilo que designamos de

situação actual e o percurso profissional desde o primeiro emprego. Desta forma, conseguimos encontrar algumas das linhas que podem ajudar a compreender o processo de estabilidade laboral e o índice de satisfação do diplomado com a evolução da sua própria carreira. Assim sendo, a análise da evolução do percurso de inserção dos diplomados após a conclusão do curso foi tida em consideração, tendo como ponto de partida o número de empregos no seguimento do primeiro emprego e após o fim do curso (Tabela 12).

Número de empregos após ter terminado o curso	%
Permanece no 1º emprego	66,7
1	17,2
2	11,8
3	3,2
4 ou mais	1,1

Tabela 12: Número de empregos após ter terminado o curso

Os dados obtidos permitem-nos constatar que a maior parte dos diplomados (17,2%) só teve um emprego para além do primeiro, 66,7% permanece inclusivamente no 1º emprego, tendo 3,2 % tido três empregos, 11,8% tido dois empregos e 1,1% tido quatro ou mais empregos.

A análise da evolução do percurso de inserção dos diplomados permite-nos constatar que a maior parte dos sujeitos não teve mais do que dois empregos e mesmo uma percentagem considerável permanece no seu primeiro emprego. De facto, e se considerarmos a amplitude do período temporal em análise (5 anos), verificamos que o panorama obtido reflecte uma situação de relativa estabilidade tendo em conta os atributos desta população. Contudo, esta observação não nos deve conduzir a interpretações lineares quanto ao significado das mudanças de emprego, uma vez que, nuns casos mudar de emprego pode significar um processo de mobilidade voluntária no sentido ascendente de uma carreira profissional e em outros casos mudar de emprego pode significar um processo de mobilidade involuntária no quadro de ajustamentos do emprego às necessidades produtivas ou a políticas de gestão de recursos humanos da empresa/instituição.

7. Caracterização da entidade empregadora e ramo de actividade

No sentido de caracterizar a entidade empregadora foram apresentadas opções relativas à natureza da empresa/instituição: de cariz público ou privado, associada à Administração Pública ou mesmo a uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Por outro lado, pretendia-se avaliar se o emprego se situava na mesma área de formação do curso, numa área semelhante ou totalmente diferente (Tabela 13).

Caracterização da entidade empregadora	%
Empresa de capital maioritariamente privado	64,5
Empresa de capital maioritariamente público	6,5
Administração Pública	18,3
Instituição Particular de Solidariedade Social	9,7
Outra	1,1
Ramo de actividade	%
Emprego dentro da mesma área de formação	68,8
Emprego numa área semelhante	19,4
Emprego numa área totalmente diferente	11,8

Tabela 13: Caracterização da entidade empregadora e ramo de actividade.

A análise da tabela permite-nos observar que a maior parte dos sujeitos (64,5%) trabalha em empresas de capital maioritariamente privado, 18,3% na Administração Pública, 6,5% numa empresa de capital maioritariamente público e 9,7% numa Instituição Particular de Solidariedade Social, embora 1,1% esteja ligado a outra situação não apresentada. Relativamente ao tipo de funções exercidas e à sua associação à área de formação, observamos que 68,8% se encontra a trabalhar na mesma área, 19,4% numa área semelhante e 11,8% numa área totalmente diferente.

A predominância de entidades de capital maioritariamente privado indicia, por um lado, o quanto é relevante o papel das empresas no âmbito do cariz politécnico dos cursos frequentados até porque, provavelmente, a maior parte dos sujeitos participantes diplomou-se na área das engenharias. Por outro lado, encontramos o papel da Administração Pública como um empregador de assinalável dimensão, uma vez que encontramos uma oferta formativa precisamente homónima.

É de ressaltar o facto de um volume considerável de sujeitos ter referido que a sua entidade empregadora tem outro perfil não apresentado no leque de opções, o

que pode ir no sentido de indicar que, por exemplo, se estabeleceram por conta própria, o que, a confirmar-se, poderia caracterizar os índices de empreendedorismo dos nossos sujeitos.

Já quanto à relação de proximidade entre as funções desempenhadas no emprego actual em função da área de formação do curso, os resultados mostram que, globalmente, existe uma manifesta adequação, sendo residual a percentagem de diplomados que afirma que as suas funções são totalmente desadequadas. Tal poderá denotar o quanto a ligação entre a formação e a empregabilidade se apresenta como uma mais-valia da sua formação essencialmente profissionalizante.

A satisfação, agora comprovada, por parte da instituição relativamente à inserção dos seus diplomados, baseia-se na consciência de um, nem sempre evidente, desfasamento entre o leque de conhecimentos assimilados e as qualificações dos seus diplomados e a necessidade de responder, em tempo útil, às solicitações do tecido empresarial, sobretudo em áreas em constante evolução como é o caso da automação, da informática e da electrónica.

Aqui entra a capacidade de a instituição ir consultando os seus parceiros nas empresas no sentido identificar as vertentes de formação que devem ser privilegiadas de forma a poder envolver constantemente tanto docentes como alunos num processo de contínua formação e reciclagem de conhecimentos. Desta forma, e jogando por antecipação, procura fazer-se a diferença face ao volume de tempo que geralmente medeia entre a identificação da necessidade, o início do processo formativo e a sua conclusão e que pode fazer toda a diferença no momento da escolha dos diplomados no contexto profissional. O reconhecimento do papel desempenhado e da qualidade da formação ministrada tem tido tradução no aumento da procura de parcerias/protocolos por parte de instituições/ empresas da região, fruto do seu perfil associado a uma abordagem essencialmente politécnica e também como consequência da incapacidade crescente do mercado para satisfazer a premente necessidade de especialização.

8. Situação Contratual, permanência e remuneração

A questão contratual é um aspecto fundamental para compreender o processo de inserção profissional, uma vez que, neste domínio, uma das maiores dificuldades, mesmo para aqueles que concluíram um curso de ensino superior, prende-se com a possibilidade/ facilidade em acederem a empregos com contrato a tempo indeterminado. Contudo, numa situação de crise económica, tal situação contratual pode não ser sinónimo de estabilidade, uma vez que eventuais dificuldades ou mesmo a falência levam, conseqüentemente, à precariedade e ao despedimento. Por outro lado, com a crise de emprego, o desemprego deixa de ser, em muitos casos, uma experiência esporádica e emerge todo um conjunto de novas formas de trabalho (trabalho temporário, trabalho flexível) e passando a existir, inclusivamente, novas concepções de estabilidade associadas à ocupação, sucessivamente, de empregos a termo certo.

Um outro aspecto a considerar é a remuneração que se apresenta como um dos fatores tidos em consideração para um tipo de análise económica que se tem focalizado no estudo do impacto do valor de um diploma de ensino superior e a posição destes indivíduos no mercado de trabalho. No entanto, este tipo de estudos, caracteristicamente virados para o contexto económico/financeiro, não considera a existência de fatores não pecuniários, ou seja, não tomam em linha de conta a utilização que cada trabalhador retira da sua licenciatura. Isto remete-nos para uma questão mais abrangente que é a da satisfação do licenciado com o seu emprego, pelo que a percepção que o licenciado tem relativamente à adequação entre a sua licenciatura e a função que desempenha é um factor determinante para a sua realização profissional e satisfação com o emprego.

Assim sendo, e procurando avaliar a situação profissional dos sujeitos, foram apresentadas questões associadas à situação contratual, remuneração e tempo de permanência no actual emprego. No âmbito da situação profissional foram apresentadas as modalidades previstas para o vínculo laboral. Ao nível de remuneração foram apresentados seis patamares remuneratórios com intervalos de 500 euros situados em valores inferiores a 500 euros até superiores a 2000 euros de vencimento líquido. Por fim, quanto ao tempo de permanência no actual emprego foi

apresentada a possibilidade de estarem empregados há menos de três meses até um período superior a dois anos (Tabela 14).

Situação Contratual	%
Contrato de Trabalho sem termo/efectivo	71,7
Contrato individual de trabalho com termo (a prazo)	23,9
Contrato de prestação de serviços (recibos verdes)	1,1
Situações de trabalho pontuais/ocasionais	3,3
Remuneração	%
Menos de 500 euros	3,3
500 a 749 euros	21,7
750 a 999 euros	32,6
1000 a 1499 euros	26,1
1500 a 1999 euros	8,7
Mais de 2000 euros	7,6
Tempo de permanência no actual emprego	%
até 3 meses	4,4
de 3 a 6 meses	2,2
de 6 meses a 1 ano	15,4
de 1 a 2 anos	8,8
mais de 2 anos	69,2

Tabela 14: Situação contratual, remuneração e tempo de permanência.

Os valores obtidos permitem-nos verificar que 71,7% dos sujeitos apresenta uma situação contratual com um vínculo sem termo (efectivo), 23,9% com termo, 1,1% um contrato de prestação de serviços e 3,3% regista apenas situações de trabalho pontuais ou ocasionais. Neste seguimento, e face ao índice remuneratório (valores ilíquidos) verifica-se que 32,6% entre 750 e 1000 euros 26,1% dos sujeitos auferem remunerações entre 1000 e 1499 euros, 8,7% entre 1500 e 1999 euros 21,7% entre 500 e 749 euros, 7,6% mais de 2000 euros e, por fim, 3,3% com remunerações inferiores a 500 euros. Outro factor analisado neste domínio foi o tempo de permanência no actual emprego, tendo-se verificado que 69,2% se encontra na referida entidade empregadora há mais de 2 anos, 8,8% entre 1 e 2 anos, 15,4% de 6 meses a 1 ano, 2,2% entre 3 e 6 meses e 4,4% até 3 meses.

A análise dos fatores apresentados permite-nos, embora de forma unidimensional, tecer algumas considerações sobre a situação em termos globais dos diplomados no seu emprego actual. Quanto ao vínculo contratual após a conclusão do curso, constata-se que a situação evolui no sentido de uma certa estabilidade, considerando a significativa percentagem de sujeitos com contrato de trabalho sem

termo, em comparação com o número de sujeitos com contrato de prestação de serviços, o que aponta para níveis elevados de segurança na relação de trabalho. Este factor é complementado pelo facto de a larga maioria dos sujeitos, com as devidas reservas dado o leque de anos de término de curso em causa, se encontrar há mais de dois anos no emprego actual.

Associando esta estabilidade ao factor remuneratório, e admitindo que a maior parte dos sujeitos auferia vencimentos superiores a 750 euros, embora os patamares apresentados (750 a 999 e 1000 a 1499 euros) sejam bastante alargados, são razoáveis os efeitos positivos inerentes à manutenção de níveis de qualidade de vida satisfatórios, o que se constitui como um dos fatores que mais contribui para o seu processo de independência e autonomização face à família e, simultaneamente, para a construção do seu próprio ambiente familiar.

9. Realização Profissional

A realização profissional é um conceito abstracto que, na generalidade, se refere à satisfação ou contentamento que resulta do confronto entre um conjunto de expectativas/motivações iniciais e os resultados obtidos. A realização profissional implica uma complexidade de variáveis que vão desde características objectivas como o tipo e condições de emprego, a qualidade e exigências do mercado de trabalho, a dinâmica dos mercados de trabalho, a maximização da rentabilidade dos recursos humanos e do capital humano até variáveis de carácter mais pessoal como é o caso do prazer investido nas tarefas a executar, o estímulo para o trabalho, a noção de produtividade, a própria perspectiva de utilidade social do papel profissional desempenhado assim como outros fatores associados à própria identidade ocupacional e ao significado subjectivo atribuído ao trabalho numa perspectiva de desenvolvimento de um percurso de formação e carreira profissional.

Neste sentido, e de forma a avaliar o nível de realização profissional dos sujeitos foram apresentados fatores como a autonomia, as condições de trabalho, o ordenado, a utilidade social, o horário, a carreira, o prestígio social e o acesso a formação tendo, como ponto de referência uma escala de cinco níveis de satisfação (de 1= Muito baixo nível de satisfação a 5= Muito alto nível de satisfação) (Tabela 15).

	Autonomia	Condições trabalho	Ordenado	Utilidade social	Horário	Carreira	Prest. social	Acesso a formação	Global
Média	3,77	3,80	3,19	3,40	3,83	3,11	3,53	3,46	3,76

Nota: Todos os itens assumiram valores de mediana e moda =4

Tabela 15: Nível de realização profissional

Considerando os valores de média assumidos pelos vários fatores apresentados, pode observar-se que o horário revela o nível de satisfação mais elevado (3,83), seguido pelas condições de trabalho (3,80), autonomia (3,77), prestígio social (3,53) e acesso a formação com 3,46 de média e, por fim, o ordenado (3,19) e a carreira (3,11), embora todos os valores de mediana e moda se situem no nível 4. O valor global de realização apresentado foi de 3,76, assumindo igualmente um valor de mediana e moda de nível 4.

Inicialmente, é de registar o elevado grau de satisfação global dos diplomados relativamente a aspectos mais práticos associados ao horário e condições de trabalho e também a autonomia profissional. O prestígio social aparece a meio das referências, seguido do acesso à formação. Os fatores mais de carácter económico como o ordenado e a própria carreira surgem em último lugar, o que, tendo em consideração a conjuntura económica actual, já se previam como problemáticos e alvo de descontentamento, uma vez que se constituem como os principais sintomas de retracção e crise económico/social.

Este resultado impõe-nos uma reflexão sobre os fatores que, na realidade, são percebidos pelos diplomados como influentes no seu nível de realização profissional. Se retomarmos os indicadores obtidos aquando da análise das motivações para o ingresso no ensino superior, facilmente verificamos que as motivações referidas como mais determinantes encontram respostas diversas em termos da realidade ou experiências vivenciadas em contexto de emprego pós-diploma. Os diplomados encontram emprego (saídas profissionais), sendo este facto ajudado pelo facto de já terem trabalhado na área em que procuram a aquisição de conhecimentos de interesse pessoal. No entanto, a realização profissional, um dos principais motivos do

ingresso no ensino superior, tem um retorno pouco expressivo se tivermos em conta a satisfação com a carreira profissional. Os valores relativos à carreira profissional revelam algum desapontamento com a actividade profissional, mas que não se pode relacionar directamente com as componentes e características da formação recebida no ISPGaya, mas sim com condições económicas mais abrangentes ou globais, como as características do mercado de emprego nacional.

10. Necessidades de formação

Aquando da conclusão do curso, os diplomados encontram-se preparados para a (re)inserção no mercado de trabalho. Contudo, o prosseguimento de estudos apresenta-se também como uma opção em alternativa a percursos de inserção na vida activa e que, por um lado, se configura como uma forma de aceder a níveis de especialização/ qualificação mais elevados e, por outro, parece constituir-se como uma resposta a eventuais situações de desemprego

Com efeito, perante as novas realidades de emprego e formação que se configuram e a evolução estrutural que tem definido o nosso mercado de emprego, a necessidade de actualização de conhecimentos e competências tem vindo a acentuar a oferta de cursos de formação pós graduada. Neste domínio, interessa definir e conhecer o impacto ou a importância desta temática num contexto onde, cada vez mais, à preparação exigida pelas entidades empregadoras e trabalhada no âmbito da formação inicial, acresce a necessidade e responsabilidade de formar ou (re)formar as competências dos seus diplomados, contribuindo para o elevar dos seus níveis de satisfação pessoal e profissional.

Na verdade, a ideia de que a formação académica inicial se constitui como uma primeira etapa na construção da capacidade de desempenho profissional, associada à noção de formação ao longo da vida apresentam-se como o desafio que os estabelecimentos de ensino superior devem continuar a trabalhar em associação com o mundo empresarial e do trabalho. Assim sendo, pretendeu-se avaliar o investimento dos diplomados a este nível após o final do seu curso, através da frequência de formação e o seu nível de motivação para a frequência no futuro, assim como o tipo de formação e a instituição a escolher. Para tal, foram apresentados os percursos de

formação pós-graduada convencionais e uma opção para outros domínios de formação onde se podem incluir formação profissional, formação profissional de reciclagem, cursos de especialização, cursos de formação especializada, complementos de formação, entre outros) (Tabela 16).

Frequência de formação após curso	%
Sim	38,5
Não	61,5
Tipo de formação	%
Pós-Graduação	7,9
Mestrado	39,5
Outro	52,6
Doutoramento	0
Instituição de formação	%
ISPGaya	54,2
Outro	45,8
Frequência de formação no futuro	%
Sim	35,5
Não	64,5
Tipo de formação	%
Pós-Graduação	23,8
Mestrado	61,9
Doutoramento	6,0
Outro	8,3
Instituição de formação	%
ISPGaya	45,8
Outro	54,3

Tabela 16: Frequência de formação: tipo e instituição.

Os dados obtidos indicam que 61,5% dos sujeitos não frequentou formação após o final do curso, enquanto 38,5% frequentou formação (8,3% de um tipo não apresentado, 7,9 pós-graduações, e 39,5% mestrados), 54,2% no Ispgaya e 45,8% em outra instituição. Contudo, 35,5% perspectiva a frequência de formação no futuro, maioritariamente (61,9%) ao nível de mestrado, 23,8% ao nível de uma pós-graduação, 8,3% em outro tipo de formação e 6,0% ao nível de um doutoramento a realizar preferencialmente numa outra instituição (54,3%). A este respeito destaca-se o facto de sensivelmente metade dos diplomados inquiridos se ter envolvido, após a sua licenciatura, em formação, o que denota, antes de mais, o esforço realizado no sentido de suprir eventuais necessidades de formação ou especialização no momento de

transição para o mundo do trabalho. Neste sentido, as opções apresentadas e que se referiam aos graus académicos convencionais e ainda que envolvendo cerca de 40 % dos sujeitos, não foram o tipo de formação predominante mas opções associadas à formação de tipo profissionalizante e especializada. Já quanto ao local de formação, destaca-se ainda a relevância assumida pelo retorno à instituição, ainda que a oferta formativa da instituição não seja muito alargada.

Contudo, pelos dados obtidos, registam-se ainda assinaláveis sinais positivos de crescimento do interesse pela formação no futuro, sendo os cursos de Mestrado e as Pós-graduações os que obtêm uma maior preferência por parte dos inquiridos, situação que poderemos atribuir à necessidade de progressão na carreira profissional, à incapacidade de desempenho de determinadas funções/tarefas somente com a sua formação inicial ou pela simples necessidade de enriquecimento/ valorização pessoal. Salienta-se, ainda, o facto de os diplomados indicarem que gostariam de continuar os seus estudos na mesma instituição, o que indicia o grau de satisfação com o serviço e experiência vivenciada e alerta para a crescente necessidade de criar cursos que possibilitem aos diplomados desenvolver competências e estratégias de formação ao longo da vida, aliás, de acordo com as tendências para o alargamento da oferta disponibilizada em formação pós-graduada já em curso. Ao mesmo tempo, os outros tipos de formação pós-licenciatura acabaram por se constituir como uma opção de destaque pela maioria dos diplomados. Este resultado permite reflectir sobre uma lógica vocacional de formação que não passa necessariamente pelas opções de graduação de cariz essencialmente académico mas de perfil profissional, baseadas na necessidade de desenvolvimento de competências ao nível da adaptação permanente à instabilidade característica da fase inicial da vida activa e à estrutura cada vez mais flexível das entidades empregadoras. No entanto, a intenção de prosseguir mestrado reúne um valor muito expressivo, mais de dois terços do total, sendo esta uma das vertentes de formação a serem seriamente consideradas pela instituição, o que tem resposta nos sete mestrados disponibilizados actualmente, com relevância para o mestrado em Administração de Redes e Sistemas Informáticos já em curso.

Conclusões

O presente estudo pretendeu contribuir essencialmente para uma caracterização dos percursos académicos e avaliação das condições de inserção na vida profissional dos diplomados do ISPGaya.

Um dos aspectos mais relevantes observados reside no facto de a maioria dos diplomados estar empregada, sobretudo na sua área de formação inicial, a que acedeu rapidamente, com vínculos laborais caracterizados pela estabilidade, em empresas caracteristicamente de capital privado e auferindo remunerações de nível intermédio. Esta constatação, o baixo índice de desemprego e o curto período de inserção profissional são influenciados pelo elevado número de trabalhadores estudantes que caracterizam a própria instituição e que fazem com que a própria (re)inserção profissional seja um processo natural e não se constitua como a grande barreira a transpor após a obtenção do diploma.

De uma forma geral, podemos dizer que os diplomados do ISPGaya que procuraram emprego após a licenciatura o fizeram utilizando, principalmente, a candidatura espontânea e a resposta a anúncios, tendo como principal obstáculo à inserção na vida profissional a falta de experiência profissional na área do curso frequentado e a falta de emprego na área do curso.

Apesar da manifesta falta de empregos e da crise económica e social actuais, os diplomados apresentam mobilidade profissional, de forma a melhorarem as condições de emprego e a elevarem os seus índices de satisfação pessoal e profissional que se associam essencialmente à utilidade social das suas funções e às condições de trabalho, em desfavor de aspectos mais objectivos associados, nomeadamente à remuneração e à possibilidade de progressão na carreira.

Face a este panorama, destaca-se a relação da formação com o emprego e a forma empenhada como, após a obtenção do diploma um muito considerável número de diplomados se envolveu em formação e que, actualmente, uma larga maioria considera a possibilidade de obter formação, sobretudo ao nível da formação pós-graduada, de onde se destacam a frequência de Mestrados e Pós-graduações.

Em síntese, importa ressaltar o facto dos resultados obtidos no presente estudo projectarem uma imagem global de eficiência na formação ministrada e de satisfação

por parte dos diplomados, o que se configura, sobretudo actualmente, como um factor de contentamento e realização dos objectivos e projecto educativo da própria instituição.

Na verdade, este tipo de investigação de carácter institucional facilita a análise e intervenção a propósito da qualidade dos serviços e abre perspectivas sobre capacidade de projecção e evolução da própria instituição.

Um dos aspectos a salientar é, de facto, a demanda de respostas formativas evidenciada pelos diplomados que admitem a possibilidade de retornar à instituição para a frequência de formação sobretudo de nível académico. Assim sendo, a criação de pós-graduações e mestrados será, à partida, uma forte aposta e que reforçará os seus objectivos formativos e a própria imagem de prestígio e reconhecida qualidade.

Um outro aspecto a considerar será a necessidade de acompanhar os diplomados durante o processo de transição para o Mercado do Trabalho através de estudos de carácter anual e que permitam fazer uma análise contínua e contextualizada dos seus percursos, no sentido do desenvolvimento e implementação de estratégias concertadas de apoio.

Este acompanhamento deverá centrar-se na conjugação de todo um conjunto de esforços que envolvam não só o Observatório em causa mas também outras entidades como o Gabinete de Estágios e Emprego, Gabinete de Pós-Graduações, Serviços Académicos, Associação de Estudantes e a Associação de Antigos Alunos do ISPGaya.

Limitações e perspectivas de trabalho futuro

Em relação à validade do estudo podemos sempre considerar que a ausência de um volume considerável de respostas por parte dos diplomados se constitui como uma limitação e que, ao pôr em causa a sua representatividade, poderia inviabilizar o tirar de conclusões fidedignas e generalizáveis. Quanto a este ponto, é de salientar a necessidade de, em estudos posteriores e que se pretendem de carácter anual, o constrangimento da recolha de moradas e contactos assim como a questão da motivação dos sujeitos para a participação em estudos desta natureza, serem

trabalhados previamente tanto pela Associação de Antigos Alunos como pelos próprios Serviços Académicos em colaboração com os serviços do Observatório.

A licenciatura da Escola de Santa Maria em Educação Básica, que integra o ISPGaya desde o ano lectivo de 2008/2009, deverá ser também considerada em estudos futuros.

Um outro aspecto a rever e aperfeiçoar continuamente tem a ver com o instrumento de investigação que, por se revestir de constrangimentos associados à resposta objectiva, inibe a apresentação de justificações, esclarecimentos e outras opções de resposta o que, no presente estudo, se afigurou como uma das principais limitações. Por outro lado, os próprios itens apresentados devem ser revistos no sentido de se evitarem possíveis enviesamentos inerentes a dificuldades de compreensão ou interpretação e serem acrescentadas novas opções de resposta em consonância com o perfil dos sujeitos em questão e a necessidade de actualização dos objectivos da própria investigação em função da evolução do mercado de trabalho e das perspectivas de educação/formação.

A própria natureza metodológica do estudo poderá ser revista, adaptada e aprofundada uma vez que a utilização, por exemplo, em complemento, de entrevistas com os diplomados poderia trazer uma nova dimensão de análise e toda uma riqueza de pormenores que concorreriam para o apurar do seu perfil e necessidades. Mesmo os intervenientes/destinatários do estudo poderiam englobar os empregadores, as coordenações de curso e os próprios professores, contribuindo, assim, fortemente, para a conjugação de perspectivas e o estabelecimento de plataformas de reflexão.

Referências

- Almeida, A.J., Vaz, I., Marques, M.A., Dominginhos, P. (2007). *Inserção Profissional dos Licenciados pela ESCE - Relatório do Inquérito realizado em 2006/07*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Almeida, C. (1993). *Inserção na vida profissional dos diplomados pela Escola Superior Agrária de Castelo Branco*. Tese de Mestrado. Vila Real: U. Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Alves, M. (1997). *A inserção na vida activa de jovens diplomados do ensino superior: Contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos e profissionais e processo de construção de identidades sociais e profissionais e*

- processo de construção de identidades sociais e profissionais*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FCT/ Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, N. (2000). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1994-1998*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, N. (2005). *Trajectórias Académicas e de Inserção Profissional dos Licenciados pela Universidade de Lisboa 1999-2003*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Arroteia J. & Martins, A. M. (1998). *Inserção profissional dos diplomados pela Universidade de Aveiro: trajectórias académicas e profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balsa, C. Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos R. L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Baptista, M.L. (1996). *Os diplomados do ensino superior e o emprego. A problemática da inserção na vida activa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caleiro, A. (2003). *Impactes das Instituições de Ensino Superior no Território: Estudo do caso da Universidade de Évora* (Documento de Trabalho N.º 2003/02). Évora: Departamento de Economia da Universidade de Évora. Disponível em http://www.decon.uevora.pt/get_file.php?id=429 e acedido em 20 de Junho de 2008.
- Cruz, M.B. & Cruzeiro, M.E. (1995). *O desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal – situação e problemas de acesso*. Lisboa: Ministério da Educação. ME/DEPGEF.
- Duarte, T. (Coord) (1999). *Educação, emprego e transição para a vida activa: uma aproximação ao caso português / Sistema de Observação dos Percursos de Inserção dos Diplomados*. Lisboa: INOFOR.
- Estanque, E. & Nunes, J. (2001). A Universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires, *Actas do Seminário: Da universidade para o mercado de trabalho: Desafios para um diálogo*, Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Figueiredo, O. (2002). *Resultados do Inquérito aos Recém-Licenciados. Licenciados em Economia e em Gestão no ano lectivo de 1999/2000*. Gabinete de Apoio ao Aluno. Porto: Fac. de Economia Universidade do Porto.
- Gago, J. M., Amaral, J. F., Grácio, S., Rodrigues, M. J., Fernandes, L., Ruivo, B., & Ambrósio, T. (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Gonçalves M. (1997). *Jovens, Educação e Trabalho: Contributos para a Análise dos Percursos Sócio-Profissionais de Diplomados Universitários*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, A. (2001). *As asas do diploma: A inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/ Aprendizagem.

- Gonçalves, M. M. (2007). *Educação, Trabalho e Família: trajectórias de diplomados universitários*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Dept. Ciências da Educação da U. de Aveiro
- Gonçalves, C. M., Parente, C. & Veloso, L. (2001). Licenciados em sociologia: ritmos e formas de transição ao trabalho. *Sociologia - Revista da Faculdade de Letras*, XI, 31-95.
- Gonçalves, C. M., Parente, C. & Veloso, L. (2004). Licenciados em sociologia e mercado de trabalho na transição do milénio. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, 14, 253-297.
- Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) (2000). *Inquérito Piloto dos Diplomados do Ensino Superior -1999 - Primeiros Resultados*. Observação de Percursos de Inserção de Diplomados no Ensino Superior (ODES).
- Lourenço, L. & Mendes, R. (1999). *Percurso Sócio-Profissional dos Diplomados do IST (Projecto Alumni)*. Lisboa: Instituto Superior Técnico (Gabinete de Estudos e Planeamento - Núcleo de Avaliação Pedagógica).
- Lourenço, L. & Mendes, R. (2000). *Caracterização dos alunos finalistas de Eng. Electrónica e de Computadores: Avaliação formativa e expectativas profissionais*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Marques, A.P. (coord.) (2006). *Mercados e estratégias de inserção de jovens licenciados – relatório intercalar*. Braga: Núcleo de Estudos em Sociologia da Universidade do Minho.
- Miranda, M. C. (2006). *Observatório de emprego de diplomados do ensino superior*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Mendes, R., Rodrigues, J. & Lourenço, L. (2006). Relatório Final - Inquérito aos Alunos Trabalhadores-Estudantes. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- OCES (2004). *O Sistema do Ensino Superior em Portugal 1993-2003*. Lisboa: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Disponível em: <http://www.oces.mces.pt/docs/ficheiros/SistEnsSup9303.pdf> e acedido a 20 Junho de 2008.
- ODES - Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados no Ensino Superior (2001). *Apresentação do 1.º inquérito de percurso aos diplomados*. Disponível em: http://www.inofor.pt/calendario/result_odes.html e acedido a 21 Junho de 2008.
- Sá, C. (2007). *Relatório: Empregabilidade e percursos de inserção profissional de licenciados em Economia da Universidade do Minho: 1995-2006*. Braga: Escola Superior de Economia e Gestão da Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (2001). *Da universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho.
- Santos, M. & Vieira, C. (2005). *Diploma e Emprego*. Évora: Universidade de Évora.

- Taveira, M. C. (2001). Preparação para a inserção sócio-profissional: Análise do observatório de emprego dos diplomados em Psicologia da Universidade do Minho. In A. Gonçalves & M.C. Taveira (2001). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens. Estudos sobre as relações entre a Exploração, a Identidade e a Indecisão Vocacional*. Braga: Universidade do Minho (Instituto de Educação e Psicologia).
- Vieira D. & Coimbra J. L. (2005). Ensino superior - mundo do trabalho: Competências necessárias a uma transição efectiva. *Proc. Congresso Internacional Educação e Trabalho*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vieira, D. & Coimbra, J. L. (2006). Sucesso na Transição Escola-Trabalho: a percepção de finalistas do Ensino Superior Português. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1).
- Vieira, C., Raposo, L. & Santos, M. (2008). *Relatório sobre os licenciados da Universidade de Évora*. Pró Reitoria para a Qualidade. Évora: Universidade de Évora.

Agradecimentos:

Agradecemos aos diplomados que acederam a participar no estudo assim como a todos os alunos da unidade curricular de Metodologia da Investigação da ESDSC que colaboraram na parte exploratória e de concepção do instrumento de investigação. Agradecemos também aos colaboradores Juliana Machado e Rui Mesquita (ex-alunos) pelo exemplar trabalho de envio e recolha dos questionários, bem como de compilação de dados em base SPSS. Todo este trabalho foi acompanhado de perto pelo doutor José Moraes, que colaborou também no tratamento e análise dos dados.

ACADEMIC AND PROFESSIONAL OF THE TRAJECTORIES OF GRADUATES ISPGAYA

(post-Bologna degrees - the period from 2006 to 2010)

Abstract: This article refers to the general results obtained in the framework of a research project developed at the institutional Polytechnic Institute Gaya on the academic and professional paths of their graduates (bachelor after Bologna from 2006 to 2010). The results of this study reveal that the majority of graduates being employed, especially in their area of training, you accessed quickly, with employment relationships characterized by stability, typically private equity firms and earning wages at intermediate level. Simultaneously, we obtained an overall picture of efficiency and satisfaction from graduates as well as a remarkable interest in returning to the institution to attend training mainly academic.

Keywords: *Higher education; Quality; ISPGaya.*

AS UNIVERSIDADES SENIORES: MOTIVAÇÕES E REPERCUSSÕES DE PERCURSOS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Filipa Raquel Pinto da Silva Machado⁹

Resumo

Este artigo procura, por um lado, apresentar algumas das razões que motivam um número cada vez mais significativo de seniores a participar nas Universidades Seniores. Por outro, espera-se compreender de que modo as vivências e as aprendizagens aí desenvolvidas influenciam a adaptação dos seniores a esta etapa específica das suas vidas. A partir do testemunho de alguns alunos seniores, evidencia-se o interesse pela atualização e pela aquisição de novos saberes como principal motivação. Sem esquecer que estas instituições promovem a sociabilidade, o bem-estar e a realização pessoal de quem as frequenta, bem como uma perceção otimizada de si próprio, do seu papel social e do envelhecimento. Assim, estes espaços contribuem não só para a valorização daqueles que alcançaram a longevidade, mas também para o fim de representações estereotipadas e discriminatórias que concebem os «velhos» enquanto seres inativos.

Palavras-Chave: *Aprendizagem ao Longo da Vida; Educação Permanente; Envelhecimento Activo; Gerontologia Educativa; Universidades Seniores.*

Reflexões introdutórias

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], “há atualmente mais pessoas idosas no mundo em relação ao total da população do que nunca antes, e a proporção continua a aumentar” (UNESCO, 1998, p. 22). Perante uma sociedade cada vez mais envelhecida, com a esperança

⁹ Mestre em Ciências da Educação, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Contactos: frmachado_3@hotmail.com; Rua Estrada Romana 50 – 2.4, 4415-918 Pedroso

média de vida a aumentar e a taxa de natalidade a diminuir significativamente, nunca é demais centrar o nosso objeto de investigação na população sénior.

Importa sobretudo saber quem são os *seniores*. Etimologicamente, *senior* é um termo latino, que significa *o mais velho* e também alguém bastante *respeitado*. Com efeito, na Roma Antiga, os *seniores* estavam intimamente relacionados com os membros do Senado (assembleia política, cuja origem do nome provém de *senex* - velho). Sem esquecer que *senhor*, que deriva de *senior*, associa-se historicamente a indivíduos distintos e valorizados socialmente, tais como os membros da nobreza. As próprias expressões idiomáticas *estar senhor de alguma coisa* e *ser senhor de si* remetem para a sabedoria, o poder e a independência. Contudo, será que atualmente se verifica esse respeito e até uma certa admiração pelos *seniores*, pelos mais velhos? Ou será que a conceção “gerontocrática” do passado deu lugar à “juvenilização”, isto é, à “hipervalorização” da juventude, desvalorizando-se o papel das gerações mais velhas na sociedade contemporânea (Osório & Pinto, 2007, p. 8)?

Efetivamente, cada sociedade, num determinado contexto e tempo histórico, conceptualiza os seniores de modo diferente, na medida em que o envelhecimento é influenciado por aspetos biológicos, físicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos (Paúl, 1992, p. 61). Na opinião de Mendizábal (2001, p. 360), “o século XX, que amanheceu dominado pelos estudos pedagógicos e foi caracterizado por Hellen Key como «o século da criança», aparece marcado, no seu final, pelos problemas gerontológicos”. Uma das principais dificuldades sentidas pelos seniores reside na adaptação a esta nova fase da vida: a aposentação/reforma. Se aposentar deriva de *pausare* (parar), o próprio termo tem uma conotação negativa, transmitindo a ideia de estagnação ao fim de vários anos de vida ativa. Quanto à reforma, no seu sentido mais lato, pode representar o início de um novo ciclo de vida direcionado de uma forma mais otimista. Assim, o envelhecimento não deve ser caracterizado apenas pelas suas consequências negativas mas, pelo contrário, deve ser perspectivado como “sinónimo de experiência, sabedoria acumulada ao longo dos anos e que os idosos podem transmitir aos jovens” (Oliveira, 2002, p. 9). Abandonar uma profissão não tem necessariamente de significar o fim de uma vida ativa, como veiculam os preconceitos e as expectativas sociais relativamente “à progressão dos indivíduos ao longo das várias fases da sua vida e ao longo das várias etapas da sua carreira” (Coimbra &

Nascimento, 2002, p. 412), ou seja, espera-se que um jovem de trinta anos trabalhe (ou procure emprego) ativamente, da mesma forma que se revela surpreendente uma pessoa com mais de setenta anos desejar continuar a trabalhar (idem, p. 413). Estas representações estereotipadas e discriminatórias contra os seniores – o denominado “idadismo” (Neto, 1999, p. 298) – conduzem a que eles próprios assimilem “essas «normas sociais» e se conformem às expectativas dos outros” (Nascimento, 2009, p. 136). Não obstante, como reitera Vaz (1998, p. 622), “nem sempre a «muita idade» corresponde realmente a inatividade”, pois convencionou-se (erradamente) a existência de uma relação causal entre a idade e a produtividade. A mesma autora sublinha que “a condição de excluídos da vida ativa gera a necessidade de os idosos se sentirem úteis, de serem reconhecidos por outras pessoas” (idem, p. 630). Ademais, a idade cronológica é distinta da idade funcional, daí que os seniores possam ser tão ativos, produtivos e competentes como os adultos mais jovens. Porém, nos países considerados «desenvolvidos» os trabalhadores abandonam a sua atividade, muitas vezes, antes dos sessenta e cinco anos. Julga-se incorreto e até insultuoso considerar uma pessoa «inativa», «improdutiva» e «incompetente», pelo facto de já não desempenhar uma atividade no contexto laboral. Pelo contrário, a sociedade deve continuar a acreditar e a estimular as potencialidades dos seniores, que “não se reconhecem como «velhos trabalhadores», mas antes como «menos jovens retirados» do trabalho profissional” (Ferreira, 2007, p. 6). Tendo em conta que a identidade pessoal está bastante ligada à atividade profissional, algumas pessoas podem apresentar “sintomas de depressão e ansiedade próximos de um quadro psicológico de luto” (Coimbra & Nascimento, 2002, p. 419) durante o período da reforma.

Outra questão pertinente que se coloca diz respeito à distinção entre envelhecimento e velhice, uma vez que esta surge como um “estado definitivo” (Osório, 2007, p. 13), um período de estagnação, sem projetos, nem iniciativas que permitam uma melhor qualidade de vida dos seniores. Se concebermos (metaforicamente) a sociedade enquanto uma peça de teatro, muitas vezes, só é permitido que os protagonistas sejam a «infância», a «juventude» e os adultos considerados «mais jovens» ou «menos velhos». Mas e os seniores? Quando deixarão de constar apenas no fim do elenco de atores (sociais)? Neste sentido, as designadas Universidades Seniores surgem como agentes facilitadores não só da auto-valorização

de cada sénior, mas também de uma maior consciencialização da sociedade face ao processo de envelhecimento (Oliveira, 2002, p. 15).

Breve contextualização das Universidades Seniores em Portugal

Em 1976, surge em Portugal (mais precisamente em Lisboa) a primeira instituição educativa vocacionada para o público sénior, tendo como referência o modelo inglês, isto é, sem fins lucrativos e privilegiando a aprendizagem não formal (Jacob, 2007, p. 2). Pelo contrário, o modelo francês caracteriza-se por instituições normalmente criadas pelas universidades tradicionais, que concedem certificação, têm professores bem remunerados e seguem um protótipo de ensino formal (idem, p. 2).

De acordo com o Núcleo de Investigação Sénior [NIS] (2008), das cento e duas instituições educativas existentes para os seniores em Portugal, cinquenta e quatro denominam-se *Universidades Seniores*, dezoito possuem outro epíteto, dezasseis intitulam-se *Universidades da Terceira Idade* e catorze são *Academias Seniores*, sendo possível recorrer à expressão *Universidade* desde que não se atribua nenhuma certificação ou título académico (DL n.º 252/82 de 28 de Junho). Porém, importa sublinhar que todos estes dados são relativos apenas aos membros da Rede de Universidades da Terceira Idade [RUTIS], ou seja, o número destes espaços, bem como o de pessoas que os frequentam deve ser bastante superior. Em termos da sua localização geográfica, 35% situam-se no Centro do país, 26% no Norte, 18% na área metropolitana de Lisboa, 13% no Alentejo e 8% no Algarve e Ilhas.

Quanto à gestão das Universidades Seniores portuguesas, 59% estão ligadas a outra instituição (Santa Casa da Misericórdia, associações, centros paroquiais e centros sociais) e as restantes são dirigidas de forma autónoma. Relativamente ao número de alunos, o total nacional abarca os dezassete mil, quatrocentos e oitenta e um alunos, sendo que 78% são do sexo feminino e 22% masculino, o que revela uma clara minoria por parte da população sénior masculina. Em relação às idades, a maioria (52%) situa-se entre os sessenta e os sessenta e nove anos, 28% possuem menos de sessenta anos e 20% mais de setenta anos (NIS, 2008).

Metodologia

A problemática da investigação focaliza-se não só nas motivações dos seniores que frequentam instituições educativas (de modelo não formal) e nas repercussões dessas vivências, mas também no modo como o processo de aprendizagem ao longo da vida e o envelhecimento são concebidos pela população sénior. Para tal, foram realizadas, durante os meses de outubro e de novembro de 2009, dezassete entrevistas (semi-estruturadas). Após esta recolha, procedeu-se à análise de conteúdo dos discursos e, conseqüentemente, à construção de um novo discurso a partir das «vozes» dos seniores (Machado, 2010).

Os entrevistados pertencem a duas instituições do Grande Porto, sendo que dez pertencem a um espaço designado Academia e sete a um Instituto. No caso específico da primeira instituição, no ano letivo 2009/2010, contava com trezentos e treze alunos que frequentavam várias atividades físicas, de lazer, culturais e sociais, perfazendo um total de vinte e quatro atividades. No que concerne a algumas informações sobre os seniores que a frequentam, destaque-se que: 80% são mulheres e 20% homens; a faixa etária entre os cinquenta e quatro e os sessenta e quatro anos corresponde a 48%, logo seguida da faixa entre os sessenta e cinco e os setenta e quatro anos, que representa 43%; os seniores com mais de setenta e cinco anos têm uma representação consideravelmente inferior, de 9%. Quanto às suas habilitações literárias, sobressaem aqueles que possuem Curso Superior (43%). Os que frequentaram o Ensino Secundário (25%) e os 2.º e o 3.º Ciclos (18%) encontram-se em menor número, e o 1.º Ciclo (10%) assinala uma clara minoria.

Relativamente ao Instituto, o número de inscritos aproxima-se dos cem alunos (ano letivo 2009/2010) e o número de atividades é reduzido (oito, no total), destacando-se Artes Decorativas (trinta e três inscritos) e Pintura a Óleo (vinte e dois inscritos), cujas turmas são constituídas apenas por mulheres, na sua maioria com mais de cinquenta e cinco anos. Tal como na Academia, os professores são remunerados e os alunos pagam valores mensais simbólicos. No Instituto não há restrições quanto à idade, por isso as faixas etárias são variadas: dos nove aos vinte e nove anos (12%), dos trinta aos cinquenta e quatro anos (49%), dos cinquenta e cinco

aos sessenta e quatro anos (31%), dos sessenta e cinco aos setenta e quatro anos (6%) e a partir dos setenta e cinco anos (2%). O sexo feminino evidencia-se claramente com 90% (número superior à média nacional – 78% - NIS, 2008) e, no que diz respeito às habilitações literárias, há uma prevalência dos 2.º e 3.º Ciclos (59%), os alunos com Curso Superior representam 22%, Ensino Secundário 15% e 1.º Ciclo apenas 4%.

Se atendermos a alguns dados relativos aos entrevistados, verificamos que estes refletem um pouco a realidade das Universidades Seniores: predomínio de mulheres, sexagenários, reformados e com nível de escolaridade elevado. Com efeito, as suas idades situam-se entre os cinquenta e sete e os oitenta anos (perfazendo uma média de sessenta e um anos de idade) e apenas cinco são do sexo masculino (o que evidencia a já referida prevalência feminina neste tipo de instituições).

Análise de Conteúdo

MOTIVAÇÕES DOS SENIORES

De acordo com Neto (1999, p. 298), “numa perspetiva ideal, a reforma seria de encarar como um processo gradual ligado ao envelhecimento de modo livre”. A própria expressão *reforma* sugere um novo ciclo de mudanças que visam o aperfeiçoamento de algo. Para alguns dos entrevistados (Machado, 2010, pp. 53-60), o período inicial da reforma revestiu-se de “*preocupação*”, “*stress*” e “*choque*”. Com efeito, “*parar é um choque muito grande*”, sendo que *parar* pode estar revestido de, pelo menos, duas significações: acabar/cessar definitivamente com uma vida ativa, ou descansar durante algum tempo para reflectir e repensar qual o caminho a adotar nesta nova etapa.

Neste sentido, as Universidades Seniores poderão desempenhar um papel importante na complexa adaptação a uma nova etapa da vida. Inicialmente, foram identificados alguns dos motivos pelos quais um número cada vez mais significativo de pessoas decide frequentar esses espaços. A maioria dos entrevistados justificou a sua escolha com o interesse pela atualização de conhecimentos e aquisição de novos saberes (“*aprender novas coisas*”; “*ampliar*” os seus conhecimentos; “*exercitar a mente*”), nos domínios histórico-cultural, linguístico, informático e artístico. Com

efeito, alguns seniores decidiram frequentar atividades relacionadas com as Artes Plásticas, para explorarem as suas potencialidades (*“Sempre tive uma certa apetência para trabalhos manuais (...) Depois, o bichinho começou a entranhar-se em mim.”*). A expressão *sempre* evidencia-se nesta e em outras citações, uma vez que, ao fim de várias décadas dedicadas ao mundo laboral, chegou finalmente a oportunidade de se dedicarem àquilo que mais apreciam, revelando um interesse permanente pelas aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Para alguns dos entrevistados, o prazer que advém de *“ouvir as pessoas”*, de *“conviver”* e de *“fazer amigos”* também constitui um estímulo para frequentar este tipo de instituições, bem como a necessidade de alcançar o bem-estar. O bem-estar referido por alguns entrevistados relaciona-se não só com aspetos do desenvolvimento físico - para não ficar *“perro”*, por exemplo - mas também do foro emocional, como se de uma terapia psicológica se tratasse. Um dos seniores *“sentia que tinha de fazer este investimento”* nas atividades da Academia para (re)obter esse bem-estar, sem esquecer que a própria palavra investimento está associada a um processo de troca, de dar para receber, evidenciado assim um processo de partilha e de apoio mútuos entre as atividades das Universidades Seniores e aqueles que as frequentam. A importância destes espaços foi destacada com a seguinte afirmação: *“Eu venho para aqui porque, no fundo, isto é a minha vida, preciso disto para viver, foi um novo sentido que eu quis dar à minha vida.”*. Esta entrevistada necessita de frequentar o Instituto para a sua própria sobrevivência, para atribuir novo(s) sentido(s) à vida e melhorar a sua qualidade.

Quando confrontadas com o elevado número de mulheres nas Universidades Seniores (que se opõe à reduzida participação masculina), algumas interlocutoras conceberam estas instituições como um *“refúgio”* e um *“escape”* face às suas rotinas e *“obrigações”* (familiares, domésticas e profissionais) que sempre tiveram ao longo da vida e que ainda continuam a desempenhar. Assim, nesta fase específica da vida, estas mulheres deixam de ser apenas mães, avós, esposas, profissionais e «donas de casa», para se dedicarem a outras atividades. Neste sentido, o processo educativo desenvolvido pelas Universidades Seniores poderá objetivar a emancipação daqueles (sobretudo daquelas) que as frequentam: *“Eu ficava louquinha se só ficasse em casa a*

tomar contar de velhos”; “Exigi a mim própria ter um bocadinho de tempo, não é ser só avó, nem estar a trabalhar”.

Por outro lado, a necessidade de ter horários para cumprir foi uma motivação mencionada várias vezes no decorrer do discurso de três seniores: *“Eu sentia que precisava de me impor um horário.”; “Era preciso ter horários, com obrigações.”; “Eu em casa não consigo fazer nada, disperso-me, naquelas três horas sei o que tenho a fazer.”*. Ressalte-se a imperatividade presente nas expressões “precisar”, “impor”, “ter de” e “obrigações”, que conferem às atividades frequentadas na Academia e no Instituto um caráter de obrigatoriedade não com sentido pejorativo, mas antes como forma de gerir, ocupar e desfrutar melhor o tempo livre. Durante décadas de trabalho profissional, o tempo destes seniores necessitou de ser aproveitado e rentabilizado da melhor forma, fixando-se determinadas rotinas. Contudo, nesta nova etapa das suas vidas, a perceção do tempo já não é a mesma: a rotina é estar desocupado, aparentemente sem nada para fazer. O tempo parece sobrar, em vez de escassear, daí a importância de preencher e de aproveitar os momentos «vazios» através de atividades que contribuam para o desenvolvimento e o bem-estar cognitivo, físico, emocional e psicossocial, bem como para aprendizagens significativas, não se limitando a atividades de lazer e assistenciais.

De acordo com Nascimento (2009, p. 133), torna-se fundamental “apoiar o indivíduo na reconceptualização da perspetiva temporal levando-o a ver o futuro como o tempo que sobra e não como o tempo que lhe resta”. A necessidade de cumprir horários e ocupar o tempo com atividades pré-estabelecidas evidencia, portanto, a tentativa de escapar a um certo «vazio», destacando-se assim o papel fundamental da Academia e do Instituto na promoção do desenvolvimento e da realização pessoal e social dos seus alunos. Tal como refere Pinto (2007, p. 75), “o ex-trabalhador ou depressa renova a sua agenda de compromissos ou rapidamente enceta um processo irreversível de entropia”, ou seja, corre o risco de se isolar e desestruturar socialmente. Compete à nossa sociedade, “criar as oportunidades de escolha livre para que as pessoas possam utilizar o tempo da terceira idade da forma mais satisfatória possível” (Martín, Guedes, Gonçalves, D. & Pinto, 2007, p. 223).

REPERCUSSÕES DAS VIVÊNCIAS NAS UNIVERSIDADES SENIORES

Motivações e repercussões podem convergir entre si, uma vez que a participação dos seniores nas atividades da Academia e do Instituto pressupõe, pelo menos, uma razão e um efeito. Contudo, através dos discursos dos entrevistados, foi possível distinguir entre o antes e o depois dos percursos experienciados nestas instituições dedicadas ao processo de ensino-aprendizagem dirigido à população sénior.

Com efeito, alguns alunos só reconheceram a importância destes lugares na ocupação do seu tempo livre após a frequência dos mesmos. Um deles admitiu que se não frequentasse a Academia *“estaria agarrado ao computador, ou ao jardim, ou sentado no café...”*. Desta forma, valoriza a importância da Academia, já que os termos *“agarrado”* e *“sentado”* pressupõem uma certa dependência e acomodação a atividades rotineiras. *“Distração”, “ocupação”* e *“único hobby”* são outras definições atribuídas ao tempo passado na Academia e no Instituto (Machado, 2010, pp. 69-70).

O convívio e as relações de amizade estabelecidos nesses espaços foi uma das consequências mais destacadas pelos seniores. Graças à Academia e ao Instituto, estabeleceram uma nova rede de amizades e, conseqüentemente, acederam a novas perceções da realidade, a novos conhecimentos e saberes, visto que o ser humano não aprende sozinho. Com efeito, segundo Charlot (2000, p. 53), aprende-se para se construir enquanto Homem (*“hominização”*), ser individual (*“singularização”*) e membro de uma comunidade (*“socialização”*), da qual se partilham valores semelhantes e na qual se ocupa um lugar. De acordo com os seniores, as relações interpessoais desempenham um papel mais relevante nesta etapa específica da vida, acrescentando-lhe novos sentidos, alegrias e a sensação de estar *“vivo”*, de aproveitar e encarar a vida de maneira positiva. A perda das ligações com os ex-colegas de trabalhos e até com os filhos (que, na maioria dos casos, já saíram do lar materno/paterno) potencia a criação de uma *“outra família”*. Desta forma, as Universidades Seniores permitem afastar os seus alunos do isolamento e da solidão, integrando-os positivamente na sociedade e promovendo a *“sociabilidade através do lazer”* (Lima, 2001, p. 61).

A permanência dos seniores nestas instituições educativas também contribui para o seu bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental), bem como para a realização pessoal, que se associa “à quantidade e qualidade das atividades autónomas em que cada um possa estar envolvido” (Pinto, 2007, p. 102). A inatividade inerente ao facto de já não exercer uma profissão, de fazer poucos movimentos e de já não exercitar o corpo (e também a mente) poderá perturbar o equilíbrio funcional de qualquer pessoa. Como defende Nunes (1999, p. 160), “a manutenção física proporciona uma maior longevidade, uma maior capacidade funcional e a continuação de uma vida independente”. Segundo a Direção Geral de Saúde [DGS] (2001, p. 31), o aumento da mobilidade melhora o bem-estar e a capacidade de desempenhar tarefas quotidianas, em qualquer idade, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.

O facto de se deslocar a pé até à Academia e ao Instituto constitui, por si só, um benéfico exercício físico: *“venho a pé (...) Até me faz bem, tenho de me movimentar.”*; *“[demoro] meia hora a pé, mas até isso é bom”*. Além dos benefícios para a saúde a nível físico, é importante destacar também o bem-estar psicológico, emocional e mental: *“sinto-me descontraída”*; *“bem, ótima”*; *“relaxe”*; *“faz muito bem ao ego, à auto-estima”*. Um dos entrevistados referiu ainda: *“a pessoa sente e sofre”* [quando se reforma] e *“quando eu me reformei, no início andei um bocado desregulado, tal como o organismo, mas depois... encontrei a Academia e restabeleci, digamos assim”*. Aqui, é realçado o papel da Academia na recuperação deste desregulamento que, provavelmente, alterou o seu modo de ser, estar, pensar e encarar a sua própria vida (Machado, 2010, pp. 73-75).

Como destaca Nascimento (2009, p. 131), “pode mesmo instalar-se um sentido de perda de identidade, o que requer que o indivíduo reformado reconstrua o seu autoconceito”, por isso os seus interesses, motivações e valores necessitam de ser repensados. Assim, quando os aspetos negativos da reforma começaram a emergir (nomeadamente a dificuldade em ocupar o tempo livre), estes seniores decidiram participar nas atividades da Academia e do Instituto. Efetivamente, neste período específico da vida, torna-se fundamental “a exploração de novos focos de interesse e o reforço da motivação pessoal para o envolvimento em atividades e papéis satisfatórios e significativos” (idem, p. 138).

Outra declaração pertinente diz respeito à (não) valorização dos seniores, por parte da família e da sociedade: *“Enquanto somos novos, os filhos olham para nós como deuses... Uma pessoa começa a ficar velha... Aí já não presta. A sociedade está a começar a pôr pessoas na valeta, se tiver dinheiro ainda interessa, não tendo dinheiro...”*. (Machado, 2010, p. 67). À medida que os anos avançam, a divinização dos pais vai desaparecendo gradualmente. Aqueles que outrora eram dignificados iniciam um processo de discriminação e de marginalização social ao serem excluídos, colocados na *“valeta”*, precisamente *“quando a sociedade e a família deixam de acreditar nas suas potencialidades”* (Ferreira, 2007, p. 10). Neste sentido, as Universidades Seniores assumem um papel importante no combate contra a desvalorização daqueles cuja idade é mais avançada mas que podem, igualmente, alcançar o sucesso, através de planos para o futuro, mantendo assim uma perspetiva positiva do envelhecimento (Coimbra & Nascimento, 2002, p. 330).

De igual modo, o tempo ocupado na Academia e no Instituto representa para alguns seniores um refúgio face aos seus problemas, um *“escape”* - *“tenho muita pressão em casa”*; *“aqui não penso em certas coisas... mas, não penso na parte negativa da vida”*. Uma das interlocutoras, além de ter repetido várias vezes que as aulas constituíam um *“escape”*, utilizou também a expressão *“dádiva”* e apresentou o desejo de, nesta fase da vida, querer simplesmente *“ser eu”*, algo tantas vezes protelado, sempre em função dos outros (Machado, 2010, p. 74). Em suma, a Educação – enquanto processo contínuo e permanente de aprendizagens, destinado a todas as pessoas, de todas as idades - impede a segregação e o isolamento da população sénior.

A aquisição de novos saberes (culturais, linguísticos, informáticos e artísticos) foi, precisamente, uma das repercussões mais destacadas pelos entrevistados, que fizeram referência ao desenvolvimento do seu potencial criativo: *“esforço-me e a obra aparece (...) é um prazer”*; *“Aprende-se assim coisas novas (...) eu não sabia fazer nada”*; *“Porque todos os dias aqui passados são diferentes, aprende-se sempre.”*; *“atualizar-me, descobrir talentos (...) preenche muito a minha vida.”*; *“até o olhar para a própria vida torna-se diferente...”* (Machado, 2010, pp. 75-77). Cada dia passado nas Universidades Seniores representa uma novidade e um desafio, que permitem melhorar a qualidade de vida e estimular a criatividade, a imaginação e os sentidos

(por exemplo). Assim, estas instituições desempenham um papel importante na atualização permanente e na (re)descoberta e valorização das aptidões dos seniores.

IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM NOS PERCURSOS DE VIDA DOS SENIORES

Apesar de o nível de escolaridade dos alunos destas duas instituições do Grande Porto ser relativamente elevado, não é possível concluir que todas as Universidades Seniores são frequentadas maioritariamente por pessoas bastante escolarizadas, em detrimento daquelas com níveis de escolaridade inferiores. A aprendizagem é percecionada por cada sénior de forma ímpar, tendo em conta os seus próprios percursos e experiências, já que “a formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé, 1988, p. 58).

A maioria dos entrevistados estimulou (e em alguns casos, «pressionou») os filhos para que estes obtivessem um curso superior, associando os elevados níveis de escolaridade ao êxito profissional e até pessoal. Como sugere Ferreira (2007, p. 18), a valorização da escolarização justifica-se “não apenas pelo facto de uma parte desses alunos ter curso superior, mas também por terem filhos e/ou netos a estudar, ou mesmo já licenciados”. Não obstante, os entrevistados não valorizaram apenas o percurso escolar (e académico) dos filhos. Dois deles expressaram a vontade de ingressar no Ensino Superior, já que “*alguns projetos foram deixados para trás*” e, como tal, atualmente têm “*pensado muito em ir também para a Faculdade*”, verificando-se um “*despertar*” para novas experiências, uma (re)descoberta das suas potencialidades (Machado, 2010, p. 83).

Vários seniores afirmaram que estão “*sempre a aprender*” e que as atividades rotineiras impedem, muitas vezes, a aquisição de saberes e a consciencialização das aprendizagens adquiridas (idem, p. 84). Ao longo dos seus percursos de vida, estes seniores *sempre* manifestaram um elevado empenho em relação à aprendizagem, não no sentido da mera aquisição de conteúdos, mas antes da consciência “de que é a própria pessoa quem aprende e que a vida dessa pessoa muda com e através da aprendizagem, seja qual for a idade em que se aprende” (Escarbajal de Haro, 2003, p. 173). A sabedoria proveniente da experiência – da “*universidade da vida*” (como foi referido) - deve ser sempre valorizada e aproveitada. Com efeito, na opinião de

Canário (1999, p. 109), os processos de aprendizagem aparecem, sobretudo, como “a estruturação articulada de diferentes momentos experienciais do sujeito que permitem formalizar saberes implícitos e não sistematizados”.

De acordo com uma entrevistada, *“quando se é novo escolhe-se os colegas ou pelos gostos, ou pelo meio social, ou mesmo pelo dinheiro”,* mais tarde *“convivemos com pessoas com as mesmas profissões”* e, nesta etapa da vida, *“somos, ou devemos ser, todos iguais”, “não precisamos de nenhum certificado”, “não somos a mulher da limpeza ou a escriturária, somos todos alunos”* (Machado, 2010, p. 84). Efetivamente, quer na Academia, quer no Instituto ninguém diferencia os alunos, não há pré-requisitos para a inscrição, nem certificações de qualquer ordem. O mais importante residirá, portanto, na vontade de aprender e de conviver, a fim de otimizar esta etapa da vida, uma vez que a experiência e a sabedoria que a idade confere podem ser “amplamente utilizadas nestas universidades como auxiliares para os outros e para os próprios indivíduos, ajudando-os a construir um futuro melhor” (Oliveira, 2002, p. 13).

Ao refletirem sobre a importância destes espaços nos seus percursos de vida, alguns entrevistados também manifestaram interesse em diferenciar as atividades aí dinamizadas daquelas que são realizadas em outras instituições, nomeadamente nos centros de dia e nos lares de terceira idade (Machado, 2010, pp. 88-89). Na verdade, os lares foram definidos como *“armazéns de pessoas”* e os centros de dia enquanto locais reduzidos a atividades como *“dominós”, “rendinhas”* e *“ficar sentadas a ver televisão”,* são *“centros que acolhem pessoas que estão... amorfas, cujo objectivo é zero (...) elas estão à espera da morte”*. Este último interlocutor associa essa apatia não só à ausência de objetivos na vida, de *“motivos permanentes e constantes de interesse”,* mas também ao facto de as atividades aí desenvolvidas *“não encherem totalmente as pessoas”, “não dão ânimo, não dão alento”,* ou seja, são redutoras e reduzem a própria pessoa.

Esta problemática elucidada pelos entrevistados conduz à seguinte questão: será possível estabelecer uma ligação entre o nível de escolaridade e a frequência dos seniores em instituições educativas (em oposição aos centros de dia e ao lares)? Como ressaltou uma interlocutora, *“há muita gente nos lares que também não sabe como ocupar da melhor forma o seu tempo livre, se calhar ainda nem descobriu”*. Efetivamente, o cerne da questão residirá não tanto no grau de instrução dos seniores,

mas antes no desconhecimento de alternativas que os afastem de uma vida inativa e sem projetos. Será que há algum tipo de apoio nessa «descoberta»? Será que os profissionais que exercem (direta ou indiretamente) as suas funções nos lares valorizam a ocupação do tempo livre tendo em conta os interesses e as necessidades dos seniores? Será que estes seniores já descobriram diferentes formas de ocupar o tempo e lhes foi proporcionado o contacto com novas experiências? O Despacho Normativo n.º 12/98 estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento dos lares para idosos, tais como:

Norma I

Definição

Para efeitos do presente diploma, considera-se lar para idosos o estabelecimento em que sejam desenvolvidas atividades de apoio social a pessoas idosas através do alojamento coletivo, de utilização temporária ou permanente, fornecimento de alimentação, cuidados de saúde, higiene e conforto, fomentando o convívio e propiciando a animação social e a ocupação dos tempos livres dos utentes.

Norma III

Condições gerais de funcionamento

(...)

d) A realização de atividades de animação sociocultural, recreativa e ocupacional que visem contribuir para um clima de relacionamento saudável entre os idosos e para a manutenção das suas capacidades físicas e psíquicas;

(...)

Norma XII

Indicadores de pessoal

1 - Para assegurar níveis adequados de qualidade no funcionamento do lar é necessário

o seguinte pessoal:

a) Um animador social em regime de tempo parcial;

(...)

Em nenhum momento, surgem palavras e/ou expressões relacionadas com a Educação (Permanente) e/ou o processo de Aprendizagem (ao Longo da Vida). Verifica-se a referência ao “convívio”, à “animação social” e à “ocupação dos tempos livres”, mas não há orientações específicas a esse nível. No caso da alimentação (Norma IX), da higiene e cuidados de saúde (Norma X), e das condições do edifício (Norma XVI), são apresentadas várias regras necessárias ao bom funcionamento dos lares, o que evidencia uma total desvalorização pelas referidas “atividades de animação sociocultural, recreativa e ocupacional”, uma vez que o mesmo Despacho não enumera sugestões que possam promover estas atividades. Além disso, é necessário um animador social em regime de tempo parcial, sugerindo que «animar» os seus utentes ao longo diária ou semanalmente não é uma prioridade.

Na verdade, o “tempo parcial” poderá corresponder a uma hora por semana ou até quinzenalmente, já que não há qualquer alusão ao número de horas necessárias. É necessário, por exemplo, verificar de que modo os utentes ocupam o tempo livre, se têm projetos e níveis de bem-estar (psicológico, emocional, cognitivo e mental) positivos, já que a qualidade de vida não se resume a estar bem nutrido e agasalhado. Segundo Osório (2004, p. 258), os lares deveriam representar “um processo global de animação sociocultural gerador de convivência, participação e desfrute do ócio e da cultura”. Não obstante, há que ter em conta a formação dos profissionais que contactam diariamente com a população sénior. Se estes perspetivarem os seniores como pouco produtivos, com menos objetivos a atingir e menos atividades a desenvolver no seu quotidiano, obviamente que os seniores continuarão a ser desvalorizados e considerados pouco autónomos, incapazes de tomar “sempre as «rédeas» do caminho que visam percorrer” (Martín *et al.*, 2007, p. 217).

No Decreto-Lei n.º 64/2007 - que define o regime jurídico de instalação, funcionamento e fiscalização dos estabelecimentos de apoio social geridos por entidades privadas – verifica-se o seguinte:

Capítulo I

Disposições Gerais

(...)

Artigo 4.º

Respostas sociais

1 - Os serviços referidos no artigo anterior concretizam-se, nomeadamente, através das seguintes respostas sociais:

(...)

b) No âmbito do apoio a pessoas idosas: centro de convívio, centro de dia, centro de noite, lar de idosos, residência;

(...)

Assim, o papel das Universidades Seniores não é entendido como uma resposta social, na medida em que o apoio aos «idosos» é reduzido aos centros de dia e aos lares. Esta situação corrobora a ainda existente desconsideração pela pessoa sénior que, muitas vezes, continua a ser perspectivada como “um bibelô que quando ocupad[a] com diversões e lazer «não incomoda» e «não se mete» onde não deve” (Oliveira, 2002, p. 4). Para travar esta discriminação e desvalorização, as Universidades Seniores e o processo contínuo de aprendizagens constituem “um importante recurso para manter a funcionalidade, a flexibilidade e a possibilidade de adaptação dos idosos, condições estas associadas ao conceito de velhice bem sucedida” (Cachioni & Néri, 1999, p. 115).

A PERCEÇÃO DO ENVELHECIMENTO

De acordo com Vieira (1996, p. 52), o envelhecimento constitui um “processo de vida que, assim como a infância, a adolescência e a maturidade, é marcado por mudanças bio-psico-sociais específicas, associadas à passagem do tempo”. No entanto, estas alterações não implicam necessariamente uma diminuição drástica das capacidades funcionais, cognitivo-mentais e comportamentais, nem pela redução dos papéis e dos hábitos desenvolvidos pelos seniores na sociedade.

Ao longo das entrevistas realizadas, tornou-se inevitável a referência a esta fase mais tardia da vida e, embora a maioria dos interlocutores tenha reconhecido que estava a envelhecer, não se considerava “velho”/“velha”. Na verdade, um deles reconheceu a importância da Academia para «combater» a velhice: “*Talvez seja por isso [frequentar Academia] que eu me sinta um jovem*”. Quando confrontados com expressões como «terceira idade» e «velhice», alguns entrevistados perspetivaram-nas do seguinte modo: “*não me assusta*”, “*não me choca*”, “*há velhices mesmo bonitas*”; “*Às vezes entro num café e digo «oh, só velhos», e não me lembro que afinal também sou velha*”; “*Esqueço-me às vezes da idade que tenho*”; “*o meu corpo já não é como era antes... Mas de cabeça ainda me sinto muito ativo*”; “*O corpo sinto envelhecer mas o espírito não*” (Machado, 2010, pp. 93-97). Efetivamente, a conceção social daqueles que supostamente pertencem à «terceira idade» foi alterada. Apesar de esta perceção resultar da fixação de uma idade cronológica (cerca de sessenta e cinco anos), torna-se evidente que “tem vindo a perder algum sentido social, uma vez que a longevidade e a qualidade de vida destas pessoas se vai alterando” (Moniz, 2003, p. 39). A maioria dos seniores salientou a importância de uma vida ativa para enfrentar as consequências menos positivas do envelhecimento. O aumento da esperança média de vida e da longevidade implica repensar novas formas de equacionar o afastamento da atividade profissional e o início de um processo de reforma. Se outrora as pessoas se reformavam mais tarde e morriam mais cedo, atualmente “uma vasta proporção da população usufrui um longo período de vida na velhice” (Neto, 1999, p. 319).

Considerações finais

O interesse pela atualização de conhecimentos e pela aquisição de novos saberes foi realçado pela maioria dos entrevistados como uma das principais razões que os conduziram até espaços vocacionados para as aprendizagens. Além disso, estes seniores também destacaram como motivações a necessidade de estabelecer relações interpessoais, de alcançar ou manter os níveis de bem-estar (físico, psicológico, emocional e cognitivo-mental), e de cumprir horários. Na verdade, ao fim de várias

décadas de atividade profissional (na designada «vida ativa»), muitas pessoas são confrontadas com as dificuldades inerentes à ocupação do tempo livre e encontram nestes espaços uma oferta de atividades bastante diversificada. Outro dado pertinente diz respeito à necessidade de «escapar» (ainda que temporariamente) das obrigações domésticas, familiares e até profissionais, uma vez que nem todos os entrevistados já se encontravam reformados. Contudo, apenas foi possível verificar esta motivação nos discursos femininos, talvez porque os papéis de mãe, filha, avó e esposa, simultaneamente desempenhados com uma atividade profissional, exigissem (e ainda continuem a exigir) inúmeros «sacrifícios» sobretudo às mulheres. De acordo com algumas entrevistadas, nesta etapa específica da vida os homens pretendem manter a liberdade que sempre tiveram, enquanto que as mulheres procuram as Universidades Seniores objetivando essa mesma liberdade. Tal facto realça ainda mais a importância deste tipo de instituições, na construção da autonomia e no desenvolvimento (integral) daqueles que as frequentam.

Para uma conceção mais positiva da população sénior, contribuem também algumas das repercussões das vivências nesses espaços, tais como a ocupação otimizada do tempo livre, a sociabilidade, a aquisição de saberes, o bem-estar e a realização pessoal daqueles que os frequentam. Ademais, as instituições que privilegiam o processo educativo destinado àqueles que têm uma idade mais avançada e, conseqüentemente, uma sabedoria adquirida ao longo da (extensa) vida devem assumir o papel de “agente facilitador do desenvolvimento de uma educação permanente, articulando-se continuamente com a sociedade” (Oliveira, 2002, p. 15). Estes espaços não impõem restrições (ao nível das habilitações literárias, por exemplo) e disponibilizam várias atividades educativas, culturais, artísticas, desportivas e de lazer, tendo em consideração os interesses, as necessidades, as potencialidades e também as limitações de todas as pessoas que as procuram. O reduzido número de pessoas com níveis de escolaridade relativamente baixos poderá ser explicado pelo facto de muitas delas não apresentarem uma familiaridade com as aprendizagens adquiridas em contextos formais (nomeadamente na escola), nem com atividades de lazer. Contudo, dado que o processo de aprendizagem é contínuo e acompanha o ser humano ao longo da sua vida, é possível fazer «despertar» nos seniores o prazer pela atualização e aquisição de saberes, bem como pela mobilização dos mesmos.

Em suma, é necessário favorecer as condições necessárias para que todas as pessoas, ao longo da sua existência, possam enveredar por percursos de aprendizagens que lhes permitam o desenvolvimento permanente das suas competências e capacidades físicas, cognitivas e sociais. Aqueles que frequentam as Universidades Seniores percecionam o envelhecimento de forma mais positiva e otimista têm consciência das suas «fragilidades» (sobretudo físicas), mas também das suas potencialidades. Tal como sublinha A. Martín (2007, p. 67), “a educação deve servir para tornar mais fácil ao indivíduo a transição para esse novo estado ou situação”, ou seja, o processo natural de envelhecimento pode ser bem sucedido através dos percursos de aprendizagens adotados ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Cachioni, M. & Néri, A. (1999). Velhice bem sucedida e educação. In A. Néri & G. Débert (Orgs.). *Velhice e sociedade* (pp. 113-139). Campinas: Papirus Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Coimbra, J. & NASCIMENTO, I. (2002). Formação, Trabalhadores Seniores e Capital Humano: Valor de Mercado e Decisão em Investir. In A. Sánchez & M. Valcarce (Orgs.). *Novos Horizontes para a formación profesional Actas do III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho*, 409-430.
- Decreto-Lei n.º 252/82 (1982). In *Diário da República*, n.º 146 – Série I - 28 de Junho de 1982.
- Decreto-Lei n.º 64/2007 (2007). In *Diário da República*, n.º 52 – Série I – 14 de Março de 2007.
- Despacho Normativo n.º 12/98 (1998). In *Diário da República*, n.º 47 - Série I-B - 25 de Fevereiro de 1998.
- Direção Geral de Saúde [DGS] (2001). *Autocuidados na Saúde e na Doença. Guias para as Pessoas Idosas: “Quem? Eu? Exercício?”*. Lisboa: Grafifina.
- Dominicé, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-98). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Escarbajal De Haro, A. (2003). Personas mayores, educación y aprendizaje. In J. S. Carreras (Org.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 159-181). Madrid: Dykinson,

- Ferreira, A. (2007). *O Ensino e a Formação na Terceira Idade*. Retirado em 15 maio, 2011, de
<http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/ensinoh%20terceira%20idade%20ana%20carvalho.pdf>
- Jacob, L. (2007). *As Universidades da Terceira Idade: Um exemplo de educação para adultos*. Retirado em 15 maio, 2011, de
[http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Universidades%20da%20Terceira %20 Idade %20 _luisjacob.pdf](http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Universidades%20da%20Terceira%20Idade%20_luisjacob.pdf)
- Lima, M. (2001). A gestão da experiência de envelhecer em um programa para a terceira idade: A UNTI/UERJ. In R. Veras (Org.). *Velhice numa perspetiva de futuro saudável* (pp. 33-98). Rio de Janeiro: UnATI – UERJ.
- Machado, F. (2010). *Percursos, Vivências e Aprendizagens no Contexto de Universidades Seniores – A Aprendizagem Perspetivada Para e Pelos Seniores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Martín, A. (2007). Gerontologia Educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativos com idosos. In A. Osório & F. Pinto (Orgs.). *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa* (pp. 47-73). Lisboa: Instituto Piaget.
- Martín, I., Guedes, J., Gonçalves, D. & Pinto, F. (2007). O desenvolvimento do paradigma do desenvolvimento produtivo. Os novos papéis dos seniores na sociedade. In A. Osório & F. C. Pinto (Orgs.). *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa* (pp. 203-223). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mendizábal, M. (2001). Datos para una pedagogía gerontológica. *Revista de Educación*, 341-361.
- Moniz, J. (2003). *A enfermagem e a pessoa idosa: a prática de cuidados como experiência formativa*. Loures: Lusociência.
- Nascimento, I. (2009). Tempo que falta, tempo que resta, tempo que sobra: Dinâmicas psicológicas da vivência de tempos e ritmos na transição para a reforma. In J. Coimbra et al. (Orgs.), *Uma década de trabalho e aprendizagens: atas do X congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza*, 129-139.
- Neto, F. (1999). As pessoas idosas são pessoas: aspetos psicossociais do envelhecimento. *Psicologia, Educação e Cultura*, III (2), 297-322.
- Núcleo Investigação Sénior [NIS] (2008). *A Caracterização das UTIs*. Retirado em 15 maio, 2011, de
<http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/RUCaracterizao%20das%20UTI%20-%202008.pdf>
- Nunes, L. (1999). *A Prescrição da Atividade Física*. Lisboa: Editora Caminho.
- Oliveira, F. & Oliveira, R. (2002). *O Ensinar e o Aprender com a Terceira Idade*. Retirado em 15 maio, 2011, de

<http://rutis.terradasideias.net/documentos/conteudos/Ensinar%20e%20Aprender%20c%20a%203%20idade.pdf>

- Osório, A. (2004). Animação Sociocultural na Terceira Idade. In J. Trilla (Org.), *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos* (pp- 251-263). Lisboa: Instituto Piaget.
- Osório, A. (2007). Os idosos na sociedade atual. In A. Osório & F. Pinto (Orgs.), *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa* (pp. 11-46). Lisboa: Instituto Piaget.
- Osório, A. & Pinto, F. (2007). *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Paúl, M. (1992). Satisfação de vida em idosos. *Psychologia*, 8, 61-80.
- Pinto, F. (2007). A Terceira Idade: Idade da Realização. In A. Osório & F. Pinto (Orgs.), *As Pessoas Idosas – Contexto Social e Intervenção Educativa*, pp. 75-103. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos: Declaração Final e Agenda para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vaz, E. (1998). Mais idade e menos cidadania. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 621-633.
- Vieira, E. (1996). *Manual de Gerontologia*. Rio de Janeiro: Revinter.

Seniors' Universities: motivations and consequences of experiences in learning environments

Abstract: This article hopes to identify, on the one hand, the reasons that motivate an increasingly significant number of seniors to join Seniors' Universities. On the other hand, we seek to understand how the experiences and learnings developed there influence the adaptation of older people to this particular stage of their lives. From the testimony of some senior students, it is clear that their main motive is the interest in updating and acquiring new knowledge. Moreover, these institutions promote sociability, the well-being and personal fulfillment of all those who attend them, as well as a optimized perception of oneself, its social role and ageing. Thus, these spaces want to contribute to the appreciation of those who have achieved the longevity, or for the purpose of stereotypical representations that conceive of «old» as being inactive.

Keywords: *Lifelong Learning; Continuing or Further Education; Active Ageing; Educational Gerontology; Seniors' Universities.*

RISCO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA: JUSTIFICANDO A INTERVENÇÃO PRECOCE

Teresa Sousa Machado¹⁰

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Resumo

A Intervenção Precoce (IP), enquanto prática destinada a promover condições de desenvolvimento que garantam a inclusão social de todas as crianças e suas famílias, é um projeto internacional envolvido na defesa da equidade de oportunidades desenvolvimentais na infância. O reconhecimento dos efeitos nefastos do risco ambiental no desenvolvimento esteve na origem da IP na infância e surge hoje reforçado face à instabilidade financeira de diversos países. Estudos recentes atualizam a defesa da adoção do modelo ecobiodesenvolvimental de Shonkoff e colaboradores, na investigação e intervenção em situações adversas na infância (nomeadamente no risco ambiental). As práticas de IP surgem reforçadas, com a abordagem transicional-ecológica a orientar as intervenções. Comentam-se, neste trabalho, os efeitos de algumas variáveis ligadas à parentalidade – em risco ambiental – enquanto exemplo do efeito das condições de adversidade no desenvolvimento na infância e suas repercussões a longo prazo.

Palavras-Chave: *Risco ambiental; Intervenção precoce; Desenvolvimento; Infância; Família.*

Introdução

A importância das experiências dos primeiros anos de vida no desenvolvimento ulterior do sujeito não é nova, e longe de pressupor um determinismo estrito, chama a atenção para a abertura a múltiplas possibilidades, desde que o desenvolvimento não fique, desde o início, comprometido (Curtis e Nelson, 2003; Nelson, 2000; Shonkoff, 2009; 2010). Porém, muitas são as crianças que precocemente se encontram em

¹⁰ Fac. Psicologia e Ciências Educação, R. do Colégio Novo, Apartado 6153 – 3001-802, Coimbra. E-mail: tmachado@fpce.uc.pt

situações desvantajosas, perigosas ou, sinteticamente, em risco – biológico ou ambiental – de não verem garantidas as condições necessárias ao desenvolvimento adequado. Foi pensando nelas que surgiram, nos anos 1960 nos EUA e finais dos anos 1980 em Portugal, os programas de intervenção precoce.

As questões que orientam a intervenção precoce (IP) na infância não encontram fronteiras nacionais, sendo comum o propósito de apoiar e proteger a criança em risco e sua família, assim como se partilha a defesa de programas com equipas transdisciplinares (ISEI, 2010). Guralnick (2011) alerta para o efeito perverso do grande desenvolvimento contemporâneo da IP, que pode encobrir a saliência dos temas comuns e questões globais subjacentes à intervenção; revemos aqui algumas dessas questões em risco ambiental.

A importância e papel da IP é recorrente reforçada em simpósios internacionais que juntam profissionais diversos; em 2005, 19 países Europeus juntaram-se discutindo a IP, recordando que se trata de:

Um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação realizada quando a criança necessita de apoio especializado para: assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal; fortalecer as competências da própria família; e promover a inclusão social da família e da criança (EuroNews on Special Needs Education, 2006, p.1).

Ao focar questões fundamentais relativas às situações de risco ambiental na infância, retornamos à filosofia inicial da IP (nos EUA, nas décadas de 1960), conscientes que os tempos contemporâneos (e.g. “crise do Euro” na Europa e clivagens socioeconómicas marcadas nos países industrializados) (Chen, Hetzner, e Brooks-Gunn, 2010), favorecem o aumento de condições propícias às situações de risco ambiental que afectam o desenvolvimento (Shonkoff et al, 2012). Acresce o facto de nos períodos conturbados em termos económicos ser comum verificarem-se cortes financeiros nos sistemas sociais de apoio e proteção à infância (Abrams e Portwood, 2010). O impacto da pobreza na família repercute-se de modos diversos, intrincados e subtis, aumentando níveis de stresse que, por seu turno, interferem nos aspectos

relacionais, aumentando níveis de hostilidade parental e conflitos que colocam a criança em risco (Galezewski, 2010; Garbarino e Ganzel, 2000). Os efeitos da “pobreza concentrada” (i.e., pobreza familiar associada a comunidades também elas empobrecidas), aumenta as desvantagens para as crianças, propiciando situações de maltrato e/ou negligência (Schuck, 2005). As questões económicas têm um papel de relevo no impacto do risco ambiental pelo seu efeito cumulativo, sendo a infância o período mais vulnerável pelas implicações a longo prazo no desenvolvimento (Davies, 2011; Engle, 2010; Felner, 2006; Shonkoff et al., 2012).

A implementação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), instituído com o Decreto-Lei nº 281/2009 (de 6 de Outubro), reintroduziu entre nós, a partir de reestruturações (nas Equipas Locais de Intervenção), em 2011, novos serviços. O SNIPI trabalha na confluência de três Ministérios: o do Trabalho e da Solidariedade Social, o da Saúde e o da Educação, conjugando a participação ativa da família e comunidade, respeitando deste modo as recomendações internacionais para a IP. A IP destina-se a crianças entre os 0 e 6 anos (Decreto-Lei nº 28/2009), a parceria com a família promove padrões de interação que facilitam o desenvolvimento da criança e a coordenação dos profissionais agiliza o acesso a serviços e/ou recursos da comunidade.

As intervenções de IP podem estender-se desde o diagnóstico pré-natal até à idade de entrada na escolaridade obrigatória (Moor, Waesberghe, Hosman, Jaeken, e Miedema, 1993); e embora, em rigor, não seja hábito considerar a intervenção pré-natal como fazendo parte da IP, as consequências psicológicas desta são tidas, para diferentes autores, como cumprindo a sua essência (Moor et al., 1993). A IP na infância fundamenta-se nos modelos desenvolvimentais, destacando a importância das experiências precoces e a grande maleabilidade no desenvolvimento nos primeiros anos (Guralnick, 2011). O risco ambiental é atribuído aos ambientes com privações que limitam as possibilidades da criança beneficiar de experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento (Moor, et al., 1993). Guralnick (2011) tem vindo a propor uma abordagem sistémica global – “Developmental systems approach” (DSA) – como quadro unificador das práticas de IP, seguindo as orientações atuais que “contextualizam o desenvolvimento da criança e sua família no contexto amplo em

que vivem” (Carpenter, Blackburn e Egerton, 2009). A intervenção centrada na família, as intervenções individualizadas e a coordenação entre serviços de suporte, são pontos-chave comuns às diversas intervenções (Guralnick, 2011).

Em termos latos, a IP na infância visa prevenir a exclusão social das crianças em risco; seja este risco inerente ao seu meio de pertença (risco ambiental), ou devido às características biológicas da criança (risco biológico). Ao intervir na família (e não apenas na criança) permite capacitar os membros que tratam da criança (pais, avós ou outros) a lidar com as suas particularidades, e do seu meio, que a colocam em risco (Moor et al., 1993; Powell, 2010). Ao intervir junto de outros cuidadores (e.g. avós), garante alternativas quando o cuidador principal não está em condições de cumprir o papel; conciliando a identificação do risco com a promoção de proteção (Dunst, 1993). Ajuda os cuidadores a lidar com problemas emocionais inerentes à situação de risco e garante-lhes acesso a informação privilegiada e serviços de apoio. O facto de permitir que um acontecimento anteriormente “definido” como irresolúvel ou avassalador passe a parecer “solucionável” pode fazer diferença na dinâmica familiar da criança em risco (McWilliam, 2003).

Fundamentação da IP em risco ambiental – os tentáculos da pobreza

O risco ambiental não deriva apenas da pobreza do meio, mas esta congrega e potencia muitas outras variáveis prejudiciais ao desenvolvimento, sendo as crianças pequenas as primeiras vítimas do seu efeito. Nos países industrializados, a pobreza está presente com novos contornos, e muitas crianças em situação de pobreza vêm sendo sinalizadas como estando em risco, associando-se-lhes maior probabilidade de sofrer privações diversas e cumulativas (de alimentos, cuidados de saúde, cuidados parentais adequados e educação de qualidade), que comprometem o desenvolvimento (Chen, et al., 2010; Engle, 2010; Felner, 2006; Shonkoff, 2009; Shonkoff et al., 2012). Ao agir sobre as condições do desenvolvimento, a IP promove os factores protetores para que as crianças cumpram a escolaridade o que se traduzirá em menores riscos de desemprego, delinquência e/ou dependência de subsídios

estatais (Powell, 2010; Sameroff, Gutman e Peck, 2003). Em termos de intervenção, “o aumento de factores de protecção tem o mesmo efeito que a redução de riscos porque eles referem-se à mesma dimensão, para a maioria das crianças, a maioria das vezes” (Sameroff et al., 2003, p. 378). Os investimentos na IP têm repercussões no imediato (e.g. alteração nas rotinas familiares e no comportamento da criança) e a longo prazo pela integração na sociedade. Questões relativas ao binómio custos versus ganhos estão sempre subjacente à justificação dos programas de IP e têm, recorrentemente, suscitado desacordos (Knapp, 2008; Powell, 2010); embora os “grandes programas de IP” que fazem história na intervenção em risco ambiental – o Head Start, o Abecedarian Project ou o High/Scope Perry Preschool Project – apresentem resultados encorajadores (Chen et al., 2010; Curtis e Nelson, 2003; Hagen e Lamb-Parker, 2008; Oden, Schweinhart e Weikart, 2000).

O Head Start – provavelmente o programa de IP mais conhecido e tornado o ícone da IP – foi criado em 1965 (como um programa de Verão para famílias com baixos rendimentos), mantendo-se até hoje, embora noutros moldes (Hagen e Lamb-Parker, 2008):

[...], o programa oferece serviços diversos e interligados, incluindo educação pré-escolar de qualidade, alimentação, cuidados de saúde e serviços sociais, a par com um grande envolvimento dos pais das crianças de famílias de baixos recursos económicos. O objectivo geral consiste em dotar as crianças pré-escolares, de famílias de baixos rendimentos, com mais competências sociais. Estas competências dizem respeito às capacidades para lidarem com as condições de vida e futuras responsabilidades escolares. Tem em conta a interpenetração entre o desenvolvimento cognitivo e social, físico e saúde mental, e necessidades nutricionais (Oden, et al., 2000, p.3).

O Head Start congrega assim diferentes domínios de intervenção (educação, saúde, envolvimento parental e serviços sociais), e é provavelmente o programa que tem sido mais avaliado sobre a sua eficácia (Oden et al., 2000). Os resultados a longo prazo sugerem que as crianças (famílias) que os seguiram tendem (relativamente às outras de igual meio que não o fizeram) a atingir níveis mais elevados de escolarização, são menos colocadas no ensino especial, têm menos reprovações e envolvem-se em menos actos anti-sociais mais tarde (Haskins, 1989; Oden et al., 2000; Powell, 2010).

A experiência continuada de programas como o Head Start, o Abecedarian Project, ou o High/Scope Perry Preschool Project, tem sugerido a necessidade de contemplar outras variáveis, para além dos motivos económicos, como critério de elegibilidade no risco ambiental (Ramey e Ramey, 1998). Já nas primeiras avaliações do Head Start, Haskins (1989) chamava a atenção para a necessidade de ter em conta a variável “grupo de crianças escolhidas” quando se avalia a eficácia dos programas. Na época, em comunidades com poucos recursos económicos, foram apenas as “mais desfavorecidas de todas” as crianças escolhidas, o que equivalia a que só cerca de 17%, das elegíveis, participassem no Head Start. As crianças que não participaram, mas serviram de “controlo” para avaliar os efeitos, eram, simultaneamente, as que não se encontravam em situações tão precárias – o que sugere que se pode ter subestimado os efeitos da participação no Head Start” nesses primeiros anos (Haskins, 1989, p. 278). A comparação entre o grupo do programa e grupo controlo mostrou a presença de mediadores dos efeitos (positivos/negativos) da IP, destacando variáveis sociais (acesso a ambientes mais estimulantes – e.g. escolas de qualidade, pares pró-sociais) e variáveis familiares (cuidados parentais); variáveis que passaram a ser contempladas (Powell, 2010; Rutter, 2004).

Os indicadores de risco associados às situações ambientais desfavoráveis – encarados como sinais precoces que poderão vir a comprometer o desenvolvimento – foram já validados pela epidemiologia. Seguindo a classificação de Petit (2004), salientamos, entre os factores de risco ambientais referidos pelo autor, os seguintes:

a) inerentes aos pais no período pré-natal: família separada, internamento dos futuros pais, ruptura com o pai da criança durante a gravidez, ruptura (da mãe) dos laços sociais ou afectivos durante a gravidez, gravidez adolescente, imigração recente, dificuldade social associada a ausência de formação profissional, reconhecimento tardio da gravidez, gravidez anterior não acompanhada, pedido de IVG não realizado, fratria numerosa; b) relativamente à estadia na maternidade: parto prematuro, parto mal vivido, depressão pós-parto, psicose puerperal, parto sob anonimato ou incerteza em relação ao conhecimento legal da criança, saída da maternidade contra opinião médica; c) relativamente ao regresso a casa: depressão materna, mulher abandonada

depois do parto, alojamento precário mãe-criança, perturbações alimentares e/ou do sono da criança, desinteresse pela criança hospitalizada, abandono; d) relativamente ao processo de custódia: pedido de custódia tardio, em urgência ou de auxílio, instabilidade dos locais de acolhimento, consumo regular de calmantes, recusa de apresentação do boletim de saúde; e) relativamente aos primeiros anos: hospitalização prolongada, hospitalizações repetidas em diferentes serviços (sem visita), vestígios de maus tratos, negligência nos cuidados, necessidade de internamento social, separações, más condições de vida (Petit, 2004, pp.893-894).

Foram as situações de desvantagem social em crianças que impulsionaram o nascimento da IP, surgindo esta como resposta de cariz social, político e científico, nos EUA, nas décadas de 1960 e 1970, face às discussões sobre as implicações das situações de desvantagem das crianças de minorias (Ramey e Ramey, 1998). O mote inicial consistia em identificar as situações de risco de desenvolvimento para se poder intervir precocemente, minorando ou invertendo eventuais percursos desviantes. Embora alguns autores refiram excessos na época, ao documentar exclusivamente casos de comportamentos desviantes de minorias que viviam em situações de risco (nomeadamente as práticas parentais) (Coll e Magnuson, 2000), os programas iniciais preocupavam-se genuinamente com o efeito das condições de risco ambiental, e a “luta contra a pobreza” era o seu alvo (Hagen e Lamb-Parker, 2008).

A IP tem confirmado as teses desenvolvimentais que afirmam a plasticidade do desenvolvimento humano (Barbosa, 2007). A maturação do cérebro humano demora anos, isto significa que pode ser influenciado pelas transações estabelecidas com o meio, nomeadamente nos primeiros anos (Nelson, 2000; Shonkoff e Phillips, 2000; Shonkoff et al., 2012). “Ao longo dos primeiros anos de vida, particularmente até aos 3-4 anos, o cérebro está mais reativo às influências ambientais do que no desenvolvimento posterior. (...). Mas a plasticidade do jovem cérebro torna-o também mais vulnerável aos factores negativos, tais como cuidados negligentes, abusos, traumas e má nutrição” (Davies, 2011, p. 43). A importância dos primeiros anos na constituição do sujeito e o alto grau de mobilidade das formações psicopatológicas até à puberdade, são proposições que justificam a IP (Barbosa, 2007). Não é demais

recordar que o risco biológico, surge, em tantos outros casos, a par com o risco ambiental (Engle, 2010; Rutter, 2004).

Desde os anos 1990s, nos EUA (e presentemente na Europa) situações de desemprego crónico ou “sub-emprego” em grupos específicos (que os anglo-saxónicos designam de “underclass”) que vivem em grandes cidades “prósperas” constituem um novo desafio para os sistemas sociais (Edin e Kissane, 2010; Engle, 2010; Garbarino e Ganzel, 2000). Estas situações agudizam-se aumentando a disparidade entre países e no seio do mesmo país (Edin e Kissane, 2010; Engle, 2010). Para tal contribuem também alterações sociodemográficas como o aumento de famílias monoparentais, que se tornam mais vulneráveis. Embora não possamos generalizar a ideia de “risco” associada a famílias monoparentais nos tempos atuais (Edin e Kissane, 2010; Osofsky e Thompson, 2000), não se verificando tal associação em países nórdicos, como a Suécia, por exemplo (Chen et al., 2010). Tal não invalida que, estando a maioria das famílias monoparentais a cargo de mulheres, estas tendem (em termos globais e dependendo dos países) a ser pior pagas do que os homens e terem dificuldades em obter um emprego que lhes permita cuidar convenientemente das crianças pequenas. Acresce que os problemas de saúde física ou de desenvolvimento tendem a ser exacerbados pelas consequências da situação de pobreza. Conjugam-se múltiplas variáveis na mesma direção: mais problemas de saúde e/ou de desenvolvimento e menos meios económicos e sociais para os enfrentar (Dearing, Berry, e Zaslow, 2008; Engle, 2010; Felner, 2006). Os modelos atuais da parentalidade chamam precisamente a atenção para a interpenetração de variáveis relativas aos factores individuais dos pais, características da criança e contexto social alargado (Belsky e Jaffe, 2006). Em risco ambiental, as variáveis que dão forma a estas três dimensões tendem a conjugar-se na direção da disfuncionalidade ou fragilidade dos cuidados parentais. Instala-se um ciclo vicioso que se reflete em indicadores como o índice de escolaridade atingido pelas crianças (Engle, 2010); o que, por seu turno, contribuirá para perpetuar o ciclo de condições de risco que passa para a geração seguinte: “quando se tornam adultos, essas crianças tendem a ter filhos mais cedo, estar desempregados, receber menos, e ter pior saúde física e mental” (Chen, et al., 2010, p. 115). Para além disso, estando a

pobreza ligada a escassez ou inadequada alimentação na infância, carências específicas (e.g. insuficiência de ferro, aliada também à menor alimentação ao peito em bebés de famílias de risco) têm sido associadas a atrasos mentais ou a deficits cognitivos na infância e adolescência e/ou diferenças no QI entre crianças pobres e não pobres (Chen et al., 2010; Papalia, Olds e Feldman, 2007).

Os efeitos da pobreza no desenvolvimento estendem-se assim como tentáculos em diversas direções, os próprios mecanismos que conferem resistência aos cuidadores são vulneráveis ao estatuto socioeconómico, às desvantagens sociais e ao racismo. A pobreza gera, ela própria, outros factores de risco (e.g. podemos ter cuidadores negligentes ou até maltratantes que não o seriam em situações económicas diversas) (Garbarino e Ganzel, 2000). Por outro lado, se as crianças em risco ambiental beneficiariam (proporcionalmente mais do que as outras) com creches de qualidade, elas tendem precisamente a não lhes terem acesso (Davies, 2011). A situação agrava-se quando os stressores externos interagem com factores de risco parentais (Davies, 2011):

Uma criança que caminha só para a escola, num bairro perigoso, todos os dias, pode estar exposta a frequentes atos de violência, venda de drogas ilegais e intimidação por gangs. Se a criança tem consciência que os seus pais não a conseguem proteger desses perigos, a sua vulnerabilidade à influência de pares antissociais aumenta, pois estes são percebidos como mais poderosos do que os adultos que não a conseguem proteger (Davies, 2011, p. 89).

A acumulação de factores de risco deteriora o desenvolvimento e a ausência de factores de protecção aumenta a vulnerabilidade (Dunst, 1993; Dunst e Trivette 1997). A abordagem ecológica-sistémica de Bronfenbrenner – um dos pilares teóricos da IP na infância – permite compreender a intrincada rede de influências que a adversidade ambiental versus factores de protecção induz nas condições de desenvolvimento. As experiências de cada indivíduo ocorrem num contexto de múltiplos subsistemas que pertencem a outros sistemas “como uma rede de estruturas encaixadas sucessivamente umas nas outras, à semelhança dos conjuntos de bonecas russas” (Garbarino e Ganzel, 2000, p.78). A interpretação dos factores implicados no desenvolvimento da criança envolve o sistema mais imediato do comportamento – e.g.

o temperamento da criança pode ser “difícil” em casa (microssistema familiar) mas ser “fácil” na creche, como a consideração do mesossistema (ligações entre diferentes microssistemas onde a criança se move). A consideração do exossistema (sistemas nos quais a criança não se encontra, mas que influenciam as condições de vida) dá novos dados acerca do funcionamento nos sistemas anteriores: e.g., o local de trabalho da mãe permite sair mais cedo se a criança estiver doente? Ou, o local de trabalho possui creche para os bebés? Estas influências sucessivas são também afectadas pelo macrossistema, isto é, pelo conjunto de valores culturais, religiosos, dominantes no grupo a que pertence a criança (e.g., ditando o tipo de práticas educativas ou acesso limitado à escolaridade para raparigas); e, num outro nível, pelas medidas sociais de apoio à maternidade (Davies, 2011; Garbarino e Ganzel, 2000, Papalia, et al., 2008). A consideração destes sucessivos níveis de estruturas que contextualizam o meio de desenvolvimento permite encontrar oportunidades diversas (e.g. fora da família nuclear), e também de identificar situações de risco que poderiam não ser visíveis numa análise mais centrada no microssistema inerente às rotinas diárias da criança. Retomando o exemplo anterior da criança que vai a pé para a escola num bairro perigoso, a situação seria bem diferente se, mesmo permanecendo o factor pobreza económica na família, o bairro em que a criança se movesse não oferecesse perigo, ou, se o pai a conseguisse proteger – justificando-se a abordagem transaccional-ecológica para a IP (Guralnick, 2011; Sameroff e Fiese, 2000).

A IP em risco ambiental – influências ambientais na qualidade dos cuidados parentais

Para além do património genético, os pais influenciam o desenvolvimento das crianças pela forma como exercem a parentalidade. Vimos, com Petit (2004), uma série de variáveis ligadas à parentalidade tidas como factor de risco para o desenvolvimento da criança. A consideração da qualidade das relações precoces justifica-se pelos efeitos a longo a prazo que terá no desenvolvimento. A teoria da vinculação vem há muito especificando alguns desses efeitos duradouros (Machado,

2004). Dada a dependência total da criança pequena, a construção de representações do self, das relações e do mundo, estão dependentes da forma como estes lhe “são apresentados” pelos cuidadores; assim como depende destes a construção inicial da regulação dos afetos (Connell-Carrick, 2010; Davies, 2011; Machado, 2004; 2009). Não sendo “mentalizados” na criança pequena, estes não são questionados, passando a funcionar de forma como que “automática” (i.e. os modelos internos do self e das relações).

A relevância da qualidade dos cuidados parentais tem sido analisada em estudos em diferentes países (em desenvolvimento versus industrializados): recorrendo à HOME (escala que permite avaliar a qualidade do ambiente familiar), Bradley e Corwyn (2005, in Engle, 2010), destacam três dimensões que se revelam fundamentais no desenvolvimento das crianças e que variam consoante o país/cultura: (a) calor/responsividade; (b) disciplina/punição severa; (c) estimulação/educação. As dimensões calorosas/responsivas e estimulantes/ensino apresentam, de modo consistente, associações significativas com resultados desenvolvimentais indicadores de competência na criança.

Sendo também determinada pelo meio no qual as famílias vivem, a relação cuidador-criança tem de ser enquadrada no contexto mais amplo (contemplando factores sócio-económicos, cultura, bem-estar psicológico do cuidador, características da criança, clima da comunidade) (Chen, et al., 2010; Felner, 2006). Por exemplo, num estudo promovido pela UNICEF, foi criado um instrumento (adaptado da HOME), para avaliar variações globais nos ambientes familiares (Engle, 2010), permitindo identificar condições ambientais que têm mostrado promover cuidados parentais adaptativos e identificar, em ambientes de risco, os factores que podem ser mobilizados para compensar práticas nocivas ao desenvolvimento (Engle, 2010; Osofsky e Thompson, 2000). Estudos diversos têm mostrado variáveis dos cuidados parentais que concorrem para aumentar, num verdadeiro ciclo-vicioso, o risco ambiental para a criança; Osofsky e Thompson (2000), destacam o risco das situações ambientais inerentes ao consumo de drogas, violência, mães adolescentes e psicopatologia parental – situações usadas como exemplo para destacar o efeito de ciclo vicioso do risco, justificando a abordagem sistémica desenvolvimental em IP (Guralnick, 2011).

Consumo de drogas

São muitos os trabalhos que expõem os riscos, para o desenvolvimento da criança, do consumo de drogas pelos cuidadores. Para além do comprometimento a nível biológico (no consumo pré-natal), a parentalidade em si mesma é afectada: a disponibilidade e sensibilidade afectiva do cuidador ficam comprometidas, inviabilizando a construção da reciprocidade essencial (Osofsky e Thompson, 2000; Connel-Carrick, 2010). A falha na reciprocidade é explicada por três ordens de factores: a) a exposição pré-natal às drogas afectou o desenvolvimento do bebé, repercutindo-se, nomeadamente, na labilidade dos estados de humor – i.e. temperamento (o que torna o bebé mais “difícil”, para pais “menos competentes”); b) o consumo prolongado de algumas drogas (e.g., cocaína) afecta o funcionamento neuropsicológico do cuidador (e.g., memória a curto prazo, orientação para tarefas, níveis de atenção comprometidos, e reduzidos níveis de concentração) (in Osofsky e Thompson, 2000). Aumenta também o risco de desordens psiquiátricas, variáveis que, por seu turno, comprometem a capacidade para responder às necessidades do bebé; c) o consumo de drogas está geralmente associado a outros factores de risco do ambiente, como negligência, elevados níveis de violência, pobreza, abrigos precários e isolamento social (Osofsky e Thompson, 2000). Quando falamos no consumo de drogas nos pais não nos referimos a um, mas múltiplos factores de risco que se conjugam e predis põem situações de negligência e abuso (Connell-Carrick, 2010; Lester, Andreozzi e Appiah, 2004). Nos EUA aproximadamente 75% das crianças vítimas de mau trato sofreram negligência entre os 0 e os 3 anos, e os estudos sugerem que crianças menores de 1 ano têm duas vezes mais probabilidade de ser negligenciadas do que em qualquer outra idade (Connell-Carrick, 2010). As necessidades desenvolvimentais do bebé e criança pequena tornam-nos particularmente vulneráveis aos efeitos referidos; sendo que esses efeitos podem ter já comprometido áreas diversas que inviabilizam o desenvolvimento óptimo a longo prazo.

Violência ambiental

A exposição constante a ambientes de violência (e.g. bairros problemáticos) induz stress acrescido aos cuidadores e tem sido associada a sentimentos de impotência e frustração dos pais que se sentem incapazes de proteger as crianças (Connell-Carrick, 2010; Osofsky e Thompson, 2000). Os distúrbios sociais em Agosto de 2011 no Reino Unido, perpetrados por crianças e jovens dos bairros mais pobres e de famílias com subsídios vem relançar as questões sobre a intervenção e programas educativos. Em situações adversas, o stress nos cuidadores afecta a sensibilidade, responsividade e aumenta a depressão materna, conflitos maritais e práticas parentais punitivas (Chen et al., 2010; Tornberry e Krohn, 2004); “crescer em famílias e zonas atingidas pela pobreza traduz-se na exposição prolongada a uma variedade de défices, que podem culminar em percursos anti-sociais graves (...)” (Tornberry e Krohn, 2004, p.146). Considerando que o desenvolvimento de competências sócio-emocionais (e.g. auto-regulação) se inicia na infância, estudos longitudinais como o de Tremblay e colaboradores no Canada, observações do NICHD (National Institute of Health and Child Development, nos EU), ou o NLSY (National Longitudinal Survey of Youth, nos EU), sugerem que crianças vivendo em situação de pobreza (em países industrializados) exibem, mais precocemente, hostilidade para com os outros, comportamentos externalizantes (e.g. violência e hostilidade) e internalizantes (depressão e isolamento), propiciando a escalada do risco (Chen et al., 2010). O efeito do ambiente desfavorável de zonas urbanas degradadas é bastante mediado pelos seus efeitos na família (e escola), sendo estas fontes de risco próximas que comprometerão o desenvolvimento das crianças (Rutter, 2004), pelo que muitos dos fatores de risco devem considerados como indicadores e não como mecanismos (Rutter, 2004).

Mães adolescentes

As mães adolescentes estão invariavelmente associadas a situações de risco para o desenvolvimento das crianças. As interações entre mães adolescentes e bebés têm

sido descritas como diferindo qualitativa e quantitativamente das interações com mães adultas (Osofsky e Thompson, 2000). A regulação emocional tende a privilegiar afetos negativos (e.g., o bebé chora, a mãe grita), e as pistas afetivas são mal interpretadas; sendo que as implicações destes desencontros se repercutem desde cedo no desenvolvimento (e.g. mais vinculações inseguras, que se não determinam, em si mesmas, ulteriores problemas de desenvolvimento sócio-emocional, constituem um fator de risco para eles) (Connell-Carrick, 2010; Guralnick, 2008). As intervenções com mães adolescentes devem centrar-se na promoção das capacidades de empatia para com o bebé: “A adolescência é um período desenvolvimental em que os sujeitos tendem a focar-se essencialmente em si mesmos (...). Assim, uma criança interfere com a focalização egocêntrica do adolescente” (Osofsky e Thompson, 2000, p.64). Acresce a estes riscos o facto de muitas destas mães viverem em ambientes também eles de risco (cf. exossistema – desemprego, pouco suporte social, carências económicas) (Connell-Carrick, 2010; Edin e Kissane, 2010).

Psicopatologia parental

A psicopatologia parental, comprometendo as capacidades de cuidar das crianças, encontra-se frequentemente associada a outras condições de risco ambiental, já focadas (ambientes violentos, mães adolescentes, consumo de drogas, percepções de si e da criança distorcidas) (Connell-Carrick, 2010; Hammen, 2003; Seifer, 2008). Os estudos sobre depressão materna, frequentemente observada em grupos socioeconómicos baixos e com elevados níveis de stress, têm mostrado como esta se associa a práticas parentais desajustadas (i.e. inatenções, não-responsivas, intrusão, ausência de disciplina e percepções negativas da criança). As mães deprimidas têm dificuldade na regulação dos afectos e tendem a estar dessincronizadas com as suas crianças. Como os bebés de mães deprimidas tendem a apresentar menos respostas afectivas, mais irritabilidade e níveis de atividade mais reduzidos, instala-se o ciclo vicioso na relação negativa (Hammen, 2003; Powell, 2010).

Considerações finais

A pobreza contínua nas crianças pequenas tem efeitos devastadores no desenvolvimento (índices mais baixos nas avaliações cognitivas e verbais ao longo da escolaridade, graus académicos mais baixos, mais probabilidade de reprovar e maiores índices de abandono escolar precoce) (Chen et al., 2010; Dearing, et al., 2008; NICHD, 2005). O efeito da pobreza durante os primeiros anos de vida é mais avassalador do que posteriormente (Davies, 2011; Dearing et al., 2008; Garbarino e Ganzel, 2000; Shonkoff et al., 2012). As teses originais que nortearam a criação dos programas de IP surgem hoje mais reforçadas, referindo Powell (2010) quatro motivos gerais para a IP face ao risco ambiental: 1) reconhecimento dos efeitos devastadores a longo prazo da pobreza vivida na infância; 2) dados estatísticos indicadores da elevada percentagem de abuso e negligência nas crianças em situação de pobreza; 3) incapacidade destas famílias proverem um ambiente de cuidado adequado às crianças; 4) a noção de que a prevenção no início da vida constitui um prudente investimento no futuro capital social. Retomam-se as ideias basilares dos programas iniciais de IP: a) a sociedade é responsável pela proteção e cuidados à criança pequena; b) devem ser asseguradas as necessidades educativas das crianças mais vulneráveis, seja tal vulnerabilidade devida a situações de deficiência ou a condições de pobreza/privação; c) é sempre preferível a prevenção ao tratamento (Alves, 2009).

A pobreza constitui o maior, de todos, os factores de risco [no desenvolvimento]. A pobreza das famílias encontra-se correlacionada com os cuidados prestados às crianças em idade escolar, com o fracasso académico, com o crime violento... Virtualmente, todos os outros fatores de risco que contribuem para deteriorar o desenvolvimento podem encontrar-se em proporções muito mais elevadas nas crianças pobres (Schorr, 1988, in Felner, 2006, p. 125).

Atualmente, nos países industrializados, a percentagem de casos de pobreza em crianças de minorias são significativamente superiores às das outras crianças (Davies, 2011; Dearing, et al., 2008; Edin e Kissane, 2010; Felner, 2006; Papalia, et al., 2007).

Nas situações de pobreza crónica, as condições de risco influem nos diversos níveis do ecossistema inerente ao meio onde se desenvolve a criança. Sameroff e colaboradores (in Garbarino e Ganzel, 2000), ao estudarem as relações entre o QI das crianças aos 4 anos e a presença de fatores de risco diversos (e.g., pobreza, ausência do pai, baixa educação parental, práticas educativas rígidas e punitivas, estatuto de minorias, abuso de drogas nos pais, doença mental da mãe, famílias numerosas) destacam a acumulação dos fatores de risco como o que mais contribui para o menor índice de desenvolvimento intelectual. Os primeiros anos de vida são particularmente sensíveis aos efeitos negativos do risco ambiental na cognição, desempenhos e linguagem (Derling, et al., 2008). Estes efeitos são mediados pelo impacto que as condições de pobreza terão na saúde física da criança pequena (infecções, doenças crónicas tratadas parcamente, exposição a tóxicos, má nutrição, faltas à escola por doenças constantes). O paradigma de intervenção contemporâneo repousa numa “análise compreensiva, multicausal e não-específica” (Felner, 2006). Este modelo defende que: “(1) a maioria das perturbações que procuramos prevenir têm subjacente um vasto número de fatores de risco comuns; (2) as condições que geralmente protegem de uma perturbação, protegem igualmente outras; (3) existem vulnerabilidades pessoais que aumentam a susceptibilidade individual ao início do desencadear de uma série de perturbações” (Felner, 2006, p.137). Por outro lado, a sensibilidade dos primeiros anos às influências externas no desenvolvimento justifica a precocidade exigida à intervenção – essa sensibilidade (ligada à plasticidade desenvolvimental e funcional do cérebro) funciona “nos dois sentidos”, isto é, no da “normalidade” e no da “psicopatologia” (Rutter, 2004).

O desafio que se coloca hoje consiste na adaptação do modelo de IP de forma a respeitar a “(...) notória diversidade de características das crianças e famílias”, sendo que tal diversidade é particularmente incisiva naquelas famílias onde falham os recursos pessoais e materiais para apoiar o desenvolvimento das crianças – a dimensão ambiental (ou social) do risco, aumenta os desafios colocados à IP (Guralnick, 2011, p.6, sublinhados nossos).

Referências

- Abrams, L., e Portwood, S. G. (2010). Protecting children in their homes. Effective prevention programs and policies. In J. M. Lampinen e K. Sexton-Radek (Eds.), Protecting children from violence. Evidence-based interventions (pp. 35-56). New York: Psychology Press.
- Alves, M. M. (2009). Intervenção precoce e educação especial. Práticas de intervenção centradas na família. Viseu: PsicoSoma.
- Barbosa, D. C. (2007). Da concepção ao nascimento, a razão da intervenção precoce. Estilos da Clínica, 12 (3), 68-77.
- Belsky, J., e Jaffee, S. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti e D. Cohen (Eds.), Developmental psychopathology (2ª ed, pp.38-77). New York: Wiley.
- Carpenter, B., Blackburn, C., e Egerton, J. (2009). European developments in early childhood intervention – Introduction. In B. Carpenter, J. Schloesser e J. Egerton (Eds.), European Developments in Early Childhood Intervention. Consultado em http://www.eurlyaid.net/eurlyaid_european%20developments1.html
- Chen, J. J., Hetzner, N. P., e Brooks-Gunn, J. (2010). Growing up in poverty in developed countries. In J. G. Bremner, e T. D. Wachs (Eds.), The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development, 2ª ed., (vol.2, pp.115-139). Blackwell Publishing.
- Coll, C. G., e Magnuson, K. (2000). Cultural differences as a source of developmental vulnerabilities and resources. In J. Shonkoff e S. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention, 2ª ed (pp.94-114). New York: Cambridge Press.
- Connell-Carrick, K. (2010). Child abuse and neglect. In J. G. Bremner, e T. D. Wachs (Eds.), The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development, 2ª ed., (vol.2, pp.165-191). Blackwell Publishing.
- Curtis, W. J., e Nelson, C. A. (2003). Toward building a better brain. Neurobehavioral outcomes, mechanisms, and processes of environmental enrichment. In S.S. Luthar (Ed.). Resilience and vulnerability. Adaptation in the context f childhood adversities. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Davies, D. (2011). Child development. A practitioner's guide, 3ª ed., New York: Guilford Press.
- Dearing, E., Berry, D., e Zaslow, M. (2008). Poverty during early childhood. In K. McCartney, e D. Phillips (Eds.), Blackwell handbook of early childhood development (pp. 399-423). MA: Blackwell Publishing.
- Dunst, C. J. (1993). Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices. Topics in Early Childhood Education, 13 (2), 143-153.

- Dunst, C. J., e Trivette, C. M. (1997). Early intervention with young at-risk children and their families. In R. Ammerman e H. Hersen (Eds.), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents: Intervention in the real world* (pp.157-180). New York: John Wiley & Sons.
- Edin, K., e Kissane, R. J. (2010). Poverty and the American family: A decade in review. *Journal of Marriage and Family*, 72, 460-479.
- Engle, P. (2010). Infant Development in the developing world. In J. G. Bremner, e T. D. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of infant development*, 2ª ed., (vol.2, pp.140-164). Blackwell Publishing.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). *Intervenção Precoce na Infância – Relatório Síntese*. <http://www.european-agency.org/eci/eci.html> (consultado em Outubro de 2011).
- Felner, R. D. (2006). Poverty in childhood and adolescence. A transactional-ecological approach to understanding and enhancing resilience in context of disadvantage and developmental risk. In S. Goldstein e R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp.125-147). New York: Springer.
- Galezewski, J. (2010). Exposure to violence. Who is most affected and why? In J. M. Lampinen e K. Sexton-Radek (Eds.), *Protecting children from violence. Evidence-based interventions* (pp. 13-34). New York: Psychology Press.
- Garbarino, J., e Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. In J. Shonkoff e S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, (2ª ed., pp. 76-93). New York: Cambridge Press.
- Guralnick, M. J. (2008). Family influences on early development: Integrating the science of normative development, risk and disability, and intervention. In K. McCartney, e D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 44-61). MA: Blackwell Publishing.
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24 (1), 6-28.
- Hagen, J. W., e Lamb-Parker, F. G. (2008). Head-Start. In M. M. Haith e J. B. Benson (Eds.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development*, Vol. 2 (pp.63-72). Oxford: Elsevier.
- Hammen, C. (2003). Risk and protective factors for children of depressed parents. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 50-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haskins, R. (1989). Beyond metaphor. The efficacy of early childhood education. *American Psychologist*, 44 (2), 274-282.
- ISEI (2010). General information in International Society on Early Intervention, Consultado em <http://depts.washington.edu/isei/>
- Knapp, M. (2008). Health economics. In M. Rutter, D. Bishop, et al. (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry*, (5ª ed., pp. 123-133). Malden: Blackwell Publishing.

- Lester, B., Andreozzi, L., e Appiah, L. (2004). Substance use during pregnancy: time for policy to catch up with research. *Harm Reduction Journal*, 1 (5), 1477-1521.
- Machado, T. S. (2004). Vinculação e comportamentos anti-sociais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças a adolescentes. Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 291-321). Coimbra: Almedina.
- Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.
- McWilliam, P. J. (2003). Entender as preocupações, prioridades e recursos da família. In P. J. McWilliam, P. J. Winton, e E. R. Crais (Eds.), *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família* (pp. 39-64). Porto: Porto Editora.
- Moor, J. M. H., Van Waesberghe, B. T., Hosman, J. B. L., e Miedema, S. (1993). Early intervention for children with developmental disabilities: Manifesto of the Eurlyaid working party. *International Journal of Rehabilitation Research*, 16, 23-31. Consultado em http://www.eurlyaid.net/eurlyaid_manifesto.html
- Nelson, C. (2000). The neurobiological bases of early intervention. In J. Shonkoff e S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed.) (pp. 204-227). New York: Cambridge Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76, 795-810.
- Oden, S., Schweinhart, L. J., e Weikart, D. P. (2000). *Into adulthood: A study of the effects of Head Start*. Michigan: High/Scope Press.
- Osofsky, J. O., e Thompson, M. D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. In J. Shonkoff e S. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2ª ed., pp. 54-75). New York: Cambridge Press.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., e Feldman, R. D. (2007). *Human Development*, 10th ed., New York: McGraw-Hill.
- Petit, C. (2004). Risco (Indicadores de). In D. Houzel, M. Emmanuelli, F. Moggio (Eds.), *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do adolescente* (pp. 893-894). Lisboa: Climepsi.
- Powell, D. R. (2010). Early intervention. In G. Bremner, e T. D. Wachs (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development* (2ª ed., vol.2, pp. 334-357). Blackwell Publishing.
- Ramey, C., e Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53 (2), 109-120.
- Rutter, M. (2004). Dos indicadores de risco aos mecanismos de causalidade: análise de alguns percursos cruciais. In A. C. Fonseca (Ed.), *Comportamento anti-social e crime. Da infância à idade adulta* (pp. 11-38). Coimbra: Almedina.

- Sameroff, A. J., Gutmann, L. M., e Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks. Prospective research findings. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364-391). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schuck, A. M. (2005). Explaining Black-White disparity in maltreatment: Poverty, female-headed families, and urbanization. *Journal of Marriage and Family*, 67 (3), 543-551.
- Seifer, R. (2008). Young children with mentally ill parents: Resilient developmental systems. In K. McCartney, e D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 29-49). MA: Blackwell Publishing.
- Shonkoff, J. P. (2009). Investment in early childhood development lays the foundation for a prosperous and sustainable society. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. DeV. Peters, e M. Bovin (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp.1-5)[online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Consultado em <http://www.child-encyclopedia.com/documents/ShonkoffANGxp.pdf>.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81 (1), 357-367.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., et al. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129 (1), 2232-e246. DOI: 10.1542/peds.2011-2663.
- Shonkoff, J. P., e Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy of Science.

ENVIRONMENTAL RISK AND DEVELOPMENT THROUGH INFANCY: JUSTIFYING EARLY INTERVENTION

Abstract: Early Intervention, as a practice designed to promote developmental conditions that ensure the social inclusion of all children and their families, is an international project that proposes to defend equitable developmental opportunities. The recognition of the harmful effects of environmental risk has led the development of EI in childhood; and is reinforced today by financial instability in many industrialized countries. Recent updates suggest the adoption of Shonkoff ecobiodevelopmental framework, in childhood adversity investigation and intervention. Early intervention's practices are strengthened, with a transactional-ecological approach guiding intervention programs. The effects of some of the variables related to parenting – in environmental risk situations – are discussed, as an example of the lifelong effects of early childhood adversity.

Keywords: *Environmental risk; Early intervention; Development; Childhood; Family.*

“TAL MÃE, TAL FILHA”: SEMELHANÇAS GERACIONAIS E TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DE ESTRATÉGIAS DE CONCILIAÇÃO FAMÍLIA-TRABALHO

Cláudia Andrade¹¹

*Escola Superior de Educação de Coimbra
Centro de Psicologia da Universidade do Porto*

Resumo

A análise das influências dos pais nos filhos adultos tem recebido uma crescente atenção da literatura considerando-se que os progenitores se constituem como uma fonte primária de socialização em relação aos múltiplos papéis de vida e sua articulação. Nesta linha, os estudos destacam a importância da socialização intra-género, mãe-filha, como sendo determinante para o modo como as gerações de jovens mulheres percebem os papéis de género e como desenvolvem estratégias para conciliar a vida familiar e profissional. O presente estudo pretende comparar, do ponto de vista geracional, as atitudes em relação ao trabalho, família, papéis de género e estratégias de conciliação de papéis junto de uma amostra de 63 díades de mães e filhas adultas. Num segundo momento, analisou-se os efeitos da influência intergeracional de mães para filhas nestas mesmas dimensões. Com recurso a modelos de equações estruturais a comparação dos modelos obtidos para cada geração permitiu assinalar a presença de semelhanças e de influências notórias das mães nas suas filhas. A discussão dos resultados obtidos é efetuada tanto no âmbito dos estudos sobre influências intergeracionais intragénero destacando-se os possíveis efeitos dos contextos geracionais que estão subjacentes a uma reconfiguração das atitudes e do modo como se perspectiva a gestão de múltiplos papéis de vida, na geração mais jovem.

Palavras-Chave: *Influências intergeracionais nas relações mãe-filha; Estratégias de conciliação de papéis.*

¹¹ O presente estudo constitui-se como parte do doutoramento da autora financiado com pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/5153/2001).

Correspondência para Cláudia Andrade, Escola Superior de Educação de Coimbra, Praça Heróis do Ultramar, 3030-329 Coimbra. Email: mcandrade@esec.pt

Introdução

A análise das influências dos pais nos filhos adultos tem recebido uma crescente atenção da literatura. Nesta linha, os estudos que versam a transmissão de valores e atitudes gerais perante a vida, entre pais e filhos, revelam, na sua maioria, a crença de que as gerações mais jovens assumem valores e adotam comportamentos que tendem a afastar-se das gerações anteriores (Aquilino, 1997). Contudo, tal nem sempre se verifica. De facto, estudos que comparam valores e atitudes de gerações de pais e filhos encontram mais semelhanças do que diferenças, tanto durante a adolescência como durante a idade adulta (Acock, 1984; Barnett *et al.*, 1991; Bronfenbrenner, 1986; Gecas & Seff, 1990).

Apesar do tipo de influências da família nos seus descendentes poder ser encarado de acordo com diferentes perspectivas, é praticamente inquestionável o facto de permitirem, nas suas práticas diárias e ao longo do seu ciclo vital, enfrentar tarefas de construção das temáticas familiares, profissionais e de conciliação de papéis por meio da transmissão aos seus membros. Esta efetua-se num quadro de referência baseado na contextualização social das normas, dos valores e das atitudes, que promove o estabelecimento de uma congruência satisfatória das imagens individuais na família e sua integração nos modelos sociais mais valorizados. Existem, deste modo, particularidades nas relações familiares, que se traduzem em modelos de transmissão intergeracional, que, no contexto das famílias com filhos adultos, se assumem com características específicas. É assim que análise das influências de mães nas suas filhas na constituição das suas atitudes pode ter um papel determinante nas opções de vida das gerações mais novas sendo esta a temática de análise do presente estudo.

O processo de transmissão intergeracional

Esta semelhança entre gerações ao nível das atitudes tem sido atribuída, desde o início, aos efeitos da socialização da família. É deste modo que, a partir dos anos 80, se

destaca a importância do conceito de transmissão intergeracional. Este conceito agrupa processos através dos quais são transmitidos valores e atitudes de pais para filhos, no decorrer da vida quotidiana (Acock, 1984; Arditti, Godwin & Scanzoni, 1991). A transmissão intergeracional processa-se a dois níveis: por um lado, surge indiretamente, através do estatuto social e das posições sociais partilhadas por pais e filhos. Mais especificamente, os valores e atitudes socialmente partilhados por um grupo social são veiculados enquanto modelos sociais a reproduzir para as jovens gerações. Além desta, a transmissão intergeracional opera de forma direta quando corresponde à influência dos valores e das atitudes, dos pais sobre os filhos através dos processos de socialização familiar. Para melhor o compreender estes processos, a literatura tem-se referido à importância da teoria da aprendizagem social de Bandura (Bandura, 1977a; 1977b; Bandura & Adams, 1977; Bandura 1986). Esta teoria salienta que a observação e a consequente imitação de modelos é um dos mecanismos responsáveis pela retenção, pelo indivíduo, de representações e experiências significativas, durante o seu ciclo de desenvolvimento. A adoção de atitudes e de comportamentos que se assemelham aos observados nos modelos, nomeadamente nos pais, é tanto mais provável quanto mais os modelos são valorizados pelos filhos. A teoria da aprendizagem social defende, ainda, que a antecipação de consequências positivas ou negativas da adoção das atitudes e dos comportamentos observados nos modelos, determina os aspetos que os indivíduos retêm, relativamente a esse mesmo modelo, ativando a mobilização ou a inibição da reprodução de padrões comportamentais semelhantes (Bandura, 1977a). Este processo, designado por “modelação”, ocorre muitas vezes de um modo automático, logo a tomada de consciência ativa inerente ao processo de aprendizagem pode não ser muito evidente para o próprio sujeito (Bandura, 1977a; 1977b; Bandura & Adams, 1977; Bandura, 1986). Assim, a modelação comportamental aparece como sendo o mecanismo que melhor explica a transmissão intergeracional. Nesta linha, alguns autores analisam aspetos deste processo, que, de facto, salienta a importância da aprendizagem social, enquanto mecanismo que contribui para que a transmissão intergeracional ocorra. Esta aprendizagem tem destacado não só a modelação de comportamentos, mas

também a transmissão de crenças de uma geração para a outra, procurando compreender o impacto dos valores e atitudes da família de origem nos filhos (Gadsden & Hall, 1996; Figueiredo, 2001). Assim, a modelação corresponde a um mecanismo de transmissão intergeracional, que se reflete nos elevados níveis de concordância entre valores e atitudes manifestadas por pais e filhos (Chen & Kaplan, 2001; Figueiredo, 2001; Gadsden & Hall, 1996; Moen, Erickson & Dempster-McClain, 1997). Tem-se mesmo verificado que a influência dos pais nos filhos é crescente, à medida que estes se aproximam da idade adulta (Barnett *et al.*, 1991). No contexto nacional, os estudos de Pais (1998) e de Figueiredo (2001) mostraram que as diferenças entre gerações de pais e filhos não produzem, de um modo geral, grandes conflitos ou rupturas ao nível dos valores. Os autores salientam que as duas gerações parecem partilhar os mesmos valores, embora atribuam diferentes significados e vivam de forma diferente esse conjunto de valores.

Se se considerar que os valores e as atitudes possibilitam a definição de uma orientação para a vida, atuando como uma dimensão sustentadora do processo de socialização em qualquer contexto social, facilmente se compreende que, através dos processos de transmissão intergeracional, os valores dominantes dos pais sejam assimilados pelos filhos, sendo posteriormente reconstruídos e organizados por estes, de acordo com a importância que cada um lhes confere e com o seu quadro social de referência. Nesta linha de pensamento, parece que as semelhanças entre os valores de cada geração poderiam traduzir uma forma de cooperação entre gerações, de modo a que as mais novas possam lidar, da melhor forma possível, com os papéis de adulto. A atualização destes valores nas gerações mais novas reflete apenas as mudanças sociais e as mudanças nos papéis e estilos de vida, não sendo substancialmente diferentes da geração anterior (Giddens, 1991; Figueiredo, 2001; Pais, 1998).

Transmissão intergeracional: a importância da figura materna

A figura materna tem sido associada, no quadro das relações de género, à família e ao cuidado dos filhos, o que lhe confere um papel de destaque na sua

socialização. Ao nível da transmissão de modelos sócio-educativos, a figura da mãe surge associada à sua capacidade para a transmissão dos conteúdos que estão ligados essencialmente ao papel familiar e, no caso de ter um papel profissional, à conciliação entre ambos (Baruch & Barnett, 1983; Booth & Amato, 1994; Kerpelman & Smith, 1999; Tang, 1997). Deste modo, a mãe pode influenciar, de forma significativa, tanto os valores como as atitudes dos seus filhos, quando exerce o seu papel educativo e quando atua enquanto modelo. Esta perspectiva é corroborada por alguns estudos, onde a mãe surge como a figura familiar considerada mais influente, tanto para os filhos como para as filhas (Knaub, 1986; Kerpelman & Smith, 1999; Tang, 1997). Assim sendo, é a atividade profissional da mãe que preocupou os investigadores numa primeira fase, por se recear um deficit no exercício da função maternal, devido ao envolvimento com o trabalho fora do lar. Esta realidade teria consequências negativas no desenvolvimento dos filhos que, desde logo, iriam ficar sem a figura central do seu processo de socialização, temendo-se que isto pudesse ter repercussões negativas no seu desenvolvimento. Face ao aumento do número de famílias de duplo-emprego, ao longo dos anos 80, esta perspectiva pessimista sobre as consequências do emprego maternal foi abandonada. Assim, a preocupação passa a estar centrada no possível impacto do emprego materno na estruturação dos papéis familiares e profissionais e na influência deste ao nível dos valores e atitudes dos filhos em relação a esses papéis. Deste modo, as repercussões do exercício do papel profissional da mãe, ao nível dos papéis de género na família e dos seus efeitos nas atitudes dos filhos, em relação ao género, foram analisadas por alguns autores.

Alguns estudos têm documentado que os filhos (de ambos os sexos) de mães que exercem uma atividade profissional revelam atitudes mais igualitárias em relação aos papéis de género, quando comparados com jovens de famílias em que a mãe não tem atividade profissional (Aquilino, 1991; Tuck, Rolfe & Adair, 1994). Destes estudos, destaca-se que o papel da mãe é central para a organização do modelo familiar e parece mesmo ser determinante para a estruturação de papéis de género mais igualitários, tanto na família como no trabalho.

Contudo, certos estudos que analisam o efeito moderador de variáveis de natureza social, como o nível sócio económico, indicam que os jovens da classe média, em que a mãe exerce uma atividade profissional, são menos tradicionais em relação aos papéis de género do que os jovens de classe baixa na mesma situação (Menaghan & Parcel, 1995). Outros autores sugerem que, nas famílias em que ambos os elementos do casal têm níveis educacionais superiores, quando a mãe tem uma atividade profissional exigente, o seu marido ou parceiro é mais cooperante nas atividades familiares, ou seja, menos tradicional, no que se refere aos papéis de género (Pryor, 1990). Neste contexto, o modelo de família é mais flexível, relativamente aos papéis de género, nomeadamente no que diz respeito a quem assume as responsabilidades domésticas e a quem é o sustentador económico. Este modelo faz com que os descendentes tenham atitudes mais igualitárias em relação aos papéis de género (Pryor, 1990).

A transmissão intergeracional nas relações mãe-filha

Os estudos anteriormente apresentados têm em comum o facto de considerarem o exercício de papéis de género como elementos-chave do processo de transmissão intergeracional. Para além disso, e como já foi mencionado anteriormente, raparigas e rapazes sofrem processos de socialização diferentes em função do seu género, dado que são tratados pelos pais de forma diferente, ou seja, a socialização de género faz-se pela adoção gradual de comportamentos próprios para “o seu género”, que são reforçados desde a infância até à idade adulta (Cunningham, 2005; Dancer & Gilbert, 1993). Nesta linha, a transmissão intergeracional pode, de algum modo, ser influenciada por modelos educativos que podem diferenciar-se de acordo com o género dos filhos. Se aludirmos à teoria da socialização familiar, alguns autores defendem que esta assume uma maior relevância quando se analisam a transmissão de valores e atitudes entre pais e filhos, de acordo com o sexo (mãe-filha e pai-filho) (Blair, 1992). Os defensores da transmissão intergeracional indicam, também, que os pais se constituem como uma fonte de influência primária para o desenvolvimento de

atitudes relativas aos papéis de género, familiares e profissionais e que a transmissão intergeracional se pode efetuar de modo diferente, de acordo com o género de pais e filhos (Eggebeen, Snyder & Manning, 1996; Erel & Brurman, 1995; Greenberger & Goldberg, 1989; Moen *et al.*, 1997).

Assim, apesar dos primeiros estudos sobre a influência intergeracional considerarem a família como uma unidade, na atualidade muitos são os estudos que diferenciam a influência de acordo com o género do progenitor e do descendente, numa óptica intra-género, ou seja, assume-se que existe uma influência mais marcante entre mães-filhas e entre pais-filhos.

No âmbito da transmissão intergeracional mãe-filha, no estudo de Smith e Self (1980) ficou evidenciado que as atitudes das mães, em relação aos papéis de género, apareceram como o melhor preditor das atitudes das filhas para este mesmo domínio. Assim, defendem que a relação mãe-filha é sempre importante, embora possa ter um papel ainda mais relevante nas culturas de influência matriarcal, nas quais esta relação é valorizada de modo notório, permitindo a aquisição dos papéis de género femininos. Estes autores obtiveram dados que revelaram que, para as estudantes universitárias e jovens licenciadas na idade adulta, a mãe continua a ser uma figura de referência. Em qualquer dos casos, diversos autores têm encontrado semelhanças evidentes entre as atitudes de mães e filhas, ou seja, mães com atitudes menos tradicionais em relação aos papéis de género tinham filhas também pouco tradicionais para este domínio (Barak Feldman & Noy, 1991; Moen, Erickson & Dempster-McClain, 1997). Para o domínio do papel profissional os resultados que indicam que, quando as mães têm atitudes positivas em relação ao papel profissional, as filhas tinham também atitudes positivas em relação a esse papel. Para além disso, demonstrou que filhas de mães que trabalham fora de casa têm atitudes menos tradicionais em relação ao papel profissional. Já no que se refere ao exercício do papel parental, Dancer e Gilbert (1993) encontraram semelhanças mãe-filha notórias na determinação da idade “ideal” para o casamento e para assumir a parentalidade. No que concerne às relações entre os papéis de género e os papéis familiares e profissionais, constaram que, quando as mães conciliam um papel profissional e um papel familiar de modo satisfatório,

influenciam as suas filhas, dado que estas apresentam atitudes favoráveis em relação à conciliação de papéis. No seu conjunto, os estudos demonstram a importância da relação mãe-filha, através da sua função socializadora ou atuando enquanto modelo, na transmissão de atitudes relativas aos papéis de género bem como aos profissionais e familiares.

Os estudos e os argumentos aqui apresentados permitem constatar a importância das relações mãe-filha na transmissão de atitudes em relação aos papéis de género e também ao modo como estes vão interceder a articulação da vida familiar e profissional das jovens mulheres. É no quadro destas evidências que se desenvolve o estudo aqui apresentado que permitirá, ainda que de uma forma exploratória analisar comparativamente, ao nível geracional, as determinantes associadas às estratégias de conciliação da vida familiar e profissional de mães e filhas. Num segundo momento são testadas as possíveis relações de influência de mães para filhas através no quadro de referência da transmissão intergeracional.

Método

Amostra e Procedimento

A amostra é composta por 63 díades de mães e filhas adultas. Para as filhas a idade média é de 24 anos e para as mães 51 anos. Para constituição da amostra foram definidos *á priori* um conjunto de critérios de seleção: a jovem deve ter formação universitária, exercer uma atividade profissional, não ter filhos e residir com os pais. Para as mães estas deveriam ter uma atividade profissional regular a tempo inteiro. As jovens foram contactadas, na maioria dos casos em instituições de ensino e também locais de trabalho públicos e privados. Foram especificados quer os objetivos da investigação quer as condições de participação. A recolha dos questionários foi efetuada tanto nos domicílios como nos locais de trabalho, tanto para as filhas como para as mães.

Instrumentos

Todos os instrumentos usados neste estudo apresentavam afirmações relativamente às quais o sujeito teria de se situar numa escala do tipo *Likert* de 4 pontos, desde “concordo totalmente” a “discordo totalmente”. A consistência interna de cada uma das escalas e sub-escalas é considerada satisfatória ou muito satisfatória.

Escala de Atitudes perante os Papéis de Género.

Esta escala na sua versão original *Pacific Attitudes towards Gender Scale* (Vaillancourt & Leaper, 1997) é constituída por 28 itens e foi estudada, junto de amostra portuguesa por Andrade (2006). As análises fatoriais exploratórias e confirmatórias identificaram uma estrutura de 20 itens que se dividem por dois fatores, respetivamente, atitudes tradicionais em relação aos papéis de género e atitudes igualitárias em relação aos papéis de género. Os índices de consistência interna para cada um dos fatores são, respetivamente, $\alpha=.79$ e $\alpha=.70$.

Escala de Atitudes perante a Família e Parentalidade.

Esta escala foi desenvolvida por Andrade (2006) sendo composta por um total de 15 itens que avaliam atitudes positivas em relação à família e parentalidade e atitudes negativas em relação aos mesmos domínios. Os índices de consistência interna para cada um dos fatores são, respetivamente, $\alpha=.72$ e $\alpha=.70$.

Escala de Atitudes perante o Trabalho e a Carreira.

Esta escala foi também desenvolvida por Andrade (2006). É composta por um total de 17 itens que avaliam atitudes negativas em relação ao trabalho e carreira e

atitudes positivas em relação ao trabalho. Os índices de consistência interna para cada um dos fatores são, respetivamente, $\alpha=.72$ e $\alpha=.69$.

Escala de Estratégias para a Conciliação da Vida Familiar e Profissional.

Trata-se de uma escala desenvolvida por Andrade (2006). Apresenta um total de 21 itens que avaliam duas estratégias de conciliação de papéis familiares e profissionais, a saber: concessão ao nível pessoal, familiar e profissional e negociação no casal e partilha de papéis. Os índices de consistência interna para cada um dos fatores são, respetivamente, $\alpha=.82$ e $\alpha=.78$.

Procedimento de análise

Para a análise das possíveis relações causais entre variáveis efetuou-se uma análise de pistas causais com recurso ao programa Amos 5. Com o intuito de reduzir a complexidade das possíveis relações nos modelos procedeu-se à supressão das variáveis que apresentavam relações nulas ou não significativas com as outras variáveis, seguindo as sugestões apresentadas pelo programa sempre que pertinentes do ponto de vista conceptual (índices de modificação). Estas modificações traduziram-se, num primeiro momento, pela supressão das relações causais diretas entre as variáveis atitudinais, avaliando-se exclusivamente as relações entre estas e as estratégias de conciliação. Para apreciar a adequação global dos modelos, optámos por recorrer a cinco dos índices utilizados com maior frequência neste tipo de análise: o valor de χ^2/df , o índice de ajustamento global (*Goodness of Fit Index*, GFI), o índice ajustado de ajustamento (*Adjusted Goodness of Fit Index*, AGFI), o índice de ajustamento comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI) e o erro de ajustamento (*Residuals*, RMSEA).

Resultados

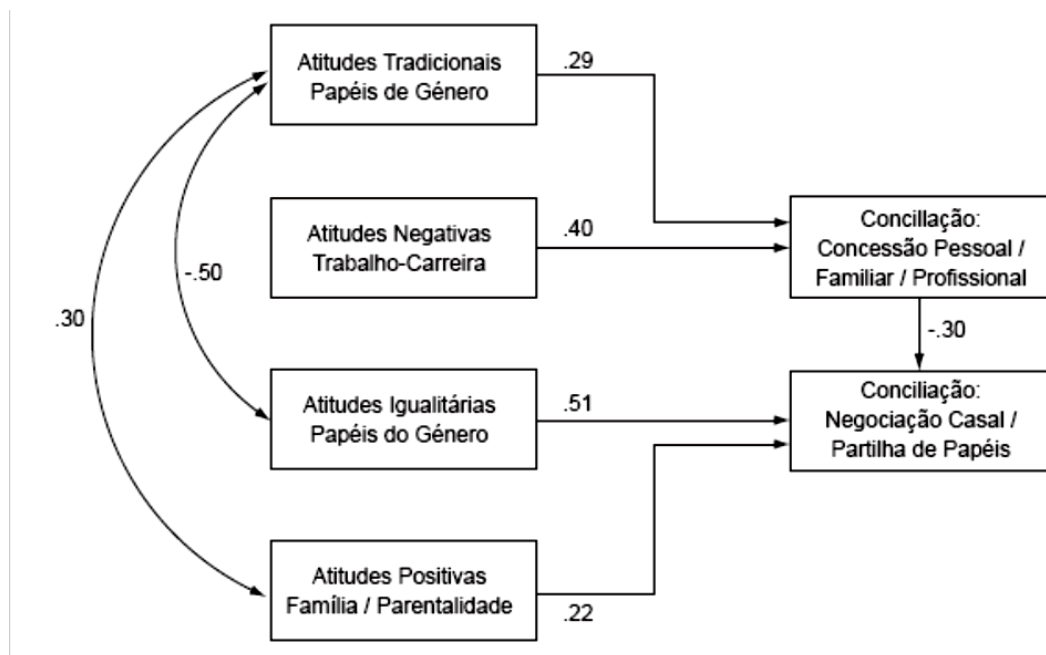
Serão comparados, em primeiro lugar, os modelos de relações entre atitudes e estratégias de conciliação de papéis para cada geração, respetivamente mães e filhas. Seguidamente são apresentadas os modelos de influências das mães nas filhas.

O modelo obtido para o grupo de mães revela um grau de ajustamento global satisfatório com um valor de χ^2 não significativo ($p=.098$) e com um valor da ratio χ^2 /g.l. é bastante satisfatório (1.61). Os índices de ajustamento são também bons: o GFI é de .996, o AGFI é de .968, o CFI é de .991 e o valor dos resíduos é muito razoável RMSEA= .03.

Como se pode observar na Figura 1 a estratégia de conciliação: concessão é determinada pelas atitudes tradicionais em relação aos papéis de género (.29) e pelas atitudes negativas em relação ao trabalho (.40). A estratégia de conciliação: negociação é determinada pelas atitudes igualitárias em relação aos papéis de género (.51) e pelas atitudes positivas em relação à família e parentalidade (.22). Não foram observadas influências das atitudes positivas em relação ao trabalho nem das atitudes negativas em relação à família pelo que as variáveis não se encontram representados no modelo final. Existe também uma relação entre as variáveis dependentes onde a estratégia de conciliação: concessão influencia negativamente a estratégia de conciliação: negociação (-.30).

Figura 1

Diagrama causal: modelo de pistas causais para as mães

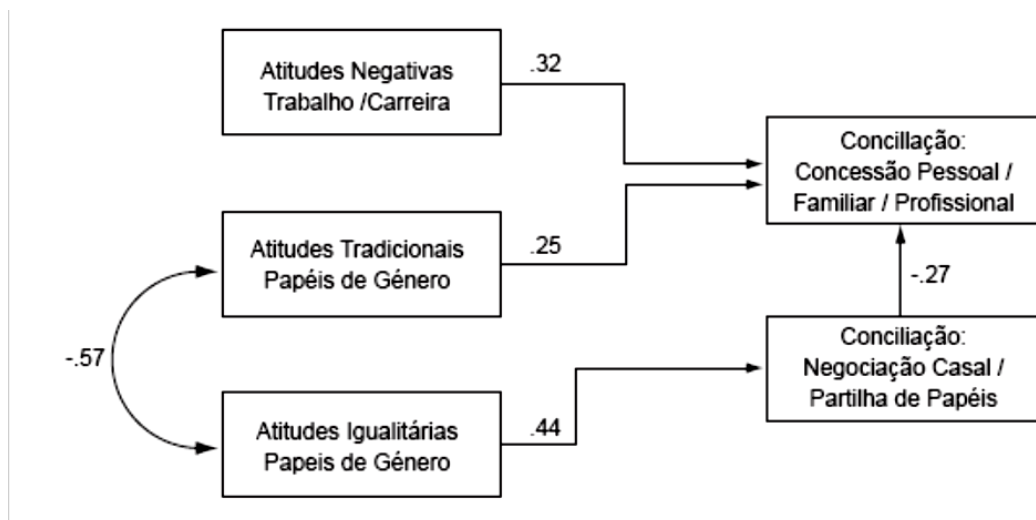


De seguida passamos a apresentar o modelo de relações obtido para as filhas. O grau de ajustamento global do modelo obtido é satisfatório com um valor de χ^2 não significativo ($p=.069$) e ainda um valor da ratio χ^2 /g.l. é bastante favorável (1.33). Os índices de ajustamento são igualmente satisfatórios: o GFI é de .995, o AGFI é de .949, o CFI é de .994, apresentando-se apenas um valor para os resíduos um pouco elevado RMSEA=.06.

Relativamente às influências e, tal como consta da Figura 2, a estratégia de conciliação: concessão é determinada pelas atitudes negativas em relação ao trabalho e carreira (.32) e pelas atitudes tradicionais em relação aos papéis de género (.25). A estratégia de conciliação: negociação e partilha é determinada pelas atitudes igualitárias em relação aos papéis de género (.44). Por último, existe uma relação entre as variáveis dependentes onde a estratégia de conciliação: negociação e partilha influencia negativamente a estratégia de conciliação: concessão (-.27).

Figura 2

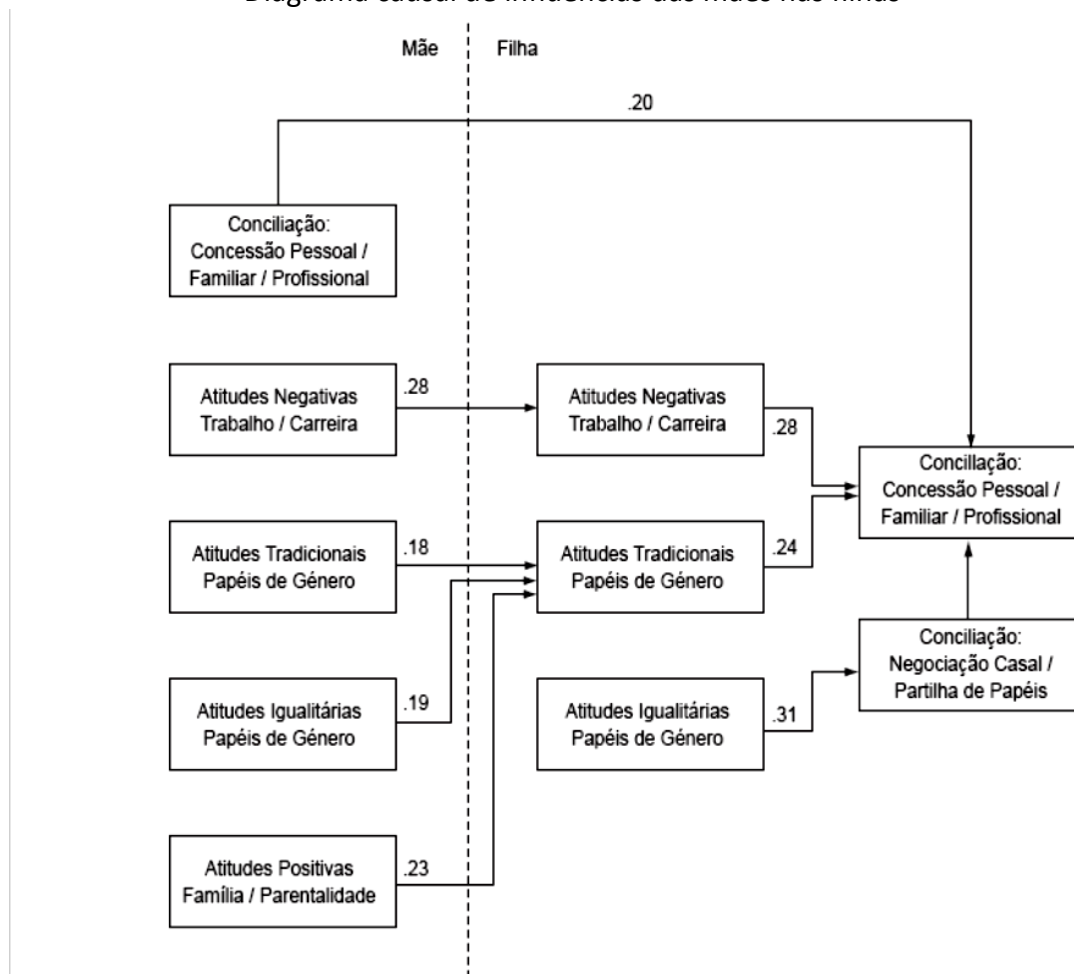
Diagrama causal: modelo de pistas causais para as filhas



No âmbito do estudo das influências intergeracionais de atitudes e de estratégias de conciliação de papéis o modelo obtido estima um conjunto de relações que permite analisar as influências tanto das atitudes como das estratégias de conciliação das mães nas filhas. Assim, neste modelo as variáveis das mães foram todas consideradas como variáveis independentes e as variáveis das filhas como variáveis dependentes na medida em que se pretende avaliar as possíveis influências das primeiras nas segundas. Tal como foi efectuado para os modelos anteriores, na análise deste modelo de influência geracional só se encontram representadas as variáveis que apresentaram relações significativas. Assim, o modelo de relações obtido apresenta grau de ajustamento global satisfatório, com um χ^2 não é significativo ($p=.175$) e um valor da ratio $\chi^2/g.l.$ considerado bom (1.22). Os índices de ajustamento são também satisfatórios: o GFI é de .971, o AGFI é de .962, o CFI é de .960 e o valor dos resíduos de RMSEA=.06.

Figura 3

Diagrama causal de influências das mães nas filhas



Na análise das influências (Figura 3) verifica-se que as atitudes negativas em relação ao trabalho e carreira das mães influenciam as atitudes negativas em relação ao trabalho e carreira das filhas (.28) que, por sua vez irão depois influenciar as estratégias de conciliação: concessão (.28) das filhas. Esta estratégia também é diretamente influenciada por essa mesma estratégia por parte das mães (estratégia de conciliação: concessão) com uma pista causal de .20. As atitudes tradicionais em relação ao género das filhas são influenciadas quer pelas atitudes tradicionais em relação ao género das mães (.18) quer pelas atitudes igualitárias em relação aos papéis de género das mães (.19), e ainda pelas atitudes positivas em relação à família e parentalidade das mães (.23). As atitudes tradicionais em relação ao género das filhas influenciam as suas estratégias de conciliação: concessão (.24). Por último, as atitudes

igualitárias em relação ao género das filhas que, curiosamente, não foram influenciadas pelas mesmas atitudes das mães, são a única fonte de influência da estratégia de conciliação: negociação com uma pista de .31.

Discussão

Um primeiro aspeto que destacamos, desde já, é que os tanto para as mães como para as filhas as atitudes igualitárias face aos papéis de género e as atitudes negativas face ao trabalho e carreira são boas preditoras das estratégias de conciliação.

Com efeito, as estratégias de conciliação: negociação e partilha são preditas pelas atitudes igualitárias em relação aos papéis de género também em ambos os grupos, o que indica que, no âmbito da vida em casal e em família, se reconhece a importância da partilha de papéis. Isto parece também implicar que a igualdade ao nível do exercício dos papéis de género é uma condição necessária para que se possa recorrer a esta estratégia de conciliação de papéis mais participada e negociada no âmbito da família.

Retomando os resultados obtidos para as mães, destaca-se, desde logo, que a estratégia conciliação: concessão é predita pelas atitudes tradicionais em relação aos papéis de género e pelas atitudes negativas em relação ao trabalho. De facto, na geração destas mães, o modelo de divisão assimétrica das responsabilidades na família e a valorização do papel maternal e de gestão das tarefas domésticas, a par do ingresso no mercado de trabalho em atividades profissionais nem sempre satisfatórias, levaram, por certo, à necessidade das mulheres fazerem concessões a nível pessoal e profissional para lidar com o papel familiar e profissional.

Já no que se refere ao modelo obtido para as filhas, e tal como aconteceu para as mães, as atitudes negativas em relação ao trabalho e as atitudes tradicionais em relação aos papéis de género estão associadas à estratégia de conciliação: concessão. Parece, assim que, de algum modo, estas jovens antecipam facilmente uma situação

idêntica àquela vivida pelas suas mães, ou seja, atitudes tradicionais em relação aos papéis de género irão implicar ajustamentos na sua vida pessoal e familiar, para conciliar os papéis familiares e profissionais. Este resultado sublinha a tendência das mulheres fazerem concessões sempre que existe um quadro de papéis de género tradicionais, dado que neste contexto a responsabilidade da conciliação é essencialmente das mulheres.

Na análise dos modelos de influências entre mães nas filhas, começamos por destacar que a estratégia de conciliação: concessão das mães, influência diretamente a antecipação da mesma estratégia de conciliação nas filhas. Dado que a concessão é o modelo social mais presente para a conciliação de papéis familiares e profissionais por parte das mulheres, parece plausível que as filhas imitem as suas mães. Com efeito, se nos socorrermos da perspectiva da socialização de género, que defende que as mães tendem a transmitir o seu modelo de conciliação aos descendentes, esta opção de conciliação de papéis parece ser particularmente relevante para estas, na medida em que foi tendencialmente aquela que observaram nas suas mães. Aliás, quando as mães conciliam o papel profissional e familiar recorrendo a um determinado modelo, que avaliam como satisfatório e eficaz em termos de conciliação, as filhas apresentam expectativas semelhantes no que diz respeito à futura conciliação de papéis (Aquilino, 1997). Este poderá ser também o caso no presente estudo embora os nossos dados não permitam fazer inferências acerca do sucesso no recurso à utilização desta estratégia de conciliação de papéis.

Também as atitudes negativas relativas ao trabalho e à carreira das mães influenciam as atitudes negativas trabalho e à carreira das filhas. Diversos estudos têm observado que os jovens apresentam grandes semelhanças com os seus pais nas atitudes perante o trabalho (Aquilino, 1997), e nas expectativas quanto à futura concretização dos papéis profissionais (Smith & Self, 1980; Starrels, 1992; Kerpelman & Schvaneveldt, 1999) sendo consensuais no apoio à hipótese da transmissão intergeracional para o domínio do trabalho. Deste modo, constata-se que os aspetos negativos do exercício de uma atividade profissional são diretamente transmitidos e veiculados às filhas pelas mães. É interessante notar que as atitudes negativas em relação ao trabalho e à carreira se associam a estratégias de conciliação, por parte das

filhas, que passam também pela concessão. Parece, então, que as filhas estão conscientes de que, para fazer face ao peso de determinadas exigências profissionais, será necessário fazer concessões pessoais e familiares.

As atitudes tradicionais e igualitárias em relação aos papéis de género das mães influenciam as atitudes tradicionais das filhas, em relação aos papéis de género. Se por um lado, neste caso estamos perante uma herança socializadora que marca uma continuidade nas atitudes tradicionais em relação aos papéis de género entre mães e filhas não é o caso quando se trata de atitudes igualitárias. Os primeiros resultados enquadram-se na linha de alguns estudos que têm demonstrado que, quando as mães têm atitudes tradicionais em relação aos papéis de género as suas filhas tendem a ter atitudes muito semelhantes (Feree, 1990; Shu & Marini, 1998; Spitze, 1988; Thorn & Gilbert, 1998; Tuck, Rolfe & Adair, 1994). Os segundos são de mais difícil interpretação. Verifica-se que atitudes igualitárias em relação aos papéis de género das filhas devem resultar de influências sociais mais amplas ou de outras influências familiares que não entram no âmbito deste estudo, como por exemplo, o ambiente igualitário defendido para a sociedade em geral. É certo que tais atitudes por parte das mães estão associadas a atitudes tradicionais das filhas. De facto, e apesar da estranheza aparente deste resultado deve recordar-se que as por vezes aquilo que é visto como igualitário numa geração já não tem o mesmo significado na geração seguinte. Assim, e dado que as mães apresentavam valores relativamente baixos nas atitudes igualitárias em relação aos papéis de género, para as filhas parece que esta postura a par dos modelos que provavelmente observam apenas influencia as suas atitudes no sentido tradicional. De facto na actualidade as questões da igualdade reportam-se a domínios mais vastos na sociedade em geral distanciando-se assim das atitudes igualitárias em relação aos papéis das mães. Constata-se, também, que as atitudes positivas em relação à família e parentalidade das mães influenciam o desenvolvimento de atitudes tradicionais em relação aos papéis de género das filhas. Novamente, parece que o modelo de valorização da família que é transmitido pelas mães vai, no caso das filhas, ser interpretado como um modelo de papel tradicional da mulher na família. Estes resultados coincidem com os de Aquilino (1997) que encontrou parecenças notórias

entre mães-filhas no domínio da valorização da família. Pensamos que algo de semelhante poderá acontecer com estas jovens, na medida em que quando se invocam aspetos positivos relativos à constituição de uma família e da vida em família se está, de algum modo, a invocar a importância social da maternidade e do papel da mulher ao nível da gestão do espaço doméstico, o que está associado para as filhas a atitudes tradicionais em relação aos papéis de género.

Não surpreendente é verificar que as atitudes tradicionais em relação aos papéis de género das filhas se relacionam com a estratégia de conciliação: concessão. Atitudes tradicionais em relação aos papéis de género associam-se a uma divisão menos equilibrada, sobretudo ao nível dos papéis familiares, o que implicará, por certo, a necessidade de efetuar concessões para gerir os múltiplos papéis de vida por parte das filhas.

Para finalizar a análise das influências das mães nas filhas, destaca-se que a estratégias de conciliação: negociação, é predita, no caso das filhas, exclusivamente pelas atitudes igualitárias em relação aos papéis de género que, por sua vez, não são influenciadas por qualquer das atitudes observadas nas mães no âmbito deste estudo. Pensamos que tal pode corresponder a uma nova maneira de ver as relações de casal, por parte das mulheres, mais equilibradas e partilhadas.

Conclusão

Ao nível das semelhanças entre gerações, verifica-se que, tanto para as mães como para as filhas, as atitudes tradicionais em relação aos papéis de género e as atitudes negativas em relação ao trabalho predizem a estratégia de conciliação de papéis assente na concessão. Estas parecem ser as condições nas quais as jovens mulheres acreditam que vão ter que ceder, para conciliar os papéis de vida.

Ao nível da análise das influências das mães nas filhas, e retomando alguns aspetos que enquadram o processo de transmissão intergeracional convém destacar que, como defende Aquilino (2006), os pais servem de “professores da vida”, ou seja, transmitem aos filhos um conhecimento prático que lhes permite tomar decisões para a sua vida. Na linha do que é proposto pelo autor os modelos educacionais que

permitem observar semelhanças entre mães e filhas, ao nível das atitudes e das práticas, têm sido identificados sobretudo em famílias de nível sócio-económico mais elevado e em famílias com menos filhos. Nestas, o investimento na transmissão do capital cultural, no qual se inscrevem as atitudes e as práticas em relação aos papéis de adulto, é reforçado pela presença de um património cultural e educacional semelhante (Aquilino, 2006; Arnett & Tanner, 2006). Todavia, convém lembrar que, no início da idade adulta, as jovens, por um lado, já não dependem tanto dos pais como durante a adolescência, e, por outro lado, as relações mães-filhas nesta etapa alteram-se em termos hierárquicos, tornando-se mais igualitárias e dando lugar a uma maior reciprocidade entre ambas (Aquilino, 2006).

Se por um lado se constatou, que existe um conjunto de atitudes das mães que influencia diretamente as mesmas atitudes nas filhas e que a estratégia de conciliação: concessão das mães influencia diretamente essa mesma estratégia nas filhas já a estratégia de conciliação: negociação e partilha das filhas é predita pelas atitudes igualitárias em relação aos papéis de género que, por sua vez, não sofrem qualquer influência por parte das mães. Parece, assim, que a estratégia de conciliação: negociação e partilha aparece como um modelo que depende apenas de atitudes igualitárias em relação aos papéis de género, que foram desenvolvidas independentemente das influências maternas. Esta estratégia antecipada de conciliação de papéis não parece ter sido herdada pela via da transmissão intergeracional, podendo, portanto, ser fruto espelho de uma mudança social mais geral. Em linhas, gerais o estudo apresentado permite corroborar a presença de um modelo de transmissão intergeracional para aspetos que se relacionam com uma estratégia de conciliação de carácter mais tradicional contemplando também a presença de uma estratégia mais igualitária de conciliação de papéis, assente na negociação e partilha de papéis no casal que espelha, por certo, uma visão mais atual do que se espera dos contributos da vida em casal na gestão de múltiplos papéis.

Apesar da notória importância de efetuar comparações geracionais ao nível das atitudes perante a família, trabalho, papéis de género e estratégias de conciliação de papéis deve destacar-se que a este nível mães e filhas, pelas diferenças nas

experiências e tempos de vida podem distanciar-se no modo como perspetivam os referidos aspetos. De facto deve considerar-se que, especificamente ao nível das estratégias de conciliação de papéis, as mães tiveram experiência real de conciliação, desde que as filhas eram pequenas enquanto que as filhas se baseiam em cenários hipotéticos. Torna-se, assim, difícil separar os efeitos da experiência do efeito de *coorte* o que se constitui como uma limitação do presente estudo. Assim, em estudos futuros, seria importante seguir longitudinalmente a *coorte* das filhas e avaliar as semelhanças e diferenças entre mães e filhas, quando estas últimas já exercerem tanto o papel profissional, como o papel parental. Para além deste aspeto também a reduzida dimensão da amostra deste estudo se constitui como uma limitação e será um aspeto a ter em consideração em estudos futuros, de modo a avaliar a consistência destes resultados e, porque não, tornar as amostras mais representativas das famílias portuguesas.

Referências

- Acock, A.& Demo, D. (1984). *Family diversity and well-being*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Andrade, C. (2006). *Antecipação da conciliação dos papéis familiares e profissionais na transição para a idade adulta: estudo diferencial e intergeracional*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Manuscrito não publicado.
- Aquilino, W. (1991). Predicting parents' experiences with coresident adult children», *Journal of Family Issues*, 12, 323-342.
- Aquilino, W. (1997). From adolescence to young adulthood: a prospective study of parent-child relations during the transition to adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 670-686
- Aquilino, W. (2006). Family relationships and support systems in emerging adulthood», In Arnett & Tanner (org.), *Emerging adults in America: Coming of the Age in the 21st Century*, Washington, American Psychological Association. pp193-21

- Arditti, J., Godwin, D., & Scanzoni, J. (1991). Perceptions of parenting behavior and young women's gender role traits and preferences. *Sex Roles*, 25, 195-211.
- Arnett, J.; Tanner, Jennifer (2006). *Emerging adults in America: coming of the age in the 21st century*. Washington, American Psychological Association.
- Bandura, A. (1977a). Social learning theory. Oxford, England, Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A., & Adams, N. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral changing. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-310.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory, *Journal of Social & Clinical Psychology*, 4, 359-373.
- Barak, A., Feldman, S., & Noy, A. (1991). Traditionality of children's interests as related to their parents' gender stereotypes and traditionality of occupations. *Sex Roles*, 24, 511-524.
- Barnett, R., Kibria, N., & Baruch, G. (1991). Adult daughter-parent relationships and their associations with daughters' subjective well-being and psychological distress. *Journal of Marriage and the Family*,53, 29-42
- Baruch, G., & Barnett, R. (1983). Adult daughters' relationships with their mothers. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 601-606.
- Blair, S. L. (1992). The sex-typing of children's household labor: parental influence on daughters' and sons' housework. *Youth & Society*, 24,178-203.
- Booth, A., & Amato, P. (1994). Parental gender role nontraditionalism and offspring outcomes. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 865-877.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742
- Chen, Z., & Kaplan, H. (2001). Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage & the Family*, 63,17-31.
- Cunningham, M. (2005). Gender in cohabitation and marriage: the influence of gender ideology on housework allocation over the life course. *Journal of Family Issues*, 26, 1037-1061
- Dancer, S., & Gilbert, L. (1993). Spouses' family work participation and its relation to wives' occupational level. *Sex Roles*, 28, 127-145.
- Eggebeen, D., Snyder, A. & Manning, W. (1996). Children in single-father families in demographic perspective. *Journal of Family Issues*, 17, 441-465.
- Erel, O., & Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: a meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Ferree, M. (1990). Beyond separate spheres: feminism and family research. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 866-884.

- Figueiredo, E. (2001). *Valores e Gerações: Anos 80 Anos 90*. Lisboa, Instituto de Psicologia Aplicada.
- Gadsden, V., & Hall, M. (1996). *Intergenerational Learning: a review of the literature*. Pennsylvania University, National Center on Fathers and Families.
- Gecas, V., & Seff, M. (1990). Families and Adolescents: a review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 941-9
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Greenberger, E., & Goldberg, W. (1989). Work, parenting, and the socialization of children, *Developmental Psychology*, 25, 23-35.
- Kerpelman, J., & Schvaneveldt, P. (1999). Young adults' anticipated identity importance of career, marital, and parental roles. *Sex Roles*, 41, 189-218.
- Kerpelman, J., & Smith, S. (1999). Adjudicated adolescent girls and their mothers: examining identity perceptions and processes. *Youth & Society*, 30, 313-347.
- Knaub, P. (1986). Growing up in a dual-career family: the children's perceptions. *Family Relations*, 15, 431-437.
- Menaghan, E., & Parcel, T. (1995). Social sources of change in children's environments: the effects of parental occupational experiences and family conditions. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 69-84.
- Moen, P.; Erickson, M. A.; & Dempster-McClain, D. (1997). Their mother's and Daughters? The intergenerational transmission of gender attitudes in a world of changing roles. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 281-293.
- Pais, J.M. (1998). *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Pryor, B. (1990). Predicting and explaining intentions to participate in continuing education: an application of the theory of reasoned action. *Adult Education Quarterly*, 40, 146-157.
- Shu, X., & Marini, M. (1998). Gender-related change in occupational aspirations. *Sociology of Education*, 71, 43-67.
- Smith, D., & Self, G. (1980). The congruence between mothers' and daughters' sex role attitudes: a research note. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 105-109.
- Spitze, G. (1988). Women's employment and family relations: a review. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 595-618.
- Starrels, M. (1992). Attitude similarity between mothers and children regarding maternal employment. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 91-103.
- Tang, S. (1997). The timing of home leaving: a comparison of early, on-time and late home leavers. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 13-23.
- Thorn, B., & Gilbert, L. (1998). Antecedents of work and family expectations of college men. *Journal of Family Psychology*, 12, 259-267.

Tuck, B., Roife, J. & Adair, V. (1994). Adolescents' attitude toward gender roles within work and its relationship to gender, personality type, and parental occupation. *Sex Roles*, 31, 547-558.

«Like Mother, like Daughter»: generational similarities and intergenerational transmission of family-work reconciliation strategies

Abstract: The analysis of influences of parents in their adult children is a growing field of research. Parents' socialization of their offspring proved to have an impact in how adult children foresee the balance of their multiple adult roles. Previous research have been pointing out that mother-daughter socialization process is a key source of influence for young females and influences both their attitudes towards gender roles as well as their strategies to reconcile family and work roles. This article reports on an investigation that aims to compare, from the generational perspective mothers' and daughters' attitudes towards gender roles, work, family and work-family roles reconciliation with a sample of 63 mother-adult daughter dyads. The second of aim of this study is to analyze the intergenerational transmission process for the previous mentioned variables. Structural equation modeling was used to compare the models obtained for mothers' and daughters' models and generational similarities and intergenerational transmission were found. Results are discussed according to the mother-daughter intergenerational transmission framework taking into account the possible effects of the different contexts that shape family-work relations were both generations are living in.

Keywords: *Mother-daughter intergenerational influences; Role reconciliation strategies.*

ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS E EXPLORAÇÃO VOCACIONAL: DIFERENÇAS ENTRE SEXO E ANO DE ESCOLARIDADE

Liliana Faria¹²
Joana Carneiro Pinto¹³
Matilde Vieira¹⁴
ISLA-Leiria

Resumo

São apresentados os resultados de exploração de carreira de rapazes e raparigas em função da sua perceção dos estilos educativos parentais. Participaram 296 estudantes, entre os 14 e os 23 anos, que se encontravam a frequentar o 10º, 11º e 12º ano. Foram administrados o Questionário de Estilos Educativos Parentais e a Escala de Exploração Vocacional para avaliação dos estilos educativos parentais, e da exploração de carreira, respetivamente. Registam-se diferenças entre rapazes e raparigas no que respeita a perceção acerca dos estilos educativos parentais, e às crenças e comportamentos de exploração vocacional. São ainda verificadas diferenças nas crenças de exploração em função da escolaridade. Retiram-se implicações acerca da importância do envolvimento dos pais no processo de intervenção vocacional com jovens.

Palavras-chave: *Estilos educativos parentais, exploração vocacional, sexo, escolaridade.*

Introdução

A literatura descreve a adolescência como um período crítico, sendo uma etapa do desenvolvimento humano que está marcada por inúmeras mudanças a vários

¹² Professora Auxiliar do ISLA Leiria e do ISLA Campus Lisboa

¹³ Professora Auxiliar do ISLA Leiria e Professora Auxiliar Convidada da Escola de Psicologia, Universidade do Minho

¹⁴ Aluna de Mestrado do ISLA Leiria

Morada (address): ISLA Campus Lisboa, Laureate International Universities, Quinta do Bom Nome, Estrada da Correia, nº 53, 1500-210 Carnide

níveis, tais como, a nível físico, psicológico, social, entre outros (e.g., Faria, Taveira e Pinto, 2007). Nestas mudanças incluem-se, também, a transformação das relações familiares com a família de origem e a definição da escolha profissional/preparação para o mercado de trabalho (Hutz e Bardagi, 2006).

Relativamente à escolha profissional, o ensino secundário deve assegurar aos jovens a opção por um percurso formativo, com o objetivo de obter um diploma do ensino secundário e/ou uma certificação profissional que permita ao jovem ter um emprego qualificado ou então, a candidatura ao ensino superior (Palma, 2004). Os jovens quando se aproximam do término do ensino secundário ou do ensino profissional e são chamados a uma tomada de decisão, tendem a experienciar sentimentos de receio e insegurança relativamente ao futuro (Taveira, 2000), qualquer que seja, a escolha que venham a realizar (prosseguir os estudos ou entrar no mercado de trabalho). Este processo de tomada decisão vocacional não é fácil, e está inserido ainda noutro contexto de escolha profissional e de carreira que engloba a família (Hutz e Bardagi, 2006). Muitas vezes, estas escolhas são condicionadas pela família nuclear de origem, para que os jovens sigam uma determinada trajetória profissional em detrimento de outra. As decisões dos jovens sobre o seu futuro académico e profissional passam, quase sempre, por um pedido de apoio aos seus mais significativos, em particular aos pais (Neuenschwander, 2002). Segundo Neuenschwander (2002), mesmo que os jovens já não tenham os seus pais biológicos, procuram a opinião dos pais adotivos ou de outras pessoas que eles consideram seus substitutos relevantes em termos psicológicos, para os orientar nas suas decisões vocacionais.

O conceito de exploração vocacional é considerado por Taveira (2000) um processo psicológico baseado nas atividades de procura de informação e de processamento dessa informação, por parte do indivíduo que exerce um comportamento exploratório sobre as opções de carreira que estão ao seu dispor, com vista a alcançar objetivos vocacionais, tendo em conta a informação de si próprio e as suas hipóteses vocacionais. A exploração vocacional é um processo multidimensional com dinâmicas específicas (Taveira e Moreno, 2003). Taveira (2000) refere que vários

autores têm chamado a atenção para a necessidade de desenvolver uma investigação sistemática sobre o tema da exploração vocacional. Nos últimos anos, o interesse sobre esta problemática renovou-se, porque acredita-se que através da análise da exploração vocacional, se pode explicar de que forma as pessoas tomam decisões e elaboram os seus projetos vocacionais. O construto da exploração vocacional tem sido objeto de inúmeros estudos, ao longo das últimas décadas (e.g., Blustein, 1992; Faria 2008; Faria, 2011; Gonçalves, 2006; Mota, 2010; Nauta, 2007; Parsons, 1909; Silva, 2010; Soares, 1998; Taveira, 1997).

Estudos (e.g., Faria, 2008; Faria, Taveira & Saavedra, 2008; Taveira, 1997) demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os valores de exploração vocacional dos dois sexos. Mais especificamente, os rapazes, quando comparados com as raparigas, exibem crenças de exploração mais positivas, um fator importante da exploração e decisão de carreira mais efetivas. Atribuem também maior importância à concretização das suas preferências de carreira, um precursor importante da quantidade e envolvimento sistemático e intencional na exploração. Assim, pode considerar-se que os rapazes estão em melhores condições que as alunas para se envolverem de modo positivo na exploração e decisão mais iminentes de carreira.

A literatura não tem estudado sistematicamente diferenças de ano de escolaridade nos estudos relativos à exploração vocacional.

Este processo de exploração vocacional é influenciado pelos contextos de vida em que a pessoa se encontra inserida, nomeadamente, pela família, grupos de pares, formação académica, e situação económica, política, social e cultural (Almeida e Melo-Silva, 2011). De acordo com a literatura na área (e.g., Faria, Taveira, e Pinto, 2007; Gonçalves. 2006; Pinto e Soares, 2002), os pais constituem um dos grupos de referência mais importante para os filhos, tendo a capacidade de influenciar as suas crenças, comportamentos e reações face ao processo de exploração vocacional. De entre as diferentes variáveis associadas às interações pais-filhos, os estilos educativos parentais parecem constituir-se como uma dimensão do comportamento parental com capacidade de influenciar o comportamento dos jovens (Ducharme, Cruz, Martinho e Grande, 2006).

O estilo educativo parental refere-se a um padrão de comportamento dos pais, expressando-se num clima emocional proporcionado ao jovem, criado pelo conjunto das suas atitudes, no qual se inclui as práticas disciplinares/educativas parentais e outros aspetos da interação entre pais e filhos (Darling e Steinberg, 1993). Os pais exercem a maior influência na tomada de decisões importantes relativas a valores, objetivos de vida e decisões sobre o futuro para com os filhos, mas também são os pais que proporcionam aos filhos um maior apoio emocional em períodos de *stress* (Holmbeck e Brooks-Gunn, 1995, cit. in Abrantes e Matos, 2010).

Segundo Baumrind (1971), e Maccoby e Martin (1983), os estilos educativos parentais subdividem-se em duas dimensões: capacidade de resposta às solicitações dos filhos (responsividade parental) versus, atitudes de exigência (exigência parental). A responsividade parental refere-se às atitudes de compreensão, de apoio emocional e de comunicação bidirecional dos pais para com os filhos, o que lhes favorece o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação (Darling e Steinberg, 1993, cit. in Teixeira, Bardagi e Gomes, 2004). Diz respeito à sincronia entre o comportamento dos filhos e dos seus cuidadores, e está relacionada com a capacidade dos pais em serem contingentes ao atender às necessidades e às particularidades dos filhos. Em contraste, a exigência parental refere-se às atitudes dos pais que controlam, supervisionam e disciplinam o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras. Refere-se ao controlo do comportamento e ao estabelecimento de metas e padrões de conduta por parte dos pais, o que inclui todas as atitudes dos pais que procuram de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, impondo aos filhos, limites e estabelecendo regras (Costa, Teixeira e Gomes, 2000; Tatsch, Teixeira, e Gomes, 2003).

A literatura aponta, o sexo e a idade (Alchieri e Charczuk, 2002; Steele e Barling, 1996) como variáveis que tendem a moderar a influência parental, apontando os rapazes e os estudantes mais jovens como os mais suscetíveis a essa influência. As raparigas parecem perceber maior responsividade e exigência maternas do que os rapazes, e tendem a descrever também o pai como mais exigente (Hutz e Bardagi, 2006). Por sua vez, os pais (especialmente as mães), tendem a ser mais responsivos com as raparigas e, as raparigas a serem mais sensíveis na perceção e descrição das

interações familiares (Conrade e Ho, 2001; Costa, Teixeira, e Gomes, 2000; Russell, Aloa, Feder, Glover, Miller, e Palmer, 1998). Relativamente à idade, estudos demonstram que à medida que os filhos crescem os pais tendem a disponibilizar afeto e atenção diferencialmente. As diferenças no estilo materno apontam para eventuais dificuldades das mães para lidar com os rapazes na adolescência (Weber, Prado, Viezzer, e Brandenburg, 2004). Essas dificuldades acarretam menor envolvimento materno em geral, caracterizando as mães como mais negligentes na perceção dos rapazes.

Tendo em consideração a revisão da literatura supra referida, formulam-se duas hipóteses deste estudo:

H1. São esperadas diferenças estatisticamente significativas ao nível do processo de exploração vocacional diferenças entre sexo em função do estilo educativo parental, no sentido de resultados mais positivos para as raparigas no estilo educativo responsivo.

H2. São esperadas diferenças estatisticamente significativas ao nível do processo de exploração vocacional diferenças entre anos de escolaridade em função do estilo educativo parental, no sentido de resultados mais positivos para os alunos do 12º ano de escolaridade no estilo educativo responsivo.

Metodologia

Participantes

Participaram neste estudo 296 estudantes, de ambos os sexos (187, 63.7% rapazes e 109, 36.8% raparigas), com idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos ($M=17.03$; $DP=1.45$), provenientes dos concelhos de Leiria (49%) e Caldas da Rainha (51%). Estes jovens frequentam o 10º (58.8%), 11º (34.1%) e 12º (7.1%) ano do ensino secundário regular ($n=83$, 28%), e o 1º ($n=112$, 52.58%) e o 2º ano ($n=101$, 34.1%) do ensino profissional ($n=213$, 72%).

Instrumentos

- Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP; Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbusch, 1991; adapt. por Ducharne, Cruz, Martinho e Grande, 2006): composto por 19 itens, avalia as perceções que os jovens adolescentes têm dos estilos educativos dos seus pais, partindo das dimensões de responsividade/afeto/envolvimento (10 itens) e a supervisão/exigência (9 itens). Nos cinco primeiros itens o pai e a mãe são avaliados separadamente, enquanto nos restantes itens são avaliados em simultâneo. O questionário apresenta bons índices de consistência interna com alfa de Cronbach, de .78 para a responsividade e .85 para a exigência.

- Escala de Exploração Vocacional (CES; Stumpf, Colarelli e Hartman, 1983; adapt. por Taveira, 1997): constituída por 53 itens, avalia as crenças (Estatuto de Emprego, Certeza nos Resultados da Exploração, Instrumentalidade Externa, Instrumentalidade Interna, Importância de obter a Posição Preferida), os comportamentos (Exploração Orientada para o Meio, Exploração orientada para Si Próprio/a, Exploração Intencional-Sistemática, Quantidade de Informação), e as reações afetivas (Satisfação com a Informação, *Stress* na Exploração, *Stress* na Tomada de Decisão) relacionadas com o processo de exploração de carreira. O estudo de análise fatorial confirmatória do CES realizado por Taveira (1997) permite evidenciar a robustez deste modelo de doze dimensões consistentes de exploração vocacional, para ambos os sexos e dois anos de escolaridade (9º e 12º anos, N=1400).

Procedimentos e análises

Foram estabelecidos contactos formais com as escolas selecionadas para o estudo, para apresentação dos seus objetivos e da equipa de investigação. Após a obtenção de autorização para o processo de recolha de dados juntos dos alunos, foram administrados ambos os instrumentos de avaliação. O seu preenchimento

decorreu em contexto de sala de aula, na presença de uma investigadora e do professor da disciplina, tendo sido explicitadas as suas instruções, bem como, os cuidados éticos associados ao tratamento os dados. O preenchimento dos instrumentos demorou, em média, 45 minutos por turma. Os dados recolhidos foram tratados com o *software* estatístico *PASW Statistics*, versão 18.0, tendo sido realizadas análises descritivas e ANOVAS.

Resultados

Escala de Exploração Vocacional

Tal como se pode verificar pela leitura da tabela 1, através das análises descritivas, verificaram-se resultados acima do ponto médio em praticamente todas as subescalas, considerando o sexo e o ano de escolaridade, com exceções nas subescalas Certeza de Resultados de Exploração, Exploração do Meio, Exploração Sistemática Intencional e Stress com a Decisão, em que ambos os sexos e todos os anos de escolaridade obtiveram resultados inferiores ao ponto médio.

Questionário de Estilos Educativos Parentais

As análises descritivas permitem-nos verificar resultados acima do ponto médio em todas as subescalas, considerando o sexo e o ano de escolaridade. De referir ainda, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre sexo no que concerne a exigência, com resultados mais elevados para as raparigas; diferenças estatisticamente significativas entre anos e escolaridade no que concerne a responsividade com resultados inferiores no 12º ano (ver tabela 1).

Tabela 1. Estilos educativos parentais e exploração de carreira: análise de frequências em função do sexo e ano de escolaridade

Instrumento	Subescala	Pontuação média	Sexo				Ano de escolaridade					
			Rapazes		Raparigas		10º		11º		12º	
			M±D P	Min- Max	M±D P	Min- Max	M±D P	Min- Max	M±D P	Min- Max	M±D P	Min- Max
QEEP	EXIG.	25	26.1 8±3. 21	18.5- 35	27.0 2±3. 09	20- 34	26.5 3±3. 19	18.5- 34	26.3 2±3. 37	19- 35	27.0 5±2. 62	22.5- 31
	RESP.	22.5	26.8 5±5. 67	11- 40	27.9 9±5. 81	10- 40	27.9 8±5. 58	10-40	25.7 8±5. 58	11- 38	28.5 ± 6.61	12- 38
CES	EE	9	9.43 ± 2.22	3-15	9.39 ± 2.44	3-15	9.47 ± 2.34	3-15	9.39 ± 2.23	3-14	9.1± 2.23	3-12
	CR	9	8.42 ±2.6 6	3-15	8.14 ±3.1 5	3-15	8.39 ± 2.84	3-15	8.6± 2.69	3-15	6.38 ± 3.09	3-11
	IE	30	31.8 7±5. 52	19- 50	34.1 4±6. 02	14- 49	33±5 .89	14-50	32.2 2±5. 79	19- 44	32.5 2±5. 19	24- 42
	II	12	13.6 4±2. 92	6-20	14.7 6±3. 85	6-20	14.1 ±2.8 7	6-20	13.8 9±2. 94	6-20	14.4 8±3. 53	9-20
	IPP	15	19.6 7±3. 57	10- 25	20.5 9±3. 42	10- 25	20.0 5±3. 52	10-25	19.8 5±3. 57	10- 25	20.4 8±3. 54	13- 25
	EM	15	12.3 ± 3.57	5-22	12.9 9±3. 73	5-23	12.6 4±3. 65	5-23	12.4 2±3. 83	5-20	12.5 2±2. 58	8-18
	ES	12	14.1 8±4. 06	5-25	15.5 3±3. 87	5-25	14.9 7±3. 77	5-25	14.1 3±4. 47	5-25	14.8 6±3. 87	8-21
	ESI	6	5.46 ± 1.86	2-10	4.94 ± 1.82	2-10	5.26 ± 1.8	2-10	5.16 ± 1.99	2-10	5.86 ± 1.71	4-10
	QI	9	9.59 ±1.9 7	4-14	9.91 ±1.9	3-15	9.61 ±2.0 6	3-15	9.78 ±1.8 1	5-13	10.1 ±1.6 4	6-13
	SI	9	9.57 ±1.9 5	5-15	9.96 ±1.8 7	6-15	9.78 ±1.9 2	5-15	9.75 ±1.9 8	5-15	9.05 ±1.5 6	6-12
	SE	16	14.4 ±4.5 7	4-26	15.4 2±5. 45	5-28	14.5 6±4. 94	4-26	15.2 8±4. 78	4-28	14.1 ±5.5	5-28
	SD	20	19.8 1±6. 53	5-35	21.0 5±7. 3	5-35	20.4 ±6.4	5-34	20.0 4±7. 23	5-35	20.2 9±8. 56	5-35

EXIG - Exigência; RESP - Responsividade; EE- Estatuto de emprego; CR - Certeza dos resultados; IE – Instrumentabilidade externa; II – Instrumentabilidade interna; IPP – Importância da posição preferida; EM – Exploração do meio; ES – Exploração de si próprio; ESI – Exploração sistemática intencional; QI – Quantidade de informação; SI – Satisfação com a informação; SE – Stress na exploração; SD – Stress com a decisão

Diferenças entre sexo em função do estilo educativo parental

- Exigência e responsividade: os resultados da ANOVA, tal como se pode verificar pela leitura da tabela 2, permitem constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no que concerne as dimensões Instrumentalidade Externa, Instrumentalidade Interna, Exploração de Si e Exploração Sistemática-Intencional. Em todas as subescalas os resultados são mais favoráveis às raparigas, com exceção da Exploração Sistemática-Intencional, em que os rapazes obtêm melhores resultados. Estas diferenças verificam-se independentemente do estilo educativo parental percecionado possuir características de exigência ou de responsividade. Constata-se ainda a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre rapazes e raparigas no que concerne a dimensão Importância da Posição Preferida, mas apenas no estilo educativo responsivo, a favor das raparigas.

Diferenças entre anos de escolaridade em função do estilo educativo parental

- Exigência e responsividade: através das análises ANOVA é possível constatar-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o 10º e o 12º anos, e entre o 11º e o 12º anos, no que concerne a dimensão Certeza de Resultados de Exploração. Estas diferenças verificam-se independentemente do estilo educativo parental percecionado possuir características de exigência ou de responsividade (ver tabela 2).

Tabela 2. Exploração de carreira: diferenças entre sexo e ano de escolaridade em função do estilo educativo parental

Subescalas	Diferenças entre sexo em função do estilo educativo parental		Diferenças entre anos de escolaridade em função do estilo educativo parental	
	Exigência	Responsividade	Exigência	Responsividade
EE	F(1)=.229	F(1)=.062	F(2)=.325	F(2)=.259
CR	F(1)=1.464	F(1)=.816	F(2)=6.359**	F(2)=5.992**
IE	F(1)=8.670**	F(1)=10.247**	F(2)=.549	F(2)=.416
II	F(1)=9.06**	F(1)=10.565***	F(2)=.309	F(2)=.440
IPP	F(1)=3.561	F(1)=3.965*	F(2)=.204	F(2)=.140
EM	F(1)=1.281	F(1)=2.327	F(2)=.098	F(2)=.076
ES	F(1)=6.626*	F(1)=7.567**	F(2)=1.311	F(2)=1.219
ESI	F(1)=6.958**	F(1)=5.951*	F(2)=1.087	F(2)=1.213
QI	F(1)=1.038	F(1)=1.790	F(2)=.643	F(2)=.710
SI	F(1)=1.916	F(1)=2.450	F(2)=1.62	F(2)=1.537
SE	F(1)=2.697	F(1)=3.133	F(2)=.942	F(2)=.838
SD	F(1)=2.089	F(1)=2.346	F(2)=.08	F(2)=.112

EE- Estatuto de emprego; CR - Certeza dos resultados; IE – Instrumentabilidade externa; II – Instrumentabilidade interna; IPP – Importância da posição preferida; EM – Exploração do meio; ES – Exploração de si próprio; ESI – Exploração sistemática intencional; QI – Quantidade de informação; SI – Satisfação com a informação; SE – Stress na exploração; SD – Stress com a decisão

Discussão e Conclusão

Este estudo permite concluir que rapazes e raparigas, nos diferentes anos de escolaridade, têm perceções idênticas no que concerne o estilo educativo adotado pelos seus pais/agentes educativos. As raparigas percecionam os seus pais como apresentando um estilo educativo com características mais exigentes, isto é, como impondo e fazendo cumprirem regras e normas sociais.

Relativamente à primeira hipótese, que previa a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível do processo de exploração vocacional diferenças entre sexo em função do estilo educativo parental, no sentido de resultados mais positivos para as raparigas no estilo educativo responsivo, esta foi parcialmente apoiada. No que concerne à influência dos estilos educativos parentais, responsividade e exigência, no processo de exploração vocacional, considerando o sexo dos participantes, verifica-se que o estilo adotado influencia, de igual modo, as crenças e comportamentos de exploração. Isto é, em ambos os estilos educativos as raparigas apresentam mais crenças em como a exploração de si próprias e a exploração do meio pode favorecer a obtenção dos seus objetivos de carreira, e também realizam mais comportamentos efetivos de exploração de si. Em contrapartida, os rapazes, em ambos os estilos educativos, realizam comportamentos exploratórios com um caráter mais sistemático e intencional.

Relativamente à segunda hipótese, que previa a existência de diferenças estatisticamente significativas ao nível do processo de exploração vocacional diferenças entre anos de escolaridade em função do estilo educativo parental, no sentido de resultados mais positivos para os alunos do 12º ano de escolaridade no estilo educativo responsivo, esta foi apoiada. Os jovens do 12º ano parecem percecionar os seus pais como apresentando um estilo de tipo responsivo, isto é, como respeitando e atendendo às suas necessidades e sua respetiva satisfação. No que respeita influência destes estilos educativos no processo de exploração vocacional, considerando o ano de escolaridade dos participantes, verifica-se que o estilo adotado influencia, de igual modo, a crença relativa à certeza de resultados de exploração. Isto é, em ambos os estilos educativos os alunos do 12º ano, por comparação com os alunos dos dois anos escolares prévios, apresentam menos certezas relativamente à possibilidade de virem a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho. Estes resultados sugerem a importância dos profissionais de orientação desenvolverem intervenções que visem o envolvimento parental nas escolhas de carreira dos seus filhos (e.g., Carvalho, 2007; Chope, 2006; Gonçalves, 2008; Tatsch et al., 2003). A colaboração dos pais nos programas de intervenção vocacional parece ter capacidade para os incentivar a ser mais apoiantes e participativos no desenvolvimento dos seus

filhos adolescentes (e.g., Downing e D'Andrea, 1997), além de contribuir, de modo significativo, para a eficácia dessas intervenções.

Referências

- Abrantes, D., e Matos, P. M. (2010). Pais de adolescentes: Relação entre o sentido de geratividade, a satisfação parental e a vinculação aos pais. *Psicologia Educação e Cultura*, XIV, 1, 145-164.
- Alchieri, J. C., e Charczuk, S. B. (2002). Escolha vocacional: aspectos da tomada de decisão em vestibulandos. *Aletheia*, 15, 1, 7-14.
- Almeida, F. H., e Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 16, 1, 75-85.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 103.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Carvalho, M. (2007). *Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Chope, R. C. (2006). *Family matters: The influence of the family in career decision making*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Conrade, G., e Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers: Differential treatment for sons and daughters. *Australian Journal of Psychology*, 53, 1, 29-35.
- Costa, F. T., Teixeira, M. A. P., e Gomes, W. B. (2000). Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 3, 465-473.
- Darling, N., e Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Downing, J., e D'Andrea, L. M. (1997). An effective career development program for parents. *Journal of Employment Counseling*, 34, 55-64.
- Ducharne, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., e Grande C (2006): Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 5, 1, 63-75.
- Faria, C. A. (2011). *Exploração vocacional e envolvimento em objetivos de carreira na adolescência*. Dissertação de Mestrado. Almada: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada.

- Faria, L. (2008). *A Eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens – estudo do impacto de uma intervenção*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia na Universidade do Minho.
- Faria, L., Taveira, M. C., e Pinto, J. (2007). Família e aconselhamento parental: trajetórias de carreira saudáveis. *Actas do II Congresso – Família, Saúde e Doença: Modelos, Investigação e Prática em Diversos Contextos de Saúde*. Braga: IEP.
- Faria, L., Taveira, M.C., e Saavedra, L. (2008). Exploração da carreira numa transição escolar: diferenças entre sexos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9, 2, 17-30.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. M. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto? Um estudo sobre a influência das famílias na orientação vocacional dos jovens*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Hutz, C. S., e Bardagi, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11, 1, 65-73.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., e Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Maccoby, E., e Martin, J., (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em P. H. Mussen e E. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*. Nova Iorque: Wiley, 4, 1-101.
- Mota, A. I. B. (2010). *Exploração, dificuldades de tomada de decisão e indecisão vocacional no ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, apresentada à Universidade do Minho, Escola de Psicologia.
- Nauta, M. M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment*, 15, 2, 162-180.
- Neuenschwander, M. (2002). *Desenvolvimento e identidade na adolescência*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Palma, A. M. (2004). O ensino secundário e o desenvolvimento vocacional dos jovens. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida – Fundamentos, Princípios e Orientações* (pp. 245-257). Coimbra: Livraria Almedina.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pinto, H. R., e Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 111-137.

- Russell, A., Aloa, V., Feder, T., Glover, A., Miller, H., e Palmer, G. (1998). Sex-based differences in parenting styles in a sample with preschool children. *Australian Journal of Psychology*, 50, 2, 89-99.
- Silva, F. R. F. (2010). *Competências de exploração vocacional de adultos não universitários*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, M. C. (1998). *Influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.
- Steele, J., e Barling, J. (1996). Influence of maternal gender-role beliefs and role satisfaction on daughters' vocational interests. *Sex Roles*, 34(9/10), 637- 648.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., e Hartman, K. (1983). Development of career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behaviour*, 22, 191-226.
- Tatsch, D. T., Teixeira, M. A. P., e Gomes, W. B. (2003). Estilos parentais na percepção dos adolescentes de comunidades Ítalo e Teuto-Gaúchas. *Mudanças* (São Bernardo do Campo), Porto Alegre - RS, 34, 389-406.
- Taveira, M C., e Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance e Counselling*, 31, 2.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens – estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Teixeira, M. A. P., Bargadi, M. P., e Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3, 1, 1-12.
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., e Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 4, 323-331.

Parenting Educational Styles and Career Exploration: Gender and Year of Schooling Differences

Abstract: This paper presents the results of career exploration of boys and girls based on their parenting educational styles perception. Participants were 296 students, 109 (36.82%) girls and 187 (63.18%) boys, aged between 14 and 23 years, attending the 10th, 1th and 12th years of regular and professional educational institutions in the district of Leiria. Were administered the Parental Style Questionnaire and the Career Exploration Survey for assessment of parental educational styles, and career exploration, respectively. Differences may be noted between boys and girls regarding the perception about the parenting educational styles, beliefs and behaviors of career exploration. Are still significant differences in the beliefs of profiteering from the school. Implications about the importance of parental involvement in the process of vocational intervention with young people are discussed.

Keywords: *Parenting educational styles; Career exploration; Gender; Education.*

DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DO PROGRAMA “LER E ESCREVER PARA APRENDER”

Helena Azevedo

Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho

Iolanda Ribeiro¹⁵

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Resumo

O presente artigo descreve um programa de intervenção dirigido a alunos do 1.º ano com dificuldades iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Na avaliação do mesmo recorreu-se a um estudo de caso quantitativo. Participaram no estudo cinco alunos avaliados antes e após a implementação do programa. Recorreu-se a um conjunto de medidas de leitura e de escrita. Os resultados obtidos indicam um padrão diferencial em relação aos ganhos alcançados por cada um dos sujeitos. Os ganhos são estatisticamente significativos nas variáveis leitura e escrita de consoantes, ditongos, sílabas e palavras e leitura de frases. Registam-se ganhos mais elevados nas variáveis de leitura e escrita de sílabas VC, palavras e frases e leitura de ditongos.

Palavras-chave: *Leitura; Escrita, Dificuldades de aprendizagem; Programas de intervenção.*

Introdução

O sucesso na fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita é determinante das trajectórias posteriores de aprendizagem, facto que explica a importância de se valorizar os primeiros indícios de dificuldades dos alunos e a necessidade de planear uma intervenção o mais precoce possível. Esta precocidade tem sido descrita como

¹⁵ Iolanda Ribeiro, Escola de Psicologia, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. Tel.: +351 253 604 601; Fax: +351 253 604 221. iolanda@psi.uminho.pt.

uma das variáveis críticas em termos de eficácia da intervenção (Fayol, David, Dubois, e Rémond, 2000; Outón, 2004; Thomson, 1992).

A intervenção nos problemas de leitura e de escrita tem sido influenciada por diversos autores e modelos teóricos. Muitos programas baseados em teorias do processamento auditivo e visual, dominantes até à década de 80 do século XX, foram abandonados por não promoverem o treino directo das competências de leitura e escrita. A investigação tem demonstrado que o treino de processos motores, visuais, neurológicos ou cognitivos na ausência de treino de competências académicas não surte efeitos positivos nas competências de leitura e de escrita (Fletcher, Lyon, Fuchs, e Barnes, 2007).

Baseando-se no modelo da dupla via (Coltheart, Cutis, Atkins, e Haller, 1993; Coltheart, Davelaar, Jonasson e Besbes, 1997) que distingue entre dois modos de acesso ao léxico, a intervenção nos problemas de reconhecimento de palavras é dirigida ao estabelecimento da rota fonológica e/ou lexical de leitura, bem como à sua automatização (Defior, 2006). Quando as dificuldades se centram na segmentação de fonemas, devem ser realizadas tarefas de identificação, omissão e junção de fonemas. Se as dificuldades se situam na aprendizagem das RCGF, pode recorrer-se a pistas que facilitem o estabelecimento da ligação entre os grafemas e os fonemas. A utilização da via cinestésica e de letras móveis pode constituir um auxílio para ajudar a criança a estabelecer esta ligação (Viana, 2005). O método multissensorial tem sido apontado na literatura para o treino das regras de correspondência grafema-fonema/fonema-grafema (RCGF/FG) (Bryant e Bradley, 1987; Hornsby e Farrer, 1990), tendo sido utilizado em vários programas de intervenção (e.g., Fernald, 1943; Gillingham e Stillman, 1969). Este método envolve o recurso a duas ou mais modalidades sensoriais e implica a integração das modalidades visual, auditiva, táctil e cinestésica para a aprendizagem das letras e das RCGF/FG (Bryant e Bradley, 1987; Defior, 2006; Outón, 2004; Thomson, 1992; Torres e Fernández, 2001). A sua utilização proporciona canais adicionais de aprendizagem da linguagem escrita (Thomson, 1992) e o estabelecimento de conexões entre as diferentes actividades envolvidas na leitura (Bryant e Bradley, 1987). Embora se trate de uma abordagem presente em numerosos programas de intervenção, Fletcher e colaboradores (2007), a partir de uma revisão de

programas que recorreram aos métodos multissensoriais, concluíram que os dados da investigação são insuficientes para demonstrarem de modo inequívoco a sua eficácia.

A aplicação correcta das RCGF não garante, *per se*, uma leitura fluente. É necessário que o aluno reconheça automaticamente as palavras de modo a alcançar uma velocidade leitora que lhe permita aceder ao significado do material escrito. É esperado que esta automatização ocorra após o aluno dominar a aplicação das RCGF. Esta fase é denominada de consolidação nos modelos desenvolvimentais da leitura (Frith, 1981) verificando-se que um número considerável de alunos não consegue atingir a automatização desejável. A intervenção dirigida a estes alunos orienta-se para o desenvolvimento da via léxica e tem como principal objectivo levar o aluno a construir a representação ortográfica da palavra, através da associação do sinal gráfico com o seu significado (Cuetos e Sánchez, 1998). Os métodos da leitura em sombra e das leituras repetidas têm-se revelado particularmente eficazes na automatização do reconhecimento de palavras (Lopes, 2010). O primeiro consiste na leitura conjunta e simultânea de um texto em voz alta, pelo professor (ou um colega com uma leitura fluente) e pelo aluno. Um procedimento semelhante consiste em recorrer a textos gravados, que são escutados pelo aluno enquanto lê o texto. O segundo método baseia-se no pressuposto de que a automatização da leitura exige muita prática, pelo que é necessário que o aluno seja estimulado a ler repetidas vezes o mesmo material escrito (Cullinan, 2003; Defior, 2006; García e González, 2000; Santiuste e López, 2005). Ambos os métodos permitem uma prática sistemática da leitura, considerada uma condição necessária para a sua automatização (Viana, 2005).

Os procedimentos descritos anteriormente têm sido contemplados na construção de programas estruturados com a finalidade de apoiar os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura. Alguns programas são dirigidos à fase inicial de aprendizagem procurando treinar as RCGF/FG em associação com o desenvolvimento das capacidades fonológicas (e.g., Lozano e Lozano, 1999; Maldonado, Sebastián e Soto, 1992), outros visam o reconhecimento automático de palavras e estão mais orientados para responder aos alunos que se encontram na fase de consolidação (e.g., Heckelman, 1969; Stahl, Hueback, e Cramond, 1997). Além dos

problemas de aplicação das RCGF e no reconhecimento de palavras vários alunos podem apresentar, em simultâneo, dificuldades em termos de compreensão leitora. Para responder a este problema alguns autores (e.g., Bernardo Gutiérrez, 1994; Wolf, Miller & Donnelly, 2000) organizam em paralelo actividades que procuram intervir nos problemas de compreensão leitora.

Além de determinar a eficácia dos programas de intervenção tem-se registado a preocupação em especificar os factores que devem ser atendidos na construção e implementação de programas. Outón (2004) numa síntese dos mesmos destaca o carácter sistemático, precoce e individualizado. Acrescenta ainda como condições necessárias: a) que as tarefas de leitura e de escrita sejam estruturadas de forma sequencial e cumulativa, reflectindo o princípio de que o domínio de uma competência é a base para a aquisição da seguinte; b) a intervenção deve basear-se nos princípios do sobreensino e sobreaprendizagem, para assegurar a mestria nas aprendizagens; c) assegurar a motivação do aluno, o que requer que as actividades e os materiais sejam variados, adaptados ao nível de escolaridade do aluno e distintos das usadas no contexto escolar, de forma a evitar o confronto do aluno com tarefas nas quais já experimentou insucesso durante o processo de aprendizagem; d) focalizar-se na leitura e na escrita e não em factores neuropsicológicos, esta variável reflecte o estado actual de conhecimentos, que valoriza os factores psicolinguísticos na etiologia das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

A partir de uma meta-análise de estudos publicados entre 1963 e 1997 que contemplam a intervenção nas dificuldades de aprendizagem em crianças e adolescentes nos domínios do reconhecimento de palavras e da compreensão leitora, Swanson (1999) apontou alguns factores associados à melhoria do desempenho nestas competências. Na compreensão leitora são apontadas as seguintes componentes associadas à eficácia da intervenção: a) *resposta dirigida/questionamento*; b) o *controlo da dificuldade de processamento requerido pela tarefa* - sendo para tal necessário a inclusão de actividades curtas, controlar o nível de dificuldade, proporcionado apoio aos alunos pelos professores, modelar respostas, organizar as tarefas segundo um *continuum* de complexidade e analisar as exigências/requisitos das tarefas; c) a *elaboração* - esta componente aponta para a necessidade de dar

informações ou explicações acerca dos conceitos, explicitar os procedimentos e os passos, analisar a redundância ou a presença de repetições nos textos; d) a *modelagem* dos passos de resolução por parte do professor; e) a *intervenção em pequenos grupos*; f) a *utilização de pistas estratégicas* como o recurso a lembretes para relembrar estratégias ou passos de resolução.

Relativamente ao reconhecimento de palavras, as intervenções associadas a uma maior eficácia são as que incluem as seguintes componentes: a) *sequenciação* que implica o fornecer pistas de acordo com o nível de dificuldade da tarefa para o aluno, facultar instruções passo-a-passo; b) *segmentar as competências* a aprender em unidades mais pequenas; c) *recorrer a organizadores avançados*, são exemplos orientar o aluno a observar o material antes da tarefa, a dirigir a sua atenção para informações específicas, fornecer informações prévias sobre a tarefa, definir objectivos de aprendizagem antes de iniciar as actividades ou tarefas. Swanson concluiu ainda que os programas que contemplam exclusivamente uma intervenção fónica não são suficientes para produzir efeitos positivos na competência de reconhecimento de palavras. Verificou igualmente que a eficácia da intervenção nas duas competências não dependia do número de sessões de intervenção realizadas. Importa ainda salientar que as opções metodológicas dos estudos têm um impacto significativo nos *effect sizes* dos vários programas, sendo os estudos com programas de treino da compreensão leitora mais permeáveis a esta influência do que os de reconhecimento de palavras.

Numa meta-análise conduzida pelo *National Reading Panel* (NRP, 2000) com 96 estudos dirigidos ao treino da consciência fonémica, foi possível apurar um conjunto de aspectos associados à eficácia de programas. Os mais eficazes incluíam o treino da consciência fonémica como parte integrante do treino no reconhecimento de letras, eram realizados com pequenos grupos de alunos, com uma duração inferior a 20 horas e sessões de trabalho curtas (cerca de 25 minutos). Uma meta-análise do NRP (2000) com 38 estudos relacionados com a eficácia do treino fónico no reconhecimento de palavras permitiu acrescentar alguns factores chave para a eficácia dos programas: a) os mais eficazes são aqueles que incluem treino fónico de uma forma sistemática,

independentemente da modalidade de aplicação do programa (tutorias individuais, pequenos grupos, turmas); b) início do treino no jardim-de-infância ou no 1.º ano de escolaridade; c) aplicação a alunos sinalizados como de risco em termos de aprendizagem da leitura.

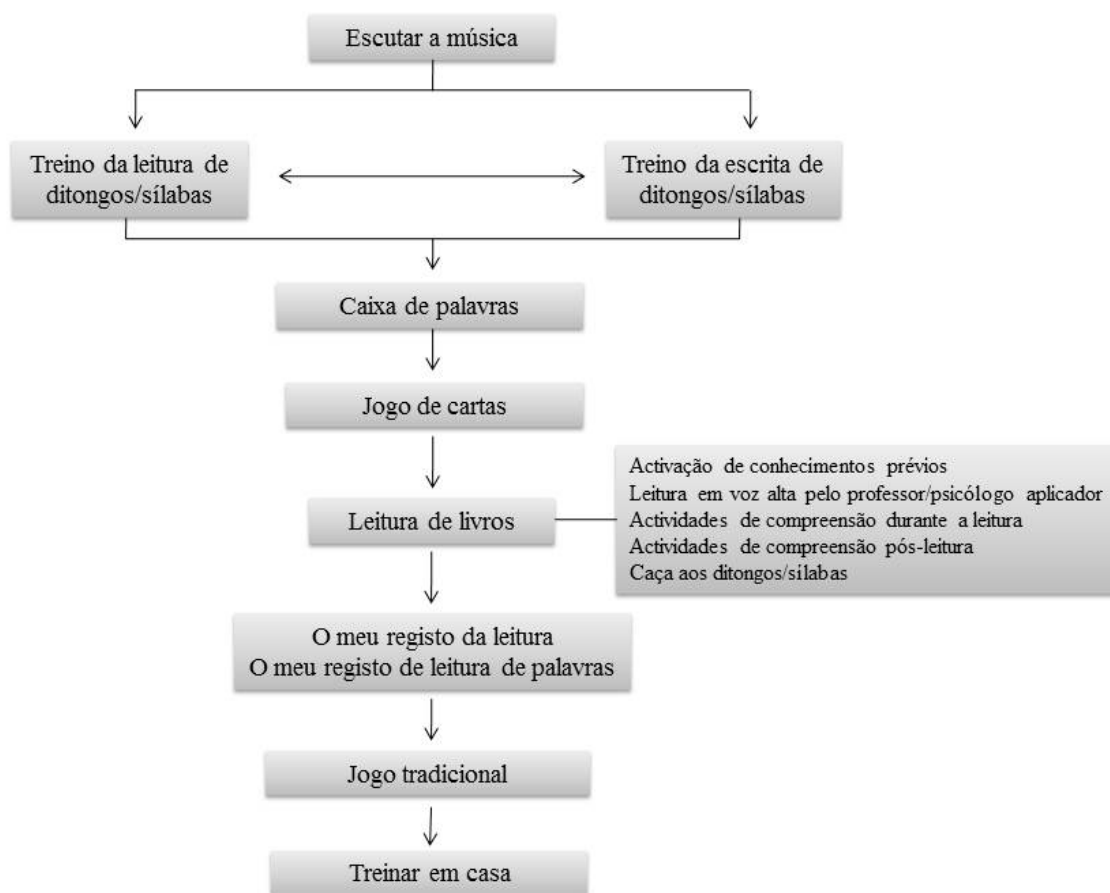
Em Portugal, as crianças sinalizadas para apoio no 1.º e 2.º anos de escolaridade apresentam maioritariamente dificuldades ao nível do reconhecimento de palavras, muito embora não existam dados estatísticos sobre a taxa de incidência das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. A língua portuguesa apresenta-se como moderadamente regular, sendo mais regular na leitura do que na escrita, pelo que é ao contrário do que sucede na língua inglesa, os alunos, na sua maioria, revelam dificuldades na automatização da leitura após aquisição das RCGF (Albuquerque, 2011). Apesar desta constatação, muitos alunos manifestam dificuldades na fase inicial de aquisição destas competências, pelo que se revela fundamental disponibilizar programas adequados aos mesmos que contemplem na sua construção as orientações da literatura, quer em termos de métodos, quer das condições que se sabe contribuir para uma maior eficácia dos programas.

Foi neste âmbito específico que foi construído o programa “Ler e escrever para aprender”, destinado a alunos do 1.º ano de escolaridade, com dificuldades na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Como critério de participação no mesmo é necessário que os alunos sejam capazes de realizar com sucesso tarefas de consciência fonológica e que conheçam as letras do alfabeto.

Descrição do programa de intervenção “Ler e escrever para aprender”

O programa foi estruturado para ser aplicado diariamente, em sessões com a duração aproximada de 45 minutos. A duração do programa é variável em função das necessidades dos alunos e da sua evolução. A sua aplicação pode ser efectuada individualmente ou em pequenos grupos, fora do contexto de sala de aula, por um professor ou psicólogo devidamente treinado para o efeito. O programa inclui um conjunto estruturado de actividades que se repetem para cada objectivo de aprendizagem. Na figura 1 apresenta-se a sua estrutura genérica.

Figura 1 – Estrutura do programa de intervenção “Ler e escrever para aprender”



Escutar a música. Com esta actividade pretende-se que os alunos aumentem a consciência relativamente ao som das sílabas nas palavras, de forma a auxiliar a memorização das mesmas. Cada música refere-se a um conjunto de sílabas. Os alunos têm a tarefa de escutar a música e identificar as sílabas que se repetem. A letra das músicas encontra-se escrita em cartões, os quais são lidos para os alunos, realçando-se a sílaba que está a ser treinada.

Treino da leitura de ditongos/sílabas. Foram elaborados baralhos de cartas, cada uma das quais contém um ditongo ou uma sílaba. Cada aluno recebe um baralho de cartas e é escolhida uma carta por cada aluno. De seguida é aplicado o método das

leituras repetidas (Defior, 2006). Na fase de leitura autónoma, os alunos que apresentam ainda dificuldades podem pedir ajuda a um colega, que repete a leitura.

Treino da escrita de ditongos/sílabas. Para o treino da escrita recorreu-se ao método multissensorial contemplando as seguintes fases: a) escrita do ditongo e/ou sílaba pelo professor enquanto verbaliza o que está a escrever (letras a usar, ordem, regularidade da correspondência fonema-grafema, orientação, ponto de início e direcção do movimento); b) repetição do processo anterior pelo professor de olhos fechados; c) cópia pelos alunos acompanhada de verbalização; d) escrita de memória pelos alunos; e) escrita de olhos fechados pelos alunos. O recurso à estratégia de escrever com os olhos fechados foi usada como procedimento para ajudar os alunos a criarem uma imagem mental do que estão a procurar escrever. Os resultados da investigação têm demonstrado que a utilização de imagens mentais promove a aprendizagem e a retenção de informação (Meyers, 2009).

Caixa de palavras. Esta actividade tem como objectivo treinar a leitura e a escrita de palavras e frases simples. A “Caixa das Palavras” contém cartões com duas faces impressas: uma contém uma imagem e outra a palavra correspondente. Na escrita das palavras alternaram-se as cores das sílabas usando uma apresentação gráfica semelhante à da Cartilha Materna de João de Deus¹⁶. A alternância constitui uma ajuda para os alunos lerem as sílabas numa fase inicial. Esta estratégia revelou-se eficaz num estudo realizado por Ribeiro e Ribeiro (2010). Para a leitura e escrita das palavras contidas nos cartões adopta-se a mesma sequência de passos descritos na leitura e escrita de ditongos e sílabas.

Jogo de cartas. Com o intuito de reforçar a aprendizagem, é realizado um jogo de cartas após a actividade de treino da leitura de sílabas/ditongos. Neste jogo, os alunos são incentivados a lançar alternadamente na mesa as cartas do seu baralho, enquanto lêem o ditongo ou sílaba presente na carta.

Leitura de histórias. O treino da compreensão leitora foi efectuado a partir da leitura de livros seleccionados a partir da listagem do Plano Nacional de Leitura. Cada livro foi dividido em várias partes, a ler em sessões diferentes. A leitura em voz alta do

¹⁶ Na Cartilha Materna, as sílabas de cada palavra são impressas em alternância entre o negrito e o cinzento.

livro é realizada pelo professor. O livro deve ser colocado de modo a permitir que durante a leitura os alunos possam observar o texto e as ilustrações presentes. A exploração de cada uma das partes do texto segue uma sequência específica, que se baseia nas orientações sobre o ensino explícito da compreensão leitora, que distingue três fases: antes, durante e após a leitura (Viana e col., 2010). Na primeira fase incorporam-se um conjunto de estratégias que incluem análise do título, autor e ilustração, a realização previsional e activação de conhecimentos prévios dos alunos, a identificação e análise de palavras e/ou expressões susceptíveis de gerarem dúvidas nos alunos e a formulação de perguntas sobre o texto pelo professor. Durante a leitura propõe-se aos alunos a realização de previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão do excerto lido, é feito o incentivo aos alunos para recorrerem ao contexto como estratégias para compreender o significado das palavras desconhecidas. Após a conclusão, discute-se com os alunos as relações entre as previsões efectuadas com o conteúdo do livro, podendo também ser analisadas as palavras e/ou expressões que nas fases anteriores tiverem sido identificadas. São apresentadas perguntas de compreensão literal e/ou inferencial sobre o texto, no formato de resposta aberta e verdadeiro/falso. As perguntas de verdadeiro/falso realizam-se a partir de um jogo. Cada aluno recebe dois cartões, um vermelho (falso) e um verde (verdadeiro). Depois do professor fazer a pergunta todos os alunos devem escolher um dos cartões. Em caso de insucesso, a parte da história que contém a resposta é relida e os alunos são incentivados a responder novamente. Na situação em que se verifica que os alunos escolhem as duas possibilidades deve ser solicitada a justificação da resposta. A última actividade (“Caça aos ditongos-sílabas”) inclui uma tarefa de discriminação auditiva de ditongos/sílabas incluídos em palavras da história. Após especificar qual a sílaba/ditongo a que os alunos devem prestar atenção, o professor lê novamente o excerto do livro. Sempre que são lidas palavras que contenham as sílabas/ditongos definidos os alunos batem palmas. Se as palavras não forem todas correctamente assinaladas a tarefa é repetida. Em caso de insucesso (assinalarem a palavra que não contém a sílaba/ditongo indicada) é dado *feedback* sobre o erro e é analisada a sua causa.

O meu registo de leitura/O meu registo de leitura de palavras. Com esta actividade pretende reforçar-se os progressos dos alunos e monitorizar os seus ganhos, através de um registo do desempenho na leitura. Os alunos têm a tarefa de ler os ditongos/sílabas e palavras em função do sucesso ou insucesso na leitura, recorrendo-se a um autocolante distinto. É utilizado um autocolante de um sol risonho no caso de a leitura ser realizada correctamente e um sol de esforço quando o aluno não é capaz de ler ou lê incorrectamente. Esta última imagem representa o esforço, e indica que o aluno precisa de “continuar a treinar”. Procurou-se deste modo proporcionar um *feedback* retirando a dimensão de insucesso.

Jogo tradicional. O objectivo desta actividade é aumentar a consciência dos alunos em relação aos sons nas palavras. Foram adaptados dois jogos tradicionais: o jogo da estátua e o jogo das cadeiras. Nos dois jogos os alunos têm a tarefa de executar uma acção sempre que escutam uma palavra constituída pelos ditongos/sílabas treinados durante a sessão. No jogo da estátua, os alunos andam livremente pela sala e têm que parar, sempre que é dita uma palavra com os ditongos/sílabas objecto de treino na sessão. No jogo das cadeiras, os alunos correm à volta de um conjunto de cadeiras e quando é dita uma palavra constituída pelos ditongos/sílabas, os alunos têm de se sentar numa das cadeiras. Os alunos que não conseguem efectuar a acção ou, no caso do jogo das cadeiras, que não o fazem de modo suficientemente rápido, saem do jogo.

Treinar em casa. Esta actividade foi planeada com o propósito de consolidar em casa as aprendizagens realizadas nas sessões. Os trabalhos a propor aos alunos englobam o treino da leitura das sílabas e ditongos, recorrendo aos baralhos de cartas, à escrita (de olhos abertos e fechados) dos ditongos/sílabas e de palavras constituídas pelos ditongos/sílabas.

Como estratégia de reforço da aprendizagem cada sessão é iniciada com a revisão da leitura e da escrita de sílabas, ditongos e palavras trabalhadas nas sessões anteriores.

O presente estudo teve como objectivo avaliar as mudanças ocorridas em alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita que participaram no programa “Ler e escrever para aprender”.

Método

Participantes

Participaram no estudo cinco alunos do 1.º ano de escolaridade, todos com 6 anos, 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, sinalizados pelos professores, 5 meses após terem iniciado a escolaridade formal, por apresentarem um desempenho na leitura e na escrita significativamente inferior ao esperado. Todos os alunos tinham frequentado o jardim-de-infância, eram provenientes de um meio urbano, estavam inscritos numa escola pública de centro de cidade e não apresentavam necessidades educativas especiais.

Medidas

Questionário de sinalização. Foi construído um questionário dirigido aos professores para recolher informação relativa às características sociodemográficas dos alunos e à presença de problemas comportamentais, de atenção, familiares, emocionais e de linguagem.

Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Esta prova avalia competências fonológicas em tarefas de classificação com base na sílaba inicial e no fonema inicial, supressão da sílaba inicial e do fonema inicial.

Avaliação do desempenho em leitura e escrita. Optou-se por estimar o que seria esperado que os alunos sinalizados tivessem aprendido, tendo por referência os conteúdos programáticos de leitura e escrita ensinados até ao momento da avaliação e o nível de desempenho dos respectivos pares. Uma vez que o método ascendente foi usado no processo de alfabetização, foi possível a partir da análise da respectiva programação estabelecer a sequência de aprendizagens que foram trabalhadas com os alunos. Privilegiou-se a avaliação do reconhecimento e escrita de letras, e a leitura e escrita de palavras e de frases.

A tarefa de reconhecimento e escrita de letras foi utilizada para avaliar as aprendizagens alcançadas ao nível das RCGF/FG. Recorreu-se a um conjunto de 92 cartões, com as 23 letras do alfabeto escritas em letra minúscula-impressão; minúscula-manuscrita; maiúscula-impressão; maiúscula-manuscrita. A apresentação dos cartões era aleatória, tendo os alunos de indicar o seu nome ou som. Na modalidade de escrita, eram lidos os cartões devendo os alunos escrever a letra ouvida. O desempenho dos alunos foi registado em termos de sucessos (2 pontos), sucesso mas com hesitações (1 ponto) e erro (0 pontos).

Na tarefa de leitura e escrita de ditongos e sílabas isoladas foram utilizados igualmente cartões com os ditongos e sílabas (consoante-vogal e vogal-consoante), impressos em letra minúscula, de imprensa. Foram utilizados 12 cartões de ditongos e 122 cartões de sílabas.

Na tarefa de leitura e escrita de palavras foram utilizados cartões com 66 palavras, extraídas do livro de Língua Portuguesa adoptado na escola onde foi realizado o estudo. Nesta selecção procurou-se que estivesse representada a amostra de sílabas e ditongos aprendidos à data da realização do estudo. As palavras estavam escritas em letra de imprensa, minúscula. A tarefa dos alunos e os critérios de desempenho são iguais aos descritos para o reconhecimento e escrita de letras isoladas.

A avaliação da leitura e escrita de frases foi efectuada a partir de 13 frases, extraídas do livro de Língua Portuguesa dos alunos. Foi pedido aos alunos para lerem cada uma das frases, escritas em letra de imprensa, minúscula. Na tarefa de escrita, foi lida cada uma das frases e pedido aos alunos para as escreverem. Foram registados os sucessos (3 pontos), os sucessos com hesitações (2 pontos), a identificação/escrita parcial da frase (1 ponto) e os erros (0 pontos).

Procedimentos

Numa primeira fase, o projecto foi apresentado à direcção da escola e obtiveram-se os consentimentos da mesma bem como dos encarregados de educação.

Foi explicado aos pais/encarregados de educação e professores os objectivos do estudo e o contexto no qual se inseria o projecto. Todos os pais autorizaram a participação dos respectivos educandos. Foi assegurada a confidencialidade dos dados.

O *design* utilizado configura um estudo de caso quantitativo com dois momentos de avaliação, efectuados antes e após a implementação do programa de intervenção. A aplicação das medidas foi efectuada individualmente, numa ordem pré-estabelecida e igual para todos os alunos, por períodos de 30 a 45 minutos.

O programa de intervenção “Ler e escrever para aprender”, descrito anteriormente, foi aplicado após o primeiro momento de avaliação. A implementação do programa ocorreu ao longo de 15 sessões diárias, com a duração aproximada de 45 minutos cada, fora do contexto sala de aula durante o horário lectivo.

Resultados

A apresentação dos resultados é efectuada em função de cada uma das medidas aplicadas. Foram considerados quer os desempenhos médios do grupo quer os individuais nos dois momentos de avaliação nas tarefas de leitura e de escrita. Para a análise dos resultados médios do grupo recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon. Na variável escrita de vogais recorreu-se ao teste de sinais, uma vez que não se verificou a simetria da diferença entre os dois momentos de avaliação para esta variável (Pestana & Gageiro, 2003).

A partir dos dados do questionário preenchido pelas professoras verificou-se que os cinco alunos sinalizados apresentavam, em simultâneo outras problemáticas que importa considerar. A aluna C1 evidenciava problemas familiares, o aluno C2 apresentava, em simultâneo, problemas emocionais, comportamentais e de atenção, o aluno C3 apresentava problemas de linguagem, a aluna C4 beneficiava de acompanhamento psicológico por problemas emocionais e o último aluno, C5, foi diagnosticado com uma Perturbação de Hiperactividade com Défice de Atenção, estando medicado para o efeito. Os resultados na prova de consciência fonológica

indicaram um desempenho satisfatório, não sugerindo a presença de dificuldades a este nível em qualquer um dos alunos.

Análise do desempenho médio nas tarefas de leitura e de escrita

A análise do desempenho médio do grupo permite constatar que os alunos não apresentavam dificuldades na aplicação das RCGF/FG, em termos de reconhecimento e escrita de letras, porém não conseguiam efectuar a leitura isolada de sílabas e de palavras. No primeiro momento (M1) pode observar-se que a média dos alunos no reconhecimento de vogais e consoantes é muito próxima da pontuação máxima, contudo o desempenho é muito inferior na leitura de ditongos, sílabas, palavras e frases (cf. quadro 1). As diferenças registadas entre os dois momentos de avaliação nas tarefas de leitura são estatisticamente significativas para todas as variáveis, com excepção do reconhecimento de vogais. A ausência de diferenças estará associada ao facto de, no momento inicial, os desempenhos dos alunos já se situarem próximos dos valores máximos possíveis. As diferenças mais elevadas situam-se na leitura de ditongos, sílabas VC e palavras.

A análise do desempenho médio do grupo nas provas de escrita permite constatar que as pontuações médias são superiores para todas as variáveis de escrita, após a implementação do programa (cf. quadro 1). O aumento mais substantivo regista-se na escrita de sílabas CV e palavras. Estas diferenças são estatisticamente significativas em todas as variáveis, excepto na escrita de frases. A diferença entre os dois momentos de avaliação na variável escrita de vogais não tem uma distribuição simétrica, pelo que utilizou-se o teste de sinais, do qual se obteve um valor que não é estatisticamente significativo.

Quadro 1 - Resultados médios da avaliação nos dois momentos nas tarefas de leitura e de escrita

		M1				M2				Wilcoxon	p
		Mínimo	Máximo	M	DP	Mínimo	Máximo	M	DP		
Leitura	Vogais	32.0	40.0	36.0	3.39	39.0	40.0	39.8	0.45	- 1.841	n.s.
	Consoantes	96.0	123.0	111.6	9.81	123.0	144.0	138.4	8.79	-2.032	.05
	Ditongos	0	13.0	3.0	5.66	10.0	24.0	16.2	5.76	-2.023	.05
	Sílabas CV	66.0	140.0	102.0	30.27	125.0	168.0	155.6	17.36	-2.023	.05
	Sílabas VC	0	29.0	13.4	13.37	21.0	62.0	41.6	18.50	-2.023	.05
	Palavras	3.0	39.0	19.0	14.70	30.0	86.0	56.0	26.39	-2.023	.05
	Frases	0	16.0	6.2	6.98	1.0	26.0	13.6	9.32	-2.023	.05
Escrita	Vogais	18.0	20.0	19.6	0.89	20.0	20.0	20.0	0		
	Consoantes	45.0	64.0	54.4	8.56	62.0	72.0	69.4	4.34	-2.023	.05
	Ditongos	7.0	19.0	12.4	4.98	16.0	22.0	19.2	2.77	-2.023	.05
	Sílabas CV	81.0	132.0	106.6	25.25	121.0	153.0	139.6	13.07	-2.023	.05
	Sílabas VC	4.0	44.0	24.6	14.38	42.0	61.0	51.8	7.69	-2.023	.05
	Palavras	3.0	38.0	19.0	15.91	11.0	76.0	46.0	28.96	-2.023	.05
	Frases	0	16.0	5.2	7.43	0	20.0	7.6	7.83	-1.604	n.s.

Análise do desempenho individual nas tarefas de leitura e escrita

A análise das diferenças individuais revela que a reacção individual ao programa é marcada pela heterogeneidade. No reconhecimento e escrita de vogais, os ganhos foram menores comparativamente com as restantes provas, dado que os alunos no primeiro momento de avaliação apresentavam valores muito próximos do máximo. Na escrita de vogais, todos os alunos alcançaram a pontuação máxima no segundo momento. No reconhecimento de vogais, apenas o aluno C5, diagnosticado com DHDA, não conseguiu alcançar a pontuação máxima no M2. Destaca-se o aluno C2 que manteve a pontuação máxima nos dois momentos de avaliação na tarefa de reconhecimento de vogais.

No reconhecimento de consoantes verifica-se que dois alunos (C1 e C4) conseguiram alcançar a pontuação máxima após a implementação do programa. Os restantes apontam resultados próximos dos valores máximos. No que diz respeito à escrita de consoantes, três dos cinco alunos conseguiram alcançar a pontuação máxima da prova. O aluno C5, apesar dos ganhos entre os dois momentos, ficou aquém dos restantes alunos nas duas tarefas. A pontuação que apresentava no primeiro momento de avaliação também era mais baixa que a dos outros alunos.

Na leitura e escrita de ditongos, os alunos apresentam uma percentagem de ganhos muito elevada. A aluna C4 é a que apresenta a percentagem mais baixa, o que está associado ao nível inicial o qual era mais elevados que o dos colegas. A aluna C1 conseguiu alcançar a pontuação máxima na leitura de ditongos no segundo momento de avaliação, apesar de ter zero pontos na avaliação inicial. Na escrita de ditongos, o aluno C2 foi o que teve uma maior percentagem de ganhos, sendo aquele cuja pontuação era mais baixa no primeiro momento. Nesta prova, nenhum aluno alcançou a pontuação máxima.

Relativamente à leitura e escrita das sílabas CV, verifica-se que, apesar da evolução registada nos alunos, nenhum conseguiu alcançar a pontuação máxima nos dois momentos de avaliação. O aluno C5 foi o que apresentou uma pontuação mais baixa nos dois momentos de avaliação em ambas as provas. Os restantes alunos apresentaram um desempenho diferenciado na avaliação inicial, no entanto, as pontuações são muito próximas na avaliação final. Os ganhos são superiores nos alunos com pior desempenho na avaliação inicial.

A percentagem de ganhos individuais na leitura e escrita de sílabas VC é muito elevada, com excepção do aluno C2, na tarefa de leitura, na qual regista um progresso mínimo, apesar de ter uma pontuação melhor que os outros três alunos no primeiro momento de avaliação. Na avaliação inicial, o desempenho dos alunos situava-se muito abaixo da pontuação máxima possível. O aluno C5 foi o que obteve novamente um pior desempenho nos dois momentos de avaliação, em ambas as tarefas. Na prova de escrita, destaca-se a aluna C4 por apresentar uma pontuação muito próxima da máxima possível.

Em relação à leitura e escrita de palavras e frases verifica-se que os ganhos alcançados, ficam ainda muito aquém da pontuação máxima das provas. Os alunos mantiveram a sua posição relativa no grupo, sendo os alunos que na avaliação inicial tinham melhor desempenho (C1 e C4) continuaram a ter uma pontuação superior aos restantes alunos na avaliação final, o mesmo acontecendo com os alunos com pior desempenho. O aluno C5 continuou a ser o com pior desempenho nos dois momentos. Importa salientar que na escrita de frases, dois alunos (C1 e C5) não registaram

ganhos. A aluna C1 manteve a baixa pontuação e o aluno C5 não foi capaz de executar nenhum item da prova nos dois momentos.

Quadro 2 - Resultados individuais, nas provas de leitura e de escrita, nos dois momentos de avaliação

		M1					M2				
		C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5
Leitura	Vogais (0-40 pontos)	33	40	38	32	37	40	40	40	40	39
	Consoantes (0-144 pontos)	123	114	114	111	96	144	141	140	144	123
	Ditongos (0-24 pontos)	0	2	0	13	0	24	10	18	18	11
	Sílabas CV (0-182 pontos)	140	101	80	123	66	168	162	160	163	125
	Sílabas VC (0-62 pontos)	14	24	0	29	0	62	29	36	60	21
	Palavras (0-132 pontos)	27	19	7	39	3	80	53	30	86	31
	Frases (0-39 pontos)	11	3	1	16	0	17	15	9	26	1
Escrita	Vogais (0-20 pontos)	19	19	16	20	20	20	20	20	20	20
	Consoantes (0-72 pontos)	63	50	64	50	45	72	69	72	72	62
	Ditongos (0-24 pontos)	16	7	11	19	9	22	17	19	22	16
	Sílabas CV (0-164 pontos)	132	106	81	132	58	153	143	132	149	121
	Sílabas VC (0-62 pontos)	28	21	4	44	0	58	50	48	61	42
	Palavras (0-132 pontos)	38	8	12	34	3	76	44	25	74	11
	Frases (0-39 pontos)	10	3	0	16	0	10	5	3	20	0

Discussão

Neste estudo pretendia-se observar as mudanças ocorridas num grupo de alunos sinalizados com dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita, após a implementação de um programa de intervenção. Recorreu-se a um estudo de caso, tendo-se analisado não só a mudança em termos de grupo mas também a nível individual. O programa “Ler e escrever para aprender” foi construído com base nas orientações da literatura associadas à eficácia das intervenções com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (Outón, 2004). O título do programa foi escolhido por forma a evitar uma associação a insucesso ou fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita.

Adoptou-se uma abordagem sistemática de treino, sendo as sessões com os alunos programadas para serem efectuadas diariamente, em períodos curtos de tempo, com objectivos definidos e actividades articuladas com os mesmos. Um

segundo aspecto contemplado diz respeito à natureza das actividades propostas. Seguindo as orientações teóricas (Outón, 2004), aquelas eram distintas das desenvolvidas em sala de aula e ajustadas ao nível de conhecimentos de cada aluno.

O treino foi organizado de um modo sequencial e hierárquico, de acordo com a sequência proposta pelos modelos ascendentes (Gough, 1972; Laberge e Samuels, 1974) e adoptada pelos professores dos alunos envolvidos no estudo. De acordo com estes modelos, o processo de aprendizagem inicia-se com a aprendizagem das RCGF, passando para a formação de palavras e a sua integração em frases (Rebelo, 1993). Recorreu-se ao método multissensorial e de leituras repetidas para o treino da leitura e da escrita. Para evitar que os alunos percepcionem a leitura como uma actividade que se esgota na decifração, procurou-se associar as actividades de treino da leitura e da escrita com a compreensão leitora, recorrendo à leitura de histórias. Esta actividade é considerada uma estratégia particularmente útil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita (Morais, 1997). Incluíram-se outras actividades, tais como a música associada à aprendizagem, a adaptação de jogos tradicionais portugueses e o registo da evolução dos alunos, como auxílios motivacionais para o treino da leitura e da escrita. Foram organizadas actividades de consolidação da aprendizagem, de modo a atender aos princípios do sobreensino e sobreaprendizagem.

Na revisão efectuada dos programas de intervenção, constatou-se que os programas de treino nos problemas de processamento lexical se dirigem ao estabelecimento das duas vias de acesso ao léxico: via fonológica e via léxica. Os programas que se dirigem ao treino da via fonológica centram-se essencialmente no treino das RCGF/FG, em associação com a consciência fonológica, dado o papel fundamental desta competência nas fases iniciais de aprendizagem da leitura e da escrita. Alguns programas centram-se no treino da via léxica, procurando que os alunos reconheçam as palavras de forma automática, enquanto outros se centram no treino da fluência leitora em conjunto com a compreensão. O programa “Ler e escrever para aprender”, ao contrário do que acontece na maioria dos programas, contemplou o treino da descodificação e da compreensão desde as fases iniciais de aprendizagem, de modo a que os alunos perspectivem a leitura como uma actividade que não se esgota na componente de descodificação (Smith, 2003). Apesar do

programa de intervenção ser dirigido a alunos que já ultrapassaram as dificuldades ao nível da consciência fonológica, foram contempladas actividades de trabalho de manipulação dos sons da fala, uma vez que a literatura salienta a importância do treino da consciência fonológica antes e durante o processo de iniciação ao uso do código alfabético, dado o seu papel na aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas, Alves, e Costa, 2007).

Os resultados da investigação apontam para a necessidade do trabalho de colaboração com os pais, com o objectivo de potencializar os resultados do treino. No programa elaborado, a actividade “treinar em casa” responde em parte a esta orientação.

Os resultados indicam a ocorrência de mudanças significativas no desempenho dos alunos após a implementação do programa para quase todas as variáveis, sendo excepção a leitura e escrita de vogais e a escrita de frases. As razões explicativas poderão ser distintas. No primeiro momento, os desempenhos dos alunos na leitura e escrita de vogais situava-se próximo dos valores máximos. Na escrita de frases provavelmente seria necessário um treino adicional ao que foi proposto.

A análise das mudanças ocorridas em cada um dos casos mostra a presença de uma elevada heterogeneidade nos ganhos observados. Esta heterogeneidade vai ao encontro aos dados da literatura (Kavale e Forness, 1995; Pinheiro, 2001; Ribeiro e Baptista, 2006), que tem evidenciado que a categoria de dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita inclui níveis e âmbitos de dificuldades muito diferentes e que esta categoria abrangente não facilita a clarificação do debate entre os conceitos de dificuldades de aprendizagem e dificuldades na aprendizagem. Esta heterogeneidade parece estar associada a diferentes factores envolvidos na etiologia destes problemas, o que tem levado à construção de categorias diferenciadas para caracterizar o tipo de dificuldades dos alunos (Defior, 2006). Embora se reconheça a importância das categorias de classificação para a investigação (Castles, 2006) do ponto de vista interventivo, uma descrição mais comportamental como a adoptada perfilha-se como mais útil para a constituição de grupos e planificação de uma intervenção que responda efectivamente às dificuldades manifestadas pelos alunos.

Um número significativo de alunos com problemas na aprendizagem da leitura e da escrita, apresenta, em simultâneo, problemas ao nível do processamento fonológico. No caso dos cinco alunos que participaram no estudo, nenhum apresentava dificuldades naquela variável. Contudo, não é possível inferir o desempenho dos alunos nesta variável aquando do início do processo de alfabetização. A este propósito, importa salientar que o ensino da leitura e da escrita promove o desenvolvimento da consciência fonológica (Adams e col., 2006; Capovilla e col., 2004; Pestun, 2005), o que pode explicar o desempenho normal nos alunos alvo nas tarefas de processamento fonológico.

Apesar dos ganhos registados ao nível da leitura e escrita de palavras e frases serem, de uma forma geral, elevados, o desempenho final dos alunos nestas provas fica ainda muito aquém da pontuação total das provas. Se atendermos à avaliação inicial efectuada nestas variáveis os alunos registaram valores muito baixos. No programa de intervenção optou-se por iniciar o trabalho com os ditongos e sílabas e introduzir gradualmente as palavras e frases, uma vez que os alunos manifestavam dificuldades naquelas variáveis. Neste sentido, o trabalho ao nível das palavras e frases revela-se insuficiente, pelo que seria importante que o programa se prolongasse para consolidar este treino. Verificou-se ainda que os ganhos foram superiores na leitura, em comparação com a escrita, apesar dos alunos apresentarem um desempenho superior na avaliação inicial da escrita. As diferenças entre o desempenho na leitura e na escrita podem, assim, ter diminuído após a aplicação do programa. Este resultado vai ao encontro do que é observado por McGuiness (2006), a qual aponta que a pontuação na escrita não melhora em proporções idênticas à pontuação da leitura e da compreensão, visto que estas competências apelam a diferentes tipos de memória. A escrita depende da memória de evocação, enquanto a leitura requer memória de reconhecimento. Por outro lado, é mais difícil melhorar o desempenho na escrita, mesmo após intervenções de longo prazo, dirigidas para o treino desta competência (*National Reading Panel*, 2000).

O grupo que foi sujeito ao programa de intervenção era constituído por alunos que apresentavam em simultâneo outras problemáticas que podem interferir nas aprendizagens, pelo que a própria eficácia do programa pode ter sido influenciada por

este facto. Segundo Lopes (2005), a investigação tem demonstrado uma associação significativa entre as dificuldades de aprendizagem e os problemas de externalização (agressividade, hiperactividade e desatenção), bem como problemas internalizados (depressão, timidez, dependência, falta de autonomia). Os problemas de comportamento tendem a surgir antes das dificuldades de aprendizagem e os problemas de internalização como uma consequência. Os factores associados ao contexto familiar são também muitas vezes apontados como estando na etiologia dos problemas de aprendizagem, nomeadamente a pobreza linguística, a falta de estimulação, indisponibilidade de livros e desvalorização das aprendizagens. No caso dos alunos que participaram neste estudo não foi possível avaliar que tipo de problemas familiares os alunos apresentavam, visto que esta sinalização foi efectuada pelas professoras.

O programa “Ler e escrever para aprender” teve uma duração muito curta comparativamente com a maioria dos programas revistos na literatura. Após a conclusão do programa, verificou-se que, para alguns alunos (os que apresentavam um desempenho superior na avaliação inicial), a duração do mesmo foi suficiente, no entanto para outros seria necessário prolongar o treino, de forma a que alcançassem as competências de leitura e escrita do seu nível de escolaridade. Este dado realça mais uma vez a importância da intervenção ser individualizada para responder aos perfis individuais de desempenho.

Vários autores defendem uma intervenção individualizada como forma de responder às necessidades individuais dos alunos que constituem o grupo heterogéneo de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita (Outón, 2004; Thomson, 1992). Porém, face ao número de casos que são sinalizados com este tipo de problemática, o trabalho em pequenos grupos pode igualmente ser vantajoso, quando os alunos se situam em níveis de desenvolvimento e aquisições similares, tal como no grupo de alunos que participaram neste estudo, uma vez que o trabalho e o apoio entre os alunos pode ser uma fonte adicional de motivação (Aubrey, Eeaves, Hicks, e Newton, 1982).

Os resultados obtidos demonstram que os ganhos alcançados continuam a diferenciar os alunos. Este dado faz-nos reflectir sobre a necessidade de incorporar uma nova dimensão relativa à eficácia dos programas. Além dos elementos enunciados por Outón (2004), sugere-se que a implementação do programa seja acompanhada de vários momentos de avaliação que possam contribuir para a tomada de decisão relativamente à continuação do plano de intervenção para os vários alunos. No *design* adoptado optou-se por efectuar a avaliação apenas no final do programa. Face aos ganhos de alguns alunos podemos supor que poderiam ter iniciado previamente uma nova sequência de aprendizagem com um nível superior de complexidade. A avaliação sistemática integrada em planos de intervenção muito estruturados apresenta-se como uma dimensão crítica, para conseguir contemplar a individualização do processo num programa de intervenção grupal.

Referências

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, L., e Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Albuquerque, C. (2011). Rapid naming contributions to reading and writing acquisition of European Portuguese. *Reading and Writing*. Publicação online a 3 Março em <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-011-9299-623>
- Aubrey, C., Eeaves, J., Hicks, C., e Newton, M. J. (1982). *The Aston Portfolio*. Wisbech: Learning Development Aids.
- Bernardo Gutiérrez, I. (1994). Tratamiento conductual de un caso de dislexia. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20, 275-291.
- Bryant, P., e Bradley, L. (1987). *Problemas de leitura na leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cappovilla, A. G. S., Capovilla, F. C., e Suiter, I. (2004). Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia em estudo*, 9(3), 449-458.
- Castles, A. (2006). The dual route model and the developmental dyslexias. *London Review of Education*, 4(1), 49-61.
- Coltheart, M., Davelaar, E; Jonasson, J. T., e Besner, D. (1997). Access to the internal lexicon. In S. Dornie (Ed.) *Attention and Performance*, Vol. I (pp. 535-555). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Coltheart, M., Cutis, B., Atkins, P., e Haller, M. (1993). Models of reading aloud: dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Cuetos, F., e Sánchez, E. (1998). Dificultades en la lectoescritura: evaluación e intervención. In J. A. González-Pienda e J. C. Nuñez (coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 290-313). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cullinan, B. E. (2003). *La lectura en el aula – Ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*. México: Editorial Trillas.
- Defior, S. (2006, Julho). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. Comunicação apresentada no 6.º Encontro Nacional em Leitura, Literatura infantil e Ilustração, Braga.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., e Rémond, M. (2000). Maîtriser la lecture poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans. Centre Nacional de Documentation Pédagogique: Éditiones Odile Jacob.
- Fernald, G. M. (1943). Remedial techniques in basic school subjects. New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., e Barnes, M. A. (2007). Learning Disabilities: from identification to intervention. New York, NY: The Guilford Press.
- Freitas, M. J., Alves, D., e Costa, T. (2007). O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: ME-DGIDC.
- Frith, U. (1981). Experimental Approaches to developmental dyslexia: an introduction. *Psychological Research*, 43(2), 97-109.
- García, J., e González, D. (2000). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica - lectura y escritura (2.º vol., 2.ª ed.). Madrid: Editorial EOS.
- Gillingham, A., e Stillman, B. (1969). Remedial training for children with specific language disability in reading, spelling, and penmanship (5.ª ed.). Cambridge, Massachusetts: Educators Publishing Service.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh e I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 353-378). Cambridge: Mit Press.
- Heckelman, R. (1969). A neurological impress method of remedial reading instruction. *Academic Therapy*, 5, 277-282.
- Hornsby, B., e Farrer, M. (1990). Some effects of a dyslexia centered teaching programme. In P. D. Pumfrey e C. D. Elliott (Eds.), *Children's difficulties in*

reading, spelling and writing - challenges and responses (pp. 173-183). London: The Falmer Press.

Kavale, K. A., e Forness, S. R. (1995). The nature of learning disabilities: critical elements of diagnosis and classification. N. J. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

LaBerge, D., e Samuels, J. C. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. In H. Singer e R. Ruddel (1985), Theoretical models and processes of reading. Delaware: International Reading Association e LEA.

Lopes, J. A. (2005). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: perspectivas de avaliação e intervenção. Porto: Edições ASA.

Lopes, J. A. (2010). Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: a sofisticada arquitectura de um equívoco. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lozano, L., e Lozano, L. M. (1999). Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. Aula Abierta, 74, 131-149

McGuiness, D. (2006). O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed.

Maldonado, A., Sebastian, E., e Soto, P. (1992). Retraso en lectura: evaluación y tratamiento educativo. Madrid: Ediciones de la Universidad Autonoma de Madrid.

Meyers, K. (2009). A structured imagery intervention to improve student's narrative writing skills. Dissertation Abstract Internacional Section A: Humanities and Social Sciences. vol. 69 (10A), 3857.

Morais, J. (1997). A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura. Lisboa: Edições Cosmos.

National Reading Panel (2000). Report. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Outón, P. (2004). Programas de intervención con disléxicos - diseño, implementación y evaluación. Madrid: Editorial Cepe.

Pestana, M. H., e Gageiro, J. N. (2003). Análise de dados para ciências sociais - a complementaridade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pestun, M. S. V. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudo de psicologia*, 10(3), 407-412.
- Pinheiro, A. M. V. (2001). Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia, reflexão e crítica*, 14(3), 537-551.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Asa.
- Ribeiro, A. B., e Baptista, A. I. (2006). *Dislexia - compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.
- Ribeiro, M., e Ribeiro, I. (2010). Ler bem para aprender melhor: Descrição e fundamentação de um programa de intervenção no âmbito das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV, 1, 95-110.
- Santiuste, V., e López, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4 (1), 13-22.
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (2ª reimpressão)*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stahl, S. A., Heubach, K., e Cramond, B. (1997). *Fluency-oriented reading instruction*. Athens, GA/Washington, DC: National Reading research Center/U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Swanson, H. L. (1999). Reading Research for students with LD: A meta-analysis of intervention Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532.
- Thomson, M. E. (1992). *Dislexia - su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza Psicología.
- Torres, R. M. P., e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Viana, F. L. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 61-86). Coimbra: Quarteto.

Viana, F.; Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C.; Gomes, S., Mendonça, S., e Pereira, L. (2010). O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Coimbra: Almedina.

Wolf, M., Miller, L., e Donnelly, K. (2000). Retrieval, automaticity, vocabulary, elaboration, orthography (RAVE-O): a comprehensive, fluency-based reading intervention program. *Journal of learning disabilities*, 4(33), 375-386.

DESCRIPTION AND EVALUATION OF EFFECTS OF PROGRAM “LER E ESCREVER PARA APRENDER”

Abstract: This article describes an intervention program for students with difficulties in the initial learning of reading and writing and presents the changes observed after the implementation of intervention program for students of the first year of basic education. The program was implemented in a group of five students. Children were assessment in two moment of evaluation, before and after implementation of the program, using a set of measures. The results indicate a differential pattern of gains of each participant. The gains are statistically significant for variables reading and writing of consonants, diphthongs, syllables and words and reading phrases. The major gains where in the variables of reading and writing of syllables VC, words and phrases and reading diphthongs.

Keywords: *Reading; Writing; Learning disabilities; lintervention.*

IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM GRUPO PARA O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE ADOLESCENTES: *DESAFIO: SER⁺*

**Teresa Freire
Marta Araújo
Ana Teixeira**

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Isabel Lima¹⁷

Instituto Nun'Alvres

Resumo

Nos últimos anos, decorrendo do movimento da Psicologia Positiva, tem-se observado um aumento da investigação focalizada no desenvolvimento positivo e na sua promoção. No presente estudo apresentamos o programa de intervenção para o desenvolvimento positivo de adolescentes: *Desafio: Ser⁺* e uma avaliação preliminar da sua eficácia. Este foi implementado a 104 alunos, divididos em seis grupos experimentais e um de comparação, avaliados antes e após a intervenção. Os resultados quantitativos demonstraram um aumento nos índices de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida após a implementação do programa. Os resultados qualitativos salientam a aquisição de conhecimento pessoal, as aprendizagens e as atividades realizadas, como sendo os aspetos mais apreciados pelos adolescentes, revelando uma avaliação positiva da sua participação no programa *Desafio: Ser⁺*.

Palavras-chave: *Desenvolvimento positivo; Adolescência; Psicologia Positiva; Programas de intervenção em grupo.*

¹⁷ Morada (adress): Teresa Freire. Escola de Psicologia, Universidade do Minho. Campus de Gualtar, 4710-057, Braga. Tel.: 25360423. E-mail: tfreire@psi.uminho.pt

Introdução

A adolescência tem sido descrita como um período de “tumulto e *stress*” (Lerner e Galambos, 1998), tendo a investigação neste âmbito se centrado mais nos comportamentos problemáticos dos adolescentes ao invés de se focar nas suas potencialidades e capacidades e na promoção das mesmas (Rich, 2003). Muito se tem estudado acerca da adolescência, contudo apenas nos últimos anos, decorrente também do contributo do movimento da Psicologia Positiva, se tem observado um aumento crescente da investigação focalizada no conceito de desenvolvimento positivo e em formas de o promover (Rich, 2003). O desenvolvimento positivo centra-se nas potencialidades, qualidades, interesses e na promoção do potencial futuro dos jovens (Damon, 2004). Esta perspetiva reconhece assim que os jovens são dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas positivamente quando combinadas com outros recursos, como oportunidades de aprendizagem e envolvimento com os outros e com a comunidade, presentes nos diversos contextos em que o adolescente se insere e interage (Zarret e Lerner, 2008). Tem sido demonstrado que quanto mais os adolescentes forem expostos a recursos e experiências positivas, maior a probabilidade de se desenvolverem plenamente (Zarret e Lerner, 2008).

A recente literatura tem demonstrado fortes evidências de que as potencialidades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento positivo dos adolescentes, funcionando tanto como fatores protetores da psicopatologia, como recursos que permitem aos adolescentes desenvolverem-se (Park, 2004a). Os estudos realizados nesta área têm revelado uma associação negativa entre algumas potencialidades e problemas emocionais e comportamentais nos jovens, como a depressão, a delinquência e a violência, e uma correlação positiva com o sucesso académico, o comportamento pró-social e a competência (Park e Peterson, 2006), demonstrando a importância das potencialidades para o desenvolvimento. Segundo Park (2004a), a esperança, a inteligência social, o autocontrolo, a bondade e a sabedoria constituem-se como potencialidades que podem atuar como fatores protetores face a efeitos negativos do *stress* e do trauma. Por exemplo, o *Values in Action Inventory of Strengths for Youth* – VIA-Youth (Park e Peterson, 2003) é um

instrumento desenvolvido para identificar um conjunto de vinte e quatro potencialidades que sendo promovidas podem contribuir para o desenvolvimento positivo dos adolescentes (Park e Peterson, 2003).

Além disso, outros fatores psicológicos têm sido estudados e reconhecidos como estando relacionados com o desenvolvimento positivo e como podendo potenciá-lo, nomeadamente o bem-estar psicológico, a satisfação com a vida, a autoestima e o auto-conceito (Freire e Tavares, 2011). O bem-estar psicológico está fortemente relacionado com o desenvolvimento positivo, na medida em que a promoção deste último requer o desenvolvimento de comportamentos que contribuam para o aumento do bem-estar físico e psicológico (Bizarro, 1999). A importância do bem-estar no desenvolvimento positivo é suportada por estudos que demonstram que pessoas com níveis mais elevados de bem-estar psicológico parecem ser mais sociáveis e produtivas, bem como mais participativas e apreciadas pelos outros (Diener, 2000).

A satisfação com a vida desempenha também um papel importante no desenvolvimento positivo. A investigação tem demonstrado que níveis de satisfação com a vida baixos estão associadas com problemas comportamentais, sociais e psicológicos, enquanto níveis elevados estão associados com elevada autoestima, extroversão e auto-eficácia (Park, 2004b). Adolescentes que apresentam elevados índices de satisfação com a vida são socialmente melhor ajustados, mesmo na presença de *stressores* sociais, podendo esta funcionar como amortecedor de acontecimentos de vida *stressantes*. Ademais, existem evidências empíricas que sugerem que a presença de elevados índices de satisfação com a vida e de afeto positivo podem ter um efeito protetor em relação ao desenvolvimento de perturbações psicológicas e comportamentais nos adolescentes, bem como encoraja os mesmos na procura de desafios para crescerem e se desenvolverem (Park, 2004b).

Do mesmo modo, a autoestima tem sido relacionada com o desenvolvimento de comportamentos de risco, sendo sugerido que níveis baixos de autoestima global estão significativamente associados com um aumento do risco de suicídio entre os adolescentes, bem como o seu envolvimento em outros comportamentos de risco (Wild, Flisher, Bhana, e Lombard, 2004).

O auto-conceito constitui-se, também, como relevante para o desenvolvimento positivo, uma vez que apresenta um carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos vários domínios, seja o académico, o físico e o social (Faria, 2005). A promoção do auto-conceito deve passar pelo desenvolvimento de processos que permitam a aquisição de autonomia por parte do adolescente, melhorando o seu bem-estar físico, psicológico e social (Silva e Vendramini, 2005).

A literatura tem demonstrado, igualmente, que as experiências ótimas ou *flow* parecem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento positivo e no funcionamento ótimo dos adolescentes (Bassi e Delle Fave, 2004). Estas experiências dizem respeito a um complexo e positivo estado de consciência, no qual existe a perceção de um equilíbrio entre desafios elevados e competências adequadas para lidar com os mesmos (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988). Caracterizam-se por elevados níveis de concentração, envolvimento e satisfação, motivação intrínseca, controlo da situação e perda da noção do tempo, sendo que os indivíduos recebem um *feedback* positivo do seu desempenho na tarefa (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988). As experiências ótimas são promotoras do desenvolvimento, uma vez que para obter este tipo de experiência o indivíduo vai procurar desafios cada vez maiores e mais complexos, que levam a um envolvimento pessoal e a testar alternativas, o que, por sua vez, irá promover as competências necessárias para responder aos mesmos (Massimini e Delle Fave, 2000; Lima e Freire, 2009). Estas experiências são, assim, importantes para o bem-estar psicológico, sendo que os adolescentes que as vivenciam mais frequentemente se sentem mais felizes e sociáveis (Lima e Freire, 2009), apresentando maior satisfação com a vida, criatividade, envolvimento, abertura e perceção de liberdade (Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi, 1988).

A promoção do desenvolvimento positivo surgiu, assim, do reconhecimento de que é necessário mais do que tratar ou prevenir os problemas comportamentais dos adolescentes (Lerner, Fisher, e Weinberg, 2000). Segundo Freire e Soares (2000) “intervir para promover o desenvolvimento é criar um contexto de vida significativo para o adolescente, em que os mais variados processos psicossociais estão presentes” (p. 329). Tem sido incentivada a construção e a implementação de programas de intervenção voltados para a promoção do desenvolvimento positivo dos adolescentes,

uma vez que a mera ausência de problemas não significa que o adolescente tenha adquirido os recursos necessários para um desenvolvimento positivo (Roth e Brooks-Gunn, 2003). Estes programas não se limitam a diminuir os comportamentos de risco, mas antes a promover formas de desenvolvimento saudáveis, para que os adolescentes adquiram as competências necessárias para enfrentar os diversos desafios com que se deparam (Freire 2006). Neste sentido, estes programas de intervenção devem enfatizar as competências dos adolescentes (Lerner e Galambos, 1998) e serem capazes de aumentar a confiança em si próprios, no futuro e nas relações com os outros através da promoção de contextos em que estes se sintam apoiados e estimulados (Roth e Brooks-Gunn, 2003).

Diversas investigações acerca da eficácia de programas de intervenção para o desenvolvimento positivo apontaram evidências de que estes têm um impacto significativo na vida dos adolescentes (Kurtines, Montgomery, Arango, e Kortsch, 2004). Estes programas visam a criação de oportunidades e de suporte, de forma a auxiliar os adolescentes na aquisição de conhecimento e competências para lidarem com os crescentes desafios presentes nesta faixa etária (Roth, Brooks-Gunn, Murray, e Foster, 1998). Pretende-se o desenvolvimento de adolescentes saudáveis, felizes e competentes, de forma a se tornarem adultos produtivos e satisfeitos, constituindo-se como oportunidades para estes otimizarem os seus interesses e potencialidades, praticarem e desenvolverem novas competências e aumentarem o sentimento de pertença ao grupo (Roth e Brooks-Gunn, 2003). Neste sentido, as abordagens do desenvolvimento positivo dos adolescentes pretendem contribuir para uma identidade positiva (Benson, Scales, Hamilton, e Sesma, 2007), uma vez que a formação de uma identidade estável é a tarefa desenvolvimental mais importante (Erikson, 1950).

A intervenção em grupo adquire um lugar de destaque nos programas de intervenção com vista a um desenvolvimento positivo dos adolescentes, uma vez que o contexto de grupo é tido como promotor de aspetos desenvolvimentais, tornando-se um contexto relevante de intervenção (Malekoff, 2004). A interação com o grupo de pares assume, na adolescência, um papel de grande importância, na medida em que o adolescente irá procurar nos pares aprovação para as suas atitudes, valores e

comportamentos, bem como uma referência para a normalidade das dificuldades e desafios que enfrentam (Rhee, Ciurzynski, e Yoos, 2008). Além disso, o trabalho em grupo permite aos adolescentes conhecer e compreender as experiências dos outros, conduzindo a um sentimento de pertença e identificação com os mesmos. Este conhecimento das experiências dos outros contribui para uma redução dos sentimentos de ansiedade e para um aumento da partilha e expressão de novas ideias. Por sua vez, estes fatores contribuem para um aumento da autoestima, quando o adolescente reconhece nos outros membros do grupo problemas e/ou dificuldades semelhantes às suas (Drumm, 2006). O grupo de pares constitui-se, desta forma, um contexto privilegiado de desenvolvimento na adolescência, devendo por isso ser privilegiado como estratégia de intervenção (Malekoff, 2004).

No presente estudo foi implementado um programa de intervenção, intitulado *Desafio: Ser⁺* desenvolvido por Lima, Freire e Teixeira (em preparação). O programa tem como principal objetivo promover o funcionamento ótimo e o desenvolvimento positivo dos adolescentes, intervindo em três grandes áreas, que têm sido sugeridas pela literatura como potenciadoras do desenvolvimento positivo e nas quais assentam os módulos deste programa.

Assim, o primeiro módulo do programa *Desafio: Ser⁺* foca-se nas *experiências positivas de vida*, tendo como objetivo ajudar os adolescentes a refletirem acerca da existência de diferentes enfoques (positivo vs. negativo) aquando da interpretação da realidade, salientando a influência que as interpretações acerca de uma determinada situação têm na forma de pensar, sentir e agir. Para além disso, é abordado o contributo destas experiências para o desenvolvimento individual, promovendo um comportamento pró-ativo dos adolescentes face ao seu próprio desenvolvimento.

Por sua vez, o segundo módulo aborda a temática das *características individuais positivas e o envolvimento*, permitindo aos adolescentes conhecerem as suas principais potencialidades e refletirem em formas de as otimizar e desenvolver. Neste módulo pretende-se que os adolescentes compreendam de que forma as características individuais positivas, juntamente com os contextos de vida em que se inserem, favorecem o envolvimento nas atividades do dia a dia e promovem o seu desenvolvimento.

Por fim, o terceiro módulo refere-se às *experiências ótimas de vida e o desenvolvimento positivo*, dando aos adolescentes a oportunidade de compreenderem o conceito de experiência ótima, bem como o seu papel no processo de desenvolvimento. Assim, possibilita-se a construção de um projeto de vida para o funcionamento ótimo e desenvolvimento positivo através da otimização das experiências ótimas de vida. De salientar que em todos os módulos do programa se pretende que os adolescentes assumam um comportamento pró-ativo e de iniciativa em relação ao seu próprio desenvolvimento, através da identificação e otimização das suas experiências positivas de vida, potencialidades e experiências ótimas.

Importa referir que este programa de intervenção integra um total de 8 sessões de 90 minutos cada, administradas semanalmente. Cada módulo apresentado anteriormente integra duas sessões. Antes de dar início aos módulos existe uma primeira sessão do programa estruturada para conhecer o programa e o grupo e uma última sessão para avaliação e finalização do mesmo.

Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo primordial implementar e obter uma avaliação preliminar do programa de intervenção *Desafio: Ser⁺*, aplicado em contexto escolar, pois a escola além de desenvolver processos educacionais e de aprendizagem, constitui um contexto facilitador do desenvolvimento humano e social (Ruini, Belaise, Brombin, Caffo, e Fava, 2006). Mais concretamente, pretendeu-se analisar as mudanças ao nível da autoestima, do auto-conceito, do bem-estar psicológico e da satisfação com a vida, usando um *design quase experimental* de avaliação pré e pós a aplicação do programa de intervenção, com utilização de um grupo de comparação e um experimental. Além disso, pretende-se analisar a avaliação qualitativa e quantitativa realizada pelos adolescentes acerca das sessões e do programa de intervenção em geral.

Método

Participantes

Participaram neste estudo um total de 104 alunos pertencentes a quatro turmas do 9º ano de escolaridade de uma Escola Básica do 2º e 3º ciclos, da cidade de Braga. A idade dos participantes varia entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de idades de 14.36 e o desvio-padrão de 0.68. Dos 104 adolescentes, 59 pertencem ao sexo feminino (56.7%) e 45 ao sexo masculino (43.3%).

Instrumentos

Neste estudo foi utilizada a *Escala de Autoestima de Rosenberg*, adaptada à população portuguesa por Santos e Maia (2003). A escala é composta por 10 itens, com conteúdos referentes a sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo, que pontuam numa escala tipo *Likert* com quatro possibilidades de resposta (4 – concordo fortemente; 1 – discordo fortemente). Após a inversão dos 5 itens de orientação negativa, podemos obter a pontuação total da autoestima através da média de todos os itens. A pontuação total oscila entre 10 e 40, sendo que a obtenção de uma pontuação alta reflete uma autoestima elevada. No que se refere à consistência interna, os estudos têm demonstrado valores moderadamente elevados, sendo comprovadas as boas qualidades psicométricas da escala (Santos e Maia, 2003).

Foi também usada a *Escala de Auto-conceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga (1989). Este instrumento é constituído por 58 itens organizados em 6 fatores: *Aspeto comportamental; Estatuto intelectual e escolar; Aparência e atributos físicos; Ansiedade; Popularidade e Satisfação e felicidade*. Consiste numa escala de tipo *Thurstone* (itens dicotómicos), ou seja, o sujeito deve assinalar “sim” ou “não” conforme o enunciado do item se aplica ou não a si. A cada resposta no sentido de um auto-conceito positivo é atribuído um ponto. Valores elevados na escala – subescalas ou total – correspondem a níveis

positivos de auto-conceito. Nos estudos realizados por Veiga (1989), este instrumento revelou bons índices de consistência interna nas diferentes dimensões da escala.

A *Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes* (Bizarro, 1999) foi também utilizada neste estudo. A escala é composta por 28 itens distribuídos por 5 subescalas consideradas componentes do bem-estar psicológico do grupo etário dos 12 aos 18 anos, nomeadamente: *Ansiedade*; *Cognitiva-Emocional Negativa*; *Apoio Social*; *Perceção de Competências* e por fim a subescala *Cognitiva-Emocional Positiva*. Cada item é respondido num formato tipo *Likert*, em que os adolescentes dão a sua resposta numa escala de 6 pontos consoante a autoavaliação da frequência de ocorrência. Valores elevados na escala – subescalas ou total – correspondem a níveis mais elevados de bem-estar, sendo invertidos os valores das subescalas *Ansiedade* e *Cognitiva-Emocional Negativa* para que todos os itens pontuassem na mesma direção. Esta escala apresenta boa consistência interna, tendo obtido um *Alpha de Cronbach* entre .85 a .90 para as subescalas e .93 para o índice de bem-estar total (Bizarro, 1999).

Utilizou-se, ainda, a *Escala de Satisfação com a Vida*, adaptação portuguesa por Neto (1993). Esta escala pretende avaliar a satisfação global das pessoas com a sua vida, sendo constituída por apenas 5 itens. Para cada afirmação, os sujeitos devem responder consoante uma escala de 1 a 7 se concordam ou discordam com a mesma (1 – discordo totalmente; 7 – concordo totalmente). A pontuação final é obtida através do somatório dos itens, sendo que uma pontuação mais elevada revela maior satisfação com a vida. A escala apresenta boa consistência interna, tendo obtido um *Alpha de Cronbach* de .78 (Neto, 1993).

A *Ficha “Refletindo na sessão”* (Lima, Freire e Teixeira, em preparação) foi também aplicada no âmbito deste estudo. Esta ficha é composta por questões abertas que permitem verificar os aspetos mais e menos apreciados pelos adolescentes ao longo de cada sessão, bem como a razão pela qual cada sessão se constituiu como importante para os mesmos. Além destas questões, existe ainda uma outra referente à avaliação quantitativa que os adolescentes fazem da sessão, sendo esta realizada numa escala de 1 a 6 no sentido de uma maior apreciação.

Por fim, utilizou-se a *Ficha “O programa Ser⁺ e eu...”* (Lima, Freire e Teixeira, em preparação) de forma a perceber quais os aspetos mais e menos apreciados pelos adolescentes ao longo do programa de intervenção, bem como o que estes consideram ter aprendido com o mesmo. A ficha permite ainda avaliar se os adolescentes recomendariam o programa de intervenção a um amigo e as razões para o fazer, sendo também pedido para descreverem o programa numa só palavra. À semelhança da ficha referida anteriormente, existe uma questão referente à avaliação quantitativa do programa de intervenção realizado tendo por base a escala mencionada acima.

Procedimentos

Para a aplicação do programa de intervenção *Desafio: Ser⁺* em contexto escolar solicitou-se autorização à Direção da Escola e aos encarregados de educação. O programa foi implementado nas aulas de Área de Projeto de janeiro a fevereiro de 2011.

Os participantes foram avaliados em dois momentos: antes e depois da implementação do programa, nos quais preencheram os instrumentos relativos à autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida. Das quatro turmas do 9º ano da escola participantes neste estudo, três constituíram o grupo alvo da intervenção – grupo experimental ($n= 78$) e uma constituiu o grupo de comparação – que não foi alvo de intervenção ($n=26$). A distribuição dos alunos pelos grupos experimentais e de comparação foi feita em função do grupo turma (e não aleatoriamente), pelo que corresponde a um *design quase experimental*, devendo este facto ser tido em conta aquando da análise das diferenças verificadas entre os grupos (Almeida e Freire, 2008). Na formação dos grupos para a intervenção, cada turma foi dividida aleatoriamente em dois grupos, tendo-se assim obtido um total de seis grupos de intervenção (grupo experimental), mantendo-se uma turma para grupo de comparação. Ao longo da implementação do programa, os respetivos grupos sujeitos à intervenção preencheram uma ficha de avaliação em cada sessão e, no final uma ficha relativa à avaliação do programa em geral.

Todos os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa SPSS, versão 19.0. Realizou-se a análise das medidas descritivas para cada uma das variáveis em análise, bem como o cálculo da consistência interna. De forma a verificar se existem diferenças dotadas de significância estatística em função do momento de avaliação (pré e pós) e do grupo (experimental e de comparação), e se a interação entre ambos é estatisticamente significativa, realizou-se a análise de variância mista bifatorial para cada uma das variáveis avaliadas. De referir que do total de 104 participantes, cinco não realizaram um dos momentos de avaliação pré e/ou pós-teste pelo que foram retirados das análises quantitativas.

Os dados qualitativos referentes às respostas abertas dos participantes foram sujeitos à análise de conteúdo categorial (Amado, 2000). Assim, num primeiro momento procedeu-se ao estabelecimento das categorias para a codificação dos dados, a partir das respostas dadas a todas as questões presentes nas fichas “Refletindo na sessão ” e “O programa Ser + e eu...”. As categorias resultantes da análise de conteúdo são apresentadas na tabela 1. Uma vez as categorias estabelecidas, as respostas dos sujeitos foram codificadas por dois observadores independentes, tendo-se procedido ao cálculo do *Kappa de Cohen* como medida do acordo inter-observadores. Os resultados obtidos com esta análise variaram entre .91 e 1, traduzindo a existência de um elevado acordo (Almeida e Freire, 2008). Por fim, foram calculadas as frequências para os dados referentes a cada categoria, tendo por base a resposta às questões relativas a todas as sessões do programa e a resposta às questões relativas ao programa de intervenção em geral. Serão apresentadas as quatro categorias com maior percentagem de resposta, mencionando-se categorias adicionais apenas quando estas obtiveram a mesma percentagem de resposta.

Tabela 1

Categorias resultantes da análise de conteúdo categorial às questões das fichas “refletindo na sessão” e “o programa ser⁺ e eu...”

Categorias	Exemplos de respostas dos participantes
As aprendizagens realizadas	“Aprendi a ver as coisas positivas de algum acontecimento que aparentemente é negativo”
A reflexão realizada	“Refleti sobre as minhas experiências positivas e aquilo que posso fazer mais”;
A recordação de experiências negativas	“Lembrei-me das coisas negativas que me aconteceram”
A recordação de experiências positivas	“Recordei-me das minhas experiências e características positivas”
O conhecimento do programa e das psicólogas	“Fiquei a conhecer o programa”
As atividades realizadas	Ficha “As minhas experiências de envolvimento ⁺ ”
O conhecimento pessoal	“Fiquei a conhecer-me melhor”
O conhecimento dos outros	“Descobri coisas novas que não sabia sobre os meus colegas”
As interações positivas no grupo	“Diálogo e respeito pelos outros”
As interações negativas no grupo	“Barulho e distrações”
A avaliação e finalização do programa	“Pude demonstrar o que acho do programa”
As mudanças pessoais	“Mudei a minha forma de pensar”
O desenvolvimento pessoal	“Desenvolve-nos como pessoas”
A apreciação positiva do programa	“Vi que este programa é muito importante para as nossas vidas”
As atividades inter-sessão	“Ter trabalho de casa”
A valorização pessoal	“Valorizo mais as minhas qualidades”
A valorização dos outros	“Valorizo e confio mais nos outros”
A valorização dos acontecimentos	“Dou mais valor a acontecimentos que se passam no dia a dia”
A aplicação do conhecimento adquirido	“Tudo o que aprendi até agora vou pôr em prática no futuro”
Outros	“Estar separado (na sala) da minha melhor amiga”
Tudo	“Tudo”
Nada	“Nada”

Resultados

Resultados referentes à avaliação da eficácia do programa

A tabela 2 apresenta as médias e desvios-padrão das diferentes variáveis em estudo, para ambos os grupos e momentos. São também apresentados os valores do *Alpha de Cronbach* para cada uma das variáveis, apresentando todas boa consistência interna (Almeida e Freire, 2008).

Tabela 2

Medidas Descritivas das Variáveis em Função do Grupo e Consistência Interna

	Momento	Alpha de Cronbach	Grupo		Total
			Comparação (n = 25)	Experimental (n = 74)	
Autoestima	Pré-teste (n = 99)	.80	3.10 (0.44)	2.96 (0.41)	2.99 (0.42)
	Pós-teste (n = 99)	.86	3.24 (0.43)	3.24 (0.49)	3.24 (0.47)
Autoconceito	Pré-teste (n = 99)	.87	42.40 (8.05)	40.93 (7.74)	41.30 (7.80)
	Pós-teste (n = 99)	.89	45.56 (7.51)	43.57 (8.54)	44.07 (8.30)
Bem-estar Psicológico	Pré-teste (n = 99)	.88	4.46 (0.56)	4.49 (0.59)	4.48 (0.58)
	Pós-teste (n = 99)	.92	4.73 (0.55)	4.74 (0.64)	4.74 (0.62)
Satisfação com a vida	Pré-teste (n = 99)	.86	5.34 (1.10)	4.97 (1.26)	5.07 (1.23)
	Pós-teste (n = 99)	.86	5.43 (0.93)	5.53 (1.08)	5.51 (1.04)

Ao nível da autoestima, os resultados da análise efetuada revelaram a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste) ($F(1, 97) = 12.51, p <$

.001). Os participantes evidenciam níveis mais elevados de autoestima após a implementação do programa de intervenção. Os resultados obtidos não demonstraram um efeito principal do grupo ($F(1,97) = 0.60, p = .44$), ou seja, os índices de autoestima não são significativamente diferentes entre o grupo de comparação e o grupo experimental. A interação entre o momento e o grupo ao nível da autoestima também não é dotada de significância estatística ($F(1,97) = 1.41, p = .24$), não se verificando assim, diferenças válidas do ponto de vista estatístico na forma como os níveis de autoestima aumentam ao longo do tempo entre os grupos.

No que concerne ao auto-conceito, através da análise de variância efetuada, pode-se constatar a presença de evidência estatística para afirmar que existe um aumento ao nível do auto-conceito no momento após a implementação do programa de intervenção. Assim, foi possível apurar que existe um efeito principal do momento (pré e pós-teste) no que se refere ao auto-conceito ($F(1,97) = 18.58, p < .001$). Os resultados demonstraram que não existe um efeito principal do grupo no que respeita ao auto-conceito ($F(1,97) = 0.99, p = .32$). Quanto à interação entre o momento e o grupo, esta não é dotada de significância estatística ($F(1,97) = 0.15, p = .70$), não existindo diferenças na forma como o auto-conceito aumenta ao longo do tempo entre os grupos.

Ao nível do bem-estar psicológico, e observando os resultados obtidos com a análise de variância, constatou-se, à semelhança das variáveis apresentadas anteriormente, a existência de um efeito principal do momento (pré e pós-teste) ($F(1,97) = 18.37, p < .001$). Os valores de bem-estar psicológico são superiores após a implementação do programa de intervenção. Não se verifica um efeito principal do grupo, isto é, não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de comparação e o grupo experimental no que se refere ao bem-estar psicológico ($F(1,97) = 0.02, p = .89$). Tal como constatado para as variáveis acima, não há uma interação dotada de significância estatística entre o momento e o grupo em relação ao bem-estar psicológico ($F(1,97) = 0.02, p = .89$). Quer isto dizer que não existem diferenças estatisticamente significativas na forma como o bem-estar psicológico aumenta ao longo do tempo entre o grupo de comparação e o grupo experimental.

Por fim, no que se refere à satisfação com a vida averiguou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em relação ao momento de avaliação (pré e pós-teste) ($F(1,97) = 6.02, p = .02$), tal como nas demais variáveis apresentadas. Observa-se, assim, a existência de um efeito principal do momento ao nível da satisfação com a vida dos adolescentes, sendo que estes apresentam níveis mais elevados após a aplicação do programa de intervenção. Pode-se, ainda, constatar que não existe um efeito principal do grupo, na medida em que não existem diferenças dotadas de significância estatísticas entre os grupos relativamente à satisfação com a vida ($F(1,97) = 0.36, p = .55$). No entanto, e contrariamente ao verificado nas variáveis apresentadas previamente, apurou-se a existência de uma interação marginalmente significativa entre o momento (pré e pós-teste) e o grupo (comparação e experimental) ao nível da satisfação com a vida ($F(1, 97) = 3.19, p = .08$). Observando a figura 1 verifica-se que o grupo experimental apresenta um aumento nos níveis de satisfação com a vida mais marcado após a implementação do programa de intervenção do que o verificado no grupo de comparação.

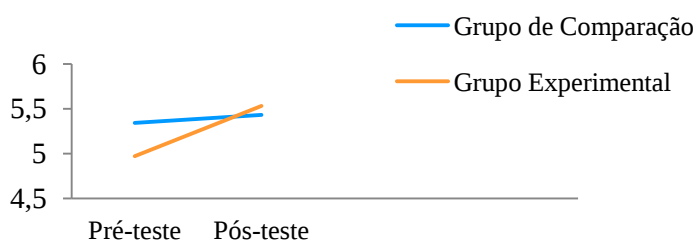


Figura 1. *Interação momento x grupo ao nível da satisfação com a vida*

Resultados relativos às sessões do programa

No que se refere ao que os participantes mais gostaram nas sessões do programa, verifica-se que estes destacaram *as atividades realizadas* (31.9%) como sendo o que mais apreciaram ao longo das sessões. Foi possível, também, apurar que uma percentagem significativa de participantes refere ter gostado de *Tudo* o que foi

efetuado nas sessões (14.7%), sendo ainda destacada a aquisição de *conhecimento pessoal* (12.2%), nomeadamente das suas potencialidades e experiências positivas. As *interações positivas no grupo* (11.3%), tal como a partilha de experiências com os colegas e o respeito sentido durante as sessões, foram também referidas como um dos aspetos mais apreciados nas sessões do programa de intervenção.

Relativamente aos aspetos enunciados pelos participantes acerca do que não apreciaram nas sessões do programa de intervenção, constata-se que a maioria refere não ter existido um facto que os tenha desagradado no decorrer das sessões do programa (50.7%). Porém, 16 % dos participantes no programa de intervenção afirmaram que o que menos os agradou nas sessões foram *as atividades realizadas* durante as mesmas, seguindo-se de outras condições que não estão diretamente relacionadas as sessões do programa (15.1%), como o facto de estarem separados de alguns dos colegas, troca de lugares, entre outras. As *interações negativas no grupo*, como o barulho ou interrupções por parte dos colegas foram, também, apontadas com tendo causado desagrado por 6.3% dos participantes.

No que respeita ao que os participantes consideraram ter conferido importância às sessões do programa, uma grande parte menciona que as mesmas foram relevantes devido às *aprendizagens realizadas* (40.3%), nomeadamente a aprendizagem dos conteúdos abordados pelo programa. A obtenção de *conhecimento pessoal* (21.2%), particularmente das potencialidades, foi um dos aspetos referidos como tendo conferido importância às sessões, seguindo-se a *avaliação e finalização do programa de intervenção* (8.4%). A *reflexão realizada* acerca das suas experiências e de si próprios no decorrer das sessões (4.8%) constituiu-se também como um dos aspetos mais mencionados como conferindo importância às sessões do programa de intervenção.

Em cada sessão, os participantes avaliaram o quanto gostaram da mesma (escala de 1 a 6, no sentido de maior apreciação). A média da avaliação realizada pelos participantes de todas as sessões é de 5.37, com um desvio-padrão de 0.80, tendo a avaliação variado entre 3 e 6. Verifica-se, assim, que de forma geral, os participantes apreciaram as sessões do programa de intervenção *Desafio: Ser⁺*.

Resultados acerca do programa em geral

Metade dos participantes (50%) refere que o que mais apreciaram no mesmo foi a aquisição de *conhecimento pessoal*, seguindo-se as *aprendizagens* que foram adquirindo ao longo do programa (25.7%). As *atividades realizadas* (6.8%), as *interações positivas no grupo* (6.8%), como o respeito e a partilha, bem como a aquisição de *conhecimento acerca dos outros* (5.4%), das suas opiniões e potencialidades, foram também referidos como sendo dos aspetos que mais agradaram aos participantes no decorrer do programa de intervenção.

À semelhança do relatado acerca dos aspetos menos apreciados ao longo das sessões, uma grande parte dos participantes (40.5%) refere não ter existido qualquer facto que os tenha desagradado no decorrer do programa de intervenção. No entanto, 21.6% dos participantes apontam aspetos que não estão diretamente relacionados com o programa – troca de lugares, estar separado de colegas – como sendo o que menos gostaram ao longo do programa de intervenção. As *atividades realizadas* (16.2%), tal como as *interações positivas* (6.8%), como a partilha de algumas informações, e *negativas* (6.8%), como as interrupções e barulho sentidos no grupo, foram, ainda, referidas como aspetos menos apreciados no decorrer do programa de intervenção *Desafio: Ser⁺*.

Relativamente às principais aprendizagens que os participantes consideram ter adquirido ao longo do programa, constata-se que as mais mencionadas se relacionam com o alcançar de *mudanças pessoais* (64.9%), ou seja, mudanças na forma de pensar, sentir e agir, tornando-se mais conscientes e otimistas. A *valorização pessoal* (12.2%) – dos seus pontos fortes e experiências diárias - e dos *acontecimentos positivos* (6.8%) do dia a dia são também indicados pelos participantes como sendo aspetos adquiridos com o programa de intervenção. Estes revelam, ainda, a aquisição de *conhecimento pessoal* (5.4%) e aspetos relacionados com o *desenvolvimento pessoal* (5.4%) – como o desenvolvimento das suas competências – como sendo aprendizagens relevantes alcançadas no decorrer do programa de intervenção.

No que se refere à recomendação ou não do programa de intervenção a um amigo, todos os participantes referiram que o recomendariam. As *aprendizagens realizadas* com o programa de intervenção (32.9%) são mencionadas como uma das razões para a recomendação do programa, seguindo-se pelo facto de terem uma *apreciação positiva* do mesmo (23.3%). O facto de o programa proporcionar aquisição de *conhecimento pessoal* (13.7%) e o alcançar de *mudanças pessoais* (11%) constituem-se também como razões pelas quais os participantes recomendariam o programa de intervenção a um amigo. Por fim, foi pedido aos participantes para descreverem o programa de intervenção numa palavra. No total foram referidas 39 palavras diferentes, sendo que todas tiveram uma conotação positiva. As palavras mais referidas foram “crescer” (8.1%), “fantástico” (8.1%), “fixe” (8.1%), “excelente” (6.8%), “bom” (5.4%), “ótimo” (5.4%), “divertido” (4.1%) e “positivo” (4.1%). Neste ponto não foi realizada análise de conteúdo, na medida em que como só se pedia uma palavra, optou-se por calcular a frequência das palavras enunciadas.

Relativamente à avaliação do programa em geral, tendo por base a escala utilizada para a avaliação das sessões, verifica-se que esta variou entre 3 e 6, sendo a média de 5.68 e o desvio-padrão de 0.58. Pode-se assim constatar que os participantes avaliaram de uma forma positiva o programa de intervenção *Desafio: Ser⁺*.

Discussão

Observando os resultados obtidos, é possível apurar que os adolescentes deste estudo apresentam, de uma forma geral, níveis positivos de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida, sendo um bom indicador de um desenvolvimento saudável, o que pode traduzir o facto de estarmos perante uma população normativa. No entanto, e apesar destes adolescentes apresentarem níveis positivos de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida, já antes da implementação do programa, constatou-se a existência de um aumento significativo em todas as variáveis enunciadas acima, após a finalização do programa de intervenção. Estes resultados constituem-se como importantes, já que parecem

traduzir o impacto do programa nestas variáveis que têm sido reconhecidas como sendo promotoras do desenvolvimento positivo de adolescentes (Freire e Tavares, 2011).

No entanto, tanto os adolescentes aos quais foi aplicado o programa de intervenção, como os que constituíram o grupo comparação, obtiveram um aumento significativo nas variáveis descritas, o que levanta a discussão sobre a avaliação da eficácia do programa. Neste sentido, algumas hipóteses explicativas podem ser consideradas aquando da análise destes resultados, à luz de um plano quase-experimental. Assim, a proximidade e o contacto na escola entre as turmas alvo da intervenção e a turma que constituiu o grupo de comparação, pode ter possibilitado a partilha de informação relativa às atividades e aos conhecimentos adquiridos ao longo do programa de intervenção, em particular através das atividades inter-sessão.

Outra hipótese explicativa consiste no facto da turma do grupo de comparação ter participado num projeto de teatro durante o tempo letivo da disciplina de Área de Projeto, enquanto nas outras turmas decorria a implementação do programa de intervenção (de acordo com informação obtida pela diretora de turma). Esta atividade de teatro pode também ter contribuído para o aumento verificado nos índices de autoestima, auto-conceito, bem-estar psicológico e satisfação com a vida deste grupo, já que alguns estudos têm demonstrado que a participação neste tipo de atividades é promotora de bem-estar e de desenvolvimento positivo (Mahoney, Larson, e Eccles, 2005; Zarrett e Lerner, 2008).

A ponderação destes aspetos remete ainda para a discussão das próprias medidas utilizadas para avaliar o impacto do programa de intervenção nos adolescentes. Segundo Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, e Hawkins (2004) o maior obstáculo na avaliação destes programas prende-se com a ausência de medidas capazes de avaliar de forma específica os aspetos relacionados com o desenvolvimento positivo. Assim, existe a possibilidade das medidas utilizadas para avaliar o impacto deste programa de intervenção terem sido demasiado gerais face aos objetivos específicos do programa. Neste sentido, seria importante ponderar a utilização de outros instrumentos de medida em estudos futuros, no sentido de criar uma ligação

estreita entre as medidas de avaliação e as dimensões a serem trabalhadas pelo programa, associada à concretização de metodologias experimentais, com utilização de grupo de controlo (com distribuição aleatória dos sujeitos) na avaliação do impacto do programa. Sugere-se também a realização de um terceiro momento de avaliação – *follow-up* – para analisar se as mudanças verificadas após a implementação do programa se mantêm ao longo do tempo. Ademais, importa considerar que a amostra, pela sua dimensão, não permite a generalização dos resultados, considerando-se pertinente continuar a implementar este programa de intervenção em mais escolas e abranger outros anos de escolaridade.

A utilização da metodologia qualitativa neste estudo é também um aspeto a realçar. Apesar do reconhecimento da importância de metodologias quantitativas na investigação, vários autores salientam a necessidade das mesmas serem complementadas com abordagens qualitativas, uma vez que permitem apreender mais facilmente a riqueza e a complexidade da fenomenologia da experiência subjetiva (Rich, 2001), relevante neste tipo de intervenções.

A análise qualitativa, quer das sessões quer do programa em geral, revelou uma avaliação positiva do programa de intervenção. Dos aspetos que os adolescentes mais gostaram e valorizaram salientam-se as aprendizagens proporcionadas, a aquisição do conhecimento pessoal, e as interações positivas no grupo, nomeadamente o respeito, a partilha e o convívio. No que diz respeito às aprendizagens proporcionadas, os adolescentes realçam o facto de terem alcançado mudanças pessoais importantes, nomeadamente na forma pensar, sentir e agir, vendo-se como mais otimistas e conscientes de si próprios e do que os rodeia.

Por sua vez, os adolescentes também valorizaram a aquisição de conhecimento pessoal, nomeadamente das suas potencialidades e experiências positivas. Através do programa os adolescentes aprenderam a identificar e otimizar as suas potencialidades e experiências positivas nos contextos em que se inserem. Relativamente às interações positivas estabelecidas no âmbito do programa de intervenção, os adolescentes valorizaram a partilha das suas experiências e potencialidades.

Em suma, pode-se concluir que os adolescentes beneficiaram do programa de intervenção, considerando ter realizado aprendizagens importantes com o mesmo.

Assim, considera-se que o programa de intervenção cumpriu o seu propósito de promover e contribuir para o desenvolvimento positivo dos adolescentes (Park, 2004a). Salienta-se também o contexto de grupo da intervenção e a sua importância nesta etapa desenvolvimental. A partilha permite ao adolescente compreender e identificar-se com as experiências dos outros membros, aumentando o sentimento de pertença a um grupo (Rhee et al., 2008). Uma das características essenciais deste tipo de intervenção diz respeito à interação positiva entre os membros, possibilitando a visão de si como ser singular mas em interação com os outros e com os contextos (Drumm, 2006).

Conclusão

Pode-se concluir a partir dos resultados quantitativos e qualitativos obtidos, que este programa proporciona um contributo relevante para a promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes, tornando-os mais conscientes de si próprios enquanto agentes pró-ativos do seu próprio desenvolvimento e das suas mudanças.

Embora o programa *Desafio: Ser⁺* se encontre ainda numa fase experimental, este pretende dar um contributo para o desenvolvimento de intervenções eficazes, cientificamente validadas, na promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes no contexto português. Desta forma, apresenta-se como um contributo para fundamentar e alicerçar práticas centradas na promoção do desenvolvimento positivo dos jovens, possibilitando assim a introdução de mudanças no foco da intervenção do psicólogo, em oposição às abordagens mais centradas na intervenção em situação de crise. Importa salientar que este estudo realiza apenas uma avaliação preliminar da eficácia do programa, pelo que se pretende continuar a sua implementação, colmatando as limitações metodológicas apresentadas.

Em suma, reitera-se a importância de aprofundar a temática do desenvolvimento positivo, bem como o conhecimento acerca de programas de intervenção em grupo para promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes.

Referências

- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Almeida, L., e Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Bassi, M., e Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., e Sesma, A. (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In William Damon e Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6ª ed., vol. 1, pp. 894-941). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., e Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Csikszentmihalyi, M., e Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Drumm, K. (2006). The essential power of group work. *Social Work with Adolescents*, 29 (2/3), 17-31.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.
- Freire, T. (2006). Leisure experience and positive development of adolescents: from theory to intervention. In A. Delle Fave (Ed.), *Dimensions of well-being. Research and Intervention* (pp. 366-381). Milano: Franco Angeli.
- Freire, T., e Soares, I. (2000). A intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 329-343.
- Freire, T. e Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjectivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38 (5), 184-188.

- Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Arango, L. L., e Kortsch, G. A. (2004). Does intervention change anything? New directions in promoting positive youth development. *European Journal of Developmental Psychology*, 1 (4), 383-397.
- Lerner, R. M., e Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., e Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71 (1), 11-20.
- Lima, I., e Freire, T. (2009). Qualidade da experiência subjectiva no quotidiano escolar de adolescentes: implicações desenvolvimentais e educacionais. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 523-534.
- Lima, I., Freire, T., e Teixeira, A. (em preparação). *Desafio: Ser⁺*- Um programa de intervenção em grupo para adolescentes (Manual).
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., e Eccles, J. S. (2005). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Malekoff, A. (2004). *Group work with adolescents. Principles and Practice*. New York: Guilford Press.
- Massimini, F., e Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55 (1), 24-33.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (2), 125-134.
- Park, N. (2004a). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Park, N. (2004b). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.
- Park, N., e Peterson, C. (2003, March). Assessment of character strengths among youth: The values in action inventory of strengths for youth. *For indicators of Positive Development Conference*, 12-13.
- Park, N., e Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Rhee, H., Ciurzynski, S. M., e Yoos, H. L. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: lessons learned from adolescent asthma camp study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 31 (3), 122-135.
- Rich, G. (2001). Positive Psychology: an introduction. *Journal of Humanistic Psychology*, 41, (1), 8-12.

- Rich, G. J. (2003). The positive psychology of youth and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 1-3.
- Roth, J. L., e Brooks-Gunn, J. (2003). Youth development programs: Risks, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182.
- Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., e Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (4), 423-459.
- Ruini, C., Belaise, C., Brombin, C., Caffo, E., e Fava, G. A. (2006). Well-being therapy in school settings: A pilot study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75, 331-336. DOI: 10.1159/000095438
- Santos, P. J., e Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253-268.
- Silva, M. C. R., e Vendramini, C. M. M. (2005). Auto-conceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 261-268.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de auto-conceito: adaptação portuguesa do «Piers-Harris Children's Self-Concept Scale». *Psicologia*, VII (3), 275-284.
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A., e Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4 (8), 1454-1467.
- Zarrett, N., e Lerner, R. M. (2008, Fevereiro). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends Research-to-Results Brief*. Publicação 2008-11. Retirado de: http://www.nationalserviceresources.org/files/legacy/filemanager/download/learns/Child_Trends-2008_02_27_PositiveYouthDev3.pdf

**IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF A GROUP INTERVENTION
PROGRAM FOR THE POSITIVE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS:
*DESAFIO: SER⁺***

Abstract: In recent years, due to the positive psychology movement, we have seen an increase on research focused on positive development and its promotion. In this study we present a group intervention program for the positive development of adolescents: *Desafio: Ser⁺* and a preliminary assessment of its effectiveness. This program was implemented to 104 students, divided into six experimental groups and one comparison group evaluated before and after the intervention. The quantitative results demonstrated an increase in levels of self-esteem, self-concept, psychological well-being and life satisfaction after the intervention. The qualitative results emphasized as the most appreciated by the adolescents in the program the acquisition of personal knowledge, learning and the activities, revealing a positive evaluation of the *Desafio: Ser⁺*.

KEYWORDS: *Positive development; Adolescence; Positive Psychology; Group intervention programs.*

LITERATURA E ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS SENTIDOS APONTADOS PELO PROFESSOR ALFABETIZADOR¹⁸.

Valdemir Bezerra da Silva¹⁹

Leda Maria Codeço Barone²⁰

Centro Universitário FIEO

Resumo

Face às dificuldades encontradas na formação do leitor, o presente trabalho considera relevante promover contato precoce do aluno com a literatura. A consideração dessa premissa torna desejável saber como o professor alfabetizador considera o uso de literatura em sua prática. Assim, essa pesquisa teve como objetivo levantar sentidos que o professor alfabetizador dá ao uso do texto literário em seu ofício. Participaram da pesquisa 9 professoras alfabetizadoras, que responderam questões sobre o tema investigado. Os dados levantados foram tratados qualitativamente e indicam que para os professores pesquisados, a literatura é importante no processo de alfabetização porque tem valor utilitário, promove conhecimento, estimula a imaginação, promove prazer e autoconhecimento. No entanto, as professoras não foram claras sobre o modo como utilizam.

Palavras-chave: *Literatura; Alfabetização; Escola; Leitura.*

¹⁸ Este trabalho retoma parcialmente a dissertação de mestrado de Valdemir Bezerra da Silva orientada por Dra. Leda Maria Codeço Barone, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO, Osasco, São Paulo.

¹⁹ Centro Universitário Fieo: Av. Franz Voegeli, 300 – Vila Yara – Osasco – São Paulo; Brasil; CEP 06020-190; Rua Boaventura Valério de Miranda, 337 – Jardim Bussocaba – Osasco – São Paulo – Brasil; CEP. 06056-430; E-mail: prof.valbz@yahoo.com.br

²⁰ Rua Boaventura Valério de Miranda, 337 – Jardim Bussocaba – Osasco – São Paulo – Brasil; CEP. 06056-430; Rua Pedro Noel, 48 – Jardim das Acácias – São Paulo – São Paulo; Brasil ;CEP. 04703-030; E-mail: ledabarone@uol.com.br

Introdução

A alfabetização ainda é um problema considerando a realidade brasileira. Não apenas pela alta porcentagem de analfabetos em nossa população adulta que segundo dados do IBGE²¹ é de 11,6 na população de 15 anos ou mais, perfazendo um total de 16 milhões de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. Segundo esta mesma fonte também é alta nesta população a taxa dos que possuem menos de quatro anos de escolaridade, sendo 15,7 entre os homens e de 14,0 entre as mulheres. Assim temos no Brasil 33 milhões de analfabetos funcionais, isto é, jovens e adultos com menos de quatro anos de escolaridade.

Há tempo muito se tem falado sobre o problema; muitas medidas têm sido propostas para minorá-lo, mas poucos resultados são encontrados na prática. Essa condição é ruim na periferia das grandes cidades e cruel no campo. Dramática também é a realidade de crianças e jovens que após cinco anos de escolaridade, ainda assim são considerados analfabetos funcionais como podemos observar pelo número de crianças que são encaminhadas anualmente para os consultórios e clínicas psicopedagógicas.

Podemos agregar a este quadro pessimista, dois outros também preocupantes. Primeiro: quando se trata da alfabetização a ênfase recai, quase sempre, nos aspectos cognitivos e instrumentais da leitura esquecendo-se do poder formador da literatura. Assim, a leitura e a escrita têm sido tratadas dentro da escola, prioritariamente sob o ponto de vista de seus aspectos cognitivos e instrumentais deixando de lado sua dimensão subjetiva. E segundo: trata-se de um fato sobejamente observado e objeto de várias discussões, isto é, certo desprestígio que o texto escrito vem sofrendo na contemporaneidade levando alguns críticos mais pessimistas a prever a morte do livro e sua substituição por meios eletrônicos amplamente apoiados na imagem.

Que fazer diante desta situação? O que fazer para garantir este direito duramente conquistado de ler, escrever e contar? Como formar leitores nos dias atuais considerando as diferenças de oportunidade socialmente oferecidas a nossas crianças e

²¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados do censo de 2003.

o desprestígio do livro? Como despertar o gosto pela leitura e formar leitores?

Pensamos que uma saída possível é promover, na escola, o contato precoce do aluno com a literatura. E por dois motivos: primeiro considerando o valor das experiências precoces na construção da subjetividade e pela crença, apoiada em contribuições de autores como Zilberman e Silva, (2008), Lajolo (1994) e Todorov (2009) entre outros, que reconhecem a potência da literatura para criar o mundo e a identidade do leitor.

Assim, o presente trabalho parte de um conceito amplo de leitura que compreende não apenas os aspectos instrumentais, de habilidades psicolinguísticas e psicomotoras, e aspectos cognitivos, mas compreende o sujeito que aprende.

A proposta ora formulada coloca em relevo o papel do professor alfabetizador no sentido de estimular esse contato precoce com a literatura, e por isso pensamos ser necessário um trabalho inicial que possa mapear como o professor alfabetizador considera a literatura em sua prática docente. Assim, nesse trabalho temos como objetivo levantar alguns sentidos que o professor alfabetizador dá ao uso da literatura em seu trabalho.

A literatura na escola

O rumo que a literatura na escola tem seguido tem sido alvo da crítica de diferentes estudiosos. Se na antiguidade grega a leitura era uma atividade muito importante porque servia para exprimir sentimentos coletivos, estabelecer comunicação com os deuses, purificação das grandes emoções, e oferecer ao povo padrões de identificação para se perceber como comunidade, como observam Zilberman e Silva (2008), na atualidade ela encontrou destino diferente. Conforme enfatiza Zilberman (2003), somente após a Revolução Francesa, a literatura foi integrada ao currículo escolar, deixando de ter finalidade intelectual e ética e adquirindo caráter linguístico, de modo que a literatura para crianças e jovens tornou-se um veículo de propaganda das ideias burguesas, e o discurso estético foi substituído pelo discurso utilitário. Por isso, explica que as relações da escola com a vida são de

contrariedade porque nega o social e introduz, em seu lugar, o normativo. De maneira que não são discutidos, nem questionados os conflitos que persistem no plano coletivo. Pelo contrário, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante transmitidos ao estudante. Ou seja, ao omitir o social a escola se converte num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa e torna possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder. Na prática, a escola fica encarregada da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, garantindo o funcionamento do Estado e da sociedade.

Como consequência, as aulas de literatura tornaram-se mero veículo de transmissão de regras gramaticais ou de conteúdos cobrados em exames vestibulares, impedindo o aluno de humanizar-se a partir da leitura do texto, reduzindo-lhe a possibilidade de adquirir outros saberes, principalmente aqueles que lhe propiciam o autoconhecimento.

Também Rego (1990), por sua vez, em suas pesquisas, observa que a literatura infantil é um importante instrumento pedagógico que deve ser usado desde a pré-escola e durante a alfabetização. Segundo essa pesquisadora, a leitura é um processo que vai além do desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação tão enfatizadas nas cartilhas, sobretudo porque a partir da leitura de literatura a criança é estimulada a desenvolver o estilo de linguagem que será de mais alta relevância para seu êxito escolar e sua ascensão social. Desta forma, no que se refere ao ensino da literatura, não compete apenas à transmissão de conteúdos gramaticais, ou de algumas informações sobre as escolas literárias, ou de alguns pormenores sobre a vida e obra dos autores. Pelo contrário, devido às suas inúmeras funções, a literatura pode principalmente humanizar o leitor.

Em razão disso, Zilberman (2003), ao escrever sobre a leitura do texto literário, assegura que “A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário” (Zilberman, 2003, p. 22-23).

Por fim, sobre a sobrevivência da escola e a prática da leitura de texto literário em sala de aula, a autora informa que a primeira precisa posicionar-se na vanguarda dos fatos históricos, fazendo o papel de veículo para a manifestação pessoal do usuário, ajudando-o em sua autoafirmação. Quanto ao exercício da leitura de texto literário, esclarece que este deve auxiliar o estudante a ter mais segurança com relação às suas próprias experiências. Para tanto, essa pesquisadora afirma que o ensino de literatura, considerando sua natureza educativa, não pode se interpor entre a obra e o leitor, como na Antiguidade, e tampouco exercer o papel de intermediária entre o indivíduo e a língua escrita e/ou a história nacional, segundo os interesses da sociedade burguesa, cujos ideais não têm sentido para os grupos sociais de origem popular que reivindicam o acesso à escola.

Na mesma direção segue a crítica de Aguiar e Bordini (1993), que advogam, que ao atribuírem à escola a função de formar o leitor, destruíram a noção de texto enquanto representação simbólica de todas as produções humanas, de modo que o livro passou a ser o elemento de mediação dos interesses da classe dominante, uma vez que, embora a escola pública tenha nascido com o propósito de equalização, em pouco tempo revelou-se mais um aparelho de dominação das classes populares, traindo o seu objetivo inicial. Aliás, as classes trabalhadoras menos favorecidas já de início não entraram nesse projeto de promoção cultural, determinando a existência de amplos segmentos de analfabetos, revelando que a escola pública surgiu por iniciativa da burguesia emergente que desejava ascender ao status social da aristocracia.

Ademais, para essas pesquisadoras, o ensino de literatura não pode ser impositivo e meramente informal, principalmente porque os sentidos literários são múltiplos. Ou seja, o ensino de literatura não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos.

Tampouco, segundo essas estudiosas, não devemos fundamentar o ensino de literatura a partir dos períodos literários. Pelo contrário, “Antes de formalizar o estudo dos textos por essas vias, é preciso vivenciar muitas obras para que estas venham a preencher os esquemas conceituais” (Aguiar; Bordini, 1993, p. 17). Em razão disso, acrescentam que o leitor, em termos de aprendizagem, à medida que lê uma obra literária, constrói imagens que se interligam, se completam e também se modificam

apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, intelectuais, emocionais e volitivos determinados por sua experiência de vida, o que esclarece dois aspectos importantes da leitura, a saber: 1) que os sentidos não se esgotam no plano meramente conceitual; 2) que a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações.

Outra crítica importante ao destino da literatura na escola é feita por Lajolo (1994), quando descreve o trabalho do professor. Ao tratar do assunto, Lajolo (1994) ressalta que, depois de o mercado editorial ter decidido o que fazer do texto literário, a tarefa de preparar aulas foi retirada dos professores, que passaram a ministrar aulas a partir de um roteiro descontextualizado que não considera a dinâmica da relação professor-aluno e tampouco o sentido que leitor dá à leitura do texto literário. Em outras palavras, conforme Lajolo (1988), o papel do professor na leitura escolar, ficou restrito a ensinar que um texto é épico ou lírico, que tal passagem do texto ilustra o nacionalismo romântico de determinada época e autor, que outra representa o estilo telegráfico de Oswald de Andrade, que as linhas de tanto a tanto ilustram a metalinguagem machadiana, que o eu-lírico das cantigas de amigo é feminino. Em síntese, ao professor, que geralmente desconhece a paternidade ilustre das atividades que desenvolveu em suas aulas, são reservados conteúdos escolares determinados por convenções e protocolos da leitura literária que inspiram roteiros ou atividades de leitura, que por ele devem ser executados no decorrer do ano letivo.

Pelo exposto, ao professor resta-lhe apenas a execução em sala de aula de algumas atividades, como: leitura jogralizada, testes de múltipla escolha, perguntas abertas ou semiabertas, reescritura de textos, resumos comentados, palavras cruzadas etc, o que amplia a distância entre a literatura e o leitor.

Aliás, o desencontro entre literatura e leitor não é um fenômeno restrito apenas aos discentes; pelo contrário, este fenômeno pode ser compreendido como o reflexo do desencontro também vivido entre os professores e a leitura de literatura, principalmente, porque da mesma maneira que os alunos não leem e não escrevem, há muitos professores que também não leem e não escrevem, prevalecendo a infundável multiplicação de não leitores.

Face ao escrito, ressaltamos as palavras de Lajolo (1994), que enfatiza que as aulas de literatura devem ser espaço de liberdade e subversão instauradas pelo e no texto literário; por isso essa estudiosa assevera: “Ou o texto literário dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (Lajolo, 1994, p.15).

Outra crítica importante vem de Todorov (2009), que, de maneira esclarecedora, enfatiza que a escola não ensina literatura, mas o que os críticos de literatura comentam sobre as obras. Além disso, esse pesquisador também ressalta que, na maioria das vezes, os alunos são interrogados sobre o papel de tal personagem, de tal episódio, de determinado detalhe na busca pelo Graal, mas não sobre a própria significação dessa busca. Em síntese, esse autor salienta que o professor de literatura não pode se restringir a ensinar como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc.

Este tipo de ensino oferecido aos alunos favorece apenas a verificação do quanto os alunos aprenderam de fato sobre a lição. De modo que, para os adeptos desta concepção de ensino de literatura, “Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas” (Todorov, 2009, p. 27). Portanto, trata-se de um tipo de abordagem que não se preocupa com o que falam as obras em si, seu sentido e o mundo que elas evocam. Em outras palavras, o conhecimento da literatura não representa um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário arrisca-se a nos conduzir a um impasse e, sobretudo, que dificilmente poderá despertar no leitor o amor pela literatura.

Conforme esse autor, o ensino de literatura como está estabelecido tem por objetivo o estudo da disciplina, a exemplo do que acontece na Física. Por outro lado, explica que a literatura poderia ser ensinada a partir do estudo do objeto, como acontece na disciplina História, pois não se ensina o método de investigação histórica. Ademais, ressalta que em Física é ignorante aquele que desconhece a lei da gravitação, por sua vez em Literatura esse rótulo pode ser atribuído a quem não leu, por exemplo:

Rousseau, Stendhal e Proust. Aliás, tais autores permanecerão familiares aos leitores muito tempo depois de terem sido esquecidos os nomes dos teóricos atuais ou suas construções conceituais, que por falta de humildade ensinam as próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma. Na verdade, se esquecem de que (especialistas, críticos literários, professores) não passam de anões sentados em ombros de gigantes.

De acordo com Todorov (2009), essa concepção redutora da literatura não ocorre apenas nas salas de aulas das escolas ou dos centros acadêmicos. Pelo contrário, é manifestada também por jornalistas e pelos próprios escritores, uma vez que todos aprenderam que a literatura fala apenas de si mesma e que a única maneira de honrá-la é valorizar o jogo de seus elementos constitutivos.

No entanto, os adeptos dessa concepção ignoram, conforme Todorov (2009), que a literatura tem por objetivo representar a existência humana, da qual também faz parte autor e leitor. Neste contexto a narrativa estabelece uma conversa entre ambos, porque está necessariamente inserida num diálogo do qual os homens não são apenas o objeto, mas também os protagonistas.

Ademais, Todorov (2009) acrescenta que o sentido da obra não se resume apenas à compreensão subjetiva do aluno. Pelo contrário, diz respeito a um trabalho de conhecimento. Por isso, aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural pode ser útil ao aluno. Mas em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. Em razão disso, o professor, ao trabalhar com a literatura, deve estar consciente de que o ensino literário não se restringe apenas à aprendizagem de figuras de linguagens, classes de palavras, análises sintáticas, ortografia. Ou então, se este é o personagem principal, ou se o autor pertence a esta ou àquela escola literária.

Em suma, para Todorov (2009) estudamos mal o sentido de um texto quando nos atemos apenas a uma abordagem interna estrita, enquanto que as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto. Além disso, os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos

dignas de serem estudadas. Por fim, o leitor não profissional, em qualquer época, lê obras literárias não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazer isso, compreende melhor a si mesmo.

Após esse breve percurso por autores diversos, gostaríamos de destacar dois eixos diferentes por meio dos quais poderíamos ordenar os diferentes modos de conceber a utilização do texto literário na escola. Um deles privilegia o texto literário como meio, isto é; o texto literário servindo como veículo de transmissão de regras gramaticais, informação sobre escolas literárias, ou mesmo como modo de aferição e do desenvolvimento da habilidade decodificadora da leitura. O outro eixo privilegia o texto literário como um fim em si mesmo e nesse caso o contato com ele propiciaria uma experiência única do leitor com o texto compreendido como lugar por excelência das representações simbólicas de todas as representações humanas. Dito de outra maneira, o primeiro eixo privilegiando o aspecto instrumental e utilitário da leitura. O segundo, o aspecto estético e humanizador da literatura. Tais ideias nos servirão para discutir as respostas dadas pelos professores pesquisados às nossas questões sobre o texto literário em sua prática docente.

A pesquisa

Sujeitos

Participaram da pesquisa nove professores alfabetizadores de uma escola particular que oferece Ensino Infantil, Fundamental e Ensino Médio, a alunos de classe social média. Todos os sujeitos são do sexo feminino e com idade variando entre 21 a 60 anos, sendo que 7 delas têm idade variando de 31 a 40 anos. Quanto à formação acadêmica das participantes, todas são pedagogas formadas por instituições particulares. Nenhuma delas fez curso de especialização desde quando se formaram,

porém participam dos treinamentos oferecidos pela escola.

Sobre a experiência docente, as participantes da pesquisa, em sua maioria (8/9), atuam como alfabetizadoras há mais de duas décadas, com exceção de uma participante que leciona faz cinco anos, o que sugere que o corpo docente possui larga experiência no campo educacional.

Material

Foi utilizado um questionário com as seguintes questões:

1- É importante ou não a leitura de textos literários em sua atividade de alfabetizador? Por quê?

2- Você utiliza textos de literatura em sua atividade de alfabetizador? Como?

Metodologia

As questões foram fornecidas ao professores, após contato com a coordenação da escola, e pedido que respondessem individualmente no prazo de uma semana, quando então as respostas foram recolhidas.

As respostas foram analisadas qualitativamente e discutidas a partir dos autores que fundamentam o trabalho.

Resultados e discussão

A partir da leitura das respostas dadas pelos professores à primeira questão, fica evidente que todos os professores consultados consideram importante a utilização do texto literário na alfabetização, e por motivos diferentes, conforme se pode observar no quadro 1 abaixo.

Quadro 1:

Resposta à questão: É importante ou não a leitura de textos literários em sua atividade de alfabetizador? Por quê?

Participantes	Respostas
Profª. 01	É muito importante trabalhar com os textos literários no processo de alfabetização, apesar da pouca idade essa leitura chama muito a atenção das crianças e elas participam oralmente.
Profª. 02	Sem dúvida alguma, a literatura nos abre uma visão muito ampla de aprendizagem. Sem falar que a literatura nos faz viajar, imaginar, além do que estamos lendo. Nos faz simplesmente sentir a história. Além disso, permite ao leitor conhecer as diferentes épocas em que o texto literário foi escrito, bem como o linguajar e as figuras de linguagem da obra literária.
Profª. 03	Sim, porque é dada à criança a oportunidade de conhecer a magia da leitura, o encantamento pela vida, o prazer de superar problemas junto com os protagonistas.
Profª. 04	Sim. É importante, mas depende da faixa etária.
Profª. 05	Sim. Porque nos ajuda a direcionar algumas atividades de alfabetização.
Profª. 06	A leitura é importante porque nos dá cultura e nos transporta a outros lugares.
Profª. 07	Sim, é importante porque tiramos lições para nossas vidas e podemos passá-las para aqueles que estão aos nossos cuidados.
Profª. 08	Sim, é importante todo tipo de texto: contos, fábulas, lendas, mitos, crônicas, teatro, reportagens, etc. É importante propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar e para conhecer.
Profª. 09	A leitura de textos literários é importante para todos de uma forma geral, porque acrescenta conhecimento e sabedoria para lidar com os mais diversos tipos de situações.

Para abarcar a totalidade das respostas dadas, pudemos mapear 5 áreas amplas para justificar a importância da literatura no trabalho de alfabetização. À primeira área denominamos de *pragmática*, e nela entram as respostas que afirmam uma utilidade prática para a utilização de texto literário na alfabetização, como por exemplo, a resposta: “porque nos ajudam a direcionar alguma atividade.” À segunda área denominamos *conhecimento* e nela estão incluídas as respostas que afirmam ter a

literatura o poder de ampliar o conhecimento, seja o histórico, ou o da língua. À terceira área denominamos *imaginação*, e nela estão incluídas as respostas que afirmam que a literatura estimula a imaginação do leitor. À quarta área denominamos de *prazer* e incluem as respostas que fazem referência ao prazer de ler, ao desenvolvimento do gosto pela leitura. E finalmente, à quinta área denominamos de *autoconhecimento* e incluem as referências feitas ao autoconhecimento que a literatura pode oferecer ao leitor.

Assim, podemos afirmar que no imaginário desses professores pesquisados, a literatura é importante no processo de alfabetização porque tem um valor utilitário, promove conhecimento, estimula a imaginação, promove prazer e autoconhecimento.

Quanto à segunda questão, embora todas as professoras consultadas tenham respondido que utilizam textos de literatura em suas aulas, elas tiveram dificuldade em esclarecer como utilizam. Apenas uma professora diz ler para seus alunos. As demais relacionam as atividades que são pedidas aos alunos. Mas elas também são capazes de discriminar diferentes gêneros como o conto, as fábulas e a poesia. Outro aspecto que surge é a valorização do lúdico presente na leitura de literatura, conforme se pode observar no quadro 2, abaixo.

Quadro 2

Resposta à questão: Você utiliza textos de literatura em sua atividade de alfabetizadora? Como?

Participantes	Respostas
Profª. 01	Utilizo sim, de várias formas, desde os textos dos próprios livros didáticos, paradidáticos, os contos clássicos etc.
Profª. 02	Sim. O uso varia, algumas vezes aplico pintura com lápis de cor, outras com giz de cera, outras com guache, etc.
Profª. 03	Sim. Comentários, ilustrações, pinturas com guache.
Profª. 04	Sim, pois são ótimos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente porque oferecem às crianças oportunidades de se expressarem e de se conhecerem.
Profª. 05	Como já citei, ajuda em alguns momentos no direcionamento das aulas. Em atividades para as crianças é fundamental para o desenvolvimento psíquico delas. Costumo usar teatro, fantoche e pintura.
Profª. 06	Sim. Geralmente leio contos de fadas e faço dinâmicas com pinturas, fantoches, etc. As crianças adoram isso porque é mágico e faz parte do mundo delas.
Profª. 07	Sim. Gosto muito de poesias. Sempre quando posso, peço aos meus alunos que tentem compor algo parecido, deixando que eles procurem palavras que rimem ou que expressem de alguma forma o que estão sentindo.
Profª. 08	Sim, vários textos e têm o objetivo de estimular a criança a gostar de ler. São textos adequados ao entendimento, ao interesse e às experiências da criança. Criando poesia, parlendas, trava-línguas, provérbios, músicas, etc.
Profª. 09	Sim, propondo atividades lúdicas e significativas, como: pintura e brincadeiras com fantoches.

Parece-nos interessante observar, comparando as respostas dadas pelos professores às duas questões, que, embora esses professores concebam como importante a literatura em suas aulas, e sejam capazes de arrolar diferentes funções da literatura, eles apresentam dificuldade em explicar como fazem, o que denota uma distância entre o discurso e a prática, ou melhor, entre o que pensam e o que dizem fazer. Além do mais, quando os professores pesquisados dizem como usam textos

literários em sua prática, suas respostas vão em direção ao eixo que nomeamos de “literatura como meio” ressaltando os aspectos utilitários dela em detrimento do eixo “literatura como fim” que privilegia o aspecto estético e humanizador.

Considerações finais

Esta pesquisa teve o caráter de mapear o modo como professores alfabetizadores concebem o uso do texto literário em sua prática docente. A análise dos resultados mostrou que embora os professores pesquisados considerem importante o uso do texto literário em seu trabalho docente e elenquem área ampla de motivos para sua utilização, nem sempre é claro o modo de utilizá-lo. Além disso, ainda há uma predominância nas respostas dos professores da indicação do caráter utilitário do texto literário na escola. A consideração desses dados nos leva a concordar com Todorov (2009) ao propor que o professor, ao ensinar literatura, não deve ter por objetivo principal a análise da obra literária com o intuito de ilustrar os conceitos recém-introduzidos por linguistas ou por teóricos da literatura, visto que esse tipo de análise tende a reduzir os textos analisados a partir da aplicação da língua e do discurso. Pelo contrário, entendemos que “sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (TODOROV, 2009, p. 89). Para tanto exige-se que o professor se liberte de toda compreensão de ensino que asfixia, molda, reduz, impede e desconhece a participação e compreensão do leitor durante o ato da leitura. Por isso, sugerimos ao professor alfabetizador que ao trabalhar com o texto literário estimule o aluno a ler: 1) fazendo-o refletir sobre o que pensa a respeito do título da obra; 2) questionando-o sobre o que sabe do texto que será lido; 3) explorando o que sentiu ao ler ou ao ouvir a leitura; 4) oferecendo-lhe oportunidades para comentar o que entendeu da leitura, o que mais gostou ou o que não gostou da leitura e por quê; 5) ajudando-o a perceber-se semelhante a todas as personagens do enredo e não apenas ao herói, a fim de despertar-lhe a sensibilidade, a empatia e a criatividade; 6) propondo-lhe que se coloque no lugar das personagens

em todas as situações que lhe foram significativas, para explorar o que faria se estivesse numa situação semelhante à vivida pelas personagens; 7) incentivando-o sempre a comentar o que sentiu e a comparar as passagens da história com situações que já viveu.

Acreditamos que os dados aqui discutidos possam ser úteis para a proposição de trabalhos futuros que estudem mais amplamente as questões aqui esboçadas.

Referências

- Aguiar, V. T. e Bordini, M. G. (1993). *Literatura: A formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Lajolo, M. (1988). Leitura-Literatura: Mais do que uma rima, Menos do que uma solução. Em: Zilberman, R e Silva, E. T. (orgs.) *Leitura Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática. p. 87-99.
- Lajolo, M. (1991). *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense.
- Lajolo, M. (1994). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Rego, L. B. R. (1990). *Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD.
- Todorov, T. (2009). *A literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global.
- Zilberman, R. e Silva, E. T. (2008). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. São Paulo: Global.

LITERATURE AND THE PROMOTION OF LITERACY: SOME MEANINGS PROPOSED BY TEACHERS.

Abstract: Given the difficulties found in the formation of readers, this paper purports that it is relevant to promote an early contact between the student and literature. The consideration of this assumption makes it desirable to know how those teachers who have the task of promoting literacy consider the use of literature in their practice. Thus, this research sought to find meanings that teachers give to the use of literary texts in their work. Nine teachers participated in this research, answering questions regarding the researched topic. Data was processed qualitatively and it indicates that for the teachers surveyed, literature is important for promoting literacy because it has an utilitarian value, generates knowledge, stimulates imagination, and promotes self-knowledge and pleasure. However, the teachers were not clear on how they use literature.

Keywords: *Literature; Literacy; School.; Reading.*

MODELO FREIREANO E MÉTODO FRAMES: QUE SINERGIAS À LUZ DO ALCOOLISMO?

Fernando José Ribeiro Teixeira ²²

ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM DO PORTO (ESEP)

RESUMO

O consumo de bebidas alcoólicas tem-se revelado nefasto para a saúde do Ser Humano, podendo originar uma doença crónica e progressiva (Edwards, 2005). Organizações nacionais e internacionais têm-se vindo a preocupar com esta temática que é já um problema de saúde pública em Portugal.

A educação permite ao indivíduo tornar-se funcional numa sociedade, adquirir competências e conhecimentos e passá-los às gerações vindouras. Uma intervenção educativa, desenvolvida de forma integradora, considerando os valores, os costumes, os modelos e os símbolos sociais leva a formas de condutas e práticas e à aquisição de estilos de vida saudáveis. Com a abordagem centrada no método FRAMES e as sinergias conferidas pelo modelo Freireano, os estilos de vida saudáveis podem ser potenciados pela reflexão crítica no doente alcoólico e nos educandos. A mudança efetiva na conduta centra-se na valorização do sujeito na sua totalidade envolvendo, processos intelectuais, afectivos e culturais. Estes dois processos vão, em nosso entender, exatamente nesse sentido de tornar o indivíduo o agente indutor da sua própria mudança com a orientação do terapeuta e educador.

Da análise efetuada a partir dos modelos em análise, podemos concluir que a utilização destes permite ganhos na abordagem dos problemas de saúde causados pelo álcool.

Palavras-chave: Alcoolismo; Freire; FRAMES; Sinergias.

Introdução

²² Contato: E-mail fiteixeira@esenf.pt

Apesar do consumo de bebidas alcoólicas ser conhecido desde a mais remota antiguidade, somente na era pós-moderna é que os efeitos nefastos desse consumo passaram a ser conhecidos. O sofrimento que o álcool causa nas pessoas, aos mais diversos níveis, levou a que muitos investigadores se debruçassem sobre formas de o minorar ao longo da história. Magnus Huus (1894), no século XIX, defendeu esta perspectiva, ao introduzir o conceito de alcoolismo que veio a sofrer evoluções no século XX, com Jellinek (1952). Há ainda a acrescentar a ideia de doença progressiva.

Sabemos hoje que, alguns seres humanos apresentam maior sensibilidade orgânica aos efeitos deletérios do álcool e, por razões de composição orgânica, o género feminino é mais susceptível do que o masculino. Em consequência as afeções induzidas pelo álcool podem assumir uma vertente aguda (intoxicação etílica) ou crónica (efeito cumulativo).

Neste contexto, organizações nacionais e internacionais, como a OMS e a EU, têm-se vindo a preocupar, cada vez, mais com esta problemática. Em Portugal há a evidenciar o Plano Nacional de Saúde para 2007 – 2010, bem como o Plano Nacional do Álcool para 2009 – 2012.

A educação, enquanto fenómeno social, é responsável pela passagem às gerações vindouras, dos meios culturais necessários à convivência social, nos mais diversos contextos. Isto é, a educação e a socialização são dois conceitos indissociáveis, configurando um processo de assimilação de hábitos e características, que tornam o indivíduo membro funcional de uma comunidade, com uma cultura que lhe é própria. Entre os vários modelos educativos que são hoje conhecidos destacam-se dois. Em primeiro lugar *Modelo Freireano* que causou enorme impacto, no século passado, na alfabetização da população Brasileira e, em segundo lugar, *método FRAMES*. A seguir iremos descrever ambos os modelos e as suas semelhanças, e eventuais sinergias.

Modelo Freireano

O modelo de Paulo Freire introduz, pela primeira vez na prática pedagógica, o respeito pelo conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e

histórico, a compreensão de que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (Freire, 1997).

Como o autor afirma, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, devemos lutar por uma educação integrada (Freire, 1996). Isso mesmo pode ser entendido, do nosso ponto de vista, nas palavras "...quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado." (Freire, 1996).

A busca metodológica da assimilação dos conhecimentos, de uma forma crítica, é perseguida por Freire que, orienta os seus educandos, adultos ou não, "...a estudar e entender o mundo, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade da sua vida." (Freire, 1996). O especialista não pactua com a visão fatalista da realidade imutável, antes pelo contrário incentiva ao combate, à resistência e à mudança com base nos saberes adquiridos e que, no seu entendimento, devem ser potenciados de forma reflectida e crítica, como estratégia de construção do conhecimento e da educação por parte dos educandos. Ou seja, há sempre possibilidades de interferir na realidade, a fim de modificá-la.

Em condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. O conhecimento, ao ser produzido, é novo e supera outro que, num tempo remoto também foi novo, o que pode ser aplicado sobre os falsos conceitos do álcool (Freire, 1996). Porém, não podemos dizer que o facto de se possuir os conhecimentos induz à rutura e a mudança, pois isso acontecer torna-se necessário assumirmos essa decisão.

A solidariedade, a perseverança, a reflexão pela experiência, a igualdade são premissas que se consubstanciam em Freire e na pedagogia do oprimido, que surge inevitavelmente como uma consequência destes valores e da sua visão sobre o próximo, em particular da educação informal patente no discurso. A sua percepção, ainda que possa ter sido influenciada pelas leituras que fez, posteriormente, de Marx, Sartre, Weill, Ponty, entre outros, não foi decisiva na sua conceptualização de educação (Freire, 1997).

Enquanto pedagogo visionário, soube chamar a atenção para as vivências de cada grupo de pessoas, independentemente da faixa etária e levá-los a apropriarem-se dos

conhecimentos potenciadores de mudança, através da informação e da formação. Nas crianças, o educador deve promover a passagem da heteronomia para a autonomia consciente. Por sua vez, nos jovens e adultos, o educador deve assumir uma posição que permita aos educandos mudar ou não, em função da sua competência geral, que estimula junto dos primeiros. A educação é inclusiva, na medida em que permite ao educando, enquanto ser inacabado, apropriar-se de ferramentas que vão torná-lo sujeito participativo na mudança individual, social e até política. (Freire, 1997; Freire, 1996). Esta mesma ideia é defendida por este pedagogo na sua teoria de educação libertadora, ao considerar a educação para a saúde com base num envolvimento comunitário e não em modelos normativos de saúde (Gazzinelli, 2005).

Frequentemente, quando se pensa em educar para a saúde, parte-se da premissa que os problemas emergem do baixo nível educacional e económico carecendo, portanto de medidas correctivas e/ ou educativas. Assim, frequentemente, quando se pensa numa acção de educação para a saúde, imagina-se que alguém não consegue ser o sujeito da sua acção.

Vários autores têm enfatizado a importância de se observar o sujeito em sua totalidade, envolvendo seus processos intelectuais, afectivos e culturais. Dentre estes autores, encontra-se Lantandersse (2008) que nos diz que os comportamentos alcoólicos, maternos e paternos, estão ligados a alterações comportamentais nos adolescentes entre os 14 e os 17 anos. Por outro lado. A parentalidade é um importante mediador na associação das práticas de consumo alcoólico entre pais e filhos. Isto é, filhos de pais alcoólicos têm maior probabilidade de vir a desenvolver problemas de adição em relação a esta, ou outras substâncias, susceptíveis de dependência e progressão para alterações da saúde. As famílias, enquanto células vitais da primeira socialização e sobrevivência física, psicológica, emocional e educacional, se disfuncionais, vão conduzir o adolescente no seu processo de emancipação à construção de uma identidade destorcida que condicionará a sua vida adulta (Lantendresse, 2008; Silva, 2002).

Como mostram Adam e Herzlich (2001), são várias as representações que as pessoas fazem do seu adoecer que são independentes do saber médico. Vivenciar uma doença

é relacionar-se de forma conflituosa com o social, pois o doente irá se sentir doente, quando deixar de realizar suas actividades que lhe permitem pertencer ao contexto em que vive. Por outro lado, é uma forma de conhecer-se, visto que aprende a se superar para enfrentá-la. Fundamenta-se aí a necessidade de as representações serem consideradas, na Educação em Saúde, em um compartilhar de saberes.

Método FRAMES

Como segundo modelo, o método FRAMES, enquanto intervenção comportamental breve, requer disponibilidade e motivação para a mudança, para enfrentar os diferentes estádios (Prochaska & DiClemente, 1983)

Intervir na problemática do álcool envolve não só conhecer os efeitos que esta substância pode causar no organismo humano como, também, compreender sem pré juízos, os comportamentos do doente alcoólico ou o fenómeno do alcoolismo. As intervenções breves são práticas, tendo por objetivo levar à consciencialização dos malefícios do álcool, real ou potencial, e motivar o indivíduo a fazer algo a esse respeito.

Neste sentido, o modelo de Miller e Rollinck (1991), baseado na entrevista motivacional (**D**evelop discrepancy, **A**void arguing, **R**esilience avoid, **E**xpress empathy, **S**elf-esteem, reinforce) e no método FRAMES (**F**eed-back, **R**esponsibility, **A**dvice, **M**otivation, **E**mpathy, **S**elf-esteem) tem-se revelado uma forma de abordagem de

Quadro 1 – DARES estimulação motivacional / FRAMES componentes da intervenção breve adaptado de Miller & Rollinck (1991)

D	Desenvolver discrepância (<i>Develop Discrepancy</i>)
A	Evitar confronto (<i>Avoid arguing</i>)
R	Evitar Resistencia (<i>Resilience avoid</i>)
E	Expressar empatia (<i>Express empathy</i>)
S	Aumento Autoestima (<i>Self-esteem reinforce</i>)

F	Retro informação (<i>Feedback</i>)
R	Responsabilidade (<i>Responsibility</i>)
A	Aconselhar (<i>Advice</i>)
M	Motivação (<i>Motivation</i>)
E	Empatia (<i>Empathy</i>)
S	Autoestima (<i>Self-esteem</i>)

aplicação fácil, quer em meio comunitário, prevenindo e tratando esta problemática, quer igualmente em meio hospitalar, já que pode ser utilizada por profissionais de saúde previamente treinados para esta abordagem. De facto, potencial que encerra, de não retirar o doente alcoólico da comunidade local, o respeito e compreensão pelos seus padrões culturais e educacionais, bem como o não confronto com o doente, é uma poderosa alavanca nesta abordagem terapêutica.

O modelo de Prochaska e DiClemente (1983), baseia-se na estimulação motivacional centrando-se nos conceitos de autonomia, ambivalência e motivação intrínseca do doente, procurando que este assuma uma posição de mudança, com base nas suas próprias necessidades percebidas e com o apoio do técnico de saúde. Por outro lado, o profissional de saúde, através de escuta reflexiva e da observação comportamental do doente deve potenciar a motivação para a mudança comportamental.

Como nos diz Diamond (2008), as intervenções focalizam-se na motivação e têm como objetivo a abstinência total no entanto do ponto de vista da saúde, a redução do consumo alcoólico, bem como dos malefícios associados a este, é um objectivo mais realista.



Fig. 1 – Estágios de mudança comportamentais adaptados de Prochaska e DiClemente (1983)

Cada um destes estágios de mudança não coexiste de forma isolada, antes pelo contrário, um mesmo doente alcoólico pode vivenciar dois destes em simultâneo. Não obstante a fase com maior potencial de intervenção com base na estimulação motivacional, é a contemplação e a da determinação. O estudo realizado constatou que o bem-estar mental dos doentes melhora diminuindo, também, os pensamentos reforçadores, relacionados com o álcool. Igualmente, os benefícios psicológicos aumentaram ao longo do estudo, de acordo com este mesmo autor. A confrontação, os juízos de valor e a crítica negativa são aspectos que dificultam, ou inibem mesmo, o estabelecimento de uma relação empática e terapêutica com o doente. Já o seguimento em meio hospitalar, em regime de ambulatório, potencia o contacto com experiências dos seus pares. Assim sendo, pode induzir à percepção dos malefícios que esta substância causa no homem através das manifestações clínicas exibidas pelos pares, em consulta de grupo. De acordo com Jenkins (2008), as intervenções breves são consideradas como eficazes, quer na modificação do uso de substâncias tóxicas, quer de comportamentos prejudiciais à saúde. Este método tem sido alvo de utilização cada vez mais alargada e tem um enorme potencial de aplicação, em parceria com o modelo Freireano,

As Sinergias

As abordagens que fizemos destes dois processos dinâmicos irão ser agora alvo de uma visão de complementaridade, através de análise comparativa.

Ambos os modelos, tendo como foco de atenção o Ser Humano, consideram a necessidade de atender aos conhecimentos e experiências da vida, como ponto de desenvolvimento de potencial educativo e formativo, independentemente da faixa etária do sujeito alvo de intervenção. Neste entendimento, a motivação é pedra de toque em ambos os processos, seja pela vontade de aquisição crítica de conhecimentos ou, também, pela percepção dos malefícios que o álcool induz no organismo humano.

Segundo Freire (1997), o educando oprimido encontra-se imerso no contexto do educador opressor/ formatador, conduzindo à vivência de um dualismo. Num lado, a consciência do oprimido e clonagem ao opressor dominador e, por outro lado, o desejo e a necessidade de libertar-se, através da reflexão e incorporação de conhecimentos. Neste sentido, nisto trava-se, assim, no educando oprimido, tal como no doente alcoólico, uma luta interna, nesta fase de pré-contemplação como descrito nos estágios comportamentais de mudança de Prochaska. Ambos, educando e doente alcoólico, estão ambivalentes, e necessitando de orientação educativa e terapêutica que lhes permita responder, de forma funcional, aos seus contextos. A contemplação, traduzida em Freire na fase de formulação dos problemas (Rindner, 2004) tal como o estado anterior, é também uma etapa onde a motivação permite ao educando e ao doente alcoólico começar a construir os seus conhecimentos, e, este último, entrar em abstinência pela consciencialização dos malefícios do álcool. A acção-reflexão, em Freire, congrega a capacidade do educando e educador em aprofundar os seus conhecimentos e alargá-los, com base na crítica reflexiva conduzida. Comparativamente, esta etapa no método FRAMES, é considerada como acção – manutenção - conclusão/ recidiva. Estas fases sobrepõem-se pelo potencial que encerram ao levar o educando e o doente alcoólico à reflexão crítica e à construção

dos conhecimentos, por parte do educando, e de utilização de ferramentas que mantenham o doente alcoólico no polo da abstinência. Igualmente, obrigam a uma constante reflexão pela desconstrução e reconstrução dos saberes e ferramentas de abstinência, o que vai permitir o aprofundar de saberes e guardar a manter o não consumo de álcool.

Em síntese, ambos os processos são dinâmicos e cíclicos, havendo interpenetração entre as várias etapas. De forma similar, o modelo e o método potenciam o alargar e o aprofundar da educação ou a reentrada em abstinência. Desta forma, partilhamos a opinião de Rindner (2004) que o modelo de capacitação de Freire permite a identificação de necessidades em saúde, fazer as escolhas entendidas e agir em conformidade, alcançando ganhos em saúde e conhecimentos por parte do educando. Assim, estes processos constituem-se em mais-valias, já que os ganhos em saúde passam, necessariamente, por uma educação para a mesma e a educação assume os contornos de uma experiência de vida.

Referências

- Arruda A. (1985). A representação social da saúde num bairro de baixa renda de Campina Grande, Paraíba. *Revista de Psicologia*. 3:49-61.
- Adam P., Herzlich (2001). *C. Sociologia da doença e da medicina*. Bauru: Edusc.
- Babor, F. T., Higgings-Biddle, C. J.(2001) *Intervención Breve Para el Consumo de Riesgo y Perjudicial del Alcohol : un manual para la utilización en la atención primaria*. Valencia: Organización Mundial de la Salud Departamento de Salud Mental y Dependencia de Sustancias.
- Ellen, C. R. (2004). Using Freirean Empowerment for Health Education with Adolescents in Primary, Secondary, and Tertiary Psychiatric Settings. *JCAPN*, vol. 17, 2, 78 – 84.
- Edwards, G.; Marshall, E. J.; Cook, C. C.H: (2005) *O Tratamento do Alcoolismo Um Guia para Profissionais de Saúde*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 25ª ed. (Coleção Leitura).
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gazzinelli, M. F. e tal. (2005). Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. In: Cadernos Saúde Pública, Rio de Janeiro, 21 (1):200 - 206, jan-fev.
- Guedes, A.F.M. (2008). Rastreamento e Abordagem Terapêutica de Doentes com Problemas Relacionados com o Álcool. (aguarda publicação).
- Jenkins, J. R.J. (2008). Drug Alcohol Depend. Aug 1;96 (3): 263-70. Epub 2008 May 23.
- Kadden, R.M. (2001). Behavioural and cognitivebehavioral treatments for alcoholism: research opportunities, 1: Addict Behav. Julh-Aug; 26 (4): 489-507
- Latendresse S. J., et al. (2008). Alcohol Clin Exp Res. Feb; 32(2): 322-30. Epub 2007 Dec 21.
- Morin M. (1994). Entre représentations et pratiques: lè sida, la prévention et lès jeunes. In: Abric JC, editor. Pratiques sociales et representation. Paris: PUF. p. 109-44.
- Portugal, MINISTÉRIO DA SAÚDE, Plano Nacional de Saúde – prioridades para 2004 – 2010, 2004.
- Portugal, MINISTÉRIO DA SAÚDE, Plano Nacional de Saúde – orientações estratégicas para 2004 – 2010, 2004.
- Rindner, Ellen C. (2004). Using Freirean Empowerment for Health Education with Adolescents in Primary, Secondary, and Tertiary Psychiatric Settings. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 17:2. 78-84.
- Silva, F. A. M. et al (2002). A Influência da Dinâmica Familiar no Comportamento de Adolescentes do Bairro de Felipe Camarão na Cidade do Natal. Doc URL: http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO23_Silva_texto.pdf
- Tura L. F. R. (1998). AIDS e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: Jodelet D, Madeira M, organizadores. Aids e representações sociais: a busca de sentidos. Natal: EDUFRN. p. 121-54.
- Vinson, D. C., MD et al (2004). Comfortably Engaging: Which Approach to Alcohol Screening Should we Use? Annals of Family Medicine 2 (5): 398 – 404.

FREIRE MODEL AND FRAMES METHOD: WHAT SYNERGIES UNDER THE INSIGHT OF ALCOHOLISM?

Abstract: Alcoholic beverages consumption has show damages to health of Human Beings might causing chronic and progressive diseases (Jellinek, 1952 cit. Edwards, 2005). National and international organizations are concerned with this problematic and in Portugal is now a public health concern.

Education allows man to become a functional member of society, acquire competences and knowledge and pass them to future generations. An educative intervention developed in a integrative way, considering values, costumes, models and social symbols leads to conducts and behaviours and acquiring of healthy life styles. This kind of approach focused on FRAMES method and the synergies given by Freire model healthy life styles can be potentiated through critical thinking by alcoholic patient and students. Effective Changing in behaviour focuses in appreciation of man on its totality involving intellectual processes, affective ones and cultural. These processes undergo in such a way that man becomes the self inductor of his own change guided by the therapist or the educator.

Keywords: *Alcoholism; Freire; FRAMES; Synergy.*

Recensões

Lozano, A.; Uzquiano, M.; Rioboo, A.; Blanco, J.; Silva, B.; Almeida, L. (Orgs.) (2011). Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educacion*. Universidade da Coruña e Universidade do Minho. Edição em CD. Disponível em www.udc.es/congresos/psicopedagogia.

O volume de comunicações, posters e simpósios efetuados é notável, convidando a uma leitura detalhada dos textos resultantes deste evento, realizado nos dias 7, 8 e 9 de setembro de 2011. As atas do congresso têm sede na Faculdade de Ciências da Educação, campus de Elviña, Universidade da Coruña. Adiantamos que se trata de um evento de extrema relevância, tanto pela qualidade das apresentações, como dos participantes em geral. Trata-se de uma iniciativa internacional que reuniu em sinergia duas universidades, uma portuguesa - a Universidade do Minho – e outra espanhola – a Universidade da Coruña - e uma efetivação de colaboração no espaço galego-português, numa demonstração de proximidades culturais e de relações profícuas entre instituições e investigadores.

O conjunto de textos resultantes do evento reúnem numa abordagem multidisciplinar as temáticas da educação e da psicologia, incluindo-se também as perspetivas sociológicas, antropológicas, históricas e económicas dirigidas para perspetivações do desenvolvimento e do exercício da cidadania. *JCM*

Atividade física, saúde e lazer: O valor formativo do jogo e da brincadeira

Beatriz O. Pereira, Alberto N. Silva, & Graça S. Carvalho (Coord). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Um conjunto de autores portugueses e brasileiros apresentam as suas comunicações num congresso internacional sobre esta temática abrangente da educação. A par do jogo como espaço de educação e do desenvolvimento, nomeadamente pelas vertentes de cumprimento de regras e de relações interpessoais contidas em tais atividades, um outro conjunto alargado de textos versa o espaço do desporto em contexto escolar na promoção de valores ou inclusive na prevenção da agressividade e violência entre os alunos (o fenómeno do bullying), sobretudo quando se associa a prática do desporto a valores de solidariedade, convivência e respeito. Destaca-se, ainda, um outro conjunto de trabalhos relacionando a atividade física e a saúde, aqui incluindo também os problemas nos comportamentos alimentares. Por último, uma palavra referente ao tipo de textos publicados. A maioria dos textos são provenientes de projetos de investigação, ainda que alguns deles versando a avaliação de programas de intervenção. A par de textos reflexivos, destacar-se-ia um texto de Portugal referente à intervenção na problemática do bullying e um outro texto descrevendo o mesmo fenómeno nas várias capitais dos Estados do Brasil. LSA

Política & Valores em Educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito

Carlos V. Estêvão

Braga: Edições Húmus, 2012

Foi editado já este ano o 1º volume da coleção “Ciências Sociais da Educação”, da editora Húmus. Esta coleção, de índole académica, é responsabilidade do Departamento de Ciências Sociais da Educação (DCSE), do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este primeiro livro apresenta o pensamento do autor sobre os aspetos políticos e axiológicos da educação. Ilustrando esta afirmação, reproduzem-se algumas linhas de texto contidas nas suas conclusões: “No domínio educativo, os discursos desencontrados sobre a *crise* da educação e sobre a *crise contra* a educação tornam-se (...) fortemente contraditórios, ao exigir-se, por exemplo, o “milagre da multiplicação dos pães educativos”. Isto porque a educação é a tábua de salvação para uma retoma sustentada dos países economicamente debilitados; simultaneamente, contudo, são-lhe diminuídos os recursos e renovados os libelos acusatórios pela

incapacidade demonstrada pela escola e pelos professores de educarem de acordo com o espírito e as exigências dos tempos atuais. Em certos casos, como o português, à educação é-lhes exigido o dever de sustentar também os novos consensos em redor da competitividade económica, ou da justiça industrial, doseada *q.b.* com uns pozinhos de justiça social e com a abertura (ainda que retórica) a outras escalas de justiça”. LSA