

Número Temático: O LOCAL E O MUNDO – SINERGIAS NA ERA DA INFORMAÇÃO

- IMPACTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA PRISÃO E NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA.
- O PROGRAMA BABY SIGNS® NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.
- COLABORAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA & MEDICINA FÍSICA E DE REABILITAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.
- A FAMÍLIA E O FILHO SURDO: OS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO.
- INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.
- HOW PORTUGUESE MANAGERS BALANCE STAKEHOLDERS' INTERESTS IN MANAGERIAL DECISION-MAKING?
- WHAT IS THE INFLUENCE OF FAMILY IN THE ENTREPRENEURIAL POTENTIAL OF STUDENTS, CURRENTLY AND 10 YEARS AGO?
- WORK-FAMILY CONFLICT AND FACILITATION: A STUDY WITH BURNOUT PROFILES OF PORTUGUESE PROFESSORS.
- O PRINCÍPIO DA NÃO DISCRIMINAÇÃO EM RAZÃO DA IDADE NAS RELAÇÕES LABORAIS: O ACÓRDÃO PALACIOS DE LA VILLA.
- CULTURA(S) DE CONVIVÊNCIA JUVENIL POTENCIADAS(S) PELA MEDIAÇÃO.
- AULA DE CONVIVÊNCIA – UMA RESPOSTA INTEGRADA NA CULTURA DE MEDIAÇÃO.
- MEDIAÇÃO DE CONFLITOS POR PROFESSORES E EDUCADORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO.
- REDES SOCIAIS VIRTUAIS E (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MIGRANTES. O CASO DA DIÁSPORA BRASILEIRA NA FRANÇA
- PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS.
- OS PROFESSORES E A INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: CONTRIBUTOS PARA A VALIDAÇÃO DE UMA NOVA MEDIDA.
- PREVENÇÃO DA RADICALIZAÇÃO NAS PRISÕES PORTUGUESAS: PERSPETIVAS DE PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS PRISIONAIS.
- ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO IDADISMO NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA
- SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO DO TURISMO E ÓCIO HUMANISTA, EM TEATROS E MUSEUS DA CIDADE DE NATAL/RN (BRASIL)
- PSICOLOGIA & MEDICINA FÍSICA E DE REABILITAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DE UTENTES HOSPITALARES.

Ficha Técnica

Diretor José Carlos Pereira de Moraes

Diretor Adjunto António Nunes

Editor ISPGAYA
Conselho António Nunes (U. Lusófona do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)

Editorial Amâncio Pinto (U. do Porto)
Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London)
Félix Neto (U. do Porto)

José Carlos Moraes (ISPGAYA)
Lino Tavares Dias (ISPGAYA)
Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo António Carlos Ferreira (ISPGAYA)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)
Celeste Malpique (U. do Porto)
Cristina Mendes Ribeiro (ISPGAYA)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. H. Études, Paris)
Eduardo Gonçalves (ISPGAYA)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)
José Carlos Moraes (ISPGAYA)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)

Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
José A. Cruz (U. do Minho)
José Tavares (U. Aveiro)
José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Margarita Pino (U. de Vigo)
Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. G. do Sul)
Miguel Ricou (U. Porto)
Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Paulo Schmitz (U. de Bona)
Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
Rui Trindade (U. do Porto)

Coordenação
Revisão José Carlos Pereira de Moraes
Editorial

Propriedade Instituto Superior Politécnico Gaya
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

NIPC 501962433

Sede de Redação Av. dos Descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

ISSN 0874-2391

Depósito Legal 117618/97

I.C.S 121587

Frequência Semestral Vol. XX III Nº 1
Maio de 2019

Índice

EDITORIAL.....	5
IMPACTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA PRISÃO E NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA.....	7
Ana Cristina Menezes Fonseca, José António Rebelo da Cruz, Ângela Carvalho	
O PROGRAMA BABY SIGNS® NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	15
Flávia Amaral, Rute F. Meneses	
COLABORAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA & MEDICINA FÍSICA E DE REABILITAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	29
Jéssica de Sousa, Rute F. Meneses	
A FAMÍLIA E O FILHO SURDO: OS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO.....	47
Francislene Cerqueira Alves, Ione Barbosa de Oliveira Silva, Jorgina de CassiaTannus Souza, Sara Tannus Vieira	
INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	62
Mercia Cabral de Oliveira Pinto Cancela	
HOW PORTUGUESE MANAGERS BALANCE STAKEHOLDERS' INTERESTS IN MANAGERIAL DECISION-MAKING?	81
Rita Alegre, Carla Carvalho, Lisete Mónico	
WHAT IS THE INFLUENCE OF FAMILY IN THE ENTREPRENEURIAL POTENTIAL OF STUDENTS, CURRENTLY AND 10 YEARS AGO?	104
Carolina Vicente, Carla Carvalho, Lisete Mónico, Pedro Parreira	
WORK-FAMILY CONFLICT AND FACILITATION: A STUDY WITH BURNOUT PROFILES OF PORTUGUESE PROFESSORS.....	128
Maria Inés Alegre, Carla Carvalho, Lisete Mónico, Pedro Parreira	
O PRINCÍPIO DA NÃO DISCRIMINAÇÃO EM RAZÃO DA IDADE NAS RELAÇÕES LABORAIS: O ACÓRDÃO PALACIOS DE LA VILLA	152
Sofia Garriapa	

CULTURA(S) DE CONVIVÊNCIA JUVENIL POTENCIADAS(S) PELA MEDIAÇÃO.....	171
Elisabete Pinto da Costa, Patrícia Ribeiro, Renata Teles	
AULA DE CONVIVÊNCIA – UMA RESPOSTA INTEGRADA NA CULTURA DE MEDIAÇÃO.....	186
Mónica Nogueira Soares	
PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS POR PROFESSORES E EDUCADORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO	203
Elisabete Pinto da Costa, Susana Oliveira e Sá	
REDES SOCIAIS VIRTUAIS E (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MIGRANTES. O CASO DA DIÁSPORA BRASILEIRA NA FRANÇA	222
Elaine Magalhães Costa Fernandez, Patrick Denoux	
PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS NAS ARTES VISUAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS	240
Susana B. Monteiro, Lisete S. Mónico	
OS PROFESSORES E A INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: CONTRIBUTOS PARA A VALIDAÇÃO DE UMA NOVA MEDIDA	260
Lisete S. Mónico, Carla S. Costa, Susana B. Monteiro	
ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO IDADISMO NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	279
Rute F. Meneses	
PREVENÇÃO DA RADICALIZAÇÃO NAS PRISÕES PORTUGUESAS: PERSPETIVAS DE PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS PRISIONAIS.....	294
Sónia Mairos Ferreira, José Pedro Machado, Mónica del Vecchio	
SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO DO TURISMO E ÓCIO HUMANISTA, EM TEATROS E MUSEUS DA CIDADE DE NATAL/RN (BRASIL).....	310
Fernando Manuel Rocha da Cruz	
PSICOLOGIA & MEDICINA FÍSICA E DE REABILITAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DE UTENTES HOSPITALARES.....	325
Jéssica de Sousa, Rute F. Meneses	

EDITORIAL

O presente volume reúne um conjunto de artigos enviados pelos autores com vista à participação no 3º Congresso Internacional promovido pela Revista de Psicologia Educação e Cultura, subordinado ao tema «O local e o mundo: sinergias na era da informação». O evento realizado em janeiro de 2019 nas instalações do ISPGaya, incluiu a apresentação de mais de uma centena de comunicações.

Efetivamente, investigadores, académicos e estudantes de pós-graduação, provenientes de Portugal, e outros países lusófonos, apresentaram trabalhos maioritariamente nas áreas da cultura, inclusão social e desenvolvimento comunitário, turismo e lazer, família e sociedade, formação e desenvolvimento humano, gestão, marketing e branding, bem como na área das novas tecnologias e educação.

Os objetivos de incluir artigos dentro de temáticas relevantes e de qualidade científica neste volume da revista, serão continuados na edição do próximo número de dezembro, constando no presente na edição de maio um total de dezanove textos. As temáticas abrangidas visam a educação e a psicologia de um modo abrangente, nas suas ligações à integração social, ao desenvolvimento de crianças e adultos, à medicina física e de reabilitação, à deficiência. A temática do uso das novas tecnologias de informação e comunicação em educação, surge também como um novo nicho de investigação teórica e aplicada.

Excecionalmente, e como o presente número da revista pretende dar visibilidade aos artigos enviados ao congresso, incluímos três artigos em língua inglesa.

Num dos artigos incluídos neste número, as Necessidades Educativas Especiais são apresentadas numa perspetiva de desafios que se colocam à formação de professores. Um outro artigo aborda a inclusão educativa e os professores da educação especial, apresentado-se a validação de uma nova medida.

Uma abordagem muito interessante relaciona a teoria de stakeholders com a tomada de decisão em contexto de gestão, sendo que num outro texto se procura a relação entre influências familiares e o potencial empreendedor de estudantes.

O fenómeno de Burnout e seus perfis é também abordado, apresentando um dos textos relacionamento entre conciliação entre vida e trabalho dos professores. Numa ligação entre a área do direito e da inclusão social, a discriminação em razão da idade nas relações laborais é também

abordada, aludindo ao acórdão «Palacios de la Villa». Um dos textos apresenta uma revisão sistemática da literatura na área das estratégias de combate ao idadismo no ensino superior.

Um conjunto de artigos é dedicado à mediação, nas diversas vertentes que pode assumir, reiterando o papel central da escola enquanto espaço de interação, sugerindo soluções de comunicação e práticas superadoras de conflito.

A temática das migrações também está incluída neste nº da revista PEC, abordando-se as estratégias identitárias nas migrações. Num dos textos aborda-se a radicalização nas prisões, um tema tão atual, propondo-se algumas medidas de prevenção do fenómeno.

Num dos textos a psicologia analisa a temática de cultura e das artes, perspetivadas segundo uma abordagem em termos de perceção de competências artísticas em contextos educativos. A cultura é também o mote para a ligação entre o turismo e lazer com o teatro e os museus.

O diretor da revista de Psicologia, Educação e Cultura

José Morais

IMPACTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NA PRISÃO E NO EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Ana Cristina Menezes Fonseca¹

José António Rebelo da Cruz²

Ângela Carvalho³

Resumo

Este trabalho apresenta um projeto de intervenção desenvolvido em 2017, numa prisão do Porto. Teve como principal objetivo descrever e avaliar o impacto ou contributo da leitura na aprendizagem e no exercício da cidadania. A intervenção realizou-se durante 9 sessões, com cerca 90 minutos cada. O grupo que participou no estudo foi constituído por de 8 reclusos estrangeiros, todos voluntários, a frequentar o curso de língua e cultura portuguesas. Foram utilizados diferentes dispositivos de investigação: observação participante, discussão focal e questionários. Neste trabalho, descrevemos em particular, a sexta sessão que tem como tema central o racismo e a oitava cuja temática é a violência doméstica, uma vez que foram os temas que geraram mais controvérsia. Tal como esperado, confirmamos que a leitura pode potenciar o desenvolvimento da consciência em cidadania junto da maioria dos reclusos.

Palavras-chave: leitura, educação para a cidadania, racismo, violência doméstica, prisão

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

² Universidade Aberta, Portugal.

³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Educação para a cidadania na prisão

A intenção da condenação a pena de prisão é privar o indivíduo da liberdade, contudo, a maioria das vezes significa, também, a violação e privação dos Direitos humanos (DH), incluindo o direito à educação (UNESCO, 1995). De acordo com o mesmo organismo o papel da educação nas prisões geralmente é o de manter os reclusos ocupados ou uma ferramenta que facilita o controlo e ajuda a preservar a tranquilidade dentro da prisão. No entanto, tal interpretação da educação negligência o lado do recluso como ser humano e a educação como um meio consciente de mudança. Deste modo, a defesa de uma escola democrática como garante de uma cidadania mais democrática e ativa, torna-se fundamental. Como refere Martinez (2000, p. 52) “La educación para la ciudadanía no puede estar sólo orientada a las personas buenas”.

Por outro lado, Diaz-Aguado (2000, cit. in Martins & Mogarro, 2010) defende que educar para a cidadania no século XXI, justifica-se tendo em conta os seguintes pontos: (i) A necessidade de interagirmos numa sociedade que é cada vez mais multicultural e heterogénea e, simultaneamente, o apelo à homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e coletiva; (ii) As TIC são uma ferramenta de informação ilimitadas. Permitem derrubar barreiras físicas da comunicação e, conseqüentemente, o isolamento e a exclusão social de indivíduos e grupos sociais. Além disso, possibilitam o livre acesso a uma quantidade significativa de informação, embora por vezes, se constate que existe alguma dificuldade para a processar e compreender; (iii) Atualmente estamos perante diferentes formas de intolerância e de violência, por exemplo: tráfico de seres humanos, escravatura laboral, xenofobia, violência doméstica (VD), para além dos conflitos armados. Ao mesmo tempo existem dificuldades e incertezas na forma de ultrapassar esta realidade.

Perante estes factos, educação para a cidadania pressupõe que o indivíduo, neste caso o recluso, possa alcançar o propósito do pleno desenvolvimento da personalidade humana, a convivência pacífica entre indivíduos e entre povos, com base no respeito mútuo, na tolerância, na solidariedade, no compromisso com a não-violência e a justiça.

Além disso, a educação para a cidadania deve permite desenvolver competências que levem o recluso a pensar criticamente, autonomamente, a expressar a sua opinião, a valorizar a sua história de vida e aprender com as suas experiências, a ser responsável pelos seus atos e pelas suas decisões, a construir o seu projeto de vida, a reconhecer e respeitar os outros independentemente do género, idade, religião, orientação sexual ou etnia.

Na mesma linha, também o QECRL (Conselho da Europa [CE], 2001) salienta a importância da cidadania no processo de formação dos aprendentes. O referido documento destaca que “promover a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural” (CE, 2001, p. 9) permite uma comunicação internacional mais eficaz. Além disso, deve-se desenvolver a riqueza e a diversidade da vida cultural europeia através de um conhecimento mútuo, através das línguas nacionais e regionais, incluindo aquelas que são menos ensinadas, de modo a responder “às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais” (CE, 2001, p. 9), o desenvolvimento destas capacidades são um esforço ao longo da vida. Neste âmbito, deve-se acautelar os riscos que possam “resultar da marginalização daqueles que não possuam as capacidades necessárias para comunicarem numa Europa interactiva” (CE, 2001, p. 9).

Deste ponto de vista, a educação para a cidadania na prisão deve “envolver o preso dentro da ecologia da educação, incluindo cultura, lazer, instrução (...) assim como deve fazer emergir o lado sadio, promocional, desafiador da educação crítica e criativa, uma das bases mais seguras da formação da cidadania popular” (Demo, 1993, p.111).

Do mesmo modo, a educação para a cidadania orienta para uma educação ativa e democrática ao invés de uma atitude de complacência passiva; para uma cidadania democrática que procura informações para a tomada de decisões, que participa e avalia.

Em suma, educar para a cidadania implica educar para a consciencialização de direitos e deveres, é apelar à participação nos processos de decisão, nas escolhas conscientes onde todos os cidadãos são chamados a participar e os reclusos não podem ser excluídos, numa sociedade democrática e humanista.

Tendo em conta o exposto, o objetivo deste estudo foi avaliar o impacto da leitura no desenvolvimento da consciência de cidadania.

Os princípios objetivos e atividades das sessões foram:

Tabela 1 - Principias objetivos e atividades das sessões

Nº de sessões	Objetivos	Atividades
6ª	Desenvolver e aprofundar a competência leitora. Compreender de forma global o texto proposto. Desenvolver a competência auditiva. Desenvolver a expressão oral. Desenvolver uma postura crítica face a fenómenos de racismo e violação dos DH. Refletir sobre os fenómenos de exclusão e discriminação.	Escuta da canção “Lágrima de Preta”, de Adriano Correia de Oliveira. Extração das principais ideias presentes na letra da canção (poema de António Gedeão). Resposta oral a questões relacionadas com a canção. Indicação do tema central da canção ouvida. Ordenação das estrofes da letra da canção. Leitura atenta do poema ordenado. Discussão em torno da letra da canção e do tema principal (racismo).
8ª	Desenvolver e aprofundar a competência leitora. Compreender de forma global o texto proposto. Distinguir informação fundamental da acessória. Desenvolver a expressão oral. Tomar consciência das diferenças que existem relativamente ao papel desempenhado pela mulher e pelo homem na sociedade, na família e no âmbito profissional. Desenvolver uma postura crítica face à VD, em particular sobre as mulheres. Refletir sobre a importância da igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres.	Leitura atenta da notícia. Identificação de informação relevante. Seleção das palavras que consideram importante, em grupos de 2. Leitura das palavras selecionadas e justificação da sua seleção. Discussão em torno do tema principal da notícia: “A violência doméstica”.

Métodos

Participantes

A amostra deste estudo é composta por 8 reclusos, todos do sexo masculino e estrangeiros detidos numa prisão no Porto. A idade é compreendida entre 30-69 anos, sendo que a maior parte dos inquiridos são divorciados (37,5%), têm o 2º CEB como formação (45%) e falam sobretudo

castelhano como língua materna (LM) (80%). A maioria dos reclusos são condenados (75%), com uma pena de prisão entre 3 e 5 anos.

Material

Foram utilizados diferentes dispositivos de investigação: observação participante, discussão focal e dois inquéritos por questionário (início e no fim das sessões). Ambos os questionários aplicados têm características de misto, ou seja, apresentam questões de resposta aberta e fechada. Privilegiou-se as questões de resposta aberta uma vez que o número da nossa amostra é reduzida. De acordo com Hill e Hill, (2002), as questões abertas permitem a recolha de informação mais rica e detalhada.

Procedimento

As sessões decorreram numa sala de aulas na prisão. Cada sessão teve a duração de 90m aproximadamente. Todos os imperativos éticos foram assegurados.

Resultados e Discussão

A generalidade das intervenções implementadas evidenciaram resultados positivos e encorajadores para o desenvolvimento da consciência em cidadania (Davis et al., 2014; Guarinos & Oliver, 1990; UNESCO, 2008), particularmente as que colocaram a ênfase no racismo e na VD (Fonseca, 2017, 2018).

Após as sessões, contatamos que os reclusos concluíram que é importante respeitarem e não discriminarem e/ou marginalizarem “os outros”, pois como refere um dos participantes “somos todos de carne e osso (...) temos todos sangue vermelho” (PA). Estes resultados corroboram a maioria dos estudos, nomeadamente Capucho (2012), Fonseca (2017), Fonseca e Carvalho (2018), Fonseca e Neto, (2006), Guarinos e Oliver (1990) e UNESCO (2006, 2008) ao defenderem que a educação para as igualdades de direitos, a justiça social, o respeito à diversidade e à tolerância são valores imprescindíveis na construção de uma sociedade democrática.

Consideramos, ainda que, os resultados estão em consonância com os diferentes estudos realizados nas últimas décadas que sugerem que educar os reclusos desenvolve a autonomia e o espírito crítico, o que permite promover uma mudança de comportamento na forma como os reclusos identificam e interpretam as desigualdades e injustiças sistémicas da sociedade, em

particular as desigualdades de género e a VD contra as mulheres (Davis & Taylor, 1999; Hamberger & Hastings, 1993; Maclure, Sabbah, & Lavan, 2009; Saunders, 2001) podendo, assim contribuir para uma mudança de atitudes e comportamentos que podem prevenir a VD (Healey, 1998; Stanley, Ellis, Farrelly, Hollinghurst, & Downe, 2015).

Ainda assim, foi possível verificar que nem sempre uma abordagem focada nos DH tem o mesmo impacto em todos os reclusos, ou seja, nem todos os reclusos apresentam o mesmo nível de progressos como podemos verificar pelas afirmações de um dos participantes relativamente a VD “as mulheres, por tudo e por nada, põe um tipo no buraco, isto é uma vergonha, mas é aqui como é em Espanha (...) a prisão está cheia de tipos, por causa de dar um grito mais alto” (PE).

Este estudo tem algumas limitações, nomeadamente, o reduzido número de participantes, assim como o tempo de que dispusemos para as sessões foi limitado, sobretudo devido à greve dos guardas que condicionaram o número de sessões inicialmente previstas.

Referências bibliográficas

- Capucho, V. (2012). Educação de jovens e adultos – prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez Editora.
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições ASA.
- Davis, L., Steele, J., Bozick, R., Williams, M., Turner, S., Miles, J., et al., (2014). How Effective Is Correctional Education, and Where Do We Go from Here? The Results of a Comprehensive Evaluation. Rand Corporation. Disponível em https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR564.readonline.html.
- Davis, R. & Taylor, B. (1999). Does batterer treatment reduce violence? Women and Criminal Justice, 10(2). 69-93.
- Demo, P. (1993). Idéias preliminares para uma política penitenciária. Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, 1(1), 341- 415.
- Fonseca, Ana Cristina Menezes & Carvalho, Ângela (2018). Contributos da leitura na prisão junto de reclusos estrangeiros para o desenvolvimento da educação para a cidadania, V Jornadas de PLE, organizadas pelo Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho, de 19 a 20 de janeiro de 2018.
- Fonseca, Ana Cristina Menezes & Neto, F. (2006). Atitudes dos reclusos ciganos e não ciganos face ao ensino recorrente. Psicologia, Educação e Cultura, X(2), 329-352.
- Fonseca, Ana Cristina Menezes (2017). A leitura na prisão: contributos para a educação em cidadania. Dissertação de Mestrado em Português Língua Segunda / Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108065/2/222962.pdf>.

- Fonseca, Ana Cristina Menezes (2018). As potencialidades do uso de materiais autênticos no ensino do português na prisão para a prevenção da violência doméstica contra as mulheres. Dissertação de Mestrado em ensino de português no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Guarinos, A., & Oliver, F. (1990). Alfabetización en el Medio Penitenciario. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Hamberger, L. & Hastings, J. (1993). Court-mandated treatment of men who assault their partner: issues, controversies, and outcomes. In N. Hilton (Ed). Legal responses to wife assault: current trends and evaluation (pp. 188-229). Newbury Park: Sage.
- Healey, K., Smith, C., & O'Sullivan, C. (1998). Batterer intervention: program approaches and criminal justice strategies. Washington: National Institute of Justice.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maclure, R., Sabbah, R., & Lavan, D. (2009). Education and development: The perennial contradictions of policy discourse. In P. Beaudet, P. A. Haslam & J. Schafer (Eds.), Introduction to international development: Approaches, actors and issues (pp. 367-383). Toronto: Oxford University Press.
- Martinez, R. (2000). Educação, sociedade e cidadania. In Educação, Sociedade e Cidadania – Conferencia Internacional – Actas (s/p). Lisboa: ME/GAERI.
- Martins, M., & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. Revista Iberoamericana de Educación, 53, 185-202.
- Saunders, D. (2001). Developing guidelines for domestic offender programs: what can we learn from related fields and current research? Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 5(2), 235-248.
- Stanley, N., Ellis, J., Farrelly, N., Hollinghurst, S. & Downe, S. (2015). Preventing domestic abuse for children and young people: A review of school-based interventions. Children and Youth Services Review, 59, 120-131.
- UNESCO (2008). Educación en prisiones en América Latina: derechos, libertad y ciudadanía. Brasília: Unesco.
- UNESCO, (1995). Basic Education in Prisons. Vienna: United Nations Sales Publication.
- UNESCO, (2006). Plano de ação Programa Mundial para educação em direitos humanos. Paris: UNESCO.

IMPACT OF PORTUGUESE LANGUAGE EDUCATION IN PRISON AND EXERCISE OF CITIZENSHIP

Abstract

This study represents an intervention project developed in 2017, in a prison in Oporto. Its main objective was to describe and evaluate the impact or contribution of reading in learning and in the exercise of citizenship. The intervention was performed during 9 sessions, with about 90 minutes each. The study participants are 8 foreign prisoners, all volunteers, attending the Portuguese language and culture course. Different research devices were used: participant observation, focus group discussion and questionnaires. In this paper, we describe in particular the sixth and the eighth session that has as its central theme racism domestic violence, respectively, since these were the subjects that creates more controversy. As expected, we confirm that reading can enhance the development of citizenship awareness among the majority of prisoners.

Keywords: reading, citizenship education, racism, domestic violence, prison

O PROGRAMA BABY SIGNS® NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Flávia Amaral⁴

Rute F. Meneses⁵

Resumo

Os primeiros meses de vida do bebé são momentos repletos de aprendizagem e de crescimento. A comunicação é desenvolvida desde cedo, mesmo antes que as crianças adquiriram capacidades linguísticas; assim, muitas recorrem à utilização de gestos para conseguirem comunicar. Neste contexto, pretende-se sistematizar os benefícios que a implementação do Programa Baby Signs® poderá trazer para as crianças e seus cuidadores. Assim, realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre este Programa, com base no PRISMA Statement, recorrendo à B-on, RCAAP e PubMed, considerando o período até dia 9 de abril de 2018, sendo identificados 5 artigos. As evidências, patentes na literatura e referidas por quem trabalha com o Programa, têm mostrado que os gestos funcionam não apenas como elemento de transição para as palavras, mas também como facilitador no processo de produção da fala. Os gestos parecem fomentar o desenvolvimento da linguagem oral e não impedi-lo, desenvolvendo-se em paralelo: inicialmente a criança comunica só com gestos, em seguida utiliza ambos simultaneamente, e por fim deixa de usar os gestos e emprega somente as palavras. Em conclusão, apesar do reduzido número de estudos seleccionados, os dados apoiam os benefícios do Programa para os envolvidos.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança, linguagem, gestos, Programa Baby Signs®, revisão sistemática.

⁴ FCHS-Universidade Fernando Pessoa

⁵ FCHS/CTEC/OLD/FP-B2S/HE- Universidade Fernando Pessoa

O desenvolvimento da criança é um processo de continuidade e mudanças em diferentes domínios, nomeadamente em três grandes áreas: cognitiva, física e emocional (Souza & Veríssimo, 2015; Zago, Pinto, Leite, Santos & Morais, 2017). O desenvolvimento da linguagem infantil é estimulado pelas redes de interações estabelecidas entre crianças e adultos desde os primeiros anos de vida, quando a base da comunicação é formada pelo sorriso, choro, além de alguns recursos vocais e gestuais (Oliveira, Braz-Aquino & Salomão, 2016).

O Programa Baby Signs® foi desenvolvido por Linda Acredolo e Susan Goodwyn com o objectivo de facilitar a comunicação dos bebés, i.e., disponibiliza-se um conjunto de gestos às crianças que elas facilmente conseguem utilizar para expressar as suas necessidades, pensamentos e emoções até adquirirem as palavras (Goodwyn, Acredolo, & Brown, 2000).

Da investigação, com cerca três décadas, destaca-se um estudo com mais de 140 famílias, divididas em dois grupos: um em que o uso da linguagem gestual foi implementado, outro sem a sua implementação (Acredolo & Goodwyn, 2000). As crianças (sem deficiência auditiva) foram avaliadas aos 11, 15, 19, 24, 30 e 36 meses e aos 8 anos. Os grupos eram equivalentes, no início do estudo, respeitando os seguintes critérios: sexo e ordem de nascimento da criança, a sua tendência para vocalizar ou verbalizar palavras e os níveis de educação e rendimento dos pais (Goodwyn et al., 2000). Os resultados mostraram que aquelas que usavam gestos falavam mais cedo e formavam frases significativamente mais longas. Os bebés de 24 meses que usaram gestos estavam em média a falar mais como bebés de 27 ou 28 meses, representando uma vantagem de mais de três meses sobre os que não usaram gestos (Acredolo & Goodwyn, 2000). Além disso, os bebés que usaram gestos estavam a formar frases significativamente mais longas. Os bebés de trinta e seis meses a usar gestos estavam em média a falar como bebés de 47 meses, colocando-os com uma vantagem de quase um ano em relação aos seus parceiros de idade. Aos 8 anos, as crianças que haviam usado gestos obtiveram, em média, mais 12 pontos de QI na WISC-III do que as restantes (Acredolo & Goodwyn, 2000; Goodwyn et al., 2000).

De acordo com Acredolo e Goodwyn (2000), o Programa ajuda as crianças a desenvolver a linguagem e as capacidades cognitivas, havendo registos de benefícios sociais e emocionais importantes. Apesar de terem desenvolvido várias investigações, estas acabaram por não ser verdadeiramente conclusivas, devido às suas limitações: amostra reduzida, inexistência de grupo de controlo e conclusões satisfatórias (Goodwyn et al., 2000).

Assim, considerou-se pertinente realizar uma revisão sistemática da literatura relativa à eficácia do Programa Baby Signs®.

Método

A pergunta de pesquisa deve conter três ou quatro elementos (Bettany-Saltikov, 2012), pelo que, usando o método PICO, se delineou: Quais os benefícios da implementação do Programa Baby Signs® para bebés e cuidadores?

A dificuldade em localizar estudos empíricos condicionou muito a pesquisa, levando à alteração dos parâmetros iniciais, para aumentar a precisão dos resultados. Os critérios de inclusão foram: estudos primários com texto disponível na íntegra e revistos por especialistas publicados até 9/4/2018, em Português, Espanhol ou Inglês, relatando benefícios e alterações no desenvolvimento de bebés até dois anos, com desenvolvimento típico e saudáveis, devido ao Programa Baby Signs® ou sinais. Recorreu-se à B-on, RCAAP e PubMed. Para passar a aceder apenas a informação relevante, usou-se “Baby Signs”, com aspas.

Resultados

Identificaram-se 14 artigos, todos indexados na B-on, sendo incluídos na síntese final 3 (cf. Fig. 1), longitudinais, cuja síntese é apresentada na Tabela 1. Foram identificados 2 estudos teóricos: uma revisão sistemática e um comentário a esta (ambos excluídos).

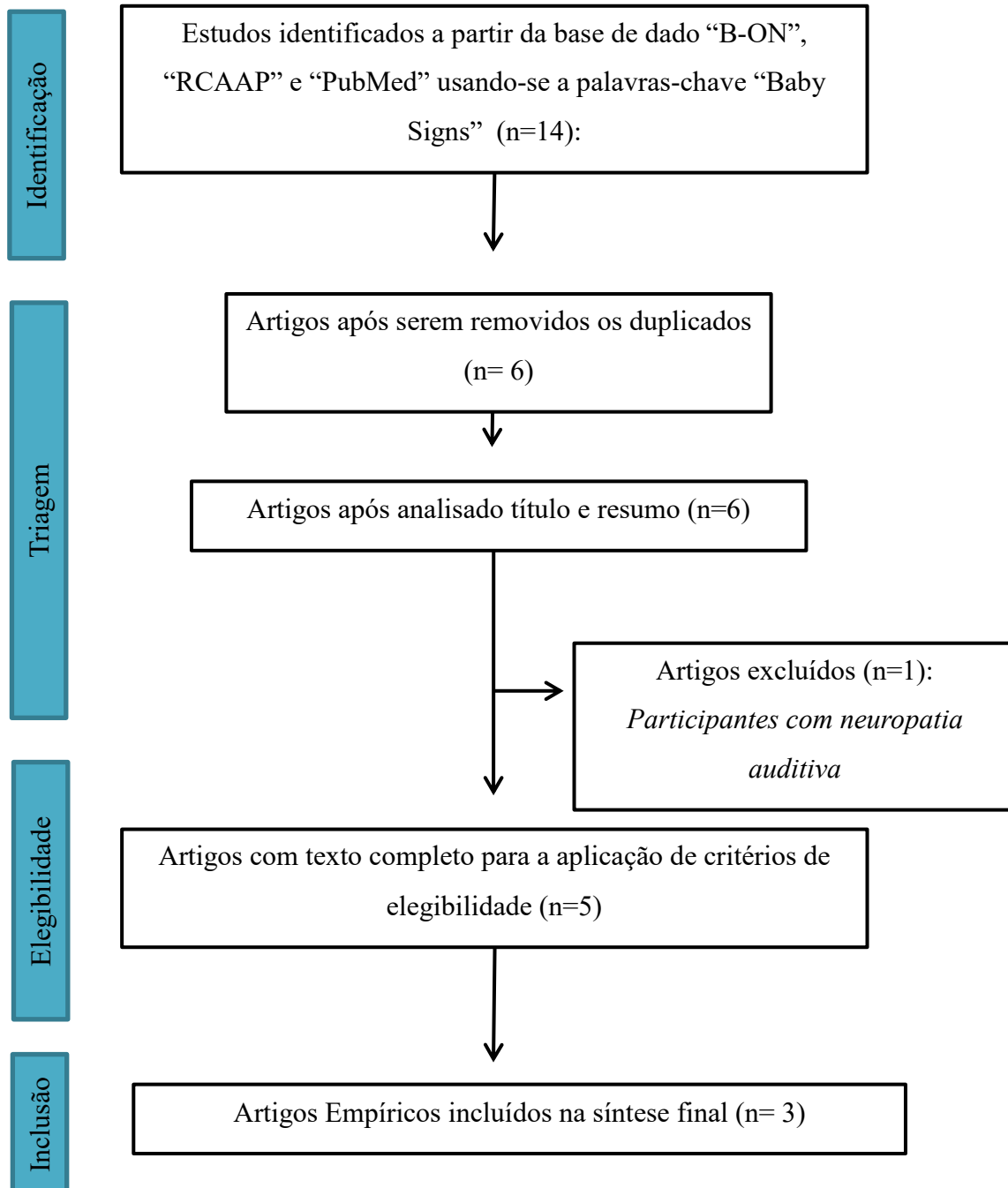


Figura 1: Fluxograma

Tabela 1. Síntese dos Artigos (N=3)

Autor(es), ano, País da publicação	Objectivo(s) principais	Variáveis & Material
1. Mueller & Sepulveda, 2013, EUA	Estudar o impacto que o Baby Signs® tem ao nível do stress parental	Ansiedade (stress) e Vínculo entre pais e filhos; Observação
2. Puccini & Liszkowski, 2012, UK	Expor as crianças a estímulos diferentes, Gesto (G), Gesto+Palavra (G+P) e Palavra (P), analisando a capacidade que têm para aprender novos mecanismo, com o intuito de perceber se o Baby Signs® oferece benefícios no desenvolvimento da linguagem	Linguagem e Gestos; Observação
3. Namy, 2015, EUA	Analisar qual a evidência sobre a aprendizagem das crianças através de vídeos educacionais ou programas de televisão	Gestos, Linguagem e Relação pais-criança e Relatos dos pais – registo em diário; Observação

Tabela 1 (cont.). Síntese dos Artigos (N=3)

Participantes	Procedimento	Principais resultados
1. N=11 crianças, de 9 famílias (6 meses a 2 anos); os pais frequentavam um Workshop sobre Baby Signs®; Critérios de inclusão das crianças: ser de família bilingue.	Workshop: na Universidade; 5 sessões, uma por mês, com temas específicos. O processo foi explicado aos pais, com instruções sobre como aplicar os sinais, incentivando-os a introduzir os gestos naturalmente no dia-a-dia, sem forçar. A cada mês foi apresentado e introduzido um novo conjunto de sinais, podendo os pais colocar dúvidas e partilhar a evolução dos filhos	Não foi comprovado o aumento do stress nos pais que usam o Baby Signs®, pelo contrário: após estarem esclarecidos sobre o programa, o que é típico acontecer e em que altura, acabaram por identificar benefícios: melhor comunicação, vínculo afectivo mais fortalecido, frustrações reduzidas. Os investigadores tiveram um papel fundamental no apoio prestado aos pais.
2. N=60 bebés de 15 meses seleccionados através de um banco de dados (30 meninos e 30 meninas); 3 grupos iniciais, com 20 bebés cada e uma tarefa: Gesto, Gesto+Palavra ou Palavra; devido aos critérios de selecção, foram excluídas crianças dos grupos	Os bebés assistiram a filmes ao colo dos cuidadores. Os estímulos foram apresentados numa televisão e o comportamento foi filmado. Cada vez que a actriz expunha um objecto, fazia um gesto e dizia uma palavra arbitrária em simultâneo, que fazia parte de um conjunto pré-definido e os gestos deveriam ser adaptados à idade. Fase de treino: 1ª a actriz mostrava individualmente o objecto, dizendo a P+G 4 vezes por 40', repetia o mesmo para outro objecto; 2ª havia 2 objectos, um de cada lado, e a actriz mostrava 1 objecto, dizia a P+G 4 vezes durante 35' e pousava-o no local oposto. Depois repetia o processo para o outro objecto. Fase de teste (imediatamente após): a actriz colocava a questão alvo: "Onde está o ?" No grupo P, a pergunta tinha o nome do objecto; no P+G, a questão era colocada com o gesto em simultâneo com a palavra; no G, a questão era feita apenas com o gesto. Houve uma pausa, para as crianças localizarem o alvo. Repete-se o processo para outro objecto.	Apenas as crianças na condição Palavra assimilaram novos conhecimentos; as na Palavra+Gesto e Gesto registaram valores pouco significativos e muito equiparados. Nas 3 condições houve melhores qualificações na fase de treino, i.e., com um único objecto e demonstração. Quando o objecto era apresentado de forma multimodal simultânea, os gestos não facilitavam a aprendizagem: os gestos diéticos necessários para estabelecer a referência conjunta afastavam a atenção visual, mas não a auditiva. O aumento precoce da exposição a gestos multimodais influencia a atenção dos bebés e seu processamento em associações complexas de enunciados multimodais.
3. N=92 bebés, com 15 meses, que aprenderam gestos; 3 grupos: um aprendia sozinho os gestos através do visionamento de vídeos; outro através de livros (no canto superior havia uma imagem de adulto a reproduzir o gesto presente na página); no terceiro, um adulto recebera um conjunto de materiais impressos, fotografias iguais, as mesmas imagens dos vídeos, com a imagem do objecto, com o seu nome e com o adulto a exemplificar o gesto, e instruções verbais, descrevendo como executar o sinal e o investigador demonstrou os sinais aos pais na visita inicial ao laboratório. O 4º grupo, de controlo, não foi exposto a nenhum gesto. Abandonaram o estudo 7 crianças.	Os pais foram convidados a expor os bebés a 15-20 min de visionamento dos gestos 4 dias por semana durante 3 semanas. Na última não puderam expô-los às imagens. Os pais foram aconselhados a não reproduzirem os sinais fora dos momentos de aprendizagem; sempre que a criança reproduzia o sinal correctamente, tal deveria ser reconhecido e registado no diário. Houve 4 semanas de investigação, e uma 5ª visita ao fim de uma semana sem que as crianças estivessem expostas aos gestos. Os pais foram semanalmente ao laboratório, para avaliação das crianças e análise dos registos (desenvolvimento do bebé). Todos os grupos foram expostos aos mesmos sinais: um conjunto de 18 gestos/palavras	As crianças podem aprender através da observação de vídeos educativos, embora se tenha verificado aprendizagem nos 3 grupos. O grupo que manifestou índice de maior conhecimento foi o que trabalhou com um adulto, que forneceu as imagens e instruções. Após as 2ª e 3ª semanas de exposição aos gestos, observou-se reprodução de sinais, i.e., evidência de aprendizagem

Tabela 1 (cont.). Síntese dos Artigos (N=3)

Observações
1. Existe pouca evidência empírica do uso do Baby Signs®, estando a maioria dos benefícios apenas estão apresentados nos estudos de Goodwyn e Acredolo. Logo, é necessário realizar estudos complementares, principalmente sobre frustrações e vínculo pais-filho
2. Um dos motivos pelo qual a tarefa pode ter fracassado na condição gestual prende-se com a incapacidade das crianças dividirem a atenção visual entre objecto e gesto. O mapeamento seria mais fácil para bebés mais velhos (26 meses). As crianças não ignoraram completamente o gesto, caso isso acontecesse elas deveriam ter um desempenho igualmente bom nas restantes condições onde a palavra estava presente, e tiveram pior desempenho quando a palavra estava associada ao gesto. A natureza dos sinais revelou-se importante: gestos icónicos facilitam a aprendizagem. Os resultados não são esclarecedores sobre a promoção do desenvolvimento da linguagem através do ensino de sinais
3. Todos os pais assinaram o consentimento informado referindo que não é recomendado que crianças menores de dois anos assistam a vídeos/televisão. Contudo, a aprendizagem pode ser influenciada por factores como cores apelativas, sendo a duração da exposição um factor que pode ter influência nos resultados. Foi evidente que a exposição a vídeos educativos é fonte de aprendizagem para o Baby Signs®

A análise da Tabela 1 revela que, dos artigos empíricos (N=3), todos foram elaborados por dois autores, tendo sido publicados entre 2012 e 2015; 2 oriundos dos Estados Unidos da América e o terceiro do Reino Unido.

O que se refere ao objectivo principal dos estudos, um pretendeu estudar a influência que o Baby Signs® tem ao nível do stress parental, outro analisar a capacidade que as crianças têm para aprender novos mecanismos, com o intuito de perceber se o Programa oferece benefícios no desenvolvimento da linguagem, e por fim, o terceiro pretendeu analisar a evidência sobre a aprendizagem que as crianças podem ter através do visionamento de vídeos educativos ou programas de televisão. Todos os estudos são longitudinais.

Quanto aos participantes. É de destacar um intervalo de idades entre os 6 meses e os 2 anos, com maior prevalência dos 15 meses. As amostras apresentam grande disparidade em termos de discussão, uma vez que o menor grupo é constituído por 11 crianças e o maior por 92, incluindo crianças de ambos os sexos. Por fim é importante referir que o período de estudo é variável, sendo o mais longo de 5 meses. Ressalta-se um elemento importante: em todos os artigos os critérios de inclusão estão bem delimitados.

As variáveis dos estudos são stress parental, vínculo entre a criança e os pais, linguagem, gestos e relação pais-criança. No que se refere ao material utilizado, todos recorreram à observação sendo também utilizado o diário e a gravação em vídeo.

No que se refere ao procedimento todos ocorreram com a intervenção dos pais cuidadores, sendo apresentados três métodos diferentes, contudo dois deles acabam por convergir uma vez que em ambos, a aprendizagem dos gestos, ocorre pela observação de vídeos. No restante artigo, os pais aprenderam os gestos e representaram-nos para os filhos, fornecendo feedback sobre a aprendizagem da criança.

Relativamente aos principais resultados estes revelam benefícios nas crianças que aprenderam Baby Signs®, contudo um dos artigos refere que as diferenças não são assim tão relevantes, sendo maior a aprendizagem quando a criança aprende os gestos através da interacção com os pais/cuidadores. É, todavia, de referir a percepção de benefícios por parte dos pais.

Por fim, a última coluna expõe algumas observações que mereceram destaque ao longo da análise dos artigos. Deste modo, é possível encontrar informação diferente em todos. Do primeiro artigo destaca-se a informação alusiva à pouca evidência empírica que existe sobre os benefícios do Programa. No segundo artigo, a idade precoce dos bebés é apresentada como uma limitação para o sucesso da tarefa. No último artigo, os autores realçam o facto de não ser recomendado que crianças com menos de dois anos estejam a assistir a filmes e a ver televisão, contudo, acabam por concluir que a exposição de vídeos educativos é uma fonte de aprendizagem.

Como foi referido anteriormente, elaborou-se uma outra tabela referente à síntese dos dados extraídos dos artigos teóricos. Deste modo, de seguida será apresentada a Tabela 2 referente a 2 artigos: uma revisão da literatura e um comentário a esta revisão.

Tabela 2: Síntese de Dados Extraídos dos Artigos Teóricos (N=2)

Autor(es), ano, País da publicação	Objectivo(s) principais do estudo	Tipo de estudo
1.Fitzpatrick, Thibert, Grandpierre, & Johnston, 2014, Canada	Resumir e avaliar a eficácia do Baby Signs® em crianças ouvintes.	Revisão sistemática da literatura com meta – análise.
2.Howard, & Doherty-Sneddon, 2014, Inglaterra	Analisar a revisão sistemática supracitada, para perceber os benefícios nas crianças que aprendem Baby Signs® comparativamente com os filhos de pais surdos.	Comentário à revisão sistemática da supracitada

Tabela 2 (cont.): Síntese de Dados Extraídos dos Artigos Teóricos

Procedimento	Principais resultados	Observações
1. Análise de oito bases de dados; Estudos datados entre Janeiro de 1900 e Fevereiro de 2013. Com critérios de inclusão e exclusão bem delimitados. Crianças com desenvolvimento típico, audição normal e expostas ao Baby Signs® até à primeira infância, critérios de inclusão; Ser filho de pais surdos critério de exclusão; Foram sistematizados dados relativos à linguagem, cognições e relação pais-criança.	Dos 1902 artigos iniciais, após triados e aplicados os critérios de inclusão restaram 10. Destes 2 são referentes à linguagem, 1 abordou o funcionamento cognitivo e os restantes incluíram informação sobre a interacção, a qualidade de vida e a responsabilidade dos pais. A relação entre o Baby Signs® e o desenvolvimento da comunicação na criança permanece incerta, uma vez que apenas um dos dez artigos o confirma. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, só um artigo o refere; embora os resultados sejam benéficos, os autores não puderam chegar a nenhuma conclusão. Após a análise dos artigos referentes a interacção pais-criança, não se verificou que o Baby Signs® tenha registado benefício.	Os autores apontam como grande limitação a existência de poucos estudos sobre o tema, ou seja, existe uma pobre contribuição científica. Sublinha todos os critérios de inclusão muito pormenorizados. Os relatórios mais abrangentes são os de Goodwyn e Acredolo, fundadoras do Baby Signs®. Em suma, embora não haja fortes evidências dos benefícios do Baby Signs®, também não há relatos de efeitos adversos no desenvolvimento típico.
2, Foram comparados os estudos de Tomasello, desenvolvidos com surdos e filhos de surdos, com os resultados da revisão sobre o Baby Signs®. Os estudos de Tomasello demonstram que pais surdos optam por não introduzir sinais aos filhos, mas recorrem sim ao apontar, sendo este um sinal presente em crianças mais velhas.	As evidências sobre os benefícios do Baby Signs® ao nível do QI, do desenvolvimento da linguagem sócio-emocional ainda são escassas. Afirmam que o Baby Signs® pode desempenhar um óptimo papel como estratégia de manutenção.	Existe uma grande dificuldade em obter-se uma amostra razoável de estudos para análise e comparação. Mais estudos são necessários para permitir uma análise crítica mais completa e detalhada do programa. Existe ainda muita controvérsia em relação aos benefícios do Baby Signs®.

O primeiro artigo é da autoria de 4 autores e o segundo é de 2; ambos foram publicados em 2014, sendo o Canadá e o segundo de Inglaterra.

O objectivo principal do primeiro estudo é resumir e avaliar a eficácia do Baby Signs® em crianças ouvintes, enquanto o segundo pretende fazer uma comparação dos benefícios entre estas e as crianças filhas de pais surdos. Assim quanto ao tipo de estudo, o primeiro é uma revisão sistemática da literatura com meta-análise, sendo segundo um comentário a esta.

Em relação ao procedimento, no primeiro estudo para sistematizar dados sobre linguagem, cognições e relação pais-criança, foram analisados os artigos indexados em 8 bases

de dados, publicados entre Janeiro de 1900 e Fevereiro de 2013, que cumpriam os critérios de inclusão: ficar a crianças com desenvolvimento típico, audição normal e expostas ao Programa na 1ª infância, o critério de exclusão era ser filhos de pais surdos. No segundo artigo foram comparados estudos desenvolvidos com surdos seus filhos. (e o anterior).

Quanto aos principais resultados, a revisão mostrou que os benefícios do Programa permanecem incertos: só um dos 10 artigos analisados confirma benefícios em relação à comunicação; apenas um artigo sugeriu benefícios em termos cognitivos; em relação à interação pais-criança, nenhum artigo registou benefício. O comentário vai no mesmo sentido acrescentando que o Baby Signs® pode desempenhar um óptimo papel como estratégia de manutenção.

Por fim, as observações contêm informação que converge, permitindo mais uma vez, sublinhar a escassez de informação sobre o tema e a necessidade de mais estudos. É também referido que embora não haja evidências robustas sobre benefícios também não há evidências de efeitos adversos no desenvolvimento da criança relacionados com a implementação do Programa Baby Signs®.

Discussão e Conclusões

Com a estratégia utilizada, foi apenas possível incluir na revisão sistemática 3 artigos empíricos e 2 artigos teóricos, o que sugere que se trata de um tema ainda pouco explorado. Assim, é de referir o site do Programa (Baby Signs®, s/ d.), página validada e registada em Português, onde se podem encontrar diversos testemunhos, entre outros recursos interessantes.

Os resultados indicam que o Programa Baby Signs® pode ser uma ferramenta útil para o desenvolvimento da criança, promovendo melhor comunicação, vínculo afectivo mais fortalecido e redução das frustrações (Mueller & Sepulveda, 2013), o que vai ao encontro dos estudos das criadoras do Programa. Por outro lado, os autores supracitados enfatizam os reduzidos dados empíricos e a necessidade de investigação complementar.

Relativamente aos pais, inicialmente, trata-se de um processo algo complicado, pois têm de aprender os gestos, mas com o tempo comunicar através deles torna-se natural, com vantagens na relação com a criança (Mueller & Sepulveda, 2013).

Dois artigos focaram o uso de vídeos, mostrando que estes são uma possibilidade válida para aprendizagem dos gestos, desenvolvendo as capacidades comunicacionais. Tradicionalmente, o Baby Signs® é ensinado aos bebés pelos cuidadores (pais, educadores de infância, avós, quem estiver com a criança a maior parte do tempo e disponível para implementar os gestos nas tarefas diárias), mais recentemente, recorre-se a DVDs que contam histórias e incluem indivíduos que reproduzem os gestos e CDs (Baby Signs®, s/ d.).

É mais vantajoso que a criança aprenda os gestos de forma interactiva com adultos do que vendo o vídeo sozinha (Dayanim & Namy, 2015), o que pode indicar que o Baby Signs® fortalece a relação e a construção do vínculo afectivo, tal como Acredolo e Goodwyn (1985) têm afirmado.

Quanto à aquisição da linguagem, as autoras do Programa relatam vantagens no seu desenvolvimento, contudo, o estudo de Puccini e Liszkowski (2012) mostra que não há resultados suficientemente esclarecedores neste âmbito, o que pode estar relacionado com a idade, ainda que as autoras do Programa, no site (Baby Signs®, s/ d.), afirmem não existir idade estabelecida para a introdução dos gestos, competindo aos adultos perceber quando estão preparados para iniciar o processo e quando o bebé está mais atento aos estímulos externos.

Puccini e Liszkowski (2012) defendem que a natureza dos sinais tem extrema importância, pois quando eram apresentados gestos com semelhança física com a realidade, i.e., gestos simbólicos, tal facilitava a aprendizagem da criança.

A linguagem é apresentada como a componente mais analisada, ou seja, já vários autores desenvolveram investigações nesta área, contudo, em apenas um artigo foram apresentadas vantagens validadas por instrumentos de avaliação. Assim, o Baby Signs® não é apresentado como meio facilitador da aquisição de melhores competências linguísticas, contudo, também é referido que não existe qualquer problema apresentado pelas crianças que o têm usado (Fitzpatrick, Thibert, Grandpierre & Johnston, 2014).

O comentário à revisão apresenta um paralelismo entre crianças que comunicam através de gestos apresentando um desenvolvimento normal, e crianças filhas de pais surdos. Aqui, Howard e Doherty-Sneddon (2014) questionam se as crianças filhas de pais surdos conseguiriam perceber aquilo que o programa ensina às crianças sem deficiência, uma vez que os surdos dão preferência ao apontar VS à utilização dos gestos.

Em suma, pode-se concluir que a evidência dos benefícios do Programa Baby Signs® ainda é escassa e que a informação empírica relevante também o é.

De uma maneira geral, os resultados mostram que o treino dos gestos através do Programa não apresenta nenhum problema para o desenvolvimento da criança, contudo, na grande maioria, também não apresenta benefício para o seu desenvolvimento.

Por outro lado, analisando bibliografia não identificada na revisão e a informação presente no site (Baby Signs®, s/ d.), é possível concluir que o Programa é muito vantajoso, não só para a criança, mas também para o cuidador, pois pode dar resposta às necessidades do bebé sem este ter de fazer birras, diminuindo o choro, que é um dos maiores benefícios referidos.

Em suma, pode-se concluir que a evidência dos efeitos/benefícios do Baby Signs® (nas crianças e nas suas relações, tanto familiares como escolares) ainda é escassa, tal como a informação empírica relevante, não tendo sido identificado nenhum estudo em países latinos, com tendência a usar frequentemente gestos.

É possível que tal se deva às limitações do presente estudo. De facto, a revisão efectuada não exhibe exaustão na procura de estudos, não tendo sido avaliada a sua qualidade metodológica, nem realizada a quantificação do efeito dos resultados por meio de técnicas estatísticas.

Existindo artigos que contemplam o Programa de modo implícito, defende-se o investimento em estudos, longitudinais, directamente relacionados com o Programa Baby Signs®, onde sejam explorados os seus (potenciais) benefícios, idealmente, com recurso a instrumentos de avaliação validados para a população Portuguesa.

Também se considera pertinente avaliar as opiniões de potenciais utilizadores/formadores de opinião portugueses sobre o Programa, bem como explorar as experiências de indivíduos portugueses que o usem/tenham usado. Aliás, este parece ser um importante passo na tomada de consciência de decisão sobre o mesmo.

É de salientar as vantagens documentadas pelas instrutoras, tornando o Programa realmente útil e vantajoso para a população, tanto na família como na escola. Cada vez mais se caminha para uma educação que pretende fazer as crianças felizes e que quer responder às suas necessidades de modo satisfatório. O Baby Signs® poderá ter um papel relevante neste contexto.

Referências Bibliográficas

- Acredolo, L. P., & Goodwyn, S. W. (1985). Symbolic gesturing in language development. *Human Development*, 28, 40-49.
- Acredolo, L., & Goodwyn, S. (2000). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59, 450-466.
- Baby Signs®. (s/ d.). Baby Signs® Portugal: Programa líder mundial em linguagem gestual para bebés. Retirado de: <https://www.babysigns.pt/sobre-nos/> em 07/11/2018.
- Bettany-Saltikov, J. (2012). How to do a systematic literature review in Nursing. A step-by-step guide. Berkshire: Open University Press.
- Dayanim, S., & Namy, L. L. (2015). Infants learn baby signs from video. *Child Development*, 86(3), 800-811.
- Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P., & Brown, C. A. (2000). Impact of symbolic gesturing on early language development. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24(2), 81-103.
- Mueller, V., & Sepulveda, A. (2013). Parental perception of a baby sign workshop on stress and parent-child interaction. *Early Child Development and Care*, 184(3), 450-468.
- Oliveira, K. R. S., Braz-Aquino, F. S., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472.
- Puccini, D., & Liszkowski, U. (2012). 15-month-old infants fast map words but not representational gestures of multimodal labels. *Frontiers in Psychology*, 3, 101.
- Souza, J. M., & Veríssimo, M. L.R. (2015). Desenvolvimento infantil: Análise de um novo conceito. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(6), 1097-1104. doi: 10.1590/0104-1169.0462.2654
- Zago, J. T. C., Pinto, P. A. F., Leite, H. R., Santos, J. N., & Moraes, R. L. S. (2017). Associação entre o desenvolvimento neuropsicomotor e fatores de risco biológico e ambientais em crianças na primeira infância. *Revista CEFAC*, 19(3), 320-329. doi: 10.1590/1982-0216201719314416

THE BABY SIGNS PROGR PROGRAM ON CHILD DEVELOPMENT: A SYSTEMATIC REVIEW OF LITERATURE

Abstract

The first months of a baby's life are full of learning and growth. Communication is developed early on, even before children acquire language skills; thus many resort to gestures to communicate.

In this context, the authors intend to systematize the benefits that the implementation of the Baby Signs® Program can bring to the children and their caregivers. Thus, a systematic literature review on this Program was carried out, based on the PRISMA Statement, using B-on, RCAAP and PubMed, considering the period up to April 9, 2018, with 5 articles being identified.

The evidence, presented in the literature and referred to by those who work with the Program, have shown that gestures function not only as a transition element for words but also as a facilitator in the speech production process. Gestures seem to foster the development of oral language and not prevent it, developing in parallel: initially the child communicates only by gestures, then uses both simultaneously, and finally ceases to use gestures and uses only words.

In conclusion, despite the small number of selected studies, the data support the benefits of the Program for those involved.

Keywords: Child development, language, gestures, Baby Signs® program, systematic review.

COLABORAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA & MEDICINA FÍSICA E DE REABILITAÇÃO: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Jéssica de Sousa⁶

Rute F. Meneses⁷

Resumo

A Medicina Física e de Reabilitação e a Psicologia procuram reduzir sequelas que comprometam a qualidade de vida presente e futura do indivíduo, promovendo, através de programas terapêuticos adequados, de natureza multidisciplinar, a recuperação física e psicológica, visando obter a máxima funcionalidade, com o objetivo de obter uma rápida reinserção familiar, ocupacional e social. O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura de forma a determinar em que áreas da saúde a Psicologia e a Medicina Física e de Reabilitação produzem desfechos benéficos para os indivíduos quando trabalham em conjunto. Foi realizada uma pesquisa de artigos científicos, publicados entre 2000 e 2017, nas bases de dados SciELO, B-ON e PubMed. Dos 46 artigos encontrados, apenas 12 cumpriram todos os critérios de inclusão estabelecidos. Os estudos selecionados apresentam evidência de que a Psicologia e a Medicina Física e de Reabilitação produzem desfechos benéficos no AVC, no TCE e na Incontinência Urinária.

Palavras-Chave: Psicologia; Fisiatria; Fisioterapia; Medicina Física e de Reabilitação; Incontinência urinária; AVC; TCE.

⁶ FCHS-Universidade Fernando Pessoa.

⁷ FCHS/CTEC/OLD/FB-B2S/HE- Universidade Fernando Pessoa.

Introdução

A Medicina Física e de Reabilitação (MFR) tem uma vasta área de intervenção, sendo caracterizada pelo Sistema Nacional de Saúde (SNS) no ano de 2017 como responsável pela avaliação, definição do tratamento e prevenção da deficiência e incapacidade. Trata-se assim de uma especialidade com uma visão global do indivíduo e que tem por objetivo o desenvolvimento do seu potencial funcional e a sua reintegração familiar, profissional e social, tendo em consideração a sua deficiência, assim como as suas limitações ambientais (Amorim, 2010). Muitas vezes esta área é confundida pelos pacientes como uma forma de Psicoterapia, onde os pacientes aproveitam para expressarem o que sentem, tal como as suas dores, angústias, preocupações, entre outras (Battistella, 1994). No entanto, é importante clarificar este ponto. Segundo a União Europeia de Médicos Especialistas (UEMS, 2009) a MFR desempenha um papel mais físico, direcionado ao corpo, enquanto que a Psicologia (ciência que se dedica aos processos mentais ou comportamentais do ser humano e das suas implicações em vários contextos (Netto, 2004)), desempenha um papel mais psíquico, direcionado para a mente (Jung, 2011). Contudo, estas áreas podem e devem por vezes trabalhar em conjunto para benefício do paciente e da sua família.

Segundo a Direção Geral da Saúde (DGS, 2002), por cada 100 camas de internamento hospitalar as equipas de MFR deverão contemplar um quadro com “um médico fisiatra, três fisioterapeutas, um terapeuta da fala e um terapeuta ocupacional”. Quando se fala num serviço com cerca de 400 a 500 camas, este deve integrar na equipa de MFR (para além do que foi mencionado anteriormente) enfermeiros, secretárias clínicas, auxiliares de ação médica, assistentes sociais e psicólogos (DGS, 2002).

A Fisiatria, a Fisioterapia e a Psicologia procuram reduzir, tanto quanto possível, sequelas que comprometam a qualidade de vida (QdV) presente e futura do indivíduo, promovendo, através de programas terapêuticos adequados, de natureza multidisciplinar, a recuperação física e psicológica, visando obter a máxima funcionalidade, com o objetivo de obter uma rápida reinserção familiar, ocupacional e social (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2011). A Fisiatria, que muitos também nomeiam de Medicina Física e de Reabilitação, é responsável pela funcionalidade do indivíduo, seguindo uma abordagem biopsicossocial (Saad, 2001).

A abordagem biopsicossocial é uma perspetiva que dá importância tanto aos aspetos biológicos da saúde humana, como a aspetos psicológicos e sociais. Com este modelo, passou a ter-se (de novo) em conta o equilíbrio entre os diversos aspetos inerentes ao ser humano para

conceptualizar a sua saúde, a sua doença e fundamentar as tomadas de decisão relativamente ao processo terapêutico (Marco, 2006). O modelo de entendimento biopsicossocial proposto por Engel (1980), em que cada sistema afeta e é afetado pelos outros, passou a ser amplamente aceite e difundido na saúde.

Considerando o modelo biopsicossocial, fez todo o sentido a constituição de equipas multidisciplinares. Segundo Fossi e Guareschi (2004), as equipas multidisciplinares têm a sua formação centrada nas necessidades da pessoa, portanto, ela não é pré-organizada. A solicitação do paciente é que fará com que os profissionais de saúde se integrem, com o propósito de satisfazer as necessidades globais da pessoa, proporcionando o seu bem-estar (Fossi & Guareschi, 2004). As equipas multidisciplinares podem integrar pessoas que não assistem diretamente o paciente (técnicos de higienização, radiologista, anestesista, entre outros), ou pessoas que interagem diretamente com o paciente (médicos, enfermeiros, psicólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, entre outros) (Fossi & Guareschi, 2004; Saar & Trevizan, 2007).

Há, todavia, outras formas de organizar as equipas. O modelo transdisciplinar, por exemplo, é considerado por Franco (2007) o que mais se adequa ao trabalho de intervenção precoce. Este modelo supõe desde logo a existência de um conceito de equipa mais forte, estruturada e dinâmica em que há total responsabilidade, de todos os membros da equipa, tanto nas tomadas de decisão como na avaliação dos resultados; o dinamismo de toda a equipa, incluindo as interações de suporte mútuo entre os seus membros, é vivido como elemento fundamental do próprio trabalho e da respetiva qualidade; é fundamental o suporte mútuo e a partilha de informação e conhecimento; e cada técnico integra conhecimentos e estratégias que ultrapassam a sua formação de base (Almeida, 2013). Para além disso, centra-se nas necessidades da pessoa e não na especialização dos técnicos.

As equipas interdisciplinares permitem uma abordagem mais individualizada e dirigida à problemática de cada indivíduo numa dinâmica que mobiliza, por norma, todas as equipas, tanto ao nível da avaliação como da intervenção, chegando a intervir inclusive com os familiares (Pinto, Meneses, Marinho, Fonte & Freitas, 2010).

As equipas multidisciplinares, transdisciplinares e interdisciplinares configuram um conjunto diversificado de áreas profissionais, necessárias à implementação da totalidade das ações que podem viabilizar a atenção integral na área da saúde, com o objetivo de aprimorar os serviços a serem prestados e executados (Peduzzi, 2001).

É notável que quando se recorre a uma equipa multidisciplinar, ou seja, a mais profissionais, os custos são maiores. No entanto, existem evidências sobre a efetividade da intervenção psicológica na redução dos custos com os serviços de saúde. De facto, a percentagem de custos poupados fruto de intervenção psicológica varia entre os 20% e os 30% (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2011). A intervenção psicológica permite reduzir o número de idas ao médico; as prescrições terapêuticas; as idas às urgências; contactos telefónicos para os serviços; a frequência das hospitalizações; o número de dias de internamento (Carlson & Bultz, 2003). Adicionalmente em situações em que a terapia comportamental e a terapia farmacológica possam ser comparáveis, os custos com a intervenção psicológica são sempre inferiores (Mavranouzouli et al., 2015).

Segundo a Direção Geral de Saúde (2002), a patologia mais comum destas duas vertentes da saúde se encontrarem é o Acidente Vascular Cerebral (AVC), com uma incidência de 20 000/ano, seguindo-se do Traumatismo Crânio Encefálico (TCE) com uma incidência de 8 000/ano.

Uma vez que diferentes tipos de estudo podem ser mais robustos do que outros e que as revisões sistemáticas e metanálise apresentam mínimas possibilidades de erro alfa (Medeiros & Stein, 2002), optou-se por realizar uma revisão sistemática da literatura.

Assim, considerando o que foi mencionado anteriormente, o objetivo do presente estudo é identificar em que áreas da saúde a Psicologia e a MFR produzem desfechos benéficos para os indivíduos quando trabalham em conjunto.

A presente revisão foi realizada segundo o modelo PRISMA, caracterizado por um conjunto de itens baseados em evidências para a elaboração de relatórios de análises sistemáticas e metanálise (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman & The PRISMA Group, 2009).

Método

Na base desta revisão está uma questão, que organiza e orienta a pesquisa: “Em que situações clínicas a Psicologia trabalha em conjunto com a Medicina Física e de Reabilitação?” Para a realização da pesquisa foram inicialmente utilizadas as palavras-chave Psicologia e Medicina Física e de Reabilitação, no entanto, devido à ausência de estudos que relacionassem estas duas unidades de saúde, considerou-se pertinente utilizar como palavras-chave os

componentes do serviço de MFR, utilizando-se por isso as palavras-chave Psicologia, Fisiatria, Fisioterapia, Ortopedia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional (conjugando sempre Psicologia com outra área da MFR; por exemplo, Psicologia AND Fisioterapia, Psicologia AND Terapia Ocupacional) em 3 bases de dados: SciELO, PubMed e B-on. Esta pesquisa foi formulada em Português nas três bases de dados e, posteriormente, em Inglês na PubMed e B-on (Psychology AND Physiotherapy; Psychology AND Occupational Therapy; Psychology AND Speech Therapy; Psychology AND Psychiatry; Psychology AND Orthopedy).

Como critérios de exclusão foram definidos: 1) o artigo apresentar apenas estudos direcionados à área da Psicologia ou MFR e 2) a amostra ser constituída por indivíduos menores de idade.

A Figura 1 apresenta as etapas seguidas para seleção dos artigos para a análise qualitativa, seguindo o PRISMA Statement (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2009). É de sublinhar que o rastreio dos artigos selecionados se baseou na análise do título e resumo de cada artigo. A triagem e seleção dos mesmos foi realizada somente pela primeira autora do presente estudo.

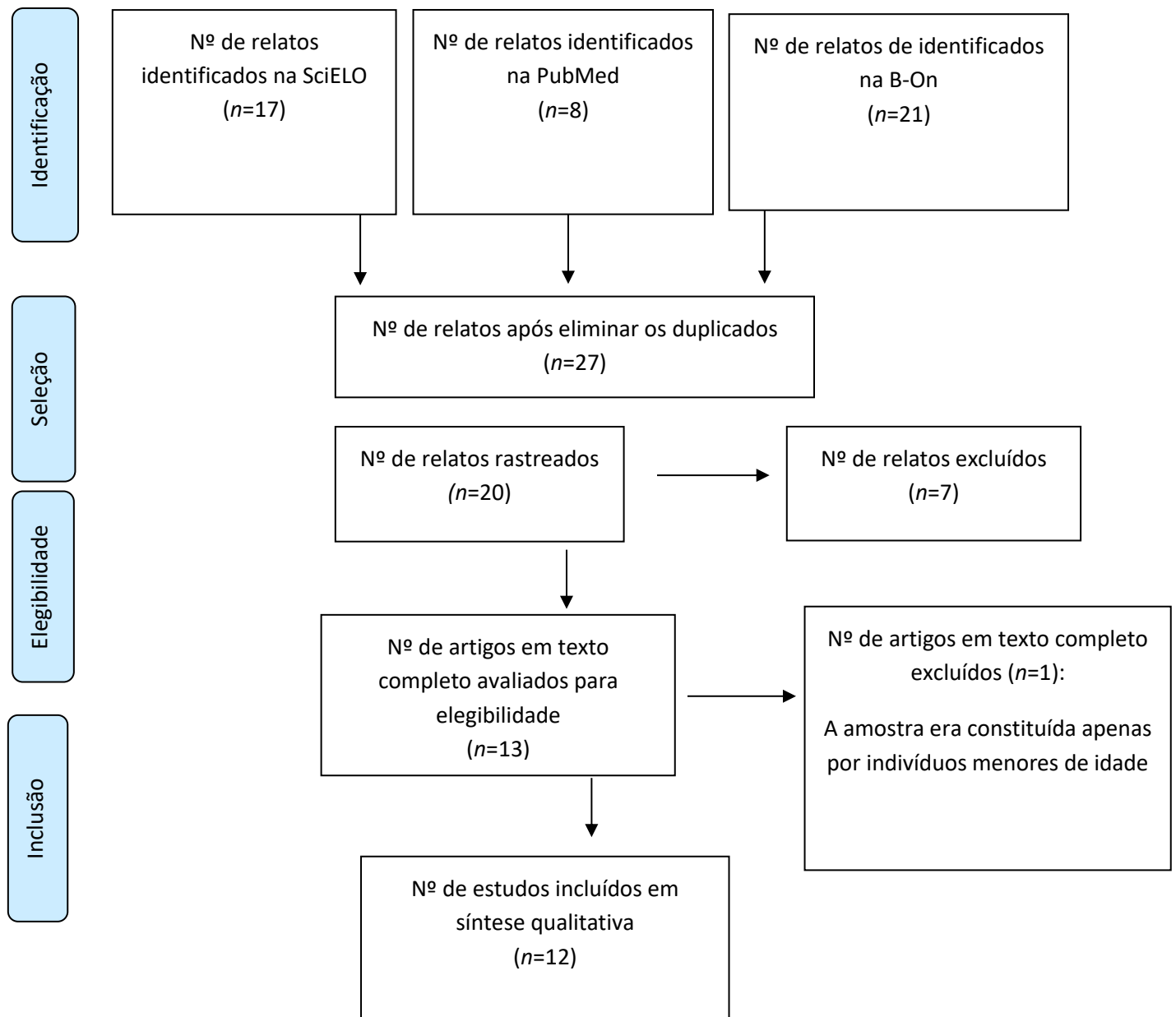


Figura 1. Etapas seguidas para o rastreio dos artigos selecionados para a revisão.

Fonte: Moher et al. (2009)

Resultados

Dos 46 artigos encontrados, 19 eram duplicados e 7 foram excluídos na primeira seleção de estudos por não estarem relacionados com a questão de investigação e/ou não avaliarem todas ou uma das áreas que englobam a MFR e a Psicologia, e/ou não cumprirem os critérios de exclusão. Treze artigos foram selecionados para leitura completa, mas apenas 12 artigos foram incluídos na síntese qualitativa.

O motivo para a exclusão de um estudo após a leitura completa do mesmo está relacionado com o facto da amostra ser constituída apenas por indivíduos menores de idade.

O Quadro 1 apresenta a síntese dos artigos selecionados. Estes foram publicados entre 2000 e 2017, maioritariamente em língua portuguesa (58%), 25% em língua espanhola, e os restantes (17%) em língua inglesa. Os autores de dois dos artigos não referem o tipo de estudo desenvolvido. Um terço dos artigos relata algum tipo de intervenção.

Quadro 1
Síntese dos Artigos Seleccionados (N=12)

Autor(es), ano e língua em que está escrito	Objetivo(s) principal(ais)	Tipo de estudo de acordo com os autores	Intervenção (S ou N)	Participantes	Variáveis	Material	Procedimento	Principais resultados e conclusões
Almeida-Brasil, Silveira, Silva, Faria, Cardoso, Menzel, & Ceccato, 2017 Português	Identificar as características associadas à QdV em usuários de quatro Unidades Básicas de Saúde de Belo Horizonte, Minas Gerais	Transversal	N	N=930 Idade: 18-90 anos $\mu = 45$ $\sigma = 16.4$ Sexo: 79.9% feminino Escolaridade: $\eta=602$ têm até 8 anos de escolaridade $\eta=328$ têm mais de 8 anos de escolaridade	QdV Unidade de saúde em que se encontra	1. WHOQOL-bref 2. Questionário sociodemográfico	Realizaram-se entrevistas durante 7 meses. Todas as informações foram obtidas por autorrelato e posteriormente inseridas e analisadas utilizando banco de dados no programa Epi Info.	As melhores médias de QdV foram observadas no domínio relações sociais. As piores percepções de QdV relacionaram-se com piores condições de saúde, para além de problemas nas relações sociais e condições psicológicas.
Araújo-Soares, & McIntyre, 2000 Português	Avaliar a eficácia de um programa de intervenção psicológica multimodal conjugado com uma intervenção médica em pacientes com dor crónica.	Quasi-experimental	S	N=69 Grupo Experimental: n=33 Idade: $\mu=41$ Sexo: 24.2% feminino, 75.8% masculino Escolaridade: 75.8% tem 4 anos de escolaridade, 24.2% entre 9 a 11 anos de escolaridade, 3% mais de 17 anos de escolaridade Grupo de controlo: n=36 Idade: $\mu=42.5$ Sexo: 30.6% masculino, 69.4% feminino Escolaridade: 38.4% tem até 4 anos de escolaridade, 13.9% tem 9 a 11 anos de escolaridade, 5.6% tem 17 ou mais anos de escolaridade	1. Depressão 2. Dor 3. Morbilidade física	1. Questionário sociodemográfico e clínico do paciente; 2. Versão Portuguesa do Questionário da dor de McGill; 3. Versão experimental Portuguesa do Questionário de meios de lidar com a dor de Brown; 4. Versão Portuguesa do Rotterdam Symptom Checklist – RSCL; 5. Versão Portuguesa do Cancer Locus of Control Scale – CLCS; 6. Inventário de Experiências Subjetivas de Sofrimento na Doença – IESSD; 7. Inventário da Depressão de Beck.	Após a construção de um manual de intervenção com vista à avaliação da sua eficácia nos serviços de Ortopedia, MFR e Dor. O grupo experimental foi submetido ao programa de intervenção psicológica multimodal e à intervenção standard dos serviços de ortopedia, MFR e dor. O grupo de controlo foi submetido apenas aos serviços habituais (standard). Para provar a eficácia do programa foram realizados pré-pós-teste.	Observaram-se diminuições na frequência e intensidade da dor, nos níveis de morbilidade física e psicológica, de sofrimento e depressão, com claros aumentos em termos das estratégias de coping utilizadas. Observou-se que uma intervenção conjunta (psicológica e biomédica) acarreta um progressivo desmame na medicação ingerida para o controlo da dor, o que tem implicações económicas importantes.

Quadro 1 (continuação)
Síntese dos Artigos Seleccionados (N=12)

Bello-Villanueva, Benítez-Lara, & Oviedo-Trespalacios, 2017 Espanhol	Determinar estratégias para enfrentar a dor, incluindo aspetos psicológicos e QdV, em pacientes com dor crónica das costas.	Descritivo	N	N=50 Idade: 18-75 anos Sexo: 72% mulheres	QdV Estratégias de coping Dor	1. Visual Analogue Scale (VAS) 2. Coping Strategies Questionnaire (QSC) 3. Quality of Life Questionnaire Euroqol (EQ5D2)	Após uma revisão da literatura a fim de seleccionar os instrumentos a utilizar, os instrumentos seleccionados foram aplicados à amostra e em seguida foram recolhidos os dados. Os dados foram processados a partir da base teórica.	A percepção da dor varia consoante a idade e as experiências de vida. Foi possível concluir que o uso de estratégias para ignorar a dor aumenta de acordo com a intensidade da mesma, e reduz consoante a duração.
Brito, & Oliveira, 2015 Espanhol	Verificar as representações sociais de idosos acerca da deficiência física	Exploratório com abordagem qualitativa	N	N=15 idosos de ambos os sexos Idade: 61-81 anos $\mu=70.6$ Sexo: 60% masculino, 40% feminino Escolaridade: 40% têm o ensino básico, 20% têm o ensino superior, 20% são analfabetos	1. Deficiência física; 2. Envelhecimento	1. Questionário sociodemográfico 2. Foto-linguagem com a técnica de Associação Livre de Palavras.	Solicitou-se aos participantes que vissem as fotos e escolhessem as três mais significantes para eles. Depois foram questionados sobre a sua escolha e falaram livremente sobre as mesmas. Todos os discursos foram gravados.	Conclui-se que a deficiência para estes idosos representa um período de transição em que eles acreditam na dinâmica da reabilitação. Este estado emocional positivo determina uma condição essencial para a reabilitação.
Coelho, 2000 Português	Estudar a QdV nos sujeitos que sofreram TCE há mais de um ano e averiguar a existência de diferenças estatisticamente significativas a nível da QdV entre os participantes com TCE e um grupo de sujeitos sem doença	Exploratório e comparativo	N	N=419, dos quais, 40 com TCE (n=40) e n=379 sem doença Idade: 18-65 anos; $\mu=34.15$; $\sigma=13.68$ Sexo: 75% masculino, 25% feminino Escolaridade: Entre o 1º ciclo e o ensino superior	QdV Tipo de TCE (ligeiro, moderado ou grave)	1. SF-36 2. F-84	Foi realizado o levantamento dos pacientes que sofreram TCE e seleccionados aqueles que reuniam o critério de inclusão da amostra. De seguida procedeu-se à aplicação dos questionários e cotação dos mesmos.	Os indivíduos que sofreram TCE demonstraram ter pior QdV do que os sujeitos sem doença. São os homens quem mais sofre com o surgimento de TCE. A MFR e psicológica são importantes quando falamos nas melhorias da QdV nos indivíduos que sofreram TCE.
Costa, & Monteagudo, 2008 Português	Verificar a relação entre QdV e a prática de exercício físico e a QdV em doentes com Espondilite Anquilosante	Quantitativo	N	N=19 Idade: $\mu=46.58$ Sexo: 52.63% feminino, 47.36% masculino	QdV Tipo de exercício físico Dor Idade do diagnóstico Tempo estabelecido do diagnóstico	1. Questionário sociodemográfico 2. SF-36	Foram aplicados os questionários e os dados foram tratados através do programa estatístico SPSS.	A QdV é diferente entre os géneros, sendo que o feminino apresenta valores inferiores na maioria das componentes.

Quadro 1 (continuação)

Síntese dos Artigos Seleccionados (N=12)

Estrela-Dias, & Pais-Ribeiro, 2014 Português	Desenvolver uma intervenção psicológica positiva em grupo (IPPG) promotora de forças e virtudes humanas ao nível da funcionalidade nas atividades básicas de vida diária (ABVD) e saúde mental na reabilitação pós-AVC; compreender e identificar forças e virtudes humanas na reabilitação pós-AVC, a partir de estratégias de intervenção indutoras de emoções positivas e da discussão de temas em grupo; comparar a funcionalidade nas ABVD e a SM na reabilitação pós-AVC, com e sem IPPG.	Qualitativo	S	N=18 Grupo de controlo: n = 9 Idade: 72-82, $\mu=78.67$ e $\sigma=3.24$ Sexo: 55.6% masculino Escolaridade: 66.7% tinham 4 anos de escolaridade, 22.2% não tinham escolaridade e 11.1% tinham mais de 4 anos de escolaridade Grupo de Intervenção: n=9 Idade: 45-85, $\mu=66.33$ e $\sigma=13.28$ Sexo: 55.6% feminino Escolaridade: 44.4 % tinham 4 anos de escolaridade, 33.3% não tinham escolaridade, 22.2% tinham mais de 4 anos de escolaridade	Forças e virtudes humanas; Funcionalidade nas ABVD e a SM, durante a reabilitação pós-AVC.	1. Questionário Sociodemográfico e clínico; 2. Índice de Barthel; 3. Mental Health Inventory-5	A intervenção ocorreu ao longo de 10 sessões, com periodicidade semanal e com a duração de cerca de 45 minutos cada. A intervenção foi dividida em 3 módulos; apreciar o passado, celebrar o presente e apreciar o futuro, respetivamente. Após a intervenção foi realizado um pós-testes, e posteriormente recorreu-se ao tratamento dos dados qualitativos e quantitativos.	Os resultados demonstraram que o grupo de intervenção partilhou medos e desenvolveu forças, mudaram a interpretação da situação de reabilitação pós-AVC para um desafio a vencer, tornaram-se mais colaborantes na fisioterapia e avaliaram a IPPG como um momento de aprendizagens e boa disposição. Concluindo, a IPPG conseguiu induzir emoções positivas e com isso, mostrar o papel terapêutico dos aspetos virtuosos da natureza humana ao nível da funcionalidade nas ABVD e saúde mental dos indivíduos em reabilitação pós-AVC.
Fernandes, Coutinho, Duarte, Nelas, Chaves & Amaral, 2015 Inglês	Avaliar a percepção da QdV das mulheres com incontinência urinária; analisar a influência do tipo de Incontinência Urinária na QdV; e analisar a influência das variáveis sociodemográficas, obstétricas e ginecológicas na QdV.	Transversal analítico	N	N=305 Idade: 20-75 anos $\mu= 50.01$ $\sigma = 10.37$ Sexo: 100% feminino Escolaridade: 70.2% com o 3º ciclo de escolaridade	QdV Idade Tipo de incontinência Sociodemográficas Obstétricas Ginecológicas	1. Questionário sociodemográfico, obstétrico e ginecológico 2. King's Health Questionnaire	A recolha dos dados foi efetuada através dos questionários, num momento face a face. Após a recolha, para o processamento e análise dos dados foi utilizado o programa SPSS.	As mulheres revelaram moderada QdV global, sendo que na generalidade das dimensões, esta é influenciada por características sociodemográficas e clínicas. As mulheres com Incontinência Urinária de esforço apresentam pior QdV.

Lucha-López, Lucha-López, Tricás-Moreno, Salavera-Bordás, Miguel, & Vidal-Peracho, 2017 Espanhol	Avaliar os efeitos dos exercícios de fisioterapia e técnicas psicológicas, em doentes diabéticos do tipo 2, mentalmente saudáveis		S	N=25 diabéticos do tipo 2 da unidade de Endocrinologia e Nutrição Idade: Entre 45 e 76 anos 84% tinham menos de 65 anos Sexo: 20 mulheres, 5 homens.	Tensão Arterial 2. Parâmetros sanguíneos Bem-estar psíquico Dados antropométricos	1. GHQ-28 2. Protocolo ISAK 3. Escala Analógica da Dor (VAS)	Programa de 12 semanas, duas vezes por semana, 90 minutos cada. A intervenção foi realizada em 3 fases (inicial, principal e final) que se caracterizaram pela intensidade de exercícios. Os dados recolhidos foram posteriormente analisados utilizando o programa estatístico SPSS.	Segundo o GHQ os pacientes com diabetes do tipo 2 pontuaram mais alto ao nível dos sintomas somáticos, depressão grave, ansiedade e insónia. Os resultados sugerem que não é possível estudar a dor e o sofrimento psicológico como fenómenos isolados.
Senra, & Pereira, 2015 Inglês	Analisar a relação entre variáveis clínicas, psicológicas, sociodemográficas e de QdV em mulheres com incontinência urinária		N	N=80 Idade: 27-80 anos $\mu = 45.59$ $\sigma = 12.04$ Sexo: 100% feminino Escolaridade: 57 tinham o 4º ano de escolaridade, 11 tinham o 12º ano, 12 tinham uma licenciatura	1. QdV	1. Incontinence Quality of Life (I-QOL); 2. Satisfaction with Sexual Relationship Questionnaire (SSRQ); 3. Hospital Anxiety and Depression Scales (HADS); 4. Brief Cope	Após a recolha dos dados e aplicação dos instrumentos os dados foram tratados. Para testar as diferenças entre os grupos, foi utilizado o teste de Mann-Whitney com correção de Bonferroni.	De acordo com os resultados, a incontinência urinária tem impacto na satisfação sexual e na QdV das mulheres.
Viana, Viana, Andrade, Festas, & Neto, 2014	Investigar os efeitos da fisioterapia na autoestima de mulheres com incontinência urinária	Longitudinal e prospetivo	S	N=157 Idade: 18-80 anos Sexo: 100% feminino Grupo experimental de fisioterapia: $n=100$ Idade: $\mu=51$ $\sigma=13$ Escolaridade: 3% analfabetas, 71% ensino básico, 11% ensino secundário, 12% ensino superior Grupo de controlo: $n=57$ Idade: $\mu=5$ $\sigma=11$ Escolaridade: 4% analfabetas, 79% ensino básico, 14% ensino secundário, 4% ensino superior	Autoestima Tipo de incontinência	1. Escala de Autoestima Global de Rosenberg 2. Questionário sociodemográfico	O grupo experimental de fisioterapia realizou um programa de 12 semanas de fisioterapia uroginecológica, e o grupo de controlo recebeu o seguimento clínico habitual. Antes de cada intervenção e após 12 semanas avaliaram a autoestima.	Verificou-se que o programa de fisioterapia uroginecológica aumentou os níveis de autoestima das mulheres em comparação ao grupo de controlo. Conclui-se que a intervenção de fisioterapia revelou efeitos benéficos para esta variável psicológica – autoestima.

Quadro 1 (continuação)
Síntese dos Artigos Seleccionados (N=12)

Vieira, Rêgo, Giani, & Daputo, 2017 Português	Identificar fatores associados com o alto risco de quedas em idosas com bom nível de cognição e equilíbrio de maneira a inclui-las num programa de fisioterapia preventiva	Descritivo; Transversal	N	N=60 Sexo: 100% feminino Idade: 60-95 anos $\mu = 72.18$ $\sigma = 8.48$	1. Medo 2. Força muscular 3. Nível de cognição 4. Nível de equilíbrio	1. MEEM; 2. Teste de Tinetti para avaliação do equilíbrio; 3. Questionário de Histórico de Quedas de Northridge; 4. FES-Brasil; 5. Questionário PROMIS Global Health; 6. Questionário sociodemográfico; 7. POWER DIN PRO	A amostra foi classificada em dois grupos: as que sofreram quedas e as que não tinham sofrido quedas. De seguida foram aplicados os questionários e os dados recolhidos foram tratados com o auxílio da estatística descritiva.	Conclui-se que idosas com histórico de quedas revelaram um maior medo de sofrer quedas. A correlação verificada nesta pesquisa, entre a força muscular e o medo de quedas, mostrou que, quanto menor a força muscular, maior foi o medo de quedas das idosas.

A análise do Quadro 1 revela ainda que os objetivos dos estudos são variados, sendo que a maioria tem como objetivo explorar a relação entre variáveis: QdV, tipo de TCE, dor e tipo de incontinência urinária (Almeida-Brasil et al., 2017; Coelho, 2000; Costa & Monteagudo, 2008; Fernandes et al., 2015; Senra & Pereira, 2015). Relativamente aos restantes artigos seleccionados, destacam-se os objetivos de caracterizar grupos (Bello-Villanueva et al., 2017; Brito & Oliveira, 2015; Vieira et al., 2017) e desenvolver e/ou avaliar programas de intervenção (Araújo-Soares & McIntyre, 2000; Estrela-Dias & Pais-Ribeiro, 2014; Lucha-López et al., 2017; Viana et al., 2014).

Dois dos artigos seleccionados não fazem menção ao tipo de estudo, sendo que nos restantes não é sempre utilizado o mesmo tipo de classificação, pelo que se considerou pertinente (re)classificar cada um como Qualitativo/ Quantitativo e Transversal/ Longitudinal. De acordo com esta classificação, a maior parte dos estudos são qualitativos (75%), do tipo transversal (66.66%).

Relativamente à intervenção, apenas um terço dos artigos (Araújo-Soares & McIntyre, 2000; Estrela-Dias & Pais-Ribeiro, 2014; Lucha-López et al., 2017; Viana et al., 2014) intervieram com a amostra.

Quanto aos participantes, os estudos referem-se a um total de 2147 participantes, maioritariamente do sexo feminino, tendo o estudo de Almeida-Brasil et al. (2017) a amostra maior (n=930) e o de Brito e Oliveira (2015) a amostra mais pequena (n=15). Nem todos os estudos referem os extremos da idade, referindo apenas a média de idades. Dos estudos que

referem os extremos de idade pode-se concluir que o participante mais novo tem 18 anos (Almeida-Brasil et al., 2017; Bello-Villanueva et al., 2017; Coelho, 2000; Viana et al., 2014) e o mais velho 95 anos (Vieira et al., 2017). Com exceção do estudo de Fernandes et al. (2015), Senra e Pereira (2015), Viana et al. (2014) e Vieira et al. (2017), com participantes exclusivamente do sexo feminino, todos os estudos referem os dois sexos. Relativamente à escolaridade dos participantes, nem todos os estudos a referem (Bello-Villanueva et al., 2017; Lucha-López et al., 2017; Vieira et al., 2017). Considerando os estudos que referem a escolaridade, pode-se considerar que esta é muito vasta, variando entre analfabetos a licenciados.

As variáveis estudadas oscilam entre 1 (Senra & Pereira, 2015) e 6 (Costa & Monteagudo, 2008; Fernandes et al., 2015), sendo a mais estudada a QdV, presente em 50% (Almeida-Brasil et al., 2017; Bello-Villanueva et al., 2017; Coelho, 2000; Costa & Monteagudo, 2008; Fernandes et al., 2015; Senra & Pereira, 2015) dos estudos, seguindo-se a Dor presente em 25% (Araújo-Soares & McIntyre, 2000; Bello-Villanueva et al., 2017; Costa & Monteagudo, 2008) dos estudos. A variável Idade (Costa & Monteagudo, 2008; Fernandes et al., 2015) e o Tipo de incontinência (Fernandes et al., 2015; Viana et al., 2014) estão presentes em igual percentagem, em 16,66% dos estudos selecionados.

Quanto ao material utilizado, oscilam entre 2 (Almeida-Brasil et al., 2017; Brito & Oliveira, 2015; Coelho, 2000; Costa & Monteagudo, 2008; Fernandes et al., 2015; Viana et al., 2014) e 7 (Araújo-Soares & McIntyre, 2000; Vieira et al., 2017), sendo o mais utilizado o questionário sociodemográfico (Almeida-Brasil et al., 2017; Araújo-Soares & McIntyre, 2000; Brito & Oliveira, 2015; Costa & Monteagudo, 2008; Estrela-Dias & Pais-Ribeiro, 2014; Fernandes et al., 2015; Viana et al., 2014; Vieira et al., 2017), utilizado em dois terços dos estudos selecionados, seguindo-se a Visual Analogue Scale (VAS) (Bello-Villanueva et al., 2017; Lucha-López et al., 2017) e o Questionário de Saúde Short Form-36 (SF-36) (Coelho, 2000; Costa & Monteagudo, 2008) utilizados em dois dos artigos selecionados.

Os procedimentos utilizados nos estudos foram diversos, destacando-se a aplicação de instrumentos à amostra de forma direta e posterior cotação (Bello-Villanueva et al., 2017; Brito & Oliveira, 2015; Coelho, 2000; Costa & Monteagudo, 2008; Fernandes et al., 2015; Senra & Pereira, 2015; Vieira et al., 2017), seguindo-se a divisão da amostra em dois grupos (experimental e de controlo) a fim de avaliar a eficácia de programas de intervenção (Araújo-Soares & McIntyre, 2000; Estrela-Dias & Pais-Ribeiro, 2014; Viana et al., 2014) e a entrevista (Almeida-Brasil et al., 2017). Num terço dos estudos também ocorreu a administração de pré-

Relativamente aos principais resultados e conclusões destacam-se as relações encontradas entre a QdV e outras variáveis (Almeida-Brasil et al., 2017; Bello-Villanueva et al., 2017; Coelho, 2000; Costa & Monteagudo, 2008; Fernandes et al., 2015; Senra & Pereira, 2015), as representações de deficiência física e equilíbrio (Brito & Oliveira, 2015; Vieira et al., 2017) e a eficácia de programas de intervenção (Araújo-Soares & McIntyre, 2000; Estrela-Dias & Pais-Ribeiro, 2014; Lucha-López et al., 2017; Viana et al., 2014).

Discussão e Conclusão

De acordo com a pesquisa realizada pode afirmar-se que não são muitos os artigos publicados e indexados nas bases de dados escolhidas sobre as áreas da saúde em que a MFR e a Psicologia trabalham em simultâneo, o que demonstra que o tema tem sido pouco estudado e as investigações estão concentradas maioritariamente em dois países: Portugal e Brasil.

Os estudos selecionados apresentam evidência de que a MFR e a Psicologia tornam-se de primordial importância quando se fala nas melhorias da QdV nos indivíduos que sofreram TCE (Coelho, 2000). Sendo a QdV uma variável transversal em 50% dos estudos selecionados, os mesmos apresentam evidência de que a intervenção de fisioterapia tem efeitos benéficos nesta variável.

Os três artigos que se referiam à QdV nas mulheres com incontinência urinária vieram comprovar que as mulheres com incontinência urinária apresentam pior QdV quando não estão inseridas em qualquer programa de fisioterapia uroginecológico. Quando integradas neste tipo de programas os níveis de autoestima tendem a aumentar.

O artigo mais recente selecionado na pesquisa, de Lucha-López et al. (2017), destacou a importância dos exercícios de fisioterapia e técnicas psicológicas em doentes diabéticos do tipo 2, mentalmente saudáveis. O seu estudo veio evidenciar que o sofrimento psicológico e a dor não podem ser estudados como fenómenos isolados.

Relativamente ao método, os estudos são muito diversos na dimensão das amostras, havendo quatro artigos em que a amostra é apenas do sexo feminino. Os instrumentos utilizados são também variados de estudo para estudo, o que dificulta uma comparação entre os estudos e a generalização dos resultados.

Com o presente estudo pretendeu-se realizar uma revisão sistemática da literatura sobre as diferentes áreas da saúde em que a MFR e a Psicologia trabalham em conjunto. Foram encontrados poucos estudos relevantes sobre o tema, o que leva a supor que o trabalho multidisciplinar nestas áreas tem sido pouco investigado. Os estudos na sua maioria apenas avaliam a QdV durante o período de tratamento, desfocando-se de outras variáveis igualmente importantes, como a dor e a autoestima.

Nesta revisão foi possível compilar estudos publicados sobre o tema, realizar um levantamento dos dados da amostra e objetivo de cada estudo, variáveis, instrumentos e procedimentos utilizados, e resumir os resultados obtidos de forma a tornar claro em que áreas da saúde a MFR e a Psicologia produzem efeitos benéficos para o indivíduo e para o meio envolvente. Os resultados confirmaram que o TCE e o AVC são das patologias mais comuns para estas áreas da saúde se encontrarem, tal como referido pela DGS (2002). Uma outra patologia evidenciada pelos resultados e não descrita na literatura previamente consultada é a incontinência urinária.

Como limitações do presente trabalho é importante ressaltar que os artigos selecionados para compor a amostra foram apenas estudos compostos por uma amostra de maior idade.

Referências Bibliográficas

- Almeida, C. A. M. C. B. (2013). Transdisciplinaridade em intervenção precoce na infância. Perceção de uma equipa local de intervenção (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal.
- Almeida-Brasil, C. C., Silveira, M. R., Silva, K. R., & Lima, M. G., (2017). Qualidade de vida e características associadas: Aplicação do WHOQOL-BREF no contexto da Atenção Primária à Saúde. *Ciências & Saúde Coletiva*, 22(5),1705-1716.
- Amorim, R. (2010). Reabilitação. Nascer e Crescer. *Revista do Hospital de Crianças Maria Pia*, XIX(3), 189-191.
- Araújo-Soares, V., & McIntyre, T. (2000). É possível viver apesar da dor!... Avaliação da eficácia de um programa de intervenção psicológica multimodal em paciente com dor crónica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 1(1), 101-112.
- Battistella, L. R. (1994). Competências em Medicina Física e Reabilitação. *Acta Fisiátrica*, 1(1), 3-6.
- Bello-Villanueva, A. M., Benítez-Lara, M., & Oviedo-Trespalacios, O. (2017). Características del dolor, aspetos psicológicos, calidad de vida y estrategias de afrontamiento en pacientes

con dolor de aspalda crónico en una ciudad de Colombia. *Revista Colombiana de Anestesiología*, 45(4), 310-316.

- Brito, T. D. Q., & Oliveira, A. R. (2015). Deficiência física e envelhecimento: Estudo das representações sociais de idosos sob reabilitação fisioterápica. *Avances en Psicología Latinoamericana/ Bogotá (Colombia)*, 33(1), 121-133.
- Carlson, L. & Bultz, B. (2003). Benefits of psychosocial oncology care: Improved quality of life and medical cost offset. *Health and Quality of Life Outcomes*, 1(8), 1-9. doi: 10.1186/1477-7525-1-8.
- Coelho, C. A. R. (2000). Estudo da qualidade de vida em sujeitos com traumatismo crânio-encefálico (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Costa, R. M. & Monteagudo, M. D. (2008). Espondilite Anquilosante: O exercício físico como reabilitação e promotor da qualidade de vida. *Motricidade*, 4(2), 204-219.
- Direção Geral da Saúde (2002). Rede de Referência Hospitalar de Medicina Física e de Reabilitação [pdf]. Retirado de <https://www.dgs.pt/planeamento-de-saude/hospitais/redes-referenciacao-hospitalar/rede-de-referenciacao-hospitalar-de-medicina-fisica-e-de-reabilitacao.aspx>
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535-544.
- Estrela-Dias, M., & Pais-Ribeiro, J. (2014). Intervenção psicológica positiva em grupo: forças e virtudes na reabilitação pós-AVC. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(1), 202-219. doi:10.15309/14psd150117
- Fernandes, S., Coutinho, E. C., Duarte, J. C., Nelas, P. A., Chaves, C. M. C. B., & Amaral, O. (2015). Quality of life in women with Urinary Incontinence. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(5), 93-99.
- Fossi, L. B., & Guareschi, N. M. (2004). A psicologia hospital e as equipes multidisciplinares. *Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar*, 7(1), 29-43.
- Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, 11(1), 113-121.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). Classificação Nacional das Profissões 2010 [pdf]. Retirado de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt
- Jung, C. G. (2011). O desenvolvimento da personalidade. Brasil: Vozes. Retirado de https://books.google.pt/books?id=CdAbBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Lucha-Lopez, M. O., Lucha-López, A. C., Tricás-Moreno, J. M., Vidal-Peracho, C., Salavera-Bordás, C., & Miguel, E. E. (2017). Impacto de un programa cuerpo-mente, basado en ejercicios de fisioterapia y técnicas psicológicas, en el bienestar psíquico de una población de pacientes diabéticos tipo 2. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-13.

- Marco, M. A. (2006). Do Modelo Biomédico ao Modelo Biopsicossocial: um projeto de educação permanente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(1), 60-72.
- Mavranzezouli, I., Mayo-Wilson, E., Dias, S., Kew, K., Clark, D. M., Ades, A. E., & Pilling, S. (2015). The Cost-Effectiveness of Psychological and Pharmacological Interventions for Social Anxiety Disorder: A Model-Based Economic Analysis. *Plos One*, 10(10). doi:10.1371/journal.pone.0140704.
- Medeiros, L. R., & Stein, A. (2002). Níveis de evidência e graus de recomendação da medicina baseada em evidências. *Revista da Associação Médica do Rio Grande do Sul*, 46(1,2), 43-46.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *PLOS Medicine* 6(7). doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Netto, M. S. (2004). Fundamentos Psicológicos para Educadores (Dissertação de Mestrado). Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP]. (2011). Evidência científica sobre custo-efetividade de intervenções psicológicas em cuidados de saúde [pdf]. Retirado de https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/1_evidencia_cientifica_sobre_custo_efetividade_de_intervencao_psicologicas_em_cuidados_de_saude.pdf
- Peduzzi, M. (2001). Multiprofessional healthcare team: concept and typology. *Revista de Saúde Pública*, 35(1), 103-109.
- Pinto, A. A. F., Meneses, R., Marinho, S., Fonte, C., & Freitas, S. V. (2010). Práticas interdisciplinares na Clínica Pedagógica de Terapia da Fala – O contributo da Psicologia. In: A.A. F. Pinto, Contextos da Audiofonologia (pp.63-85). Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Saad, M. (2001). O fisiatra trata do quê?. *Acta Fisiátrica: Tendências e Reflexões*, 8 (2), 82-83.
- Saar, S. R. C., & Trevizan, M. A. (2007). Professional roles of health team: A view of its componentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(1), 106-112.
- Senra, C., & Pereira, M. G. (2015). Quality of life in women with urinary incontinence. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 61(2), 178-183.
- Sistema Nacional de Saúde (2017). Rede Nacional de Especialidade Hospitalar e de Referência – Medicina Física e de Reabilitação [pdf]. Retirado de <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/03/2017-01-27-RNEHRMedFisicaReabVersaoFinal.pdf>
- União Europeia de Médicos Especialistas. (2009). Livro Branco de Medicina Física e de Reabilitação na Europa [pdf]. Retirado de http://www.whitebookprm.eu/wp-content/uploads/2017/07/livro_branco_final.pdf
- Viana, R., Viana, S., Andrade, R., Festas, C., & Neto, F. (2014). Fisioterapia na autoestima de mulheres com incontinência urinária: Estudo longitudinal. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15 (1), 170-179.

Vieira, J. N., Rêgo, A. S., Giani, T. S., & Daputo, J. J. (2017). Fatores de risco associados a quedas em idosos: um enfoque preventivo. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano da Universidade de Passo Fundo*, 14(1), 10-21.

COLLABORATION BETWEEN PSYCHOLOGY & PHYSICAL AND REHABILITATION MEDICINE: SYSTEMATIC REVIEW OF LITERATURE

Abstract

Physical Medicine & Rehabilitation and Psychology seek to reduce the consequences that compromise individual's present and future quality of life promoting, through appropriate multidisciplinary therapeutic programs, the physical and psychological recovery, aiming to obtain maximum functionality and a rapid family, occupational and social reintegration. This systematic literature review aimed to determine in which health areas and how Psychology and Physical Medicine & Rehabilitation produce beneficial outcomes when working together. A search was conducted in SciELO, B-on and PubMed databases for scientific articles published between 2000 and 2017. Of the 46 articles found, only 12 met all the inclusion criteria. The selected studies present evidence that Psychology and Physical Medicine & Rehabilitation produce beneficial outcomes in stroke, head trauma and urinary incontinence.

Keywords: Psychology; Psychiatry; Physiotherapy; Physical Medicine & Rehabilitation; Urinary incontinence; Stroke; Head trauma.

A FAMÍLIA E O FILHO SURDO: OS DESAFIOS DAS NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

Francislene Cerqueira Alves⁸

Ione Barbosa de Oliveira Silva⁹

Jorgina de CassiaTannus Souza¹⁰

Sara Tannus Vieira¹¹

CAPES; FAPESB¹²

Resumo

O artigo apresenta um estudo sobre família de jovens surdos incluídos no Ensino Fundamental e Médio, em Ipiaú- Bahia - Brasil e os desafios do uso das novas tecnologias e comunicação. Buscou-se identificar as práticas familiares de uso social das tecnologias da comunicação que podem favorecer ou não o uso das mesmas. É uma pesquisa-ação pautada no levantamento de questões e na busca coletiva de soluções de problemas a partir de ações efetivas. O resultado da investigação indica que nas relações familiares o filho surdo é pouco envolvido, visto que, sem o uso da Língua Brasileira de Sinais a interlocução não é possibilitada, o que impede a interação nos contextos familiares, dificultando a constituição de mais um ambiente, efetivamente digital.

Palavras-chave: Surdez; Família; Comunicação.

⁸ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Departamento de Ciências Humanas e Letras. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - Centro de Investigação em Educação (CIEd) – Universidade do Minho. Email: franciscerqueira@uesb.edu.br

⁹ Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Departamento de Ciências Humanas e Letras. Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: iboliveira@hotmail.com

¹⁰ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Email: jc_tannus@hotmail.com

¹¹ Especialista em Terapia Analítico- comportamental e Psicologia do Trânsito. Email: s.tannuvieira@gmail.com

¹² Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível; Superior e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

Introdução

Os entraves enfrentados pela comunidade surda brasileira em seu processo de comunicação são inúmeros, principalmente por questões concernentes ao lugar da língua de sinais no cotidiano dessas pessoas que, em sua maioria, crescem em um ambiente predominantemente ouvinte. Este trabalho tem como foco de discussão o papel da família de jovens surdos incluídos no Ensino Fundamental e Médio, no município de Ipiaú- Bahia - Brasil e os desafios do uso das novas tecnologias e comunicação no processo de interação entre os surdos e seus familiares. Para tanto, partimos do seguinte questionamento: como as famílias utilizam os recursos tecnológicos na comunicação com os filhos surdos?

Buscamos identificar as práticas familiares de uso social das tecnologias da comunicação que podem favorecer ou não o uso das mesmas no processo de interação entre os surdos e seus familiares. Apontar aspectos das relações familiares que potencializam ou que poderiam potencializar este processo comunicativo. Para respaldar nossa pesquisa, buscamos o aporte teórico de autores como: Fernandes (1994, 2003, 2008), Quadros (1997, 2008, 2011), Skliar (1997, 1998), Kleiman (1995), Soares (2004), Kenski (2003), Burke (1998), Pretto (1996), Marcondes Filho (2002), Levy (2001).

Os caminhos metodológicos foram inspirados na Pesquisa-Ação, que está pautada no levantamento de questões e na busca coletiva de soluções de problemas a partir de ações efetivas que também conduzem à construção de conhecimentos. Foram entrevistados 05 surdos que estão matriculados da rede regular de ensino das escolas do Ensino Fundamental e Médio, no município de Ipiaú- Bahia – Brasil.

A investigação contribuiu para o fornecimento de informações sobre as relações familiares estabelecidas com a pessoa surda, permeadas pelo uso das tecnologias de comunicação. O resultado da investigação indica que nas relações familiares, o filho surdo é pouco envolvido, visto que, sem o uso da Língua Brasileira de Sinais a interlocução é dificultada, o que pode impedir a interação nos eventos familiares, dificultando a constituição de mais um ambiente, efetivamente o digital. Acreditamos que o fato dos familiares não utilizarem a língua de sinais como meio de interlocução com seus membros surdos, pode acarretar no isolamento destes indivíduos na comunidade majoritária de ouvintes.

A Sociedade e o surgimento das tecnologias- um breve relato

Ao discutirmos a respeito das tecnologias é preciso considerar que o nascimento destas está imbricado com o próprio surgimento do ser humano no planeta. O homem de Neandertal já apresentava certa aptidão que lhe permitia usar alguns materiais que o ajudavam a sobreviver. Crer que essas sociedades pré-históricas ou primitivas eram desprovidas de tecnologias significa analisá-las sob o ponto de vista da cultura do grupo ao qual o analista pertence. Na posição de pesquisadoras, que procuram não só descrever a evolução da tecnologia, comungamos com as ideias de Kenski (2003, p.21) ao dizer que falar da evolução tecnológica não é apenas apontar as mudanças das ferramentas e das técnicas, mas também vislumbrar as transformações de comportamento que ocorrem no grupo social contemporâneo a tal descoberta.

A mesma autora diz:

A economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo, em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Muda também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos. (Kenski, 2003, p.21).

O uso que a sociedade paleolítica deu aos recursos disponíveis em sua época garantiu sua subsistência por meio de caça, pesca e coleta de frutas. Porém, uma conquista humana fundamental ocorreu há mais de 500 mil anos, com o controle do fogo. Esse presente de Prometeu à humanidade permitiu o aquecimento durante o frio, a defesa contra os animais, a preparação de alimentos e consequentemente a formação e sobrevivência dos grupos.

Estudos realizados pelos cientistas do Institut Fuer Denkmalpflege – Alemanha – sugerem que a caça sistemática, envolvendo a previsão, planejamento e o uso de tecnologia apropriada, fez parte do repertório comportamental desse homem pré-moderno.

As modificações do ambiente terrestre se refletiram nos hábitos dos homens, contribuindo para a sedentarização de alguns grupos. Esse período de transição recebeu o nome de Mesolítico, e representou uma passagem para o Neolítico. O estudo das sociedades dessa época comprovou uma série de transformações sociais e tecnológicas: o homem aprendeu a

domesticar animais, descobriu que as sementes silvestres podiam ser plantadas e a irrigação era benéfica às áreas cultivadas. Começaram também a surgir as técnicas de fiação, tecelagem e cerâmica.

As invenções continuaram proliferando. Por volta de seis mil anos antes de Cristo aproximadamente, iniciou-se a idade dos metais, quando houve um grande destaque para o uso do cobre e do bronze; a fabricação de tijolos; a invenção das embarcações a vela e o emprego de veículos de roda, os quais transformaram profundamente o deslocamento das pessoas.

Faz-se necessário sinalizar que a evolução da tecnologia explicita uma interação entre as condições socioculturais que estimulam as inovações. Burke (1998) relata esse crescimento tecnológico no livro “O presente do fazedor de machado”, denominado por ele de fábula.

Quem e o que são os fazedores de machados desta fábula? Originalmente, eram remotos homínídeos que tinham talento para moldar as pedras, uma a uma, e por assim fazer, criar instrumentos que iriam recortar o mundo. [...] O talento fazedor-de-machados que no passado remoto realizava o processo preciso, sequencial, que dava forma aos machados, daria lugar mais tarde ao pensamento preciso, sequencial, que gerou a linguagem, a lógica e as regras normalizadoras e disciplinadoras do próprio pensamento [...]. (Burke, 1998, p.17).

Os fazedores de machados, repletos de talentos, utilizaram sabiamente a evolução cumulativa da tecnologia, que às vezes ocorre à medida que cada geração herda da anterior um estoque de técnicas com a qual poderá trabalhar. Ainda, segundo o mesmo autor,

O que os fazedores de machados sabem e como expressam não é compreendido pela maioria das pessoas. Em geral, eles têm a propensão de permanecer no quarto dos fundos da história, saindo apenas para colocar seus presentes à disposição das instituições e dos indivíduos (Burke, 1998, p.17).

Isso pode ocorrer quando os inventores não levam em consideração as necessidades sociais, os recursos disponíveis e um ambiente social favorável.

A demanda na sociedade antiga requereu inovações diversificadas. Os gregos avançaram no domínio da engenharia erguendo templos, aquedutos e pequenas embarcações; contribuíram também para o desenvolvimento da engenharia naval militar, da matemática, da mecânica e da escrita. A respeito da escrita, Burke (1998, p.59) comenta:

[...] com o segundo dos novos presentes dos fazedores de machados, que iria tornar possível os níveis de organização mais elevados necessários para viabilizar a comunidade e

ajudá-la a sobreviver. [...] O novo presente acabaria levando-nos a pensar de outra maneira. Era o presente da escrita.

Já os romanos procuraram atender às necessidades sociais aprimorando os recursos tecnológicos para construir palácios, banhos públicos, anfiteatros, celeiros, pontes, estradas, aquedutos e canais de dragagem; introduziram o uso do arco, da abóbada; a construção de faróis, os portos, o abastecimento domiciliar de água e o aquecimento para banhos.

À medida que se disseminavam os grandes feitos tecnológicos, os inventores da Idade Média que criaram os moinhos de vento – energia eólica, as rodas d’ água – energia hidráulica e o relógio mecânico, viviam numa sociedade teocêntrica limitadora. Os que ousassem questionar, inovar ou inventar, além dos limites impostos pela Igreja, seriam queimados vivos e não teriam direito à vida depois da morte.

Mesmo assim, o espírito inquiridor do ser humano, atrelado aos conhecimentos armazenados, o impulsionou a desenvolver importantes realizações no campo artístico e científico, dando origem ao Renascimento e ao período denominado de Idade Moderna. Nessa época, um dos mais importantes feitos, por seu ilimitado alcance cultural, foi a invenção da imprensa, que ocasionou mudanças significativas no comportamento das pessoas: passou-se a ter acesso às informações outrora centradas nas mãos do clero.

Segundo Pretto (1996, p.29), “em todas as áreas, a Idade Moderna foi adquirindo sua própria feição, rompendo com os valores da era anterior. [...] Vive-se o Iluminismo, em suas diversas etapas e correntes”. O homem que viveu esse momento histórico não mais sentia-se levado por forças superiores. Agora tinha o poder de determinar normas, valores. “O homem dessa época, o homem iluminista, põe na cabeça que tudo pode ser decifrado, diagnosticado, previsto, controlado, administrado, pré-programado, inclusive fatos da natureza mais ampla e difusa como a própria história”. (Marcondes Filho, 2002, p.25).

As pessoas que compartilharam o momento do antropocentrismo não pararam de conceber novos inventos. Estudos permitiram o desenvolvimento da máquina a vapor; de geradores e motores elétricos; do aproveitamento de energia; a identificação de compostos orgânicos; do reconhecimento da origem bacteriológica de numerosas doenças e a fabricação de vacinas; a divisão do átomo e a construção da bomba atômica. Essa época também foi um marco no sistema de comunicação. A humanidade passou a contar com o uso do telégrafo -

primeiro sistema de telecomunicações, com o telefone - que substituiu paulatinamente o telégrafo - e com o uso do rádio.

Concordamos com Marcondes Filho (2002, p.26):

O mundo antropocêntrico, portanto, altera radicalmente a existência das formas de vida do mundo teocêntrico. Ele começa a ruir, segundo uma grande quantidade de pensadores do mundo atual, a partir da metade deste século XX, em que desponta um novo tipo de sociedade, a tecnocêntrica.

No mundo contemporâneo presenciou-se a ascensão das máquinas que aceleraram os meios de transportes, os meios de comunicação e o nascimento da indústria da informática. Nesse universo, os equipamentos não foram mais utilizados como meras ferramentas, havendo alteração na técnica, deixaram de ser vistos como ampliadores da capacidade física ou como extensão do corpo humano, passaram a mesclar o próprio corpo.

Couto (2000, p.246) lembra:

Aumenta a compreensão de que homens e máquinas são seres em esfera que se interpretam e se influenciam mutuamente. A interdependência, baseada na cumplicidade e complementariedade, é uma realidade que assegura o fato de que se pode ampliar o funcionamento do corpo por meio de uma crescente interface com os objetos técnicos. É uma visão revolucionária. Ela põe fim à velha cisão entre natureza e o artificial, o homem e a técnica, o real e o virtual. A erosão das fronteiras ocorre nos domínios da investigação científica de ponta e nos padrões de vida cotidiana, sobretudo no corpo.

Na sociedade atual, também conhecida como tecnocêntrica, tecnológica (Marcondes Filho, 2002), digital (Tapscott, 1999) e cibercultura (Levy, 2001), com a possibilidade de estar em vários lugares ao mesmo tempo, o jovem, ouvinte ou surdo, vive a sofisticação das nanotecnologias que o impulsionam a ser um sujeito maleável, receptível a mudanças e aberto a desempenhar papéis permeados por novas regras.

Refletindo sobre a posição desses autores e dos outros consultados durante a pesquisa, concordamos com os que afirmam que cada momento histórico tem suas tecnologias e que alteram as relações humanas.

A família, o surdo e a comunicação

A família é o primeiro ambiente de interação das crianças, e os surdos, nesse processo, são prejudicados por não terem em seu ambiente familiar uma língua de mediação, pois a maioria nasce em um grupo de ouvintes desconhecedores da língua de sinais, língua natural da pessoa surda. Em muitos casos, os familiares não percebem a surdez do infante em tempo hábil e o surdo cresce, geralmente no isolamento, sem interação, comprometendo seu desenvolvimento global.

Na escola, o educador a todo momento faz referência a “família do aluno”, às vezes para queixas e reclamações ou como um chamado para o estabelecimento de parceria e cooperação. E quando o trabalho do professor está voltado para os alunos com necessidades educacionais especiais estas relações são intensificadas diante das especificidades de cada criança e pelo grau de dependência e/ou rejeição entre família e filho(a).

Os educadores lidam diretamente com variadas composições familiares, com uma grande necessidade de compreender estas situações apresentadas sem preconceito. O tema família deve ser abordado sem modelo pronto e sem discriminar aqueles pertencentes aos mais diversos arranjos familiares. É inegável o papel da família no processo de letramento de seus filhos, independente da formação que ela tenha. É incontestável sua importância para o desenvolvimento saudável de qualquer criança para que ela se torne um adulto equilibrado.

Todo ser humano precisa de cuidados essenciais e carinho nos primeiros anos de vida. É este o primeiro papel que deve ter a família, entendendo família aqui como grupo que acolhe, cuida e ama.

A autoestima começa a se desenvolver numa pessoa quando ela é ainda um bebê. Os cuidados e os carinhos vão mostrando à criança que ela é amada e cuidada. Nesse começo de vida, ela está aprendendo como é o mundo a sua volta e, conforme se desenvolve, vai descobrindo seu valor a partir do valor que os outros lhe dão. É quando se forma a autoestima essencial (Tiba, 2002).

Quando uma criança não recebe uma condução apropriada para sua formação plena, ela, possivelmente, apresentará dificuldades no seu desenvolvimento psicossocial que, na maioria

das vezes, só será revelado no espaço escolar, exigindo assim uma ação profícua da escola e uma postura competente dos profissionais no amparo e orientação educacional desta criança e desta família.

A família cumpre função social da reprodução, a partir do nascimento dos filhos, estes às vezes planejados, desejados ou simplesmente fruto do “acaso”. Quando um casal está esperando um filho, projeta o futuro, os estudos, a carreira e o modo de vida do bebê. Mas as expectativas muitas vezes não são correspondidas, nem sempre a chegada desse filho é como planejaram. Por uma série de fatores esta criança pode nascer com alguma deficiência, que frustrará o desejo do pai e da mãe, o que provocará um processo de reorganização do seu ideal de filho até atingir o sentimento e a atitude da aceitação. O que não é fácil. A família sofre por ver frustrados seus planos. A situação requer um novo planejamento, os caminhos a serem seguidos serão outros. Segundo Kubler- Ross (1996), a família passa por um luto, é como se o filho desejado morresse e então surgisse a necessidade de um novo nascimento, um filho deficiente. O que fazer?

Assim, às vezes, atitudes parentais que classificamos como falta de participação ou de envolvimento com a criança podem, de fato, significar a dificuldade que os pais estão sentindo naquele momento em entender o que é a surdez. Muito freqüentemente, também, consideramos a ‘falta de aceitação’ da surdez por parte dos pais e dos membros da família, quando, de fato, há falta de tempo da família para assimilar e se adaptar a uma nova situação, falta de informações sobre uma situação que é desconhecida para eles (Franço, 2003, p.87).

Os pais sofrem nesse enfrentamento com essa nova experiência, talvez por medo de não saber como lidar com este novo membro “tão diferente”. No entanto, o filho surdo, pode sofrer ainda mais, pois o filho sente toda a indiferença de seus pais em relação a ele. Segundo Rossi (2003), enquanto bebê, antes do diagnóstico da surdez, a relação entre pais ouvintes e filho surdo é de muita afetividade, mas com a descoberta da surdez, essa relação muda quase radicalmente. A autora comenta ainda que essa relação pais e filho surdo fica comprometida:

A nossa prática vem nos mostrando que os pais, ao terem certeza da surdez de seu filho, passam a sentir ‘pena’ da criança olhando-a com tristeza, tendendo a se culparem e passando a se sentir pouco a vontade ao brincar com um filho que não escuta. Essa mudança de comportamento altera significativamente a relação entre mãe e filho, e compromete o vínculo com os pais (Rossi, 2003, p.101).

Essa falta de afetividade inicial dos pais com o filho surdo não só compromete a comunicação, mas também pode interferir em todas as suas relações sociais futuras, inclusive em seu processo de aquisição da leitura e escrita, pois conforme estudos, o contato inicial com o texto acontece nos primeiros meses de vida por meio de histórias contadas pelos pais.

Assim, os sentimentos dos pais nessa relação com o filho surdo são os mais diversos. A princípio, existe um período de choque, depois de tristeza e ansiedade, para posteriormente ocorrer uma organização no processo de aceitação da criança. Inicialmente, as mães vivenciam um período de choque e descrença, normalmente acompanhado de depressão e desorganização emocional. Com o passar do tempo os pais procuram adaptar-se para tentar ajudar a criança deficiente, e assim, lentamente, procuram atingir o estágio de organização emocional (Portela, 2008, p.3).

Vale ressaltar que quando o surdo nasce em uma família de surdos ou tem um dos pais surdo, essa relação acontece de forma muito natural e bastante similar a de uma família ouvinte com filhos ouvintes. Isso porque não há um estranhamento, já que há uma identificação com o filho surdo. Porém, em nosso trabalho, temos abordado apenas a relação da criança surda com pais ouvintes.

O nascimento de uma criança com surdez muitas vezes impulsiona a família ouvinte a questionar: tem cura? Como devemos agir? Qual será seu futuro? Como poderemos ajudá-lo? A surdez, sob a visão socioantropológica, não é uma doença a ser curada, mas é uma forma diferenciada de estar no mundo (Diniz, 2007). Nesta perspectiva, cabe a família procurar as possibilidades de intervenção para o desenvolvimento das potencialidades desta criança e não um tratamento para curá-la.

No entanto, o que tem mostrado a experiência é que, logo após o nascimento de um bebê surdo, existe uma procura dos pais pela área da saúde, impulsionados pelo desejo da cura e pela promessa dos profissionais em realizá-la. Assim, os pais buscam incessantemente algum tipo de tratamento, qualquer coisa que faça aquela criança “perfeita”, a mais “normal” possível. Segundo Dorziat (2009, p.22):

[...] a pessoa surda foi ao longo do tempo patologizada, obrigada aos mais diferentes tratamentos terapêuticos, visando a sua normalização, ou seja, a possibilidade de ser transformada em um ser ouvinte, estável e imutável. Terapias de fala, treinamentos de resíduos auditivos, técnicas de leitura labial e, mais

recentemente, implantes cocleares são as iniciativas mais comuns para trazer a pessoa surda à normalidade.

Desse modo, o processo de tomada de decisão quanto ao encaminhamento escolhido para o bebê surdo, passa pela concepção que a família e os profissionais têm sobre a surdez e a pessoa surda. Desta forma, se a concepção for terapêutica o encaminhamento será mais ligado a área médica, com treinamento da fala, o uso de prótese ou talvez, o implante coclear. E a criança será interpelada pela língua oral, sendo incentivada, ou, até mesmo, obrigada a oralizar. A família que faz opção pela oralização tenta encontrar sentido em qualquer ruído emitido pelo filho considerando “[...] sons, palavras inteligíveis ou ininteligíveis que são pronunciadas pelas crianças, como principal e mais importante forma de comunicação de seu filho”. (Quadros & Cruz 2011, p.36).

No entanto, se a representação da surdez for tecida a partir da visão socioantropológica, a surdez será compreendida a partir da tônica da diferença. Então o caminho será outro, a família procurará profissionais que ensinem a língua de sinais, - aqui no Brasil, Língua Brasileira de Sinais (Libras): “Quando os pais sentem-se preparados para a língua de sinais por meio de cursos com instrutores e/ou professores surdos, em programas de pais, entre pais e filho surdo e, gradualmente, as observações em relação à evolução do desenvolvimento linguístico são comentados.” (Quadros & Cruz, 2011, p.37).

A cura da surdez ou assumi-la como diferença? Esta é uma encruzilhada em que a família não pode estar sozinha. Ela não tem os elementos e informações necessários para fazer a escolha. Não pode optar e caminhar sem o devido apoio. Este é um espaço que a escola pode e precisa assumir para que a história da marginalização do povo surdo possa ser questionada e superada.

Quando a família assume o papel de participar da vida do seu filho surdo, a escola encontra uma parceria, as ações se tornam menos complicadas e o rendimento escolar é dentro do esperado para qualquer criança. No entanto, existem famílias que permanecem no luto, e continuam rejeitando a criança. Muitas vezes quem assume a educação desse sujeito é um parente próximo que não está disposto a dedicar muito do seu tempo para questões educacionais. A escola fica só, assumindo o papel de todo o processo educacional desta criança uma vez que a família não se dispõe a aprender língua de sinais para comunicação básica com os seus dependentes.

Geralmente é no ambiente familiar que o sujeito se constitui, se fortalece, interage por mais tempo. É no contexto familiar que os surdos precisam encontrar o apoio necessário para seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo e quando essa relação familiar não se estabelece, o desenvolvimento do surdo pode ficar comprometido.

As tecnologias, o processo de letramento de surdos e a interação no contexto familiar

Considera-se que o surdo é um indivíduo que adquire, sem nenhum impedimento, a língua de sinais da sua comunidade, uma vez que sua experiência de cognição é visual, e a língua de sinais não impõe restrições nesse sentido. No entanto, o aprendizado da Língua Portuguesa por este grupo não é algo simples, uma vez que esta, na maioria das vezes, é apresentada ao surdo numa perspectiva metodológica de ensino de língua materna, igual à forma trabalhada com o educando não-surdo. Assim, como em muitas escolas, a maioria dos familiares não tem consciência do processo de letramento e acreditam que ajudam seus filhos a adquirirem leitura e escrita com as mesmas estratégias propostas aos filhos ouvintes. Esta constatação foi obtida com a pesquisa de campo em questão, na qual as mães entrevistadas acreditam que seus filhos chegarão ao letramento pelos métodos aplicados aos ouvintes.

Para um trabalho diferenciado no campo da aquisição de uma língua escrita, esta deve ser apresentada ao aprendiz em uma metodologia adequada de ensino de língua estrangeira. Observamos esta proposta na fala de Quadros (2008, p. 67):

A Libras deve ser a L1 (primeira língua) da criança surda brasileira, e a língua portuguesa, deve ser sua L2 (segunda língua). As razões dessa afirmação estão relacionadas com o processo de aquisição dessas línguas, considerando a condição física das pessoas surdas. Qualquer língua oral exigirá procedimentos sistemáticos e formas para ser adquirida por uma pessoa surda.

Historicamente, temos percorrido um caminho de tentativas de oportunizar ao aprendiz surdo uma metodologia adequada para a aquisição da Língua Portuguesa. No entanto, foram aplicadas atividades numa perspectiva ouvintista (Skliar, 1988) que não oportunizaram o domínio desta língua e os aprendizes surdos seguem com muita dificuldade em dominar os mecanismos de leitura e escrita do Português.

Como vítima de toda a problemática de um indivíduo “não-letrado”, segundo Soares (2004), aprender a ler e escrever traz mudanças significativas à vida da pessoa, do ponto de vista social, psíquico e político. A apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento

compreende este aprendizado como um conjunto de práticas sociais em que o sujeito muda seu lugar na sociedade passando a ser letrado.

As práticas de letramento da criança ouvinte iniciam-se desde muito cedo, quando a criança começa a realizar as leituras de mundo. Ao ir ao supermercado, por exemplo, acompanhada da mãe ou de outro adulto competente, ela vai identificando as marcas dos produtos, ao passo que o outro vai estabelecendo trocas significativas, num diálogo constante, o que vai possibilitando a construção de sentidos e a formação de conceitos sobre a língua escrita. Ao chegar à escola as informações são sistematizadas, juntando a outras apresentadas. Em pouco tempo a criança já é capaz de fazer leituras de vários tipos de texto, entrando assim no mundo letrado.

No entanto, com os adolescentes e jovens entrevistados que convivem com familiares ouvintes, o processo de letramento não é o mesmo, não há uma comunicação clara estabelecida entre a família e o parente surdo, inviabilizando assim, o estabelecimento da interlocução, condição fundante para a construção de qualquer conhecimento. Como resultado desta relação fragmentada, estes sujeitos crescem alheios aos fatos que acontecem ao seu redor. A falta de interação no seio familiar é uma das grandes dificuldades para a criança surda entrar no mundo letrado. Do grupo entrevistado dois familiares falaram que se comunicam de forma normal, dois por meios da oralização, três por meio de gestos, mímicas e apontando as coisas, só uma mãe diz saber Libras. Nas reuniões familiares o surdo fica à margem das discussões.

Outro fator que se apresenta como barreira para o aluno surdo tornar-se letrado é a diferença linguística. O surdo é usuário natural de língua de sinais que é constituída a partir da modalidade espaço-visual, no entanto o mundo em que este indivíduo vive é marcado pela Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita. Sobre esta questão os familiares foram quase unânimes em afirmar que não têm nenhum conhecimento da Libras. Do grupo só uma mãe e uma irmã dizem saber alguns sinais.

Por meio da apropriação da língua os surdos, avançam socialmente. No processo de letramento desses sujeitos deve-se considerar, entre outras coisas, a sua diferença linguística como característica peculiar do ser surdo, mesmo os que utilizam a Língua Portuguesa na modalidade oral e que não sinalizam. Isso contribuirá para o desenvolvimento comunicacional dos surdos por meio do uso das tecnologias.

As tecnologias apresentam-se como uma possibilidade de letramento e aprendizagem do Português na modalidade escrita, pois proporcionam uma forma de linguagem diferenciada, que

pode ser acessível para o indivíduo se comunicar com seus familiares. Com estes recursos tecnológicos podem-se explorar muito recursos visuais no processo comunicacional dos surdos principalmente em seu contexto familiar.

A comunicação familiar que até então, sempre caminhou truncada passa a ser viabilizada por meio deste recurso tecnológico quando estão acessíveis aos surdos e seus familiares, o que contribui para a socialização deste grupo com outras pessoas que não são usuárias da língua de sinais, lembrando que apesar dos avanços sociais da comunidade surda brasileira, muitos recursos tecnológicos não estão disponíveis na língua de sinais. A comunicação dos surdos, mesmo com o advento tecnológico ainda continua, em boa parte, restrita ao uso do Português escrito. Porém, mesmo com dificuldades, essa socialização possibilita aos que não escutam a saída do isolamento que por muitas vezes acontece no processo de interação entre eles e os demais participantes do seu convívio social.

Considerações

Nesta busca já temos algumas certezas, uma delas é que não é mais admissível que o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita seja tratado de modo artificial, com atividade de repetição e reprodução. A língua escrita precisa ser apresentada como algo de função social, que represente o que cerca o aprendiz nos mais diversos ambientes.

É chegado o momento das famílias serem responsáveis também pelo letramento dos seus filhos surdos, pois ele ocorre na sociedade como um todo e não só na escola, já que, como pudemos observar, todos os familiares entrevistados em nossa pesquisa têm consciência da importância da língua para o desenvolvimento do ser humano e salientam que precisam aprender Libras para interagir com seu parente surdo e contribuir na sua formação.

Entendemos que ao utilizarem os recursos tecnológicos no ambiente familiar, os surdos se apropriam de mais uma possibilidade de comunicação. Destacamos que a língua de sinais é a língua que melhor contribui para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos e que por meio dessa língua, estes crescem, desenvolvem-se e se identificam com o meio em que estão inseridos, principalmente se essa interlocução for mediada pelos pares surdos.

A tecnologia possibilita aos surdos uma maior interação, visto que, mesmo com o reconhecimento da língua de sinais no Brasil, esta ainda é pouco difundida na sociedade. A comunicação estabelecida por meio das mídias sociais pode contribuir para minimizar alguns

prejuízos ainda vivenciados pela comunidade surda brasileira, principalmente em seu ambiente familiar.

Referências

- Burke, J., & Ornstein, R. (1998). O presente do fazedor de machados: os dois gumes da história da cultura humana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Couto, E. S. (2000). O homem-satélite: estética e mutação do corpo na sociedade tecnológica. Ijuí: UnijDiniz, D. (2007). O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense.
- Dorziat, A. (2009). O outro da educação: pensando a surdez como base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes.
- Doziart, A. (2011). Estudos Surdos: Diferentes Olhares. (Org). Porto Alegre, Mediação, 2011.
- Françoze, M. F. C. (2003). Família Surda: Algumas considerações aos profissionais que trabalham com famílias In: Silva, I. R.; Kauchakje, S.; Gesueli, Z. M. (Orgs.). Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidade. (2. ed. p.77-96) São Paulo: Plexus Editora.
- Kenski, V. M. (2003). Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus.
- Klauber- Ross. E. (1969). On Death and dying. Nova York: Macmillan.
- Lévy, P. (2001). Cibercultura (2a.ed). São Paulo: 34 LTDA.
- Lyotard, J. F. (1996). O pós-moderno. Rio de Janeiro: José Olímpio.
- Marcondes F. C. (2002). Sociedade Tecnológica. São Paulo: Scipione.
- Portela, C. P. J. (2008). Importância da relação família escola na atenção à criança com necessidades educativas especiais. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, Feira de Santana, BA, Brasil.
- Pretto, N. L. (1996). Uma escola com/sem futuro. Campinas: Papirus.
- Pretto, N. L. (2001). Linguagem e tecnologias na educação. In: V. M. Candau, (Org.), Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. (2a. ed, Cap. 10, pp. 161-182). Rio de Janeiro: DR&A.
- Quadros, R. M. de. (2008). O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In. E. Fernandes, (Org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação.
- Quadros, R. M. de. & Cruz, C. R. (2011). Língua de Sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed.
- Rossi, T. R. de F. (2003). Mãe ouvinte/Filho surdo: A importância do papel materno no contexto do brincar In: Silva, I. R.; Kauchakje, S.; Gesueli, Z. M. (Orgs.). Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidade. (2. ed. p.99-112) São Paulo: Plexus Editora.
- Skliar, C. (1988). (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.
- Soares, M. (2004). Alfabetização e letramento. (2a ed.). São Paulo. Contexto.
- Tapscott, D. Geração Digital: A Crescente e irreversível ascensão da geração net. (1999). São Paulo: Makron Books.
- Tiba, I. (2002). Quem ama, educa. São Paulo: Editora Gente.

THE FAMILY AND THE DEAF SON: THE CHALLENGES OF NEW TECHNOLOGIES AND COMMUNICATION

Abstract

This article presents a study about the family of deaf youth included in primary and secondary education in Ipiaú - Bahia - Brazil and the challenges of using new technologies and communication. The aim was to identify the familiar practices of social use of communication technologies that may or may not favor their use. It is a research-action based on the survey of questions and the collective search for solutions of problems from effective actions. The result of the investigation indicates that in the family relations the deaf child is little involved, since, without the use of the Brazilian Sign Language, interlocution is not possible, which prevents the interaction in the family contexts, making it difficult to create another environment, effectively digital.

Keywords: Deafness; Family; Communication.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Mercia Cabral de Oliveira Pinto Cancela¹³

Resumo

Neste artigo discute-se a formação de professores considerando exigências de reorganização dos sistemas de ensino numa perspectiva de constituição de escolas inclusivas. Nessa direção, destaca-se a atuação colaborativa entre profissionais de áreas tradicionalmente relacionadas ao ensino de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, professores especialistas de Educação Especial e os professores regentes de turmas comuns. Dentre as conclusões, a necessária colaboração entre esses profissionais é identificada como desafio, que para ser superado requer a revisão de culturas escolares que se perpetuam em diferentes instâncias educacionais e políticas. Os dados utilizados para as análises e reflexões aqui apresentadas fazem parte de um trabalho de pesquisa concluído e apresentado como tese de doutoramento.

Palavras-chave: Colaboração. Inclusão escolar. Formação de professores.

¹³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Contato: merciacancela@gmail.com

Introdução

O presente artigo é um recorte da pesquisa de doutoramento, cuja conclusão resultou na apresentação da tese “Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular” (Oliveira, 2018), que objetivou compreender e analisar a colaboração na produção curricular para inclusão de alunos com NEE de uma escola de educação básica (Ensino Fundamental – de 1º ao 9º anos; e Ensino Médio – do 1º ao 3º anos, no Brasil), assim como, reconhecer as dinâmicas de colaboração no cotidiano das práticas curriculares para a inclusão de alunos com NEE.

Historicamente a educação de crianças e adolescentes hoje identificadas como alunos com necessidades educacionais especiais¹⁴ (NEE), foi remetida a espaços escolares exclusivos. Esses lugares se constituíram para muitos estudantes como a única opção de escolarização. Paralelamente, foi possível a estruturação do campo de conhecimento específico e reconhecido da Educação Especial. Constituiu-se, desse modo, uma separação de modalidades educacionais, em que uma delas estava restrita a determinados estudantes e foi estruturada como um sistema paralelo e segregado de ensino, com escolas, classes e salas de recursos especiais (Glat; Blanco, 2007).

Nesse contexto, a Educação Especial brasileira tinha como prerrogativa o desenvolvimento de um currículo próprio, envolvendo formas de ensino diversificadas, ampliação de tempos escolares, introdução ou retirada de conteúdo, avaliação e até mesmo certificação diferenciada. A escolarização em separado, durante muito tempo foi entendida de modo natural, única alternativa para esses estudantes e realizada com a finalidade de concentrar esforços diferenciados numa mesma proposta educativa.

Atualmente, essa atuação tem sido contestada em diversas esferas da sociedade, sendo a promoção de políticas educacionais inclusivas um grande contributo para a desnaturalização de práticas escolares nessa direção. Desse modo, proliferam políticas e programas que devem ser implantados pelos sistemas de ensino em diferentes países com o objetivo de tornar a escola

¹⁴ O conceito “alunos com necessidades educacionais especiais” foi amplamente divulgado a partir da década de 1990 e refere-se a crianças e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros distúrbios funcionais do desenvolvimento (Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade, Dislexia, Déficit de Aprendizagem, Transtorno de bipolaridade)

um espaço a que todas as pessoas tenham acesso e possam desenvolver a sua escolarização de forma plena.

Nesse momento de promoção de alterações tão significativas, se reconhece que há especificidades na relação ensino e aprendizagem de estudantes com NEE que precisam ser contempladas pela escola e que estas são de domínio do campo da Educação Especial. Coloca-se em questão como favorecer o desenvolvimento de atividades específicas e necessárias a esse alunado no mesmo contexto de estudos dos demais alunos? Decorrente desse questionamento indaga-se: é possível uma atuação conjunta de profissionais de áreas distintas? E como ela se desenvolve? Estão os professores da Educação Especial e do Ensino Comuns aptos a atuarem em conjunto na sala de aula?

As iniciativas desenvolvidas nessa direção têm sido identificadas como ações de cunho colaborativo. Os estudos sobre a colaboração na escola envolvendo a inclusão de discentes com NEE partem, por princípio, da necessidade de colaboração entre a Educação Especial e o ensino comum. Os sentidos de colaboração presentes na estruturação das propostas educacionais para esses alunos e alunas envolvem, via de regra, atuações interdisciplinares (Braun, 2012).

A colaboração entre educação especial e educação comum.

A colaboração tem sido evocada na literatura internacional como um conceito potente para a estruturação de escolas inclusivas (Hargreaves, 1998; Borges, 2006; Abelha, 2011) e de escolas eficazes (Sammons, 2008). Segundo Capellini (2004), independente dos desenhos de programas e de suas inserções, são promissoras as iniciativas em que a colaboração seja inserida como pressuposto. Vilaronga (2014) aponta que o trabalho colaborativo é valorizado em países “experientes em práticas de inclusão escolar”, em especial no encaminhamento das questões relacionadas aos alunos público alvo da Educação Especial.

Visando compreender elementos sobre a colaboração acima evocada, destacam-se na produção acadêmica brasileira, no âmbito da Educação Inclusiva, pesquisas cujo foco é a estratégia de ensino colaborativo. Nesses estudos, encontram-se pesquisadores ou professores especialistas da Educação Especial em atuação conjunta com professores de turmas comuns em que se encontravam incluídos estudantes com NEE. O motivo principal de sua efetivação era o desenvolvimento de propostas que permitissem o progresso e a participação escolar desses discentes. Tais pesquisas, realizadas por Capellini (2004); Zanata (2004); Fontes (2007); Mendes

et al. (2011); Braun (2012); Araújo (2012); Vilaronga (2014) e Vianna (2015), constituem temática em relevo na produção de grupos de pesquisas tradicionais no campo da Educação Especial.

Analisando as convergências desses estudos, encontram-se nas pesquisas de Zanatta (2004), Capellini (2004) e Vianna (2015) como justificava a necessidade de estabelecer uma articulação que favoreça o desenvolvimento de propostas que conjuguem a escolarização convencional e o atendimento especializado da Educação Especial. Nessa perspectiva, o ensino na sala de aula comum deve ser realizado de modo que alcance a todos os alunos em suas necessidades peculiares, assim como aos estudantes com NEE. Esse trabalho deve consistir em prática pedagógica diferenciada e colaborativa, e ser desenvolvida sem afastar o estudante com NEE do mesmo ambiente social e educativo em que estão os demais discentes. O ensino, neste contexto, envolve atividades, técnicas e recursos distintos relacionados às NEE de alguns dos discentes da turma (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo) em meio aos demais participantes da aula.

A esteira da conjugação de intervenções da Educação Especial no mesmo espaço em que acontecem as aulas comuns justifica o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que questionam se a resposta às demandas do alunado com NEE pode se dar mediante essa colaboração e de que maneira podem ser mais efetivas (Capellini, 2004; Braun, 2012; Vilaronga, 2014).

A realização de estudos de modo colaborativo, conforme realizados por Zanata (2004) e Braun (2012), dentre outros, utilizam a metodologia de pesquisa-ação ou adaptam alguns aspectos metodológicos com objetivos de intervenção na prática pedagógica cotidiana de escolas, envolvendo professores do ensino comum e ensino especializado para desenvolvimento de programas específicos de ensino para a inclusão escolar.

Assim, metodologicamente, encontramos basicamente duas direções de propostas no contexto das temáticas colaboração e inclusão escolar: a consultoria colaborativa e o coensino (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011). Nesses trabalhos há participação dos pesquisadores-acadêmicos e dos professores-pesquisadores (Zeichner, 1998), sendo estes últimos professores de turmas comum e/ou professores especializados em educação especial, inseridos ou não no Ensino Superior.

As experiências citadas acima, quando analisadas, foram ao encontro do que é proposto por Boavida e Ponte (2002) a partir de seus estudos, que as pesquisas de cunho colaborativo

devem seguir as seguintes etapas: a) “fase de arranque” – para reconhecimento pessoal e pactuação de compromissos, definição de objetivos e metas comuns e negociação quanto aos papéis e as ações para desenvolvimento do trabalho; b) atividades de manutenção do projeto e de avaliação do percurso e c) replanejamento das direções de trabalho conjunto.

Braun (2012, p.209) considerou o ensino colaborativo circunscrito em duas categorias: “como estratégia para a formação” docente e “como estratégia para favorecer a escolarização” dos alunos. Como estratégia para a formação docente, o ensino colaborativo se fundamenta, especialmente, em estudos na área da Educação Especial que apontam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para a efetiva inclusão educacional de alunos com deficiências envolvendo dois aspectos primordiais, a formação docente e alocação de recursos materiais e ou metodologias específicas (ARAÚJO; NUNES; SCHIMER, 2013; BRAUN, 2012). Na estratégia de favorecimento da escolarização a pesquisadora sublinha a ação combinada, em sala de aula, da professora especializada com a professora do ensino comum, em que acontece um apoio direto aos estudantes com NEE.

A segunda categoria, a consultoria colaborativa, é um trabalho desenvolvido em escolas comuns onde se encontram matriculados alunos com NEE e alinha-se à perspectiva de formação docente. É definida como “processo de resolução de problema que toma parte num período de tempo e segue determinados estágios” que envolvem a definição do foco de análise conjunto (problema), compartilhamento da solução, com “ênfase no papel igualitário” dos professores durante a atividade (Mendes et al., 2011, p.85).

O intercâmbio para a consultoria pode envolver diferentes profissionais. De modo recorrente acontece a realização de encontros sistemáticos entre pesquisador, professor da Educação Especial e a equipe escolar/um professor de turma comum para análise e orientações sobre o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Vilaronga (2014) lembra que as consultorias colaborativas envolvem também profissionais como psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, dentre outros.

É importante destacar que o mecanismo de cooperação entre especialistas e equipes escolares vem sendo valorizado e previsto em diversas políticas de Educação Especial no Brasil desde a década de 1970 (Mazzotta, 1996), quando foi iniciado o processo de integração de alunos com deficiências no ensino comum. Compreende-se assim, a constituição histórica de um campo discursivo favorável ao intercâmbio entre os professores e especialistas que já estavam envolvidos com alunos cujas matrículas em situações educacionais diferenciadas eram

definidas considerando que apresentavam deficiências físicas, mentais, auditivas, visuais ou doenças mentais.

Retomando as pesquisas analisadas, relacionam-se ainda as propostas nomeadas como coensino ou bidocência que preveem a atuação conjunta de dois professores na sala de aula ao mesmo tempo, para atender os estudantes com NEE. Segundo Vilaronga e Mendes (2014, p. 142), esta ação “implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares”. A expectativa é de que a condução da aula seja realizada pelos dois professores, sem “hierarquia de funções e ambos compartilham tudo o que envolve as ações de sala de aula” (Braun, 2012, p.212).

Vilaronga (2014, p. 176) realizou pesquisa visando elaborar e validar um programa de formação de professores para atuarem em coensino. Segundo a estudiosa, a atuação conjunta dos professores em sala de aula é essencial para a inclusão de alunos com NEE, entretanto, deve ser “intencionalmente cultivada ou desenvolvida e também ser considerada nos processos de formação, tanto inicial quanto continuada” de professores.

Mendes et al. (2011) registram a experiência do Projeto S.O.S. Inclusão, realizada a partir de 2004 no âmbito do programa de pesquisa, ensino e extensão, entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. O programa foi iniciado com o “objetivo geral de implementar e avaliar um programa de consultoria colaborativa” em escolas que solicitassem o apoio para a inclusão de alunos e alunas com NEE. Nessa iniciativa é destacada como premissa a adesão por parte das escolas e dos professores a um trabalho colaborativo para atuação em conjunto na sala de aula. O processo envolveu o professor de turma comum e um estudante de graduação ou de pós-graduação ligado ao projeto pela matrícula nas disciplinas Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo e Inclusão Escolar e Consultoria Colaborativa do curso de Licenciatura.

As análises das pesquisadoras sobre a realização da parceria colaborativa com vistas a inclusão dos estudantes com NEE nesse município paulista apontam: a) alterações significativas na aprendizagem dos estudantes do programa na UFSCar e dos professores, configurando os ganhos no desenvolvimento profissional; b) modificações nas práticas pedagógicas dos professores de alunos com NEE e com os demais alunos; c) mudanças atitudinais dos educadores das escolas em relação aos alunos com necessidades educacionais. Entretanto, destacam como

fragilidades uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com este tipo de trabalho colaborativo, uma vez que, a princípio, prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que o colaborador especializado assuma a responsabilidade da criança com necessidades especiais matriculada em suas salas de aula, enquanto o de turma comum prefere dedicar o seu tempo para os outros alunos (Mendes et al., 2011, p.91).

Zanata (2004), Capellini (2004) e Vilaronga (2014) apresentam várias questões que desenham as fragilidades da colaboração entre professores no que diz respeito ao planejamento e execução das atividades em sala de aula.

Com base em estudos realizados no Rio de Janeiro, Fontes (2007), Braun (2012), Araújo (2012) e Vianna (2015) consideram que a organização da escola para a inclusão de alunos com NEE deve privilegiar mecanismos para a formação do professor da turma comum e da Educação Especial, reorientação dos currículos e desenvolvimento de recursos específicos para o ensino. A pesquisa realizada por Braun (2012), por exemplo, que teve foco na atuação conjunta do professor de turma comum e do professor de atendimento educacional especializado (AEE) em sala de aula, conclui, dentre outros aspectos, que o ensino e a relação entre os professores (Especializado e do ensino Comum) com os estudantes permanece impactada pelas condições orgânicas desses estudantes e que a responsabilidade pelo aprendizado do educando com NEE ainda é restrita ao professor do AEE.

Ressalta-se que atendimento educacional especializado (AEE) é a nomenclatura estabelecida na legislação brasileira para identificar os serviços de apoio especializados da Educação Especial para os alunos público alvo dessa política, oferecidos em salas de recursos multifuncionais¹⁵. Essa proposta, segundo decreto (Brasil, 2011), deve integrar os projetos curriculares das escolas e envolver família, contemplando o atendimento às necessidades e articulação com as demais políticas públicas. Dentre os objetivos do atendimento a ser realizado são previstos os seguintes aspectos: condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos; eliminação de barreiras a aprendizagem; garantia de progresso escolar. O atendimento educacional especializado deve ser realizado prioritariamente, segundo a mesma legislação, em salas de recursos

¹⁵ Salas de recursos multifuncionais correspondem a espaços educativos criados para oferecer apoio diferenciado a alunos com necessidades educacionais especiais. A frequência dos alunos a estes espaços não deve comprometer a participação diária nas atividades do grupamento de referência a que pertencem. Ver Segabinazzi e Mendes (2017)

multifuncionais (SRM). O que se verifica na prática é uma proposta específica restringida exclusivamente a esse espaço/tempo de realização, ou, como explicitam Braun e Vianna (2016, p.196) as SRM “tornaram-se sinônimo desse atendimento, como se não houvesse alternativas ao trabalho”. Ainda, segundo as mesmas pesquisadoras, o ensino colaborativo é uma opção de atendimento educacional especializado e se diferencia da proposta governamental quando favorece o desenvolvimento de uma proposta que fortalece os vínculos dos estudantes com NEE ao projeto em andamento na sala de aula.

As pesquisas de Araújo (2012) e Braun (2012) têm em comum o desenvolvimento de formação específica: a) proposta de consultoria colaborativa para os professores das turmas comuns sobre o planejamento individualizado para os seus discentes com NEE; b) espaço/tempo para estudos de textos complementares sobre assuntos atinentes às questões específicas desse alunado (Araújo, 2012; Braun, 2013).

Na pesquisa de Araújo (2012) foram envolvidos no processo de formação os professores e os estagiários identificados como mediadores e responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes com NEE em sala de aula. Assim, a equipe de pesquisa foi constituída por pedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, estagiárias da graduação em Pedagogia e professora de ensino fundamental. O trabalho foi conduzido com foco na constituição de um programa que incidisse sobre o desenvolvimento de professores de turma comum e os professores de atendimento educacional especializado para atuarem em colaboração na realização de proposta que contemplasse o uso de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e Informática Acessível (IA) com alunos com deficiência física. Dentre as conclusões da pesquisa ressalta-se que houve o reconhecimento por parte dos professores do ensino comum da necessidade de alteração de práticas pedagógicas, o que não resultou na alteração das mesmas. Por outro lado, os estagiários responsáveis pela mediação alteraram várias práticas e criaram abordagens diferenciadas para os alunos, assim como a adaptação e criação de materiais alternativos para a comunicação e participação dos mesmos.

Braun (2012) conduziu o processo de formação, em espaços específicos, nos moldes de consultoria colaborativa, com leituras de textos e livros. Nestes encontros, além de aprofundamento teórico, associava estudos de casos sobre questões selecionadas dos momentos de ensino colaborativo, nos moldes de coensino realizado em sala de aula, pela pesquisadora e pela professora de Sala de Recursos Multifuncional. A pesquisadora questionou o atendimento educacional especializado conforme previsto na legislação educacional brasileira. Segundo sua argumentação, as orientações governamentais restringem a interação

do professor da educação especial com os estudantes com NEE na sala de recursos multifuncional. Sugere em suas conclusões que deve ser ampliada a atuação colaborativa entre professor da sala de recursos multifuncional e o professor da turma comum. O que, segundo a pesquisadora, pode ser mais viável para favorecer respostas às diversas demandas que se apresentam no contexto cotidiano de inclusão escolar desse alunado.

A colaboração é expressa na inclusão escolar pela organização de programas de ensino colaborativo envolvendo professores especialistas da Educação Especial e professores das escolas comuns. A possibilidade de associar em projetos as estratégias de coensino ou bidocência e espaços de consultoria colaborativa é apresentada, nessas pesquisas, como ações que compõem o trabalho em colaboração para o processo inclusão educacional. Entretanto, fatores estruturais como tempo e local tornam a realização dessas atividades, mesmo que envolvendo os profissionais exclusivamente relacionados aos alunos e alunas com NEE, momentos extraordinários, ou melhor, difíceis e raros nas dinâmicas escolares (Braun, 2012; Araujo, 2012; Vilaronga, 2014).

A partir da análise dessas pesquisas no âmbito da Educação Especial e dos demais estudos apresentados identificou-se a relevância que a ideia de colaboração assume para o estabelecimento de percursos escolares mais favoráveis aos estudantes, com destaque àqueles com NEE. Entretanto, deve ser considerada a complexidade da utilização do conceito como estratégia de ensino no contexto da produção curricular de cada escolar.

A colaboração no âmbito da produção curricular e o desenvolvimento profissional

A realização de um ensino colaborativo como estratégia para favorecer a inclusão escolar de estudantes com NEE, com avanços na aprendizagem, se insere na produção curricular de cada escola. Entende-se por produção curricular as ações que configuram o currículo de uma escola, desde a fundamentação, planejamento, realização, avaliação e replanejamento. Nessa ideia de produção, privilegia-se a mobilização da comunidade escolar para a construção de textos que correspondam aos projetos e anseios coletivos, alinhados aos textos das políticas educacionais emanados pelos governos. Depreende-se assim, que a produção curricular é processo político, campo de disputas e acordos (Frangella, 2016) entre todos os que integram a comunidade escolar local.

A realização do trabalho de colaboração entre profissionais da Educação Especial e professores de turmas comuns no contexto dessa produção curricular, envolve o

compartilhamento de diferentes atividades docentes, inclusive aquelas previstas na prática em sala de aula. Entretanto, Hargreaves (1998, p. 231) aponta que, “ a maior parte dos professores só é capaz de trabalhar produtivamente em conjunto, ao nível da prática de sala de aula, se possuir crenças educativas globalmente compatíveis e abordagens de ensino semelhantes”.

Assim, diferenças ao nível da condução do ensino e das crenças sobre educação são conteúdos difíceis de serem abordados pelos professores do ensino comum em seus encontros de trabalho com os professores especializados e, parece incompreensível a recusa de se engajar em uma atividade conjunta, especialmente quando a colaboração oferecida se estabelece em função de educandos com NEE. Nesse particular, o professor especializado reúne, em tese, as credenciais para demonstrar os melhores caminhos para o sucesso desses educandos e o professor do ensino comum, por sua vez, carece de apoio em seu trabalho.

Entretanto, a complementaridade de saberes e de ações entre esses professores parece não ser o ponto chave para a condução entre pares. O que se apresenta, a partir de análises na pesquisa realizada, coincide com as indicações de Hargreaves (1998), são incompatibilidades e crenças divergentes que fazem sucumbir propostas de intercâmbio asseguradas (colegialmente) por deliberações, circulares ou outros instrumentos de regulação das práticas escolares entre esses professores.

Como destaca Ball (1989), divergências e contestações, na maioria das vezes não são discutidas abertamente nas reuniões de professores, nem mesmo nos horários de planejamento sistemáticos, pois, esses são espaços oficiais nos quais as políticas são elaboradas e decididas. Esses espaços, segundo o autor, tem um papel simbólico para reafirmar coletivamente sentidos da política, e ao contrário,

La comprensión de la toma de decisiones “real” no es tan simples como para reducirse a las discusiones públicas que se producen en tales “momentos”. La toma de decisiones es un proceso micropolítico que abarca todo un conjunto de esferas formales e informales de interacción, confrontación y negociación (Ball, 1989, p.233).

Os momentos compartilhados por professores do ensino comum e professores especializados são espaços-tempos de confrontação e negociação, em que ajustes são feitos à política de ensino governamental, de modo colaborativo. Alguns desses ajustes alteram sentidos, considerando as crenças e os valores inerentes a individualidade dos docentes envolvidos.

Nos dados obtidos na pesquisa em que se baseia esse artigo, encontram-se declarações recorrentes de descrença na inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros distúrbios funcionais do desenvolvimento (Transtorno do Déficit de Atenção e/ou Hiperatividade, Dislexia, Déficit de Aprendizagem, Transtorno de bipolaridade) em turmas do ensino comum.

Os depoimentos de professores do ensino comum indicavam dúvidas, desaprovação ou descrédito com relação à política de inclusão desses estudantes na escola. Tais conteúdos parecem ser pontos nevrálgicos em relação ao compartilhamento da docência (bidocência/corregência¹⁶) nos moldes do ensino colaborativo.

Dentre nove professores de turma comum entrevistados, cinco responderam sobre o que pensavam da inclusão escolar de estudantes com NEE. Desses, três professores declararam ser contrários à inclusão dos referidos educandos em turmas do ensino comum. No excerto a seguir, apresento a declaração de um desses professores radicalmente contra a inclusão desses alunos:

Por isso que eu acredito na escola especial. Essa coisa da inclusão para mim é uma farsa! Eu só acredito em inclusão com aprendizagem. Inclusão sem aprendizagem, para quê? Para que deixar a Xxxxxxx [nome de uma aluna] passar para o 7º, 8º, 9º sem aprender nada? Para que? Só para ela se sentir igual? Qual o objetivo disso? Não aprender nada, não pegar informação nenhuma, não conseguir. Depois continuar, a não, ela não precisa. Mas se ela aprendesse um pouquinho, seria

¹⁶ Bidocência e corregência são termos utilizados nos estudos de FONTES (2007), BRAUN (2012), MARIN (2015).

melhor do que ela não aprender nada! Então quando eu falo que quero a 65, a 75¹⁷[...] É nesse sentido. Da gente realmente separar! Ah! É preconceituoso, é discriminatório! Não pode! A lei não permite! Mas, se pelo menos se separasse, a gente ensinasse um décimo do conteúdo, aquele pouquinho ia aprender! Aí a adaptação curricular faz sentido. Que entraria o tempo inteiro só trabalhando aquilo (Professor 2 – Ensino Fundamental¹⁸).

A entrevista original com esse professor no banco de dados era extensa. Em uma leitura linear da mesma, por várias vezes encontram-se reafirmações de sua descrença no processo de inclusão, assim como nas estratégias colaborativas organizadas pela equipe de Atendimento Educacional Especializado de sua escola.

A descrença completa na política de inclusão escolar, a dúvida sobre se a permanência do aluno com NEE em sala de aula como sendo a melhor opção e a compreensão de que é um processo difícil, são elementos que precisam ser contemplados nas discussões e debates de elaboração do currículo nas escolas para a inclusão de estudantes com NEE. Essas divergências não são erradicadas após a elaboração de um texto político, ou mesmo, pelo compartilhamento de algumas tarefas pelos professores. No cotidiano, a ação conjunta no ensino, conforme indica Vilaronga (2014, p.176) na conclusão de seus estudos, “deve ser intencionalmente cultivada ou desenvolvida e também considerada nos processos de formação continuada, por meio da atuação profissional a qual permite a prática e a reflexão sobre ela”.

¹⁷ A referência a 65 e 75, segundo a professora, são turmas que, segundo ela, eram organizadas em algumas escolas para estudantes que numa determinada série ou ano de escolaridade, estavam com mais idade e também acumulavam reprovações. Os educandos apresentavam com nível de rendimento inferior aos das demais turmas e a performance da turma era inferior, exigindo, portanto, que o professor reduzisse, também, as exigências quanto aos conteúdos da série/ano escolar.

¹⁸ A Educação Básica no Brasil subdivide-se nos seguintes níveis de ensino, segundo a legislação vigente: Educação Infantil (Creche e Pré-escolar – de 6 meses a 5 anos e 11 meses), Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano – Fundamental I; do 6º ao 9º ano – Fundamental II e Ensino Médio (do 1º ao 3º ano).

Nesse particular, uma “retórica humanista da colegialidade” (Hargreaves, 1998, p.234) e das boas relações entre os profissionais deve ser superada por uma produção curricular em que os envolvidos assumam o risco da decisão (Ortigão; Frangella, 2015) de criar respostas às situações peculiares e particulares de estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, a colaboração poderá ser entendida “como um processo emergente, marcado pela imprevisibilidade, pelo conflito, por negociações e tomada de decisões em que os participantes assumam uma responsabilização conjunta” (Ortigão; Pereira, 2015, p.36214) pela elaboração de um projeto de escola que busca realizar um currículo que de fato é elaborado e vivido contemplando a todos os estudantes.

Desafios do ensino colaborativo

São diversas as agendas em disputa e que mobilizam o interesse e as preocupações imediatas dos diferentes atores para a elaboração do currículo de uma escola. Nessa perspectiva, compartilho com Ball et al., (2016, p.201) a ideia de que:

As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas. Escolas são compostas de coleções de diferentes professores, gestores, tesoureiros, assistentes pedagógicos, orientadores, administradores, estudantes, pais, governadores e outros, que habitavam várias maneiras de ser com diferentes formas de “formação”, histórias discursivas, visões epistemológicas de mundo e compromissos “profissionais”.

Nessa multiplicidade de pessoas, políticas e práticas é que percebe-se a importância dos processos de colaboração. O coletivo, como já dito acima, não é um bloco único, que adere ou se descompromete de participar e compartilhar as iniciativas relacionadas aos estudantes com NEE. O que se coloca em jogo é como serão realizados novos arranjos ou mudanças substanciais nos diversos modos de organização desse coletivo frente às demandas apresentadas pela política de inclusão educacional desses educandos. Ou seja, romper com um currículo que, na maioria dos casos, se apresenta com duas opções, adequar os sujeitos aos parâmetros homogêneos da escola ou excluí-los desse processo.

A partir dessa investigação é possível afirmar que a colaboração entre professores especializados e professores das turmas comuns é importante elemento na produção de currículos que contemplem a inclusão de estudantes com NEE. Como tal, deve constituir uma política de atendimento educacional especializado em cada unidade escolar, ou melhor, um modo diferenciado da escola pensar politicamente a própria organização curricular, visto que tem alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa direção, é um processo complexo, marcado por divergências, contradições e conflitos inerentes a um contexto em que seus atores interpretam e traduzem diversas políticas educacionais. A partir dessas interpretações/traduições são estabelecidas prioridades, novas práticas, dentre outras decisões, o que configura uma tessitura contingente e particular em cada escola.

Dentre as pautas em disputa como prioridade destaca-se a política de avaliação das/nas escolas. Os conflitos presentes na realização conjunta das ações avaliativas trazem à tona elementos antagônicos que se interpõem na colaboração entre os docentes. Como apontam Esteban e Lacerda (2012, p.459),

A colaboração prescinde de aproximação entre os atores, interação, diálogo e o compartilhamento de tarefas a partir de negociações e disputas, o projeto oficial de avaliação revitaliza as ideias de neutralidade, objetividade e fiabilidade, que demandam a ruptura da relação intersubjetiva que integra a avaliação aos processos cotidianos de aprendizagem ensino.

Os estudantes com NEE carecem de uma ação colaborativa para progredirem na escolarização, assim como na vida, especialmente no âmbito da avaliação de suas potencialidades e necessidades. Entretanto, a chamada convivência colaborativa para a produção de um currículo em que todos os estudantes tenham seu lugar, se confronta com a lógica da competição, instaurada por políticas avaliativas centradas na preparação para exames externos, por exemplo. Na contramão, a estratégia de ensino colaborativo para a inclusão de estudantes com NEE assume como premissa avaliar em conjunto, considerando as singularidades e responder à diversidade dos alunos de modo adequado às suas necessidades, seja em ritmo, tempo, conteúdos, objetivos ou outros aspectos curriculares.

As decisões que impactam a avaliação parecem se relacionar com outro aspecto da organização curricular, o arranjo por disciplinas ou áreas de conhecimento e o estabelecimento dos conteúdos escolares por níveis de escolaridade. Nesse contexto, a colaboração ou o ensino

colaborativo apresenta fragilidades quando se considera a organização curricular com diferentes disciplinas escolares sendo regidas por distintos professores, que via de regra, estão lotados de acordo com seu campo de atuação em departamentos distintos. As subdivisões por departamento ou por áreas de conhecimento compreendem dinâmicas e metas peculiares para anos iniciais do Ensino Fundamental e anos finais do Ensino Fundamental¹⁹.

A tradição de organização por disciplinas escolares implica mais um desafio à colaboração entre professores para a inclusão de alunos com NEE, pois

A questão crucial dessas análises reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento nelas implícito, de tal modo que os documentos curriculares se singularizam em expressões de esquemas de significação, que operam com lógicas homogêneas, muito embora revestidas de distintas (Mendes e Silva, 2014, p.9).

Torna-se imperativo a revisão mais imediata de práticas curriculares que se referem à seleção de conhecimentos, à centralidade desses conhecimentos no currículo, ao ensino e seus impactos e às inter-relações com estudantes com NEE, ou seja, a reflexão conjunta para o redimensionamento do que está sendo valorizado como ensino e aprendizagem nessas disciplinas. A colaboração precisa superar o limite do rol de conteúdos e conhecimentos entendidos como imprescindíveis para cada segmento escolar, considerando que parte dos “saberes escolares são universalizados e legitimados por determinados grupos que ignoram a diversidade identitária no contexto escolar” (Silva, 2015).

Considerações finais

A colaboração entre os professores especializados e do ensino comum quando não contempla assumir o risco de repensar práticas e tradições curriculares, assume o de compactuar com a manutenção de processos excludentes. Desse modo, ressalta-se nesse estudo que a revisão coletiva dessas práticas, com destaque na formação de professores para

¹⁹ A Educação Básica no Brasil subdivide-se nos seguintes níveis de ensino, segundo a legislação vigente: Educação Infantil (Creche e Pré-escolar – de 6 meses a 5 anos e 11 meses), Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano – Fundamental I; do 6º ao 9º ano – Fundamental II e Ensino Médio (do 1º ao 3º ano).

as que se relacionam com o planeamento, o ensino e a avaliação, é inadiável em função do que representa como parte de políticas cuja atuação se revelam supressoras, porque:

[...] inclusão escolar não pode se tratar apenas da colocação de indivíduos historicamente diferenciados e estigmatizados diante de um currículo que apresenta problemas graves de qualidade expressos pelos baixos níveis de aprendizagem que alcançam e altos níveis de evasão e repetência que proporcionam. (Mendes & Silva, 2014, p.10)

Aliás, essa perspectiva de incluir traz em si a percepção de uma organização que não contempla todos, que tem um molde prévio, ao contrário de um espaço constituído na/pela diversidade de existências. Como decorrência, ainda necessitamos adjetivar a educação de inclusiva, quando ela deveria ser plenamente educação.

O ensino colaborativo nessa perspectiva não é um mero neologismo ou uma retórica interessante, mas fortalece os movimentos de decisões, negociações, acordos, significações e ressignificações inerentes da colaboração na produção curricular.

Essa colaboração pode ser evocada como fundamento de ação entre os diferentes integrantes da comunidade escolar. Nessa direção, implica a todos num processo de coletivização, um ciclo permanente de busca por aperfeiçoamento e adequação do projeto geral da escola. Concluo reafirmando a complexidade desses processos colaborativos, que pode significar barreira ao desenvolvimento da inclusão de estudantes com NEE, mas por outras vias ser potência para a instituição de novas realidades que considerem e façam valer as tão almejadas equidade e justiça social na educação.

Referências

Abelha, M. C. L. (2011) Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas. 927f. Tese (Doutorado em Didática) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal.

- Araújo, C. (2012). O Ensino Colaborativo favorecendo a inclusão de alunos com deficiência física em Escolas do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Araujo, C. A. G.; Nunes, L. R. O. de P.; Schirmer, C. R. (2013). Os efeitos do trabalho colaborativo na inclusão de alunos com deficiência física em escolas municipais do Rio de Janeiro. In: V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2013, Gramado. Anais do V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ball, S. J. (1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J.; Maguire, M.; Braun, A. (2016). Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.
- Boavida, A.; Ponte, J. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In GTI (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional (pp. 43-55).
- Borges, C. (2006). Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44, p.229-255.
- Brasil. (2011). Presidência da República. Decreto 7.611. Brasília.
- Braun, P. (2012). Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Capellini, V.L.M.F. (2004). Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 300f. Tese (Doutorado em educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em educação Especial: UFSCAR, São Carlos.
- CAP-UERJ. Concursos e processos seletivos. Admissão de estudantes. Disponível em http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=865&Itemid=231. Acesso em 13 de setembro de 2017.
- Esteban, M. T.; Lacerda, M. P. (2012). Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e aprendizagemensino. In Alves, N.; Libaneo, J. C. (Org.) Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo, Cortez.
- Fontes, R. S. (2007). A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. 2007. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED. UERJ. Rio de Janeiro.
- Frangella, R. C. P. (2016). Por entre passagens: escola e currículo ou escolas e currículos? In: Frangella, R. de C. P. (Org.) Políticas Curriculares, Coordenação Pedagógica e Escola: desvios, passagens e negociações. Curitiba, Editora CRV.
- Glat, R. & Blanco, L. de M. V. (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos e mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw- Hill.
- Mendes, E. G; Almeida, M A; Toyoda, C Y. (2011) Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93,

- Mendes, G. M. L.; Silva, F. de C. T. (2014). Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(80). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem.
- Oliveira, M. C. (2018). Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular (Tese de Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil
- Ortigão, M. I. R.; Frangella, R. C. P. (2015). Assumindo o risco da decisão – currículo e avaliação sob o signo da insubordinação. In: D'AMBROSIO, B. e LOPES C. E. (Orgs.). *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. Campinas: Mercado da Letras.
- Sammons, P. (2008). As características-chave das escolas eficazes. In *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias* / Nigel Brooke, José Francisco Soares, organizadores. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto – Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Silva, G. E. G.; Silva, R. O. (2015). Desenvolvimento Humano, deficiência intelectual e as disputas por significação no campo discursivo. *Anais do I Simpósio Pós-estruturalismo e teoria social*.
- Vianna M. M. (2015). Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Vilaronga, C. A. R. (2014). Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas de coensino. 216p. Tese. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.
- Vilaronga, C. A. R.; Mendes, E. G. (2014). Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog. (online)*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr.
- Zanata, E. M. (2004). Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa. 185f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos.

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: CHALLENGES FOR TEACHER TRAINING.

Abstract

This article discusses the formation of teachers considering requirements of reorganization of education systems with a view to the constitution of inclusive schools. In this direction, we highlight the collaborative work between professionals from areas traditionally related to teaching children and young people with special educational needs, special education special education teachers and teachers from common classes. Among the conclusions, the necessary collaboration among these professionals is identified as a challenge, which, in order to be overcome, requires the revision of school cultures that are perpetuated in different educational and political instances. The data used for the analyzes and reflections presented here are part of a research paper concluded and presented as a doctoral thesis.

Keywords: Teacher training. School inclusion. Collaboration.

HOW PORTUGUESE MANAGERS BALANCE STAKEHOLDERS' INTERESTS IN MANAGERIAL DECISION-MAKING?

Rita Alegre²⁰

Carla Carvalho²¹

Lisete Mónico²²

Abstract

Stakeholder theory is also recognized as a management theory, yet there were very little researches made to analyse their influence on individual decision making, referring to the management and behavior of the organizational actors. We recreate Reynolds, Schultz and Hekman's (2006) and Carvalho, Ribeiro and Peralta (2011) researches, with an emphasis on how Portuguese managers balance stakeholder's interests in managerial decision-making. After a literature review, we did an experimental study through the manipulation of scenarios using a self-reported questionnaire. Through the analysis of our results, we may conclude that although the managers have as objective balancing stakeholder's interests, factors such as the resources divisibility, stakeholder's salience and stockholder's group membership can constrain their efforts in this sense.

Keywords: stakeholder management, ethical decision-making, balancing stakeholder interests; managerial decision-making; experimental study.

²⁰ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. Rita Alegre (ritalegre96@gmail.com) (FPCE-UC).

²¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. (ccarvalho@fpce.uc.pt) (FPCE-UC).

²² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. (lisete.monico@fpce.uc.pt) (FPCE-UC).

Introduction

The concept of work has been changing over the time. Something that was seen initially as an activity focused on livelihood, as fruit straight from work, today it is seen as central in a person's life. The society manages its time based on the work, it is seen as an activity that provides personal achievement, social status and the possibility to establish and maintain interpersonal relations (Kubo & Gouvêa, 2012). Today, the organizational success is not only guaranteed by the quality of the products and the services provided. In a context of strong competition in global markets, organizations have to improve the productivity and the quality of their products, reduce costs and adapt quickly to uncertain and varied markets. At the same time, they need to answer to the often-competing interests of the parties (e.g., shareholders / owners / employees / customers / suppliers / government / community) (Carvalho et al., 2011).

Over the time, the approach of organizations, while closed systems, has been changed to a more systemic view, characterizing it as a global unit, organized by sub-systems with constant interrelations between its members / parts, processes or individuals, and that's also in constant interaction with the surrounding environment. This perspective of organizations as open systems, conditioned by the demands of the environment that surrounds them, in terms of resources necessary to its functioning and survival, redefines the role of managers in organizations (Hurth, 2017). The stakeholders' theory is based on the belief that organizational relationships with several groups, are essential to maintain the support established with those stakeholder groups, in order to achieve and balance the interests of those, which are directly or indirectly related. In this context, we attempt to recreate Reynolds et al. (2006) and Carvalho et al. (2011) research, with an emphasis on how Portuguese managers balance stakeholder interests.

Stakeholders Approach

According to a systemic analysis, organizations operate in a complex context, being composed by several interdependent parts. Thus, in order to understand the interactions and relationships between the organization and its parts, it is essential to realize how each organization works, how it can be influenced by the environment around it, and how it can handle negative moments (Hurth, 2017). Stakeholders' theory provides to managers the capacity to negotiate in this complex and dynamic environment, giving them the ability to focus on entities that affect or can be affected by organizational actions. This theory allows us to

better understand which parties have a real stake in the organization and its actions, what responsibilities the organization has for these parties, what is the "power, legitimacy and urgency" of the various stakeholders, and what opportunities / threats this could bring to the organization. Its central objectives describe how organizations act and help predict (to a certain extent) the organizational behavior (the behavior of its relevant actors), being crucial to understanding organizational and social relations (Vracheva & Mason, 2015).

Emergence and meaning of the stakeholders approach

The Stakeholder theory was developed around the eighties, intended to analyse organizational strategies. According to Freeman and Reed (1983), the stakeholders' concept was originated in the Stanford Research Institute in 1963, with Ansoff and Stewart. Following the publication of Edward Freeman (1984), *The Strategic Management: A Stakeholder Approach*, often cited as the basis for Stakeholder theory. According to this, "the stakeholders of an organization concern any group or individual that can affect or is affected by the achievement of organizational goals" (Freeman, 1984, p.46). Later, the study was continued by other authors, who will have excelled in this field (e.g., Agle, Mitchell, & Sonnenfeld, 1999; Donaldson & Preston, 1995; Jones, 1995; Mitchell, Agle, & Wood, 1997; Friedman & Miles, 2004).

Researchers and practitioners have focused on the idea that relationships between organizations and stakeholders could have healthy and mutually beneficial repercussions (Idemudia, 2007). There is a positive relationship between the quality of this relationship and the financial performance of the organization, sustainable wealth / long-term value (Post, Preston, & Sachs, 2002) and corporate reputation (Erdiaw-Kwasie, Alam, & Shahiduzzaman, 2017). Donaldson and Preston (1995), stated that the stakeholder theory was developed from three alternative but interrelated approaches: normative, instrumental and descriptive. Normative (prescribes how managers should act towards stakeholders, this perspective focuses on the specification of norms and standards, according to which organizations and their decision-makers should act in the stakeholders management), Instrumental (based on the assumption that certain practices lead to certain purposes, links means to ends, arguing that if certain practices are carried out by managers and organizations, certain results will be observed, postulates that organizational results (e.g., sales, profits, economic growth) are contingent to a particular management behavior, and Descriptive/ empirical (implies/describes and explains features and behaviours of organizations, focuses on the characterization of the interactions

that organizations establish with different stakeholders, arguing that knowledge about the nature of organizational stakeholders constitutes with relevant information to the prediction of organizational behavior). Although different, approaches support each other, being based on a normative basis. Since the stakeholder theory is fundamentally a management theory, its analysis should focus not on mere description or prediction of events (Godos-Díez, Fernández-Gado, & Cabeza-García, 2015).

Balancing Stakeholders interests

Each Stakeholder group, which contributes to the organization, must receive something in return, regardless of whether it is an active and voluntary member of the company, or simply a passive member. Given that in an organization, stakeholders with divergent relatively incompatible interests can coexist, bearing in mind that each one has its unique set of expectations, needs and values, the decision to privilege the interests of certain stakeholders, may give rise to conflicts of interest (Freeman, 1984; Rausch, 2011). Aligned to a critical audience and to the continued attention of the media, there was an increase in academic research focused on the theme "corporate social responsibility" (CSR, e.g. Lindgreen & Swaen, 2010), leading to an increase in concern about CSR practices and stakeholder management (e.g. O'Riordan & Fairbrass, 2014).

This approach, in addition to focusing on decision-making by one of the stakeholders – managers –, suggests that the interests of all the constituents have intrinsic value and that no set of interests should dominate the remaining (Jones & Wicks, 1999). This research will focus on the reconciliation of interests of stakeholders at an individual level of analysis, based on the premise that managers are individuals interested in balancing the stakeholders' needs, and motivated to do it (Donaldson & Preston, 1995).

Constraints of the balancing of stakeholder interests and conciliation approaches

The theory of Stakeholders, argues that managers, in general, have the motivation and interest to reconcile the demands and needs of the various groups that compose the organization, or hold some kind of interest on it (Donaldson & Preston, 1995). However, managers are not always able to achieve this objective, because of certain contingency factors that constrain/condition their efforts. Having in consideration these factors, in the present study, we will systematically vary the degree of resource divisibility, stakeholder salience,

stakeholder/ownership grouping, and the reconciliation approaches used by managers (within-decision and across-decision approaches) (Reynolds, et al., 2006).

Resource Divisibility

The most important question of balancing stakeholder interests in stakeholder theory is a reflection of the fact that stakeholders regularly place competing claims on the organization's resources (Hosseini & Brenner, 1992). Whether the resources are capital, profits, effort, or time, stakeholders can and do disagree about how or where each should be used. The resource can influence resource allocation behaviors.

As it is perceivable, it is easier to distribute certain kinds of resources, for example a sliced pizza. However, others are harder to split, creating some difficulties to share it. While it is theoretically possible to divide most commodities, resource divisibility refers to the overall cost of actually doing so, demonstrating that an equal allocation was more likely to result among group members when the resource was easily partitioned (Inoue, Hoogland, Takehashi, & Murata, 2015). In the literature, for resource allocation, authors such as Alison, McQueen and Schaeferl, (1992) consider the possibility that resource divisibility influences asset allocation behaviors, although, theoretically it is possible to divide most of the amenities, the resource divisibility refers to the total cost of actually doing so (i.e., transaction costs related to the sale of the good and subsequent division of revenues (Reynolds et al., 2006). Allison and colleagues, in a 1992 study, concluded that equitable distribution was more likely to result among the members of a group when the resource in question was easily distributable. The results obtained by Parks et al. (1996) showed that when resources are easily divisible, individuals show a greater tendency to share them with friends and acquaintances. In this sense, and according to Reynolds et al. (2006), in this research, we suggest that the more a resource is perceived by managers as easily divisible, the more they will distribute it equally among the most relevant (salient) stakeholders, and therefore seek to reconcile their interests.

Relative stakeholder saliency

Making decisions (by managers) can be constrained not only by the degree of divisibility of a resource but also by the nature of stakeholder demands in relation to it. The decision maker tends to harmonize the interest of all stakeholders involved or associated to a specific decision. The validity of Stakeholders' demands (the ones related to the resource above mentioned) may

require that this resource has priority over the others. Mitchell et al. (1997) conceive stakeholder's prominence as a mean of conceptualizing and measuring the validity of their demands, helping managers identifying "who and what really matters" in a particular organizational decision. The model suggests that managers prioritize stakeholders on the basis of their power, legitimacy, and urgency and if they possess all three attributes are more likely to receive attention from managers. Mitchell et al.'s model has been tested on a number of occasions. For instance, Agle et al. (1999) surveyed a number of CEOs and found support for the model. In this sense, we can say that managers evaluate the most relevant stakeholders and reconcile their interests according to the relative salience of their requirements. Surely, over time, certain stakeholder's groups will be perceived as more prominent than others, based on the power, legitimacy and urgency of their demands in specific circumstances. Thus, despite the fact that the manager considers the group of shareholders / owners as the most salient / relevant in relation to the organizational strategy, the needs of this group may, at a given moment or situation, be placed in the background by the urgency of the needs of another group equally legitimate and empowered to influence organizational decisions. Therefore, the inequality of the most relevant organizational constituencies in terms of salience, can constrain a manager, in the action of reconciling their interests in a given decision (Reynolds et al., 2006).

According to Reynolds et al. (2006), we are led to assume that the more equitable the salience of the stakeholders and most relevant to the managers at a given moment, the more apt is the manager to implement strategies for reconciling their interests in that decision. Conversely, the more uneven or biased the relative saliency of the most relevant stakeholders, the less likely it is for the manager to implement strategies leading to a reconciliation of their interests or requirements.

Stockholder group membership

If, in one hand, there are authors who suggest that, because of their unequalled interests, shareholders / owners have a special status, and therefore certain benefits should be given to them in decision-making (eg. Goodpaster, 1991), on another hand, others argue that since all stakeholders have their own unique characteristics, shareholders / owners are not different from any other group. Therefore, they should not receive any preferential treatment simply because of their membership in that group (e.g., Boatright, 1994). In this sense, although the

debate on this topic focuses essentially on the normative implications of the shareholders' statute, it also has interesting implications for the reconciliation of stakeholder interests.

According to Reynolds et al. (2006), managers' decisions regarding the reconciliation of stakeholder interests are also likely to be influenced by the fact that one of the entities involved in the decision in question, belongs to the group of shareholders / owners of the organization, making the distribution of resources in favor of this group more important and, consequently, causing the interests of the total set of stakeholders to be less balanced than if only non-shareholder groups (or owners) were involved.

Balancing approaches

The within-decision approach represents a literal and narrow interpretation of the stakeholder's theory admonition to reconcile its various interests. A manager, who uses a within-decision approach, regards each organizational decision as a unique and independent unit, in which, he seeks to be aware of the most relevant groups, their respective interests and their influence in relation to that particular decision (Reynolds et al., 2006). The manager will then seek to meet the interests of these same stakeholders within the boundaries that limit this decision, trying to satisfy the needs of each party as if that decision is the only one possible (within-decision approach).

The across-decision approach is more consistent with the spirit of stakeholder management. As we saw at the beginning of this dissertation, stakeholder's theory derives from the literature on open systems (Freeman, 1984), which suggests that organizations are embedded within a complex network of relationships with temporal and positional variability that influence their results (op cit). This approach refers to this perspective of open systems, to the strategic implementation of stakeholder theory, by focusing on the balance of interests across the whole system (ie, through a series of decisions over time rather than on decision-by-decision basis). Following this reasoning, the manager who adopts an across-decision approach, can completely sacrifice the interests of a particular stakeholder in several decisions, but will later compensate him, in another decision or future decisions. The manager does not, consequently, ignore the relationships with this group of stakeholders - instead, it applies a long-term perspective for the development and maintenance of these same relationships (Reynolds et al., 2006). Both theories are theoretically valid to reconcile the interests of stakeholders so, the managers, are able to use each of them. It turns out that, as we have seen, resource

divisibility can influence the speed with which managers respond to stakeholder claims. Consequently, it affects the managers' choice by one approach or for another (Reynolds et al., 2006). More specifically, when a resource can be easily divided, organizational decision-makers can seize the opportunity to reconcile the interests of all stakeholders in the same decision, through a within-decision approach, thereby, satisfying immediately the demands of those stakeholders. In another perspective, the indivisibility of a given resource makes it more difficult to balance stakeholders' interests, leading managers to opt for a long-term approach (across-decision approach). Based on Reynolds et al. (2006), we suggest that managers reconcile stakeholder interests using both a within-decision approach and an across-decision approach (Reynolds et al., 2006). That is we analyse, then, what is meant by each of these approaches.

Instrumental and normative implications of different approaches to balance stakeholders' interests

The instrumental approach implies an interest in managing the relationship with stakeholders, in order to achieve traditional corporate objectives, while the normative approach emphasizes the need of attending the intrinsic value of stakeholders' interests. These views of stakeholder's management are not exclusive but complementary. It is the managers' responsibility to create value and make profit in order to survive in the market and they must keep it in mind when interacting with stakeholders, but at the same time there is some kind of moral obligation towards them (Godos-Díez et al., 2015). Although, the theory of stakeholders suggest that no conciliation approach of organizational constituents interests, can be instrumentally valid in the sense described above, we are led to believe, based on the suggested Reynolds et al. (2006), that the approach across-decision has an instrumental value higher than the approach within-decision, since the latter, unlike the approach across-decision, incurs higher costs associated with discovery and implementation of equilibrium solutions (op. cit.).

Reynolds et al. (2006) suggest that managers are aware of the differences between the two approaches, taking into consideration (at least tacitly) the approach across-decision is more efficient and long-term effective and, therefore, more valid in instrumental terms. Although the within-decision approach and the across-decision approach reconcile legitimately the interests of stakeholders, Reynolds et al. (2006) suggests that managers genuinely committed to the stakeholders' management will understand the latter as morally more appealing. The node of this issue is based on the paradox description of the stakeholders, in Goodpaster (1991).

According to Boatright (1994) and Freeman (1994) fiduciary responsibilities of managers in relation to shareholders are inherently different responsibilities from the responsibilities that they have with other stakeholders, since the shareholders have entrusted capital to the managers with a perspective of return of the investment. Even though both approaches respond to the demands of all stakeholders in a given decision, Reynolds and colleagues (2006) argue that the across-decision approach achieves results similar to within-decision but without the additional costs of reconciling all relevant interests in each decision. To conclude, because the decisions reached through an across-decision approach are less expensive, they fulfill the aforementioned fiduciary responsibilities of managers in relation to shareholders in a more efficient way, which leads to it being perceived as more ethical than the within-decision approach.

According to Reynolds and collaborators (2006), the approaches of reconciling stakeholder interests - across-decision and within-decision - have different instrumental and normative implications, both for organizational processes and results, as for the managers themselves. We proposed, in this research, that the across-decision approach will be perceived with greater instrumental and normative value than the within-decision approach.

Research Hypotheses

Based on Reynolds et al. (2006) and Carvalho et al. (2011), as you can find in the previous chapter, we suggest that:

Hypothesis 1: Efforts to reconcile stakeholder interests by managers may be constrained by contingency factors.

Hypothesis 1.1: Highly divisible resources will lead to more balanced stakeholder interests than will highly indivisible resources.

Hypothesis 1.2: Stakeholder claims of relatively equal saliency will lead to more balanced stakeholder interests than will stakeholder claims of relatively unequal saliency.

Hypothesis 1.3: There will be a significant difference in the balance of stakeholder interests between decisions that involve stockholders/owners and those that don't.

Hypothesis 1.4: To the extent that managers balance stakeholder interests, the more indivisible the resource, the more managers will employ an across-decision approach rather than a within-decision approach.

Hypothesis 2. The across-decision approach will be perceived by managers as having a greater instrumental and normative value than within-decision approach.

In order to assess the implications of each of these decision strategies at both, individual and an organizational level, we subdivide the hypothesis stated earlier in the following propositions:

Hypothesis 2.1: The across-decision approach to balancing stakeholder interests will be more instrumentally valuable for the organization than the within-decision approach.

Hypothesis 2.2: The across-decision approach to balancing stakeholder interests will be more instrumentally valuable for the individual manager than the within-decision approach.

Hypothesis 2.3: The across-decision approach to balance stakeholder interests, will be perceived as more ethical than the within-decision approach.

METHOD

Sample:

The sample, collected in 2018, is composed by 105 managers of Portuguese companies belonging to various sectors of activity: Industrial (33.3%), Commercial (19%), Services (35.2%), and Others (11.4%). Of these, (42.9%) were female and (56.2%) were male, (36.2%) are owners, partners or shareholders of the company where they work, and the remaining perform top management functions (10.5%), departmental direction (21%), in charge (11.4%), department head (15.2%), others (4.8 %), which are distributed by the departments: Commercial (14.3%), Financial (16.2%), Marketing (4.8%), Production (14.3%), Administrative (13.3%), Human Resources (13.3 %), Quality (6.7%), Research and Development (3.8%), or other departments (12.4%). Of the 105 subjects in question, 25 responded to version A, 29 to version B, 25 to version C and 26 to version D. The sampling method was used for convenience, after which a random distribution was performed by the different groups. The contact was made by letter, email, telephone or personal appearance, in order to clarify the primary objectives of the investigation. The questionnaires were completed using the self-administered questionnaire survey method.

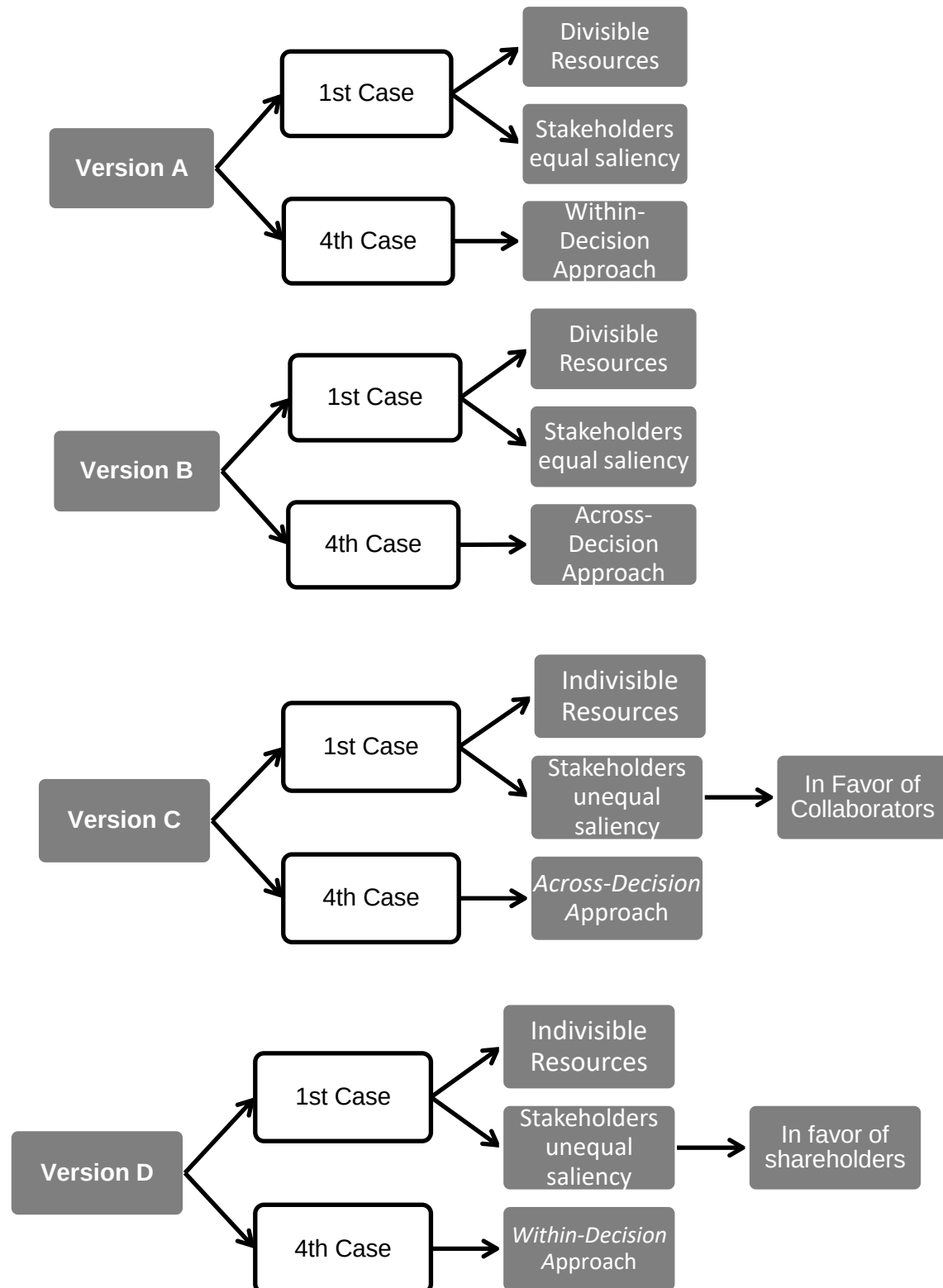
Measures:

1) In order to achieve the objectives of this experimental study, we used a Portuguese version of the Protocol / Experimental Situational Simulation of Reynolds et al. (2006). The instrument consists in the description of specific mortgage situations (four different cases – whose description you can find in the previous chapter). Participants are asked to indicate the decision(s) they would take against the situation described in the hypothetical scenario attributed (See Appendix 1).

Procedure:

This is an experimental study, since the manipulation was performed in the different mortgage situations (four different cases). The participants are asked to indicate the decision(s) they would take against the situation described in the hypothetical scenario attributed to them. There was control of the classificatory factors and the pseudo-factors (by the random distribution of the subjects between the four conditions).

Figure 1: Legend of the Experimental Protocol Versions



RESULTS

MANIPULATIONS

For those who received high divisibility conditions, were significantly more inclined to believe that money could be divided [$F(210) = 113.24$; $p < .001$]. On the other hand, for those who received indications of relatively equal stakeholder saliency, were more inclined to view their responses as essentially the same [$F(210) = 14.55$; $p < .001$]. In what concerns the manipulation of within and across decision, our results presented a statistic significance for the supervisor [$F(210) = 342.01$; $p < .001$], the company [$F(210) = 293.211$, $p < .001$], and the ethical degree of the decisions [$F(210) = 12.8$; $p < .001$]. Finally, the participants whom received a stockholder-favored version did not see a difference in relative saliency, comparing to those whom received an employee-favored version [$F(56) = -0.46$; $p = 0.50$].

HYPOTHESES TESTS

To test the first three hypotheses, we run a multivariate analysis of the variance (MANOVA). Since the Levene's test for the homogeneity of variances was statistically significant, we had used the Pillai's Trace test, instead of Wilks Lambda.

Table 1- Means, standard-deviations, ANOVA's F and partial eta Squared from hypothesis 1.1

		Resource Divisibility					
		Divisible Resources		Indivisible Resources		F	Partial Eta Squared
		M	SD	M	SD		
2009	Owners	95.15	33.65	115.69	78.41	2.96	.027
	Collaborators	64.60	24.07	77.93	77.43	1.37	.013
	Community	40.25	25.00	6.38	14.59	76.35**	.419
2018	Shareholders	82.06	40.37	86.14	65.40	.15	.001
	Collaborators	71.33	30.50	91.43	68.27	3.87	.036
	Community	46.13	22.39	23.20	32.82	17.67**	.146

** $p < .01$

Regarding hypothesis 1.1. (see Table 1), where we intended to test if the manipulation of resources' divisibility would have effects on balancing stakeholder's interests, the results of the test revealed that the global effect is in both years (λ of Pillai's Trace = 0.421, $F(2.105) = 38.242$, $p < .001$ in 2009 and λ of Pillai's Trace = 0.163, $F(3.101) = 6.554$, $p < .001$ in 2018. The global impact on decision-making, due to resources divisibility was higher in 2009 (42%) than the global impact in 2018 (16%).

Using the same method, hypothesis 1.2., stakeholders' salience represents a predictor variable of the balancing stockholders' interests (see Table 2), once the global effect reveals statistically significant in both years, λ of Pillai's Trace = 0.754, $F(4.208) = 32.458$, $p < .001$ regarding 2009, and λ of Pillai's Trace = 0.517, $F(2.000) = 12.047$, $p < .001$ regarding 2018. In 2009 the stakeholders salience had a global impact of 38% and 27% in 2018, for decision-making (see table 2).

Table 2- Means, standard-deviations, ANOVA's F and partial eta Squared from hypothesis 1.2

		Relative stakeholder saliency							
		Equal Saliency		In favor of collaborators		In favor of Shareholders		F	Partial Eta Squared
		M	SD	M	SD	M	SD		
2009	Owners	95.15	33.649	73.83	70.267	160.54	60.374	21.242**	.288
	Collaborators	64.60	24.066	122.67	70.951	30.00	51.424	27.586**	.344
	Community	40.25	25.001	3.50	11.230	946	17.178	38.916**	.426
2018	Owners	82.06	40.368	42.92	45.104	127.69	54.208	22.494**	.306
	Collaborators	71.33	30.499	133.32	57.999	51.15	51.484	25.108**	.330
	Community	46.13	22.389	23.32	33.106	23.08	33.199	8.748**	.146

** $p < .01$

In order to test hypothesis 1.3, MANOVA analysis shows that the manipulation of the experimental effect was statistically significant (see Table 3), for both years: 2009 (λ of Pillai's

Trace = .776, $F(6.206) = 22.52$, $p < .001$, partial eta square = .396, an effect of 39.6 %), and 2018 (λ of Pillai's Trace = .523, $F(9.241) = 7.85$, $p < .001$, partial eta square = .188). The performance of multiple comparison tests, shows that version D's manipulation (in favor of stockholders) led to results significantly higher in the amount received by owners: for 2009 ($M = 160.54$; $SD = 60.37$); for 2018 ($M = 127.69$; $SD = 54.21$), comparing with other versions. This means that, when owners salience is manipulated, they receive in fact a higher value.

Table 3 - Means, standard-deviation, ANOVA's F and partial eta Squared from hypothesis 1.3

Stockholder group membership										
	Version A		Version B		Version C		Version D		F	Partial Eta Squared
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Owners	90.10	24.09	100.20	40.96	3.83	70.27	160.54	60.37	14.23**	.291
2009Collaborators	64.00	19.46	65.20	28.34	122.67	70.95	30.00	51.42	18.21**	.345
Community	45.90	19.02	34.60	29.12	3.50	11.23	9.46	17.18	28.07**	.447
Owners	78.16	36.67	85.41	43.67	42.92	45.10	127.69	54.77	15.01**	.308
2018Collaborators	75.16	29.55	68.03	31.43	3.32	58.00	51.15	51.48	16.75**	.332
Community	45.76	22.69	46.45	22.53	3.32	33.11	23.08	33.20	5.78**	.146

** $p < .01$

To test hypothesis 1.4, we have performed a Qui-square test, to understand if the resources indivisibility lead into a preference on across-decision approach, rather than a within-decision approach. Our results showed no significant association in both 2009 [$X^2(1) = 0.52$, $p = .47$] and 2018 [$X^2(1) = 0.95$, $p = .329$]. We, then, must conclude that the participants made a selection taking into account the across-decision and within-decision approaches, regarding the manipulation of resources divisibility.

Concerning Hypothesis 2, to test hypotheses 2.1 (across-decision approach will have major instrumental value for the organization, comparing to within-decision) and 2.2 (across-

decision approach will have major instrumental value for the next manager individually, comparing with within-decision), we have performed a t-test for paired samples. With the obtained results we must conclude that, in hypothesis 2.1, in both years (2009 and 2018) participants showed a preference for company A, and thereafter for the across-decision in decision-making [$X^2(1) = 16.33$ in 2009; $X^2(1) = 5.95$ in 2018, $p \leq .015$]. In a Likert scale from 1 to 5, participants from both groups 2009 and 2018 had preference in company A ($M = 3.44$ and 3.54 ; $SD = 1.08$ e 1.29 , for 2009 and 2018 respectively), comparing to company B ($M = 2.88$ and 2.86 ; $SD = 1.14$ e 1.41 , for 2009 and 2018, respectively) ($t(107) = 2.68$; $p = .009$ for 2009; $t(104) = 2.70$, $p = .008$ for 2018).

Regarding the results from hypothesis 2.3, through a t-student test, we found that the participants in 2009 considered company's decision more ethical in across-decision approach ($M = 4.16$; $SD = 0.76$), comparing to within-decision approach ($M = 3.32$; $SD = 0.98$) ($t(98.48) = -.499$; $p < .001$). In 2018 we could not find differences on approaches on perception of ethical degree of decisions.

DISCUSSION

Through the analysis of the results obtained with our study, we could conclude that although the managers have as objective balance stakeholder's interests, factors such as the resources divisibility, stakeholder's salience and stockholder's group membership, can constrain their efforts in this sense. Regarding resources divisibility, it had a significant effect in the two years, however, with a higher magnitude in 2009. This lead us to believe that in 2018, managers tended to be more "democratic" and ignore the advice of the accounting department vice-president, who advised that only one check could be provided. This hypothesis was only confirmed for the community, as the resources were presented as indivisible, the community were inclined to receive less in the two samples. The owners and the collaborators, when the resources were divisible, had received less, comparing with the version in which they are indivisible.

Regarding stakeholder's salience, we can see that the manipulation affects the total amount of money given to all groups. When the salience is in favor of shareholders /owners, they, in fact, receive more. When it is in favor of collaborators, they receive significantly more than others. However, the community received more when salience was equal, since this group hadn't a version on favor. Relatively to the within and across-decision approaches of

reconciliation, in contrast to what we expected, we concluded that the manager's choice by the kind of approach used, doesn't depend on the resources divisibility manipulation. In other words, when a resource is perceived as indivisible, managers do not tend to opt for an across-decision approach (which believes that even the manager sacrifice a stakeholder at a given moment, he will compensate him in the long-term, seeing the organization as a system). This may be a consequence of the Portuguese crisis, experienced in the last years. For example, factors such as wage cuts, reduction of productivity premiums, reduction of workers in the company, etc., may lead the manager to believe that he will not have another chance to compensate a certain group of stakeholders in the future, opting for a strategy that, in short terms, pleases the various stakeholders.

We also presented that the cross-decision approach would have a greater instrumental value for both, organization and individual manager. However, this relationship has only been confirmed for the two years period, respecting the instrumental value for the organization. Regarding the instrumental value for the individual manager, only was found empirical support in the 2009 sample. We can see that, in 2009, managers understood the across-decision approach as more pragmatic, converging with the foundation of stakeholder theory, that deciding immediately and believing that any injustices that might arise from that decision may be rectified in the future. In 2018, there were no statistically significant differences between the two approaches, leading us to consider an explanation like the one given above. Considering the whole scenario lived in Portugal in the last years, the participants may have been constrained by variables related with crisis. Leading them to believe that the within-decision approach will be as effective as across-decision, to achieve their goals. We can expect that workers may feel mistaken on realizing that, at a given moment, a colleague was preferred, even if he is rewarded in the future. Organizational managers, especially those who have more experience, tend to behave in a way that creates and protects self-image, impressions and specially influences how an employee is perceived by others. Several studies also indicate that organizational crisis is highly related with negative emotional states. In this sense, there must be an increased effort on the way managers make decisions, each attitude can invoke different emotional reactions (Benoit, 2004).

On the last hypothesis, only was found empirical support, again, for the 2009 sample. Looking at the two situations, of the hypothetical scenario, we can conclude that both options have positive and negative factors. While in the cross-decision approach the company has a growing concern with the environmental impact, abandoning completely the idea of building

the complex apartment, in the within-decision approach, the company builds the complex apartment, but with a reduced size, thereby reducing the environmental impact and having into account workers conditions. Regarding second case, the cross-decision approach does not give any concern to the tourism in the area, making clear that it would continue to export oil until the well dried up. In one hand, this is a way of keeping the jobs for their workers, on the other, the oil is a natural energy exhaust. If the maintenance cost was already higher than the profit, of course the workers would lose their jobs in the short or medium term. Thus, in the within-decision approach, the company was concerned with assigning 6 months of maintenance, keeping the workers for some time, but giving them the certainty that it would have a pre-determined period of gilding. On the other hand, the company worried about the tourism in the area, giving to the government 500,000 euros, to invest in this direction.

Given this, we can interpret that in the across-decision approach, the company had a greater concern with the environmental responsibility, while in the within-decision there was a greater concern with social responsibility. This leads us to the increase for the predilection by the within-decision approach. Corporate social responsibility registered a significant increase in Portugal in the last years, catching up with the rest of Europe. Society needs support from companies, often when the state fails to solve social problems (Lopes & António, 2016). We can also mention that during economical crisis, the awareness of this kind of issue increased dramatically, because the public, politicians and many researchers, believe that this crisis has started, also due to the ethical misconduct of business and the lack of social responsibility (Schwab et., al, 2010). Therefore, we can interpret the 500,000 euros donation, in the within-decision approach, as a social concern for the tourism in the area. Like the creation of the complex, which demonstrates the company's concern with its employees. Participants may also have relied on the difficulty experienced in recent years, believing that it would be more ethical to compensate immediately everyone involved, rather than putting their future depending on external factors. Thinking in a short-term response, that meets all the immediate needs.

LIMITATIONS AND IMPLICATIONS FOR FUTURE RESEARCH

Despite the relevance of our results, in this research, regarding this field of knowledge, we found some limitations. The first one concerns the fact that Reynolds and colleges' instrument (2006) was translated and adapted for the Portuguese population (Carvalho et al., 2007). In fact, this instrument focus on specific hypothetical situations, which leads to an

increase the difficulty of generalization. In this sense, future studies may seek to analyze the same hypotheses using other methodologies (e.g. interviews). We also consider that it would be interesting analyses the differences between multinational and national companies. We believe that this research contributes to the development of the scientific knowledge of these subjects, as well as to a better and more effective management of the companies and the relations between the people who work there.

References

- Agle, B., Mitchell, R., & Sonnenfeld, J. (1999). Who matters to CEOs? An investigation of stakeholder attributes and salience, corporate performance, and CEO values. *Academy of Management Journal*, 42(5), 507-525.
- Allison, S. T., McQueen, L. R., & Schaerfl, L. M. (1992). Social decision-making processes and the equal partitionment of shared resources. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, 23-42.
- Benoit, W. L., & Brinson, S. L. (1999). Queen Elizabeth's image repair discourse: Insensitive royal or compassionate queen?. *Public Relations Review*, 25(2), 145-156.
- Carvalho, C., Ribeiro, L., & Peralta, C. (2011). Stakeholder Theory and managerial decision-making: Constraints and implications of balancing stakeholder interests. XV Congress of EAWOP, May 2011.
- Distributing adventitious outcomes: Social norms, egocentric martyrs, and the effects on future
- Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of management Review*, 20(1), 65-91.
- Erdiaw-Kwasie, M. O., Alam, K., & Shahiduzzaman, M. (2017). Towards understanding stakeholder salience transition and relational approach to 'better' corporate social responsibility: a case for a proposed model in practice. *Journal of Business Ethics*, 144(1), 85-101.
- Freeman, R. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Freeman, R., & Reed, D. (1983). Stockholders and stakeholders: A new perspective on corporate governance. *California management review*, 15(3), 88-106.
- Godos-Díez, J. L., Fernández-Gago, R., & Cabeza-García, L. (2015). Business education and idealism as determinants of stakeholder orientation. *Journal of business ethics*, 131(2), 439-452.
- Goodpaster, K. E. (1991). Business ethics and stakeholder analysis. *Business ethics quarterly*,
- Hurth, V. (2017). Organizations as Open Systems That Need Purpose and Integrated Thinking. *Board Leadership*, 2017(150), 1-8.

- Inoue, Y., Hoogland, C. E., Takehashi, H., & Murata, K. (2015). Effects of resource divisibility and expectations of sharing on envy. *Motivation and Emotion*, 39(6), 961-972.
- Jones, T. (1995). Instrumental stakeholder theory: A synthesis of ethics and economics. *Academy of Management Review*, 20(2), 404-437.
- Kubo, S. H., & Gouvêa, M. A. (2012). Análise de fatores associados ao significado do trabalho. *Revista De Administração*, 47540-554.
- Lindgreen, A., & Swaen, V. (2010). Corporate social responsibility. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 1-7.
- Mitchell, R., Agle, B., & Wood, D. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Parks, J. M., Boles, T. L., Conlon, D. E., DeSouza, E., Gatewood, W., Gibson, K., ... & Wilson, G. (1996).
- Post, J. E., Preston, L. E., & Sauter-Sachs, S. (2002). *Redefining the corporation: Stakeholder management and organizational wealth*. Stanford University Press.
- Rausch, A. (2011). Reconstruction of decision-making behavior in shareholder and stakeholder theory: implications for management accounting systems. *Review of Managerial Science*, 5(2-3), 137-169.
- relationships. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(2), 181-200.
- Reynolds, S. J., Schultz, F. C., & Hekman, D. R. (2006). Stakeholder theory and managerial decision-making: Constraints and implications of balancing stakeholder interests. *Journal of Business Ethics*, 64, 285-301.
- Schwab, K., Zahidi, S., Rojas, M., Finnell, T., DeGioia, J., & Banchoff, T. (2010). Faith and the global agenda: Values for the post-crisis economy. Retrieved 17 August 2014, from <http://www.weforum.org/pdf/faith/valuesreport.pdf>.
- Vracheva, V., & Mason, R. (2015). Creating firm value through stakeholder management and regulation. *Journal of Managerial Issues*, 27(1-4), 120-140,8.

Appendix 1 - Experimental Situational Simulation / Protocol description

As we have already mentioned, the Experimental Situational Simulation / Protocol developed by Reynolds et al. (2006) consists on the description of four hypothetical situations in relation to which it is necessary to take (or has already taken) a decision. The participants are asked to analyze each of the practical cases presented, and indicate which decision they would take to face the problem and / or their degree of agreement with certain statements related to it. The first case, used to test Hypothesis 1, describes a manager, whose company where he works, recently sold a portion of a property and is asked, how to distribute the acquired profits (€ 100,000.00). The manager is then faced with three possibilities for allocating the funds (owners' dividends, school scholarship program created and managed by employees, community support program for young people), and is asked to associate an amount of money to each of the stakeholder groups. The subjects are further informed that the company has other properties and for that, a similar decision may have to be made again, in the near future. After giving their opinion, the participants proceed to the second part of the case, where they are informed that a week later, the company actually sold another property and is asked to indicate what they would do this time.

As we can see, participants respond to two identical situations in which a decision is needed - right after the sale of the first property and again after the sale of the second property. This second decision opportunity aims to gather information about participants' long-term intentions, regarding the reconciliation of stakeholder interests. It should be noted, on the other hand, that we limited decision opportunities to two in order to better isolate the factors influencing individual decisions.

In this case, the variable divisibility of resources was manipulated through the comments from the Vice President of the Accounting Department, a person without direct authority over both, the decision maker and the participant. In the indivisible condition indivisible resources, the Vice President encourages the decision maker to "pass a single check", while in the divisible version of resources, the decision maker is encouraged to distribute / divide the money in the way he understands. In this sense, we have manipulated perceptions about the resource, rather than the resource itself, in order to avoid effects of confounding (ie, situations in which it is impossible to distinguish between the role of experimental factors and pseudofactors - physical, psychosocial and temporal aspects of experimental situation that the researcher is not interested in studying but that can compete with the experimental factors - in determining the experimental effects) resulting from the categorical comparison of different resources (Alferes, 1997).

The relative salience of stakeholder demands, in turn, has been manipulated through various statements that characterize the groups and their demands. The three requirements (shareholder dividends, employees' school program and community support program) are

accompanied by a comment about their similarity: "As they analyze these options, it becomes clear that every requirement has a similar merit.

Each group would benefit from the receipt of additional funds, each of which we can associate with a number of valid reasons for applying that money. " Already in the two conditions of unequal salience of stakeholders, each requirement is accompanied by a specific comment about its salience: in favor of shareholders, the decision maker is informed that the Chairman of the Board of Directors has identified the dividends as his main priority and that , both the staff-based school program and the community support group were being poorly managed; in favor of employees, the decision maker was told that the Chairman of the Board of Directors had no interest in dividends, that the community group was being poorly managed and that the employee-run program was a reputable and reputable program.

With respect to Hypothesis 2.1, which evaluates the instrumental value of the conciliation approaches of stakeholders interests (within-decision approach and across-decision approach), this was tested through the second case present in the Experimental Protocol. Briefly, respondents were asked to assume the role of a manager in a fictitious company. They were then presented with two other companies as potential partners: one that tended to "compromise over a series of decisions" and one that tended to "commit to each individual decision." According to Reynolds and colleagues (2006), and to which instrumental value can be understood as legitimacy, the instrumental value for the organization was evaluated by asking the participants to choose one of the companies as a potential partner.

Hypothesis 2.2., On the other hand, was tested based on the third exposed case, regarding the instrumental value for the individual. In the statement, two managers had to distribute eight extraordinary hours of work by two employees. The "within-decision manager" suggested that both employees work four hours, while, the "across-decision manager" suggested that an employee work eight hours over the weekend, guaranteeing the worker the possibility of working the same amount of additional time in the near future. As in the previous situation, the instrumental value was measured by asking participants to indicate their preference for a manager as their supervisor.

Finally, Hypothesis 2.3, which concerns the normative implications of the within and across-decision approaches, was assessed through the fourth and last case presented in the Experimental Protocol. In this case, Beta-Omega, a major oil company, was faced with the need to make two major decisions: in the first, the company was considering whether or not to build a complex apartment for its employees, which, for regional government, would have a negative impact on the local ecosystem; in the second situation, Beta-Omega was considering whether or not to lay off workers by closing an offshore oil that was about to dry up and which was having a negative influence on local tourism. In the within-decision condition of the case, Beta-Omega decided to build a smaller complex apartment and keep the source open for another six months, while still contributing money to local government tourism efforts (commitment to both). In the cross-decision version, for its part, Beta-Omega first acceded to the local government by not building the complex apartment and only afterwards to the workers, keeping the spring open.

The perceived ethical quality of judgments was assessed through a five-point Likert scale as the degree to which the participant judged ethical Beta-Omega decisions.

TEORIA DOS STAKEHOLDERS E TOMADA DE DECISÃO GERENCIAL: RESTRIÇÕES E IMPLICAÇÕES DE EQUILIBRAR OS INTERESSES DOS STAKEHOLDERS

Resumo

A teoria das partes interessadas é amplamente reconhecida como uma teoria de gestão, embora tenha havido muito poucas investigações para analisar a sua influência na tomada de decisão individual a respeito da gestão do comportamento dos atores organizacionais. Recriámos as investigações de Reynolds, Schultz e Hekman (2006) e de Carvalho, Ribeiro e Peralta (2011), cujo foco era perceber como os gestores equilibram os interesses das partes interessadas, numa amostra de gestores portugueses. Após uma revisão de literatura, fizemos um estudo experimental através da manipulação de cenários utilizando um questionário de auto-relatado. Analisando os resultados, concluímos que, embora os gestores tenham como objetivo equilibrar os interesses das partes interessadas, fatores como a divisibilidade de recursos, a relevância dos stakeholders e a pertença ao grupo de sócios-acionistas podem restringir/condicionar os seus esforços nesse sentido.

Palavras-chave: gestão de stakeholders, tomada de decisão ética, equilíbrio de interesses de stakeholders; Estudo retrospectivo; estudo experimental.

WHAT IS THE INFLUENCE OF FAMILY IN THE ENTREPRENEURIAL POTENTIAL OF STUDENTS, CURRENTLY AND 10 YEARS AGO?

Carolina Vicente²³,

Carla Carvalho²⁴,

Lisete Mónico²⁵,

Pedro Parreira²⁶

Abstract

In recent years we have watched a development in entrepreneurship area by Higher Education Institutions, governments and companies. The family also seems to play an important role in the development of students' entrepreneurial potential. However, the changes in the last 10 years, in Portugal, still unknown. A comparative cohort study was developed with two samples of Portuguese higher education students, one from 2009 ($N=6430$) and the other from 2018 ($N=909$). The objective is to evaluate the impact of the influence of the family, 10 years ago and now, in the entrepreneurial potential of students. We concluded that the role of family went from positive to slight negative, proving that this is no longer a determining factor as 10 years ago.

²³ Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Coimbra, Portugal. (carolinavicente33@gmail.com).

²⁴ Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Coimbra, Portugal. (ccarvalho@fpce.uc.pt).

²⁵ Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Coimbra, Portugal. (lisetemonico@gmail.com).

²⁶ College of Nursing of Coimbra, Portugal (pedromiguel.parreira@gmail.com).

Keywords: Entrepreneurship, Entrepreneurial Potential, Family, Entrepreneurial Motivations, Resources and Incentives to Undertake.

Introduction

Defining entrepreneurship is an arduous task given the multiplicity of theoretical perspectives that coexist (Bruyat & Julien, 2000; Gartner, 1988; Jain, 2011; Shane & Venkataraman, 2000; Venkataraman, 1997), but at the same time is a challenge for those who want to investigate in this field. For several authors (e.g., Brinckman, Grichnik, & Kapsa, 2008; Duarte & Esperança, 2012; GEM, 2016-2017) the entrepreneur is identified through its proactive, innovative and risk-taking behavior, and transform ambiguous situations into business opportunities, in order to succeed.

In the present research we will focus the Shane and Venkataraman (2000) definition, which states that entrepreneurship can be defined as the study of the exploration of opportunities, the processes of discovery and evolution, and the individuals who discover and exploit them. Associated with the creation of goods and services, the development of entrepreneurship undoubtedly contributes to the promotion of the economic, social or technological development of a society (Parreira, Brito, & Pereira, 2011).

Portugal is slowly overcoming the last crisis, and given the benefits of entrepreneurship, analyzing and understanding this process in depth is becoming relevant. Looking back, we note the crisis that began in 2007 in the United States, quickly spread to the global financial system, becoming, in the opinion of many authors (e.g., Ribeiro, Frade, Coelho, & Ferreira-Valente, 2015), the worst financial crisis since the Great Depression. The financial fragmentation of the Euro zone caused the Portuguese economy to be among the most vulnerable, leading to the request for economic and financial assistance in 2011 (Banco de Portugal, 2014). As an example of the crisis consequences it is important to mention that, only in 2018, the Portuguese economy recovered and surpassed the dimension it had in 2008 (Varzim, 2018), which makes us reflect that, with the crisis that has set in, Portugal seems to have gone back a decade. Due the crisis it is increasingly important to value entrepreneurship and strive for a more entrepreneurial society. By encouraging the population to create new businesses, new services and new opportunities, we are supporting the development and growth of societies in various levels from economic to technological (Laranjeira, 2017; Parreira et al., 2011; Parreira, Mónico, Carvalho, & Silva, 2018a). In this sense, the family seems to play an important role in the development of

the entrepreneurial potential of the students (Almeida & Teixeira, 2014; Altinay, Madanoglu, Daniele & Lashley, 2012; Laranjeira, 2017; Mueller, 2006; Shanker & Astrachan, 1996; Silva, 2018; Zellweger, Sieger, & Halter, 2011), so we consider relevant to know if sons of entrepreneurial parents have more entrepreneurial potential.

Considering these evidences, it would be pertinent to understand if family has influence on the entrepreneurial potential of students, now and 10 years ago, given that this period encompasses the passage of Portugal through the economic crisis as well as the period of overcoming the same (which Portugal is still currently facing). Although it has been studied how the entrepreneurs context in the family affects the entrepreneurial potential of the students (Silva, 2018), it is important to study the impact of an entrepreneurial family in the entrepreneurial potential of students, 10 years ago and now. In order to deepen the analysis of these relationships, this study aims to investigate the influence of the family on the entrepreneurial potential of students (measured through the scales of motivation, incentives and resources to undertake), by comparing two samples, one from 2009 and another from 2018.

Entrepreneurship

According to Shane and Venkataraman (2000), entrepreneurship is an area that involves the processes of discovery, the study of the exploration of opportunities and evolution, and the set of individuals who discover and exploit them, aiming to create goods and services. This process constitutes an additional value for the social, economic, technological and organizational development of a nation (Parreira et al., 2011). More recently, in the Global Entrepreneurship Monitor report (GEM, 2013), entrepreneurship was defined as any attempt to create a business by an individual, a team of individuals, or established business. Given the importance of entrepreneurship, the development of an entrepreneurial culture to promote students' greater entrepreneurial potential is fundamental to the country's economy (Laranjeira, 2017; Parreira et al., 2011; Parreira et al., 2018a).

The Entrepreneurial Potential

The nature of entrepreneurship and the variables covered in this process (psychological, socio-educational and family or relational) have aroused researchers' interest in determining the aspects that most influence the intentions of the students in becoming entrepreneurs (Escolar-Llamazares, Luis-Rico, de la Torre-Cruz, Herrero, Jiménez, Palmero-Cámara, & Jiménez-

Eguizábal, 2019). Intentions precede the behavior (Armitage & Conner, 2001) and determine the willingness to put effort into implement that behavior (Ajzen, 1991, Laspiata, Breugst, Heblich, & Patzelt, 2012). According to the *Theory of Reasoned Action* and the *Theory of Planned Behavior* (Ajzen, 1987, 1991, 2002; Fishbein & Ajzen, 1975), of social psychology, a specific behavior is determined by a behavioral intent (which results from attitude and subjective norms in relation to that behavior) and, in the second theory, behavior is not only dependent on motivational aspects but also on the perception of easiness or difficulty in the manifestation of this specific behavior (Parreira, Proença, Mónico, & Sousa, 2018b).

Entrepreneurial intent models have emerged from the limitations of models about personality traits (Robinson, Stimpson, Huefner, & Hunt, 1991; Shane & Venkataraman, 2000), since the intention to become an entrepreneur or start a new business depends on the combination of personal and social factors (da Fonseca Oliveira, Vieira, Laguía, León, & Salazar, 2016).

Entrepreneurship is often associated with the personality characteristics of the entrepreneur, since this is the main agent in the implementation of entrepreneurial initiatives (Parreira et al., 2011; Raposo, Paço, & Ferreira, 2008; Rauch & Frese, 2007). These authors referred that it is possible to clarify the construct of entrepreneurial potential, systematizing the main psychological characteristics of the entrepreneur: entrepreneurial motivations, psychological, social and management competences. Several authors (e.g., Shah, Gao, & Mittal, 2015; Parreira, Carvalho, Mónico, & Santos, 2017) added that the capacity to undertake is not only influenced by individual or personality characteristics but is also influenced by the environment in which the entrepreneurial subject is inserted, and by the available opportunities and resources (GEM, 2016-2017). Thus, aspects such as education, culture, environment and life experiences may influence entrepreneurial behavior (Volkman, 2004).

Due to the literature presented it is possible to perceive that the entrepreneurial potential of students can be understood by characteristics of the personality and by the characteristics of the environment, that make them want to be or not an entrepreneur. Therefore, the entrepreneurial motivations of the student and his perception of the incentives and the resources can influence his choice to be an entrepreneur or not. Thus, we will evaluate students' entrepreneurial potential based on three scales that measure the motivations of the students to undertake, their perceptions of the resources available and their perception of the incentives to undertake (Parreira et al., 2011; Parreira et al., 2017).

The Role of the Family in The Entrepreneurial Potential

In addition to the aforementioned factors with an impact on entrepreneurial action, the family context may also contribute to the decision of an individual to embark on an entrepreneurial career (Silva, 2018). The literature on family business succession shows that these seem to be one of the great sources of job creation in the labor markets (Laranjeira, 2017; Shanker, & Astrachan, 1996). Other studies (e.g., Ratten, Ramadani, Dana, Hoy, & Ferreira, 2017) have highlighted the importance of family entrepreneurship as determinants of the global socioeconomic development.

Several studies have shown that the entrepreneurial family tradition is an influential factor in the intentions of starting a business (e.g., Almeida & Teixeira, 2014; Altinay, Madanoglu, Daniele, & Lashley, 2012; Mueller, 2006; Zellweger, Sieger, & Halter, 2011), and the probability of becoming an entrepreneur, when the parents already worked on their own, is bigger (Almeida & Teixeira, 2014; Mueller, 2006). Mustapha and Selvaraju (2015) reported in their study that the influence of the family and the transmission of an image of successful entrepreneurs, to their descendants, had a positive effect on students' entrepreneurial intent. The results indicated that students with entrepreneurs in their families showed greater entrepreneurial motivation compared to the participants who are not related to entrepreneurs.

In Portugal, a study showed that students who have business parents have more desires to work autonomously or to create their own company than those who do not have entrepreneurial parents (Parreira, et al., 2011; Silva, 2018). However, in the last 10 years, it could have been altered because of the economic and financial situation of Portugal. Let us see some data from media sources, but that serve as warnings for the reality that devastated Portugal, especially in the last decade:

- i. In 2011, it was reported that every day 17 Portuguese were declared insolvent and the number of indebted families increased by 187%, compared to the previous year, according to data from the Instituto Informador Comercial.
- ii. More recently, in 2014, of the 14,625 insolvencies decreed, 10,242 were private individuals or families, a situation that remained in 2015, according to data from the Ministry of Justice.

Zellweger and his colleagues (2011) reported that the commercial experience of a family can demonstrate to their descendants the disadvantages of being an entrepreneur. Students with a family business background appear to be pessimistic about controlling a company, but optimistic about their capabilities and resources to pursue a business career. In addition to these authors, Mungai and Velamuri (2011) have found that parents' failure, when they are self-employed, decreases the intention of their descendants to be entrepreneurs and start their own businesses.

Nguyen (2018) found in his recent study that family background do not have significant influence on entrepreneurial intention, contrary to what had been mentioned in the aforementioned literature.

In order to verify this incongruity in the studies about the influence of the family on the entrepreneurial potential of the students, Wang, Wang and Chen (2018) tested this influence and found that perceived parental entrepreneurial rewards positively affect entrepreneurial intentions of young adults. However, they also found that the family business involvement negatively moderates the relationship between perceived parental entrepreneurial rewards and entrepreneurial intentions.

Thus, and because there is no data about the influence of the family on the students' entrepreneurial potential, after the economic crisis in Portugal, it is interesting to study if, in the last 10 years, the tendency of the sons of business parents to have higher rates than the sons of non-entrepreneurial parents, in terms of entrepreneurial potential, has changed. It is expected, due to the literature presented earlier, that the influence of the family on the entrepreneurial potential of students has decreased, since the fact that the difficulties that their family went through during the crisis in Portugal, may have decreased the students' intentions to be entrepreneurs (Mungai & Velamuri, 2011; Zellweger et al., 2011).

Objective

This study aims to analyze the influence of the family on the entrepreneurial potential of students (measured through the scales of motivation, incentives and resources to undertake), now and 10 years ago, in Portugal (period in which several important events occurred, such as a serious economic crisis that affected all in a decisive way), in order to understand the extent to which this period of time affected somehow, the students' desire to undertake. The

hypothesis that we will verify in this study is: *The influence of the family on student's entrepreneurial potential has decreased after the last 10 years in Portugal.*

Method

Samples

This is a comparative study of cohorts (Alferes, 1997), with two samples: one (Sample 1) collected in 2009, and the other (Sample 2) collected in 2018. The samples were adjusted according to sociodemographic characteristics, in order to present similar characteristics, to be able to do the cohort analysis. In both samples it was guaranteed that the students' ages were similar, the higher education institutions were the same, the average of female/male students were similar, that the year in which they were confined was the same, and that the courses in which the students had entered were the same or similar. The sample 1 included 6430 students. The mean of the ages was 22 years (min. age of 18 and max. age of 59 years), with a standard deviation of 5.3, and was mainly composed by female students. The sample 2 included 909 students. The mean of the ages was 22 years (min. age of 18 and max. age of 59 years), with a standard deviation of 4.9, and was mainly composed by female students (see table 1).

Table 1: Sociodemographic characteristics of the samples (1 and 2)

	Sample 1 (N = 6430)		Sample 2 (N = 909)	
	n	%	n	%
Gender				
Male	2239	34.8	224	24.6
Female	4167	64.8	685	75.4
No answer	24	0.4	0.0	0.0
Course Area				
Health	1812	28.2	50	5.5
Technology	1630	25.3	98	10.8
Social Sciences	1327	20.6	670	73.7
Management	1490	23.2	89	9.8
No answer	171	2.7	2	0.2
Working Status				
Student	5326	82.8	747	82.2
Working Student	1070	16.6	161	17.7
No answer	34	0.5	0.1	0.1

<i>Marital Status</i>				
Single/Divorced	5889	91.6	863	94.9
Married/Cohabiting	513	8.0	44	4.8
No answer	28	0.4	2	0.2

Instruments

Data were collected through a self-administered questionnaire called “Student’s Entrepreneurial Motivations”, that was designed by a team of five specialists from different areas (Parreira et al., 2011). This questionnaire was based on scales on the reasons for creating a company, social and environmental influences, and support for business creation. All the scales underlying the questionnaire were recently validated by the team of researchers of this line of research. However, we also intend to contribute to the construct validity of the instrument, which is why we performed factorial confirmatory analysis for the scales that were used in this research.

For this study we didn’t use all the scales that constitute this instrument. In the table 2, information about the fit indexes of the scales that we used, is presented. The most of these indexes are good and others are acceptable, for both samples. The scales we used in this study were “Scale of Personal Motivations and Factors That Facilitate Entrepreneurship”, “Incentive Scale for Entrepreneurship” and “Scale of Opportunities and Resources to Undertake”. In all the scales and for the both samples, the Cronbach’s alpha indicates a good internal consistency. In

order to understand the influence of the family in the entrepreneurial potential, we used items such as "Do you have entrepreneurs in your family?" and "If yes, who?".

Table 2. Fit indices obtained in confirmatory factor analysis in the three scales used to measure the entrepreneurial potential of higher education students.

Procedure

In the first sample, the questionnaires were distributed and applied to students of higher education institutions in Portugal. The data were collected by the coordinators of the Poliempreeunde programme, in approximately one year. In the second sample, the questionnaires were applied to students of higher education institutions in Portugal, by the research team of which some students were part of, and in approximately three months. All the ethical principles of a research study were fulfilled, the researchers explained the study objectives, the participants gave their informed consent, and the anonymity was assured.

Results

In table 3 we present the means and the standard-deviations of the different scales and factors in the two samples. Regarding the personal motivations and factors that facilitate entrepreneurship scale, the average of the answers is 3.75 (in 2009) and 3.58 (in 2018). This

	NFI		SRMR		TLI		CFI		RMSEA	
	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018	2009	2018
Personal Motivations	.91	.87	.06	.08	.89	.86	.91	.89	.07	.08
Incentives	.91	.92	.04	.06	.96	.91	.97	.93	.06	.08
Oportunities and Resources	.95	.87	.05	.07	.95	.86	.96	.89	.05	.08

means seem to register a decrease of the entrepreneurial motivations of the students. The dimension that obtained the highest average score, in 2009, was the *familial and societal realization* and, in 2018, was the *learning and development* dimension, what seems to indicate that the motivations of the students changed in the last 10 years from the family to learning and development. Regarding the incentives to undertake and opportunities and resources scales, the average of the answers seems to indicate a little increase from ten years ago to nowadays.

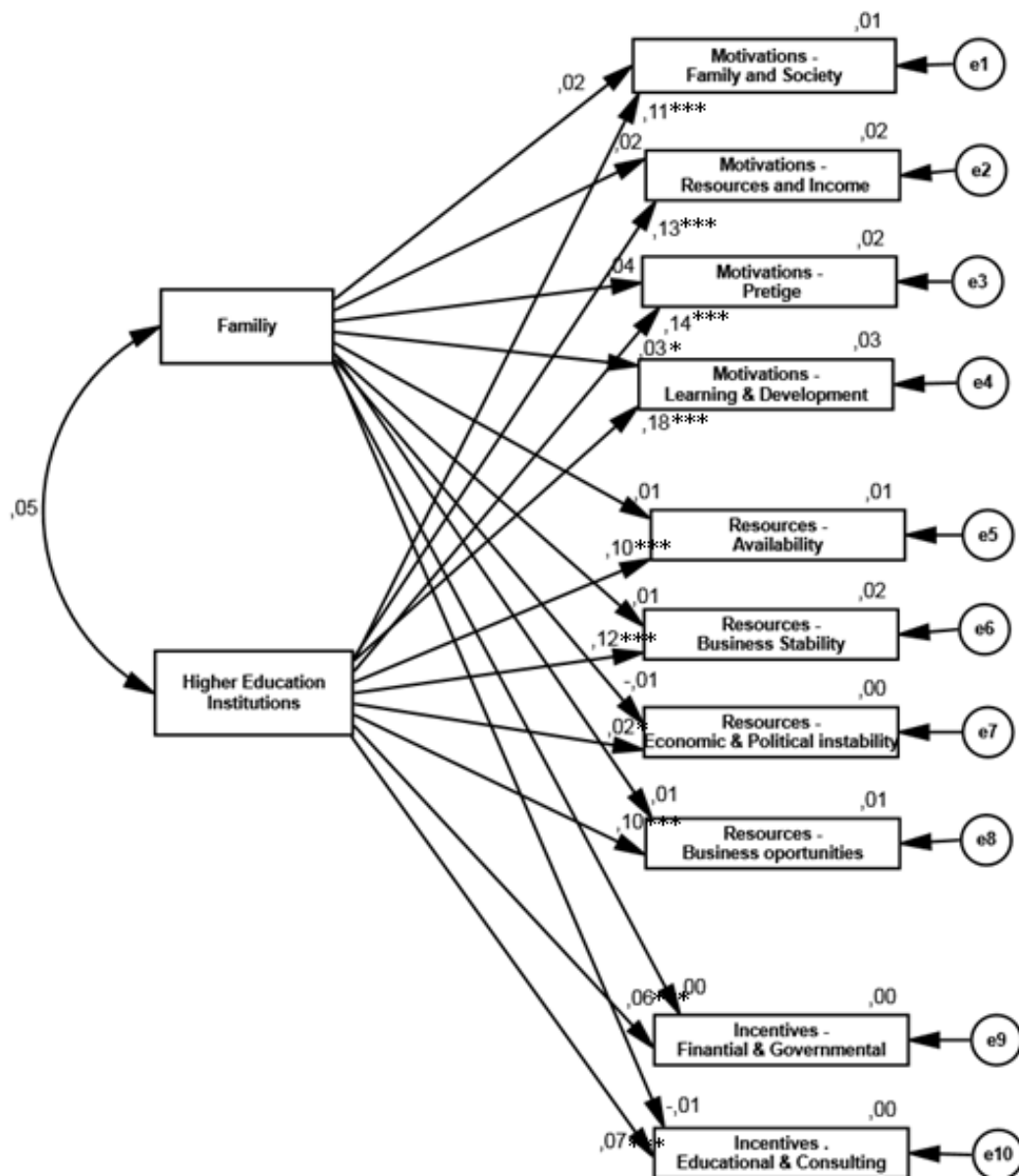
Concerning the dummy variable “have entrepreneurs in family”, we can verify that, in the first sample, 75% of the students had entrepreneurs in their families, and in the second sample 57% have entrepreneurs in their families. In 2009, the students refer that have more others entrepreneurs in their families than parents or siblings. But in 2018, the students affirmed having more parents’ entrepreneurs than siblings or others.

With the objective of evaluate the impact of having entrepreneurs in family in the entrepreneurial potential of students we performed a multivariate multiple regression analysis with AMOS (v. 22.0, SPSS Inc, Chicago, IL). The role of the family was considered a predictor variable and the scales of motivations, incentives and opportunities were considered criterion variables (see figures 1 to 8). We verified that, in the first sample (2009), the level of explained variance were low in every dependent variables ($R^2 < .03$). In the second sample (2018) we verified that the explained variance was also low, but higher in comparison with the first sample, regarding the role of the higher education institutions. When we analyze the paths from family to the criterion variables, we can verify that some paths become negative, although with low effect sizes.

Table 3. Cronbach’s alpha (α), means (M), standard-deviations (SD), number of individuals (n) and percentage (%) of the different scales and factors in the sample of 2009 ($N = 6430$) and in the sample of 2018 ($N = 909$).

	2009					2018				
	α	M	$S.D.$	n	%	α	M	$S.D.$	n	%
Entrepreneurial Motivations Global Scale	.90	3.75	.55	-	-	.80	3.58	.52	-	-
F1. Familial and Societal Realization	.83	4.11	.69	-	-	.84	4.12	.79	-	-
F2. Resources and Income	.77	3.26	.81	-	-	.67	2.89	.79	-	-
F3. Prestige	.77	3.45	.82	-	-	.75	3.29	.89	-	-
F4. Learning and Development	.65	4.10	.59	-	-	.63	4.14	.61	-	-
Incentives to Undertake Global Scale	.93	3.93	.64	-	-	.89	3.96	.59	-	-
F1. Financial and Governmental	.91	3.92	.69	-	-	.84	3.94	.66	-	-
F2. Educational and Consulting	.85	3.94	.68	-	-	.85	3.99	.65	-	-
Opportunities and Resources to Undertake Global Scale	.90	3.66	.54	-	-	.86	3.69	.50	-	-
F1. Availability of Resources	.89	3.86	.68	-	-	.87	4.02	.65	-	-
F2. Business Stability	.87	3.82	.60	-	-	.77	3.85	.52	-	-
F3. Economic and Political Instability	.82	2.95	1.06	-	-	.86	2.90	1.09	-	-
F4. Business Opportunities	.75	3.28	.95	-	-	.79	2.92	1.05	-	-
Having Entrepreneurs in the Family a)	-	-	-	4829	75.1	-	-	-	515	56.7
Have Entrepreneurial Parents a)	-	-	-	1558	24.2	-	-	-	276	30.4
Have Entrepreneurial Siblings a)	-	-	-	275	4.3	-	-	-	112	12.3

Have Others Entrepreneurs in the Family a)	-	-	-	3590	55.8	-	-	-	167	18.4



a) Dummy Variable (0=No; 1=Yes).

Figure 1. The influence of Family and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of in the sample 1 (2009): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

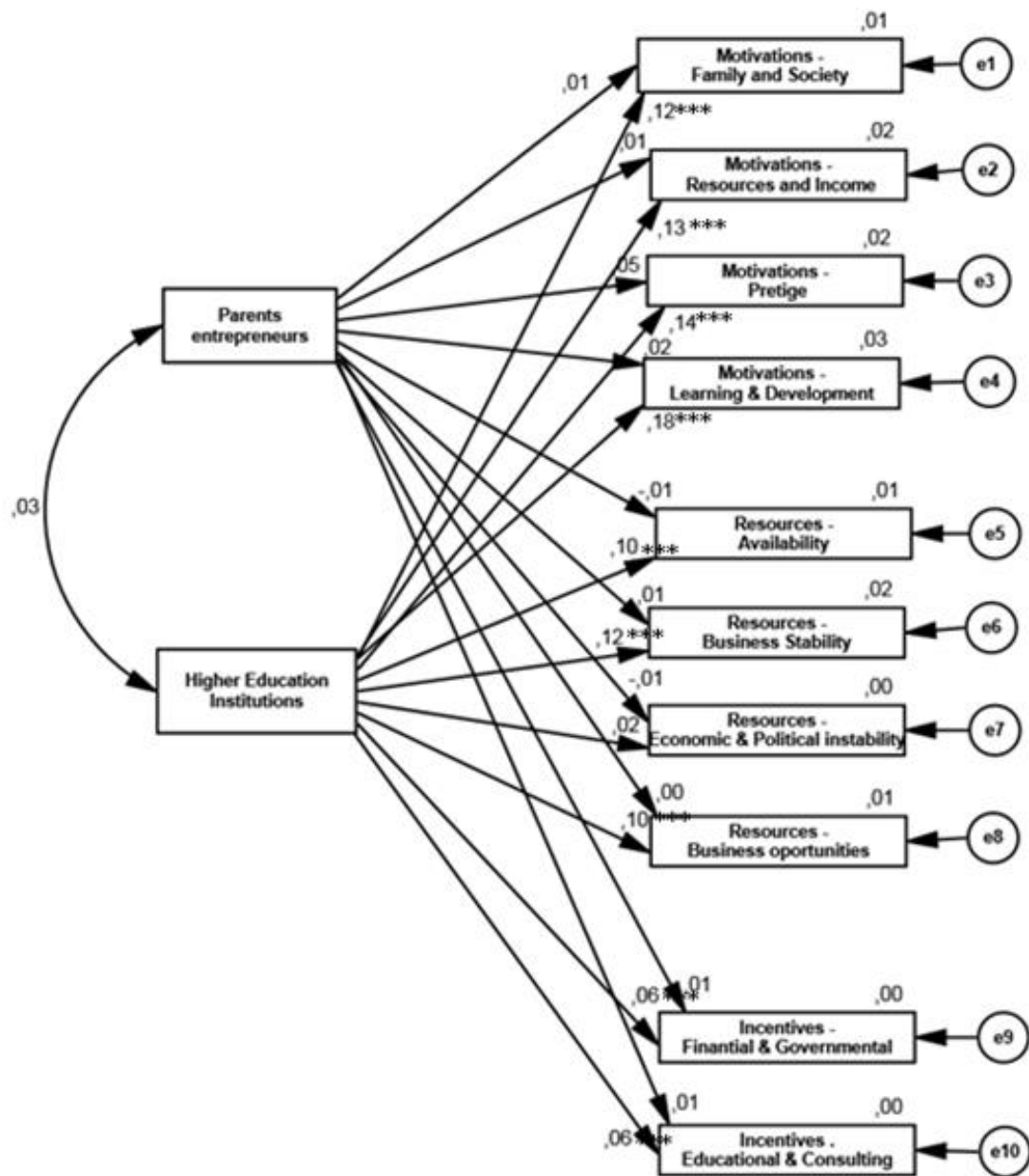


Figure 2. The influence of having Parents Entrepreneurs and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of students in the sample 1 (2009): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

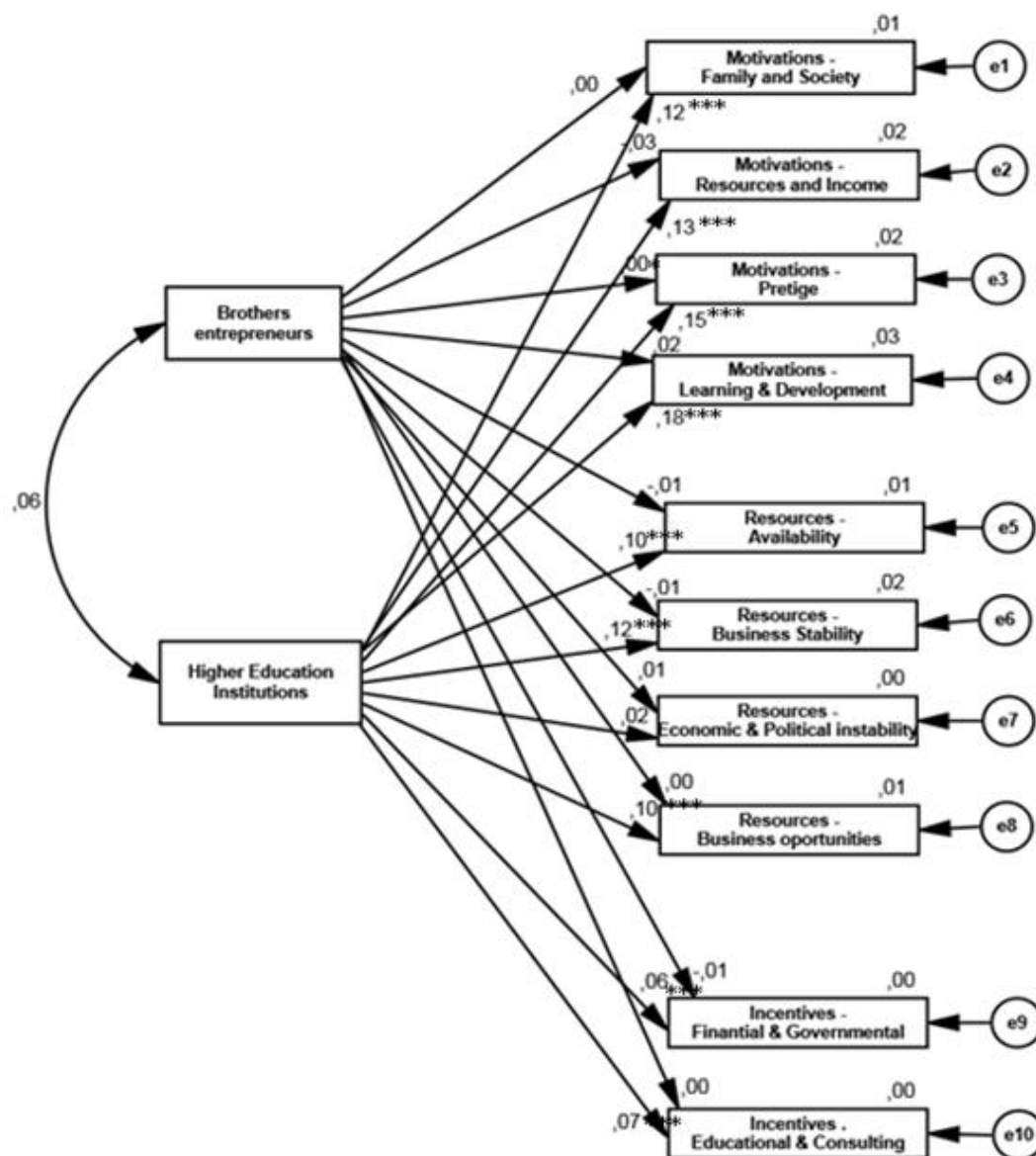


Figure 3. The influence of having Siblings Entrepreneurs and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of students in the sample 1 (2009): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

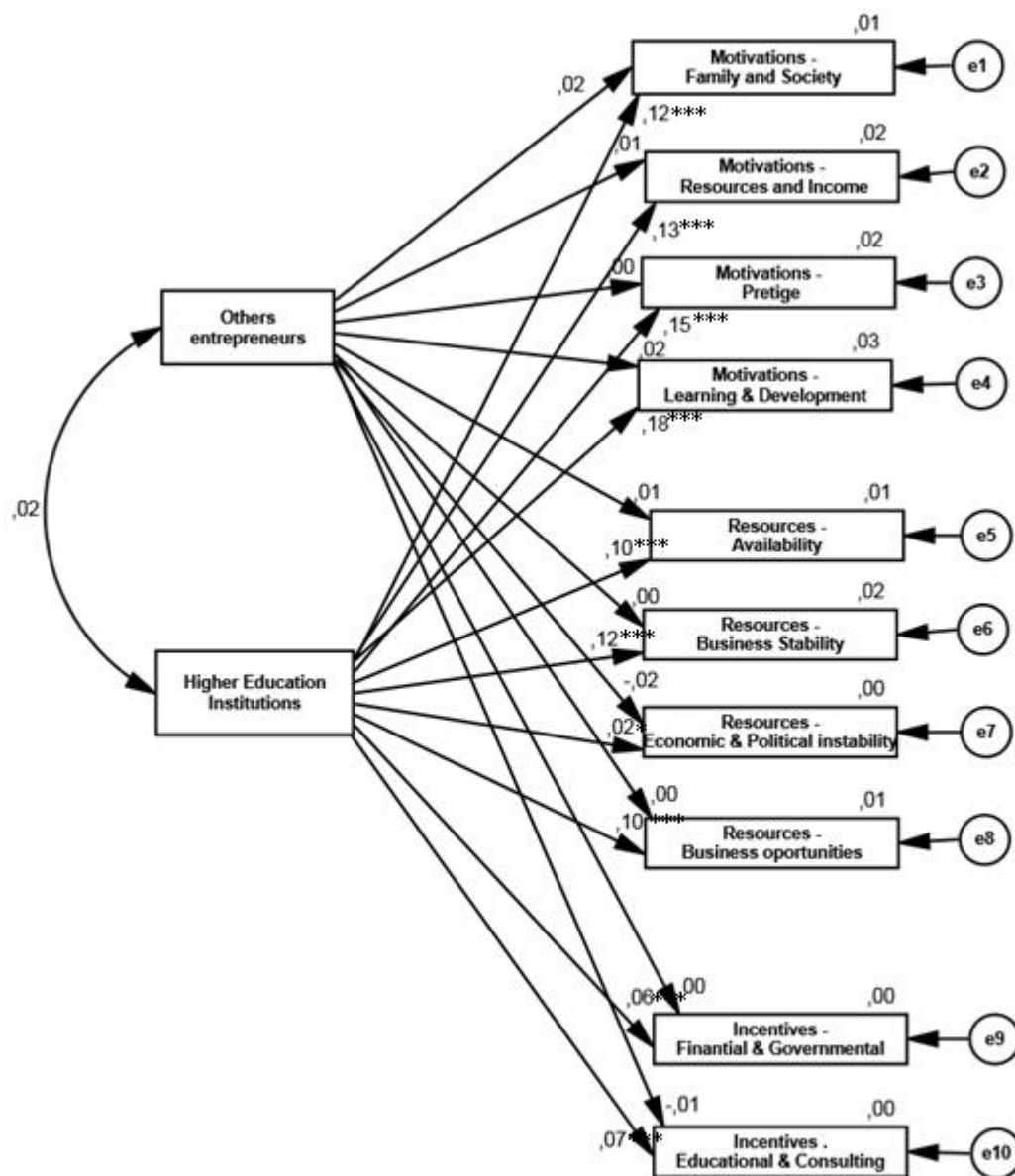


Figure 4. The influence of having Others Entrepreneurs in family and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of students in the sample 1 (2009): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

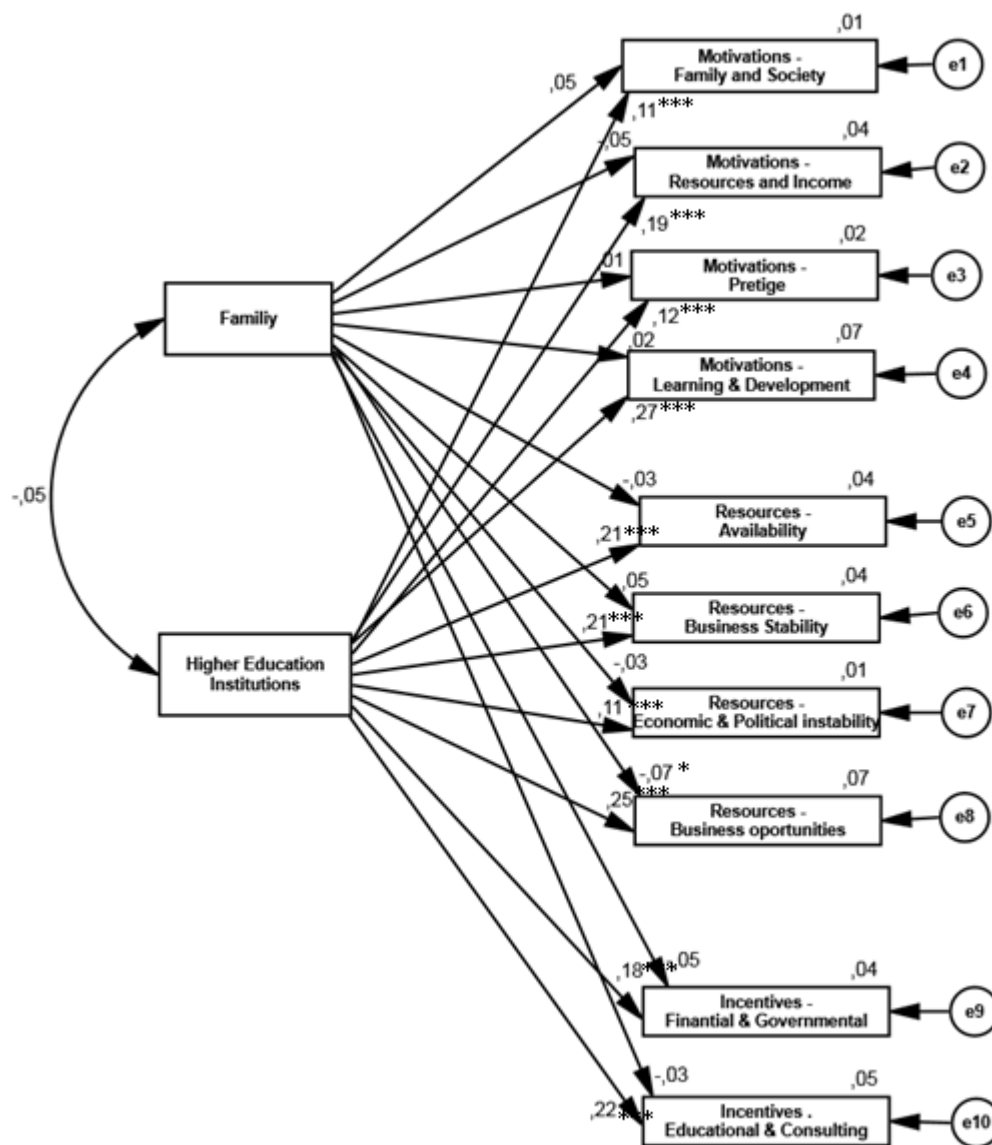


Figure 5. The influence of the Family and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of students in the sample 2 (2018): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

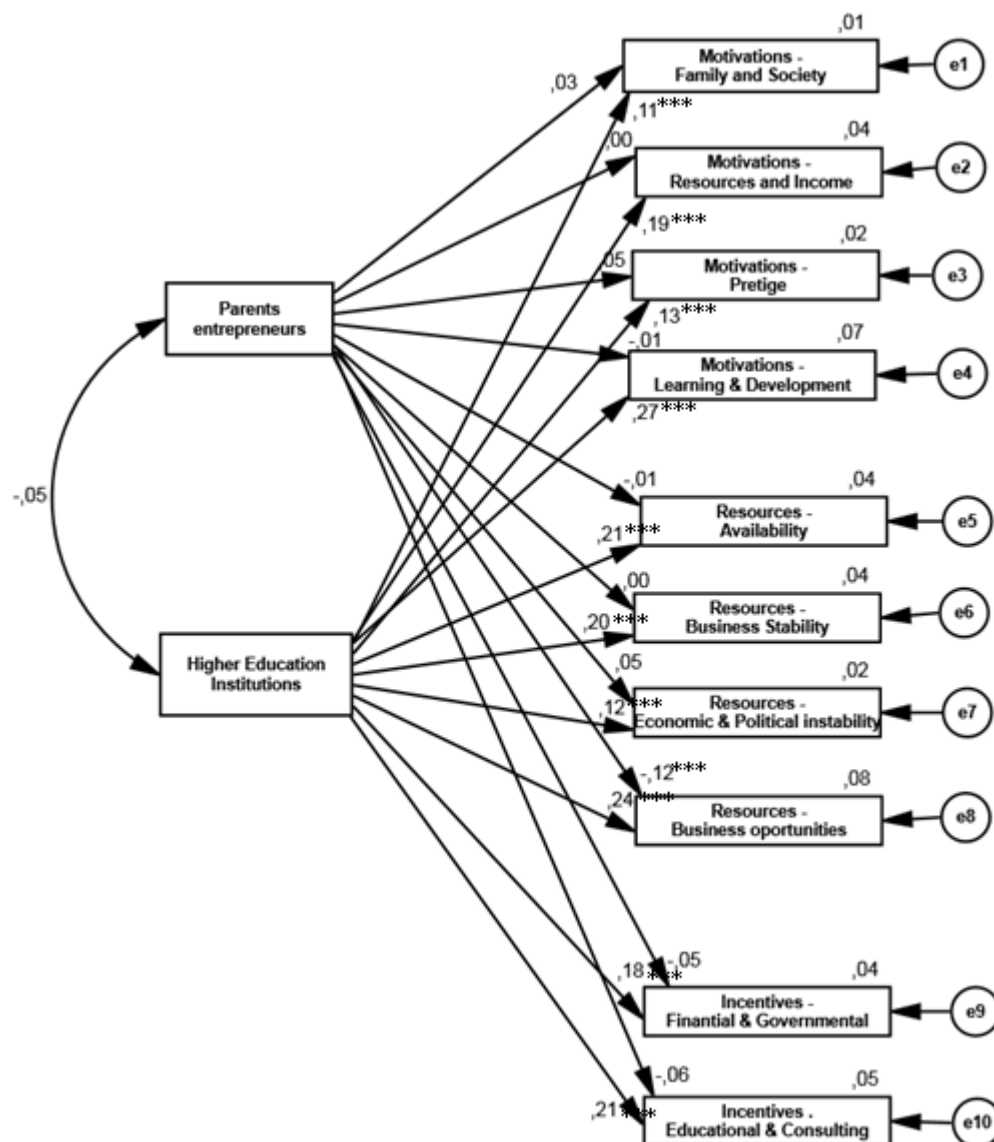


Figure 6. The influence of having Parents Entrepreneurs and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of students in the sample 2 (2018): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

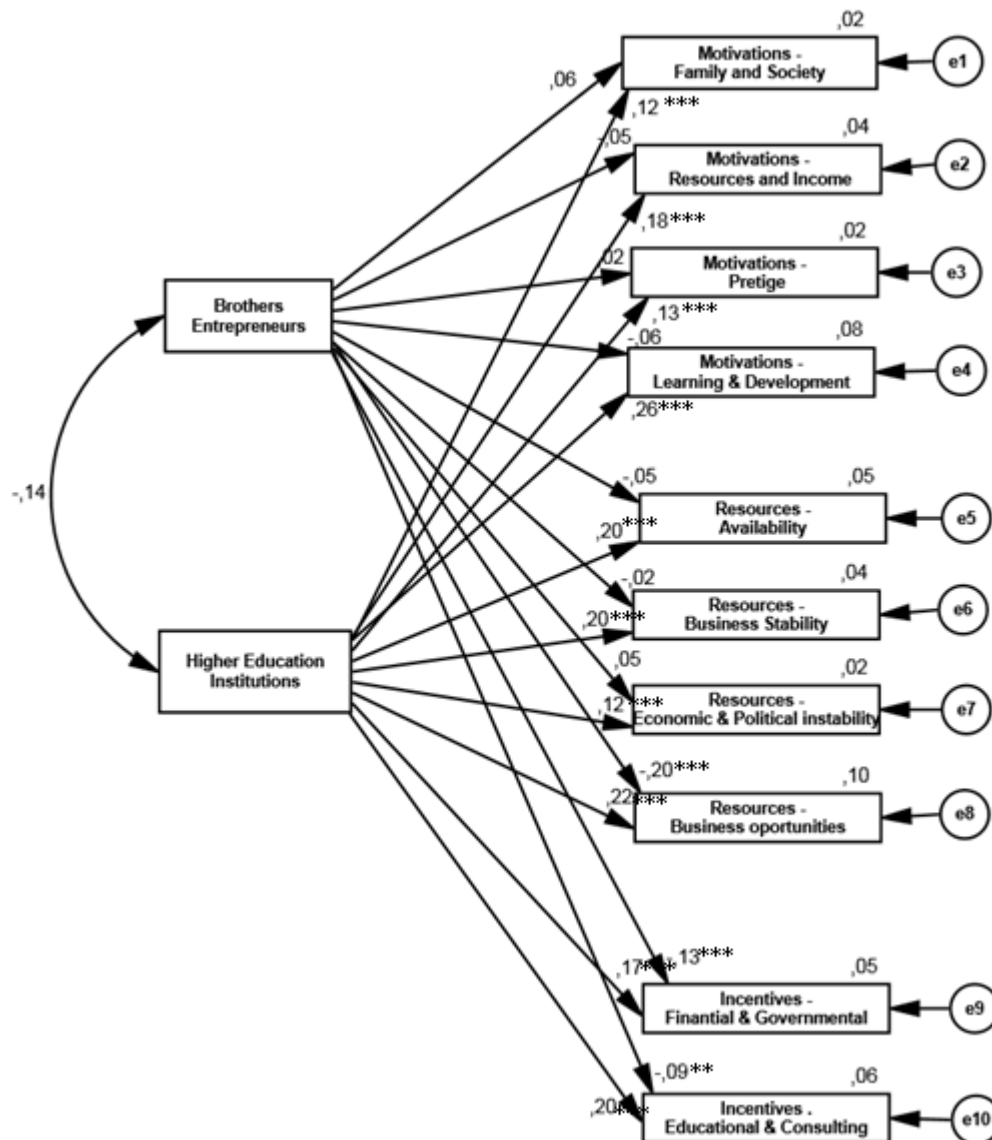


Figure 7. The influence of having Siblings Entrepreneurs and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of students in the sample 2 (2018): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

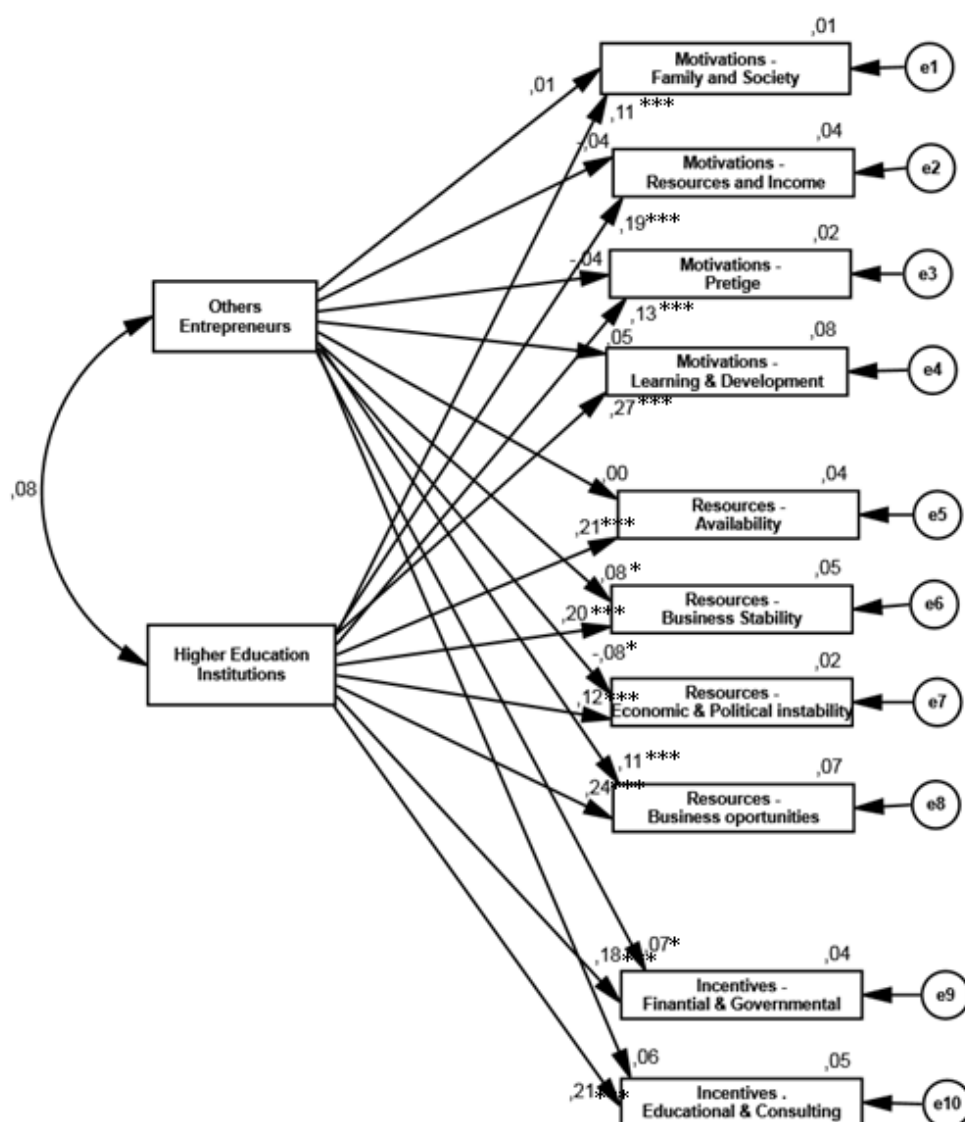


Figure 8. The influence of having Others Entrepreneurs in the family and Higher Education Institutions on the entrepreneurial potential of students in the sample 2 (2018): standardized regression weights (β) and R^2 ; * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The main objective of this study was to analyze the role of the family in the students' entrepreneurial potential, comparing two samples, one collected in 2009 and other collected in 2018. We intend to see if this influence changed taking into account that, during this period of time, several factors in Portugal provided changes and constraints with impact at different levels. Throughout this research we could see what the literature highlights about the influence of family (e.g., Almeida & Teixeira, 2014; Altinay, Madanoglu, Daniele, & Lashley, 2012;

Laranjeira, 2017; Silva, 2018; Zellweger, Sieger, & Halter, 2011) on the entrepreneurial potential of students. We realize that the literature stated that the family seems to play an important role in increasing the entrepreneurial potential of students (Almeida & Teixeira, 2014; Altinay, Madanoglu, Daniele, & Lashley, 2012; Laranjeira, 2017; Silva, 2018). However we could also perceive that when sons see the difficulties that their parents have experienced in being entrepreneurs, it could be a factor that contributes to the decrease of their intentions of starting their own business (Mungai & Velamuri, 2011; Zellweger, Sieger, & Halter, 2011). Thus, we could expect that the economic and financial crisis lived in Portugal could have influenced negatively the referred relationship.

Concerning the hypothesis, when we analyzed the influence of the family in the entrepreneurial potential of the students, in the first sample (2009), we concluded that there wasn't a very significant influence as we expected when we saw the results that the literature pointed. We could see, in our results, that there was a significant influence of the family in the motivations and with the incentives of students, but these were little influences since they indicated a low coefficient of regression. When we looked to the results of the new sample (2018), the family seemed to have a slight negative influence in the way that the students perceived opportunities and resources, supporting some of the studies previously shown (Mungai & Velamuri, 2011; Wang, Wang, & Chen, 2018; Zellweger et al., 2011). Having siblings entrepreneurs had a greater, but negative, influence in the way that students perceived their incentives and resources to undertake, comparing with the influence of having parents entrepreneurs. And it was also interesting to see that having others entrepreneurs in family (not parents or siblings) seemed to influence positively the entrepreneurial potential of students (in the incentives and resources to undertake).

With these facts we can't support our hypothesis because, in general, the family hadn't decreased their influence, in making the students want to be entrepreneurs, but changed it from positive to negative. Nevertheless, we can't ignore that having other entrepreneurs in family, seems to have a better influence on the entrepreneurial potential of the students than ten years ago. The results were somewhat different than we expected, namely in the change of the influence of the family from positive to negative. Another fact that was different from the expected was in the case of having others entrepreneurs in family, that shown a better influence on the entrepreneurial potential now than 10 years ago. Thus, with this research we could verify that having entrepreneurs in the family is no longer a determinant factor in the development of young entrepreneurs, as 10 years ago. In conclusion, with the results presented we observed

that the family doesn't have as much influence as 10 years ago, but has a slight negative influence in the entrepreneurial potential of students, maybe because of the economic situation lived in Portugal.

LIMITATIONS AND IMPLICATIONS FOR FUTURE RESEARCH

In the present research there are some limitations that we should consider in order to understand some of the conclusions and to take in account for the next studies. The first limitation that we found is related to the sample. This is a convenience sample and because of that, in the future studies, it should be selected a random number of students from each higher education institution, ensuring the equivalence of the samples in terms of type of higher education institution, gender, age, course area, and others sociodemographic characteristics. In this sense, it would also be important to continue collecting the second sample, making possible to develop a comparative study with two samples with equivalent *N*.

It is important to think that our samples were composed by Portuguese students what can represent an issue regarding the generalizability of results. For future researches, we consider relevant to expand this research to other countries and also to other cultures. We have also to be alerted for the fact that the scales that we used give us the perceptions of the students, that sometimes is not the same as the reality. Besides that, it is important to think that, even if the students' perceived good resources, which supposedly make them want to be entrepreneurs, their personal resources can make them think that they are not able to start a new business by themselves.

Finally, and in addition to these suggestions, in the future research, would also be interestingly perceive better the reasons why the role of the family has become negative. It will be also interesting to study why the siblings seem to influence more negatively the entrepreneurial potential than the parents, since there are no Portuguese literature that explains that fact. And lastly, perceive why having others entrepreneurs in family showed a better influence on the students' entrepreneurial potential, compared with ten years ago.

References

(2011, Junho 24). 17 portugueses insolventes a cada dia que passa. TVI24. Disponível em: <http://www.tvi24.iol.pt/economiageral/portugueses-insolventes-insolvencias->

- falencias-portugueses-falidos-crise-agencia-financeira/1262432-5238.html?mul_id=13448228 (consulted at 12/02/2018)
- (2017, Fevereiro 8). Mais de 70% das insolvências são de famílias. Expresso. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2017-02-08-Mais-de-70-das-insolvencias-sao-de-familias> (consulted at 12/02/2018)
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (V. 20, pp. 1-63). New York: Academic Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665-683.
- Almeida, D., & Teixeira, R. M. (2014). Influência da família e das redes sociais na criação de negócios por jovens empreendedores. *Belo Horizonte*, 15(2), 110-128.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Altinay, L., Madanoglu, M., Daniele, R., & Lashley, C. (2012). The influence of family tradition and psychological traits on entrepreneurial intention. *International Journal of Hospitality Management*, 31(2), 489-499. doi: 10.1016/j.ijhm.2011.07.007
- Armitage, C., & Conner, M., (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499.
- Banco de Portugal (2014). Relatório do Conselho de Administração. A Economia Portuguesa, Lisboa: Banco de Portugal. Disponível em: https://www.bportugal.pt/sites/default/files/anexos/pdf-boletim/ra14ep_pt.pdf (consulted at 13/02/2018).
- Brinckman, J., Grichnik, D., & Kapsa, D. (2008). Should entrepreneurs plan or just storm the castle? A meta-analysis on contextual factors impacting the business planning–performance relationship in small firms. *Journal of Business Venturing*, 25(2010), 24-40. doi: 10.1016/j.jbusvent.2008.10.007
- Bruyat, C., & Julien, P. (2000). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165-180.
- da Fonseca Oliveira, B. M., Vieira, D., Laguía, A., León, J. A. M., & Salazar, J. (2016). Intenção empreendedora em estudantes universitários: adaptação e validação de uma escala (QIE). *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 187-196.
- Duarte, C., & Esperança, J. (2012). *Empreendedorismo e planeamento financeiro - Transformar oportunidades em negócios. Criar micro, pequenas e médias empresas* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Escolar-Llamazares, M. C., Luis-Rico, I., de la Torre-Cruz, T., Herrero, A., Jiménez, A., Palmero-Cámara, C., & Jiménez-Eguizabal, A. (2019). The socio-educational, psychological and family-related antecedents of entrepreneurial intentions among spanish youth. *Sustainability*, 11(5), 1-21.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Gartner, W.B. (1988). 'Who is an entrepreneur?' is the wrong question. *American Journal of Small Business*, 12(4), 11-32.
- Global Entrepreneurship Monitor, The. (2013). Relatório sobre Portugal. Lisboa. <http://www.gemconsortium.org>.
- Global Entrepreneurship Monitor, The. (2016-2017). Global Report. <http://www.gemconsortium.org>.
- Jain, R. K. (2011). Entrepreneurial competencies: A Meta-analysis and Comprehensive Conceptualization for future research. *The Journal of Business Perspective*, 15(2), 127-152. doi: 10.1177/097226291101500205
- Laranjeira, M. J. (2017). *Students' Entrepreneurial Potential: The role of the university & the influence of motivations, incentives and opportunities and resources to undertake*. (Unpublished Master's Thesis). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Laspita, S., Breugst, N., Heblich, S., & Patzelt, H. (2012). Intergenerational transmission of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 27(4), 414-435. doi:10.1016/j.jbusvent.2011.11.006
- Mueller, P. (2006). Entrepreneurship in the region: Breeding ground for nascent entrepreneurs? *Small Business Economics*, 27(1), 41-58. doi: 10.1007/s11187-006-6951-7
- Mungai, E., & Velamuri, S. R. (2011). Parental entrepreneurial role model influence on male offspring: Is it always positive and when does it occur? *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 35(2), 337-357. doi: 10.1111/j.1540-6520.2009.00363.x
- Mustapha, M., & Selvaraju, M. (2015). Personal attributes, family influences, entrepreneurship education and entrepreneurship inclination among university students. *Penerbit Universiti Sains Malaysia*, 33(1), 155-172.
- Nguyen, C. (2018). Demographic factors, family background and prior self-employment on entrepreneurial intention - Vietnamese business students are different: why? *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 8(1), 1-17.
- Parreira, P. M., Carvalho, C., Mónico, L. S., & Santos, A. S. (2017). Empreendedorismo no ensino superior: Estudo psicométrico da escala oportunidades e recursos para empreender. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 17(4), 1-11. doi: 10.17652/rpot/2017.4.13736
- Parreira, P., Mónico, L., Carvalho, C., & Silva, A. (2018a). Entrepreneurship in higher education: The effect of academy, motivation, resources, incentives, and self-efficacy in the entrepreneurship potential. In L. Mura (Ed.), *Entrepreneurship: Development Tendencies and Empirical Approach* (pp. 329-350). InTech - Open Science, Open Minds. ISBN 978-953-51-5654-3.
- Parreira, P., Proença, S., Mónico, L., & Sousa, L. (2018b) Technology Assessment Model (TAM): Modelos percursos e modelos evolutivos In P. Parreira, L. Alves, L. Mónico, J. Sampaio, & T. Paiva (Coords.), *Motivos, influências, serviços de apoio e educação* (pp.143-166). Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN:978-972-8681-76-0.
- Parreira, P. M., Pereira, F. C., & Brito, N. V. (2011). *Empreendedorismo e motivações empresariais no ensino superior*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Raposo, M., Paço, A., & Ferreira, J. (2008). Entrepreneur's profile: A taxonomy of attributes and motivations of university students. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2), 405-418. doi: [10.1108/14626000810871763](https://doi.org/10.1108/14626000810871763)

- Ratten, V., Ramadani, V., Dana, L., Hoy, F., & Ferreira, J. (2017). Family entrepreneurship and internationalization strategies. *Review of International Business and Strategy*, 27(2), 1-21. doi:10.1108/RIBS-01-2017-0007
- Rauch, A., & Frese, M. (2007). Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners personality traits, business creation, and success. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(4), 353-385. doi: 10.1080/13594320701595438
- Ribeiro, R., Frade, C., Coelho, L., & Ferreira-Valente, A. (2015). Crise Económica em Portugal: Alterações nas Práticas Quotidianas e Relações Familiares. *Livro de Atas do 1º Congresso da Associação Internacional das Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, 5155-5171.
- Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C., & Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 13-31.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management*, 25(1), 217-226.
- Shah, R., Gao, Z., & Mittal, H. (2015). *Innovation, entrepreneurship, and the economy in the US, China, and India: Historical perspectives and future trends*. London: Acad. Press.
- Shanker, M. C., & Astrachan, J. (1996). Myths and realities: Family businesses' contribution to the US economy. *Family Business Review*, 9(2), 107-123.
- Silva, I. (2018). *Empreendedorismo: A influência dos familiares empresários nas motivações e no potencial empreendedor dos estudantes*. (Unpublished Master's Thesis). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Varzim, T. (2018). 10 anos depois, economia portuguesa supera a crise. *Jornal de Negócios*. Disponível em: <https://www.jornaldenegocios.pt/economia/conjuntura/detalhe/10-anos-depoiseconomia-portuguesa-supera-a-crise> (consulted at 19/03/2019)
- Venkataraman, S. (1997). The distinctive domain of entrepreneurship research: An editor's perspective. In J. Katz, & R. Brockhaus (Eds), *Advances in entrepreneurship, firm emergence, and growth*, 3, 119-138. Greenwich, CT: JAI Press.
- Volkman, C. (2004). Entrepreneurial studies in higher education. *Higher Education in Europe*, 29(2), 177-185. doi: 10.1080/0379772042000234802
- Wang, D., Wang, L., & Chen, L. (2018). Unlocking the influence of family business exposure on entrepreneurial intentions. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14(4), 951-974.
- Zellweger, T., Sieger, P., & Halter, F. (2011). Should I stay or should I go? Career choice intentions of students with family business background. *Journal of Business Venturing*, 26(5), 521-536. doi: 10.1016/j.jbusvent.2010.04.001

QUAL É A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NO POTENCIAL EMPREENDEDOR DOS ESTUDANTES, AGORA E HÁ 10 ANOS ATRÁS?

Resumo

Nos últimos anos, assistimos a um desenvolvimento do empreendedorismo por parte das instituições de ensino superior, do governo e empresas. A família também parece desempenhar um papel importante no desenvolvimento do potencial empreendedor dos estudantes. No entanto, as mudanças nos últimos 10 anos, em Portugal, permanecem desconhecidas. Desenvolvemos um estudo comparativo com duas amostras de estudantes do ensino superior português, uma de 2009 ($N = 6430$) e outra de 2018 ($N = 909$). O objetivo foi avaliar o impacto da influência da família no potencial empreendedor dos estudantes, em 2009 e em 2018. Concluímos que o papel da família passou de positivo para ligeiramente negativo, provando que este já não é um fator determinante, para o desenvolvimento do potencial empreendedor dos estudantes, como há 10 anos atrás.

Palavras-chave: Empreendedorismo, Potencial Empreendedor, Família, Motivações Empreendedoras, Recursos e Incentivos para Empreender.

WORK-FAMILY CONFLICT AND FACILITATION: A STUDY WITH BURNOUT PROFILES OF PORTUGUESE PROFESSORS

Maria Inés Alegre²⁷

Carla Carvalho²⁸

Lisete Mónico²⁹

Pedro Parreira³⁰

Abstract

The relationship between work and personal life has individual, organizational and social implications. Besides the negative and positive paradigms, the concept of Work-Life Balance offers an integrative perspective regarding the way these dimensions relate. Based upon a sample of 610 Portuguese professors and the items included in the short version of the original scale Trabalho-Família developed by Carvalho and her research team (Carvalho & Peralta, 2009; Carvalho & Andrade, 2012; Carvalho, Peralta, & Castro, 2012; Carvalho, Mónico, Parreira, Fernandes, Salgueiro-Oliveira, Braga, & Gómez, 2016; Carvalho, Parreira, Mónico, & Ruivo, 2016) and the Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter, 1997), this study consists of the creation of work-family conflict and facilitation profiles, in order to study their relationship with Burnout Syndrome.

Keywords: work-family interface; work-family balance; work-family conflict; work-family facilitation; gender invariance; burnout syndrome.

²⁷ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

²⁸ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

²⁹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

³⁰ Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Introduction

The roles we play within the family and work domains often interact with each other and can ultimately affect life quality. This raises the issue of whether it is plausible to find a balance that enables a connection between both domains and makes it possible to lead a healthy life (Gracia, González & Peiró, 1996). On the one hand, family as a construct has witnessed the consequences of cultural, demographic, political, legal and even religious changes worldwide (Gerson & Torres, 2015; Seltzer et al., 2005). Beyond individual and social implications, the relationship between these two dimensions has organizational consequences too (Balmford & Gardner, 2006). Many organizations have gradually become more and more involved with helping employees to mitigate the pressures and demands posed by work with those that originate in their lives beyond their jobs. These authors refer to the use of many Work-Life Balance programmes as key strategies to recruit, retain and motivate valuable employees (Nord et al., 2002).

Theoretical framework

Conceptual delimitation

Throughout the last decades there has been an increase in research addressing the relationship between Family and Work spheres. Such growth has been followed by several theories supported by different models and paradigms, which have led to the emergence of different concepts concerning the relationship between these two spheres: conflict (Frone, Russell, & Cooper, 1992; Greenhaus & Beutell, 1985), resource drain (Morris & Madsen, 2007), segmentation (Edwards & Rothbard, 2000; Kanter, 1977; Zedeck, 1992), spillover (Edwards & Rothbard, 2000; Staines, 1980), compensation (Edwards & Rothbard, 2000; Zedeck & Mosier, 1990), congruence (Edwards and Rothbard, 2000; Staines, 1980; Zedeck, 1992), enrichment (Greenhaus & Powell, 2006), facilitation (Grzywacz, 2002), and integration (Bailyn, Drago & Kochan, 2001; Bailyn & Harrington, 2010; Clark, 2000; Morris & Madsen, 2007). Geurts, Taris, Kompier, Dikkers, Van Hooff, and Kinnunen (2005) refer that it is possible to identify four different types of interaction: work-home negative interaction between, home-work negative interaction, work-home positive interaction and home-work positive interaction. Struggling to meet the demands placed by work and family spheres can bring about an imbalance. The term family-work conflict has come to be used to describe a type of interrole clash due to mutual incompatibility between pressures that originate in the work domain and those that come from

the family domain (Greenhaus & Beutell, 1985). This role conflict perspective stems from Marks (1977) scarcity approach, according to which engagement in numerous roles produces time pressure and strain, as the several roles battle for a person's restricted time and energy (Steiber, 2009). Moreover, Greenhaus and Beutell (1985) indicate that it is possible to identify three main types of work-family conflict: time-based conflict (which takes place when various roles compete for an individual's time), strain-based conflict (which happens when the pressure from performing one role hinders the ability to fulfill other roles' requirements) and behavior-based conflict (which occurs when behaviors essential to a role interferes with the accomplishment of another role). Zhang and Liu (2011) refer that although the three types of family-conflict have different antecedent variables, there seems to be an imbalance in literature as time-based conflict and stress-based conflict have attracted more attention, thus leading to a lack of studies regarding behavior-based conflict. Although research in this field is predominantly dominated by the negative paradigm, some authors have oriented their studies to explore positive aspects of the work-family interface. In this way, it is possible to identify literature referring to facilitation (Hill et al., 2007), enrichment (Greenhaus & Powell, 2006), enhancement (Sieber, 1974), positive spillover (Crouter, 1984), and integration (Bailyn, Drago & Kochan, 2001; Bailyn & Harrington, 2010). Greenhaus and Powell's model of work-family enrichment constitutes one of the main examples of how in the past decades there has been a shift in work-family research towards studying its positive consequences instead of focusing only on the negative ones (Daniel & Sonnentag, 2014). In addition to the negative and positive paradigms, the so-called integrative paradigm of the work-family relationship refers to a balance-oriented paradigm (frequently known as Work Life-Balance [WLB] in English; Vithanage & Arachchige, 2017). With the purpose of not only clarifying the meaning of the term but also of distinguishing it from other work-family concepts, Greenhaus et al. (2003) suggest that WLB refers to the degree to which people can be evenly engaged in and satisfied with their family role and their work role (Greenhaus et al., 2003). Regarding their definition, these authors highlight the fact that it is wide enough to contemplate both the ideas of positive and negative balance, understanding WLB as a continuum docked at one end by considerable imbalance in favor of a particular role (such as family) through some rather balanced condition to lengthy imbalance in favor of another role as the other docking end (such as work).

Edwards and Rothbard (2000) came up with an integrative framework of work-family linking mechanisms, indicating six major descriptive mechanisms for the relationship between both domains (either positive or negative), namely segmentation, spillover, compensation,

congruence, scarcity of resources and work-family role conflict. Inclination towards one or more of these mechanisms when accounting for work-family relationships can influence the way scientists make sense of the matter and further propose possible interventions.

An increasingly popular framework is the Border Theory, whereby work and family spheres are more permeable and mutually influential (Carvalho & Chambel, 2016), making it difficult to outline the boundaries between one and another. Such influence can either be positive (by way of facilitation, which is based on the enrichment or beneficial effects of involvement in multiple roles, such as work and family or personal life) or negative (due to some type of role conflict and the negative interference of demands coming from both domains), existing an exchange of knowledge between one domain and the other, thus contributing to broadening the spectrum of strategies that people can use to deal effectively with the challenges and the requirements placed by both domains (W-F/F-W). Regardless of the lack of consensus, this viewpoint ultimately highlights the importance of the pursuit of satisfaction in every dimension of an individual's life, which is akin to seeking a reconciliation, match or balance for both the negative perspective of the conflict/tension and the positive perspective (enrichment) of the work-family relationship. Much like the paradigms above referred (more negative or more positive), this paradigm gave rise to several popular theories and models. However, rather than criticizing (or defending) one theory against another, it is necessary to consider that combined they provide a range of analysis regarding the dynamism of the work-family interface, which is an increasingly broad and comprehensive domain (Carvalho & Chambel, 2016).

Outcomes stemming from the work-family interface

A meta-analytic study by Amstad et al. (2011) reports the existence of multiple outcomes regarding the work-family relationship. The authors conclude that work-family conflict impacts well-being and behavior at an individual, work and family level, and that both directions of family-work conflict have shown work-related results (Amstad et al., 2011). Such outcomes can be either positive or negative, though the latter have received more attention in terms of study and research.

Negative outcomes

Among negative work effects we can find lowered commitment, reduced job satisfaction, emotional exhaustion, stress, depression, burnout syndrome, nonattendance behaviours (such

as absenteeism, leaving work early and tardiness) (Allen, Herst, Bruck, & Sutton, 2000; Boyar, Maertz & Pearson, 2005; Cooke & Rousseau, 1984; Grzywacz, Almeida, & McDonald, 2002; Hammer, Cullen, Neal, Sinclair, & Shafiro, 2005; Karatepe & Tekinkus, 2006; Thompson & Prottas, 2006; Rode, Rehg, Near, & Underhill, 2007) and willingness to quit (Noor, 2011). Additionally, a study carried out by Frone (2000) reported that both work-family and family-work conflict were related to anxiety, negative mood, dependence disorders and substance abuse.

Family-related negative outcomes can affect marital and family satisfaction, family involvement, and produce family-related strain (Adams, King & King, 1996). Finally, reports on further un-specific outcomes include somatic complaints, poor physical health, depression and substance use or abuse, as well as a possible impact on life satisfaction (Frone, Russell, & Barnes, 1996). A longitudinal study conducted in Spain by Rubio et al. (2015) points out the existence of a spiral process, where work-family conflict predicts emotional exhaustion and, simultaneously, emotional exhaustion raises work-family conflict.

Burnout syndrome and work-family interface

Eurofound and ILO's (2019) overall workforce analysis indicates that the incidence of mental health problems is globally increasing. Even though debate continues about the best strategies for the management of health and well-being at work, the report unveils how work intensity permeates and ultimately affects the modern workplace. As a matter of fact, Eurofound and ILO (2019) refer that stress related to work has been singled out as the second most frequently reported work-related health problem in Europe, followed by musculoskeletal disorders. Because work related stress can lead to important human and economic costs, addressing this issue at individual, organizational and governmental level is of utmost importance.

Maslach and Jackson (1981) defined Burnout as a Syndrome of emotional exhaustion that regularly affects individuals whose work implies some sort of social interaction with others. According to these authors, such exhaustion is the result of a reduction of person's emotional resources, followed by cynical attitudes, dissatisfaction, negative feelings, reactions and self-perception. Similarly, Friedman (1995) notes that Burnout is a syndrome related to work and that derives from a personal perception of serious conflict between effort (or input) and reward (or output). Maslach and Jackson (1986) point out three components of burnout: emotional

exhaustion (which is both mental and physical, and is related to a personal context), depersonalization (which refers to a distant attitude towards work and affects the interpersonal sphere) and reduced personal achievement (which affects both social and non-social aspects of work, and is reflected in self-assessment) (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

A systematic review of prospective studies carried out by Salvagioni et al. (2017) led the authors to classify the different outcomes likely to be suffered by and individual experiencing Burnout Syndrome into physical, psychological and occupational consequences. Physical effects comprise cardiovascular diseases, obesity, type 2 diabetes, hypertension, hypercholesterolemia, musculoskeletal disorders, pain (overall pain, headache, neck-shoulder pain, backache, and pain-related disability), prolonged fatigue, gastrointestinal problems, respiratory issues and severe injuries. Among psychological consequences stemming from Burnout Syndrome, Salvagioni et al. (2017) mention insomnia, depressive symptoms and mental disorders, whereas occupational consequences entail job dissatisfaction, sickness absence and need for disability pensions. Maslach (1976) has drawn attention to the fact that the effects arising from Burnout Syndrome are conceivably dangerous for a company, as well as its clients and staff. For this reason, measuring attempts aimed at detecting, diagnosing and preventing Burnout Syndrome have received a lot of attention in research (Martinez, Mera, González, López & Blobel, 2015; Gómez-Alcaina, Montero-Marín, García-Campayo, Demarzo & Pereira, 2013; Regal, 2016).

A meta-analysis carried out by Kossek and Ozeki (1999) refers to the existence of several studies reporting high correlations between work-family conflict and burnout. What is more, Smith, DeJoy, Dyal and Huang (2017) conducted a study with the purpose of examining predictors of burnout in firefighters by considering the influences of work-pressure, work-stress and work-family conflict. Overall, the authors concluded that perceived work stress and work-family conflict are two significant predictors of burnout. Aimed at investigating direct and indirect associations of faculty burnout with psychosocial work environments, a study carried out by Záborská et al. (2017) yielded results that reflect work-family conflict as the strongest predictor of burnout among university faculty. In addition, Frone, Rusell and Cooper (2011) carried out a study which led to the conclusion that work-family conflict was longitudinally linked to high levels of heavy alcohol consumption. As far as work-family direction is concerned, Netemeyer, McMurrian and Boles (1996) report that work's interference with family generally shows higher correlation with Burnout Syndrome than vice-versa.

The Work-Family interface has been studied as a predictor and as a consequence of burnout, and some studies have also referred to the possibility of reciprocal causal relationships (Innstrand, Langballe, Espnes, Falkum, & Aasland, 2008; Zapf, Dormann, & Frese, 1996). Despite receiving less attention, approaches considering the work-family interface as an outcome variable have also been performed. About this, Zapf et al. (1996) point to the existence of two possible explanations, namely the “drift hypothesis” and the “true strain-stressor hypothesis”. On the one hand, the “drift hypothesis” refers to the way some individuals with poor health (which is the case of burnt out individuals) tend to wander towards unattractive or unsatisfactory jobs (for example by becoming jobless and afterwards by taking less appealing jobs due to a high absenteeism personal record, or by being moved to positions that entail less responsibilities, which sides with higher work stressors and eventually higher risks of work family conflict); on the other hand, the “true strain-stressor hypothesis” holds that stress (for example, derived from work-family conflict) could also be affected by strain (such as that experienced due to burnout) (Innstrand, et al., 2008).

Positive outcomes

Positive effects that the combination of these two life domains can have at work level include job satisfaction, organizational commitment, organizational citizenship behavior (Bragger, Rodriguez-Srednicki, Kutcher, Indovino, & Rosner, 2005). Furthermore, it is important to highlight that work-family enrichment (Greenhaus and Powell, 2006), positive spillover (Edwards & Rothbard, 2000) and facilitation (Grzywacz, 2002) have also been subject of study (Carlson, Hunter, & Ferguson, 2011; Carlson, Kacmar, Zivnuska, Ferguson, & Whitten, 2011; Dunn & O’Brien, 2013; Lapierre, Li, Kwan, Greenhaus, DiRenzo, & Shao, 2017; McNall, Nicklin, & Masuda, 2010). As far as work-family enrichment is concerned, Greenhaus and Powell (2006) define it as the way experience from one role holds the potential of improving life quality in a different role. Another meta-analytic study, this time reviewing outcomes stemmed from work-family enrichment, reveals that the enrichment process relates to far-reaching personal and organizational results and, under certain circumstances, participation in one role may enrich the quality of life in a second role. Similarly, a meta-analytic study performed by Zhang et al. (2018) indicates that work-family enrichment has stronger effects on within-domain consequences than cross-domain consequences.

Method

1. Sample

The sample consisted of 610 university professors from Portugal and Islands (299 men: 49.0%, 291 women: 47.7%, 20 non-respondents: 3.3%), aged between 22 and 90 years old. The age group between 31 to 47 years stands out, representing 59.2% of the sample. It is composed mostly of married teachers (60.8%), followed by 22.3% single, 7.7% divorced and 1.1% separated. Most have been teaching in higher institutions for more than 10 years (56.2%), and about 23.0% of the sample has been doing so for between 5 to 10 years.

2 .Instruments

2.1 Escala Trabalho-Família (T-F) – Work-Family Scale (W-F) (Carvalho, 2009)

The W-F Scale consists of an overall measure of the relationship between work and family (in both senses), composed of a second order construct represented by first order measures that evaluate, on the one hand, the reconciliation between work and family, and on the other hand, the tension between work and family.

Second-order measures comprise the dimensions of work-family interference (WFI) that were selected based on the Sloan Work-Family Researchers Electronic Network INTF Scales (MacDermid, Barnett, Crosby, Greenhaus, Koblenz, Marks, Perry-Jenkins, Voydanoff, Wethington, & Sabbatini-Bunch, 2000): Work's Interference with Family (WFI); Family's Interference with Work (FWI); Work as a Family-Life Facilitator (WFF); Family as a Work Facilitator (FWF); Impact of Work-Family Stress on Work (IWFSW); and Impact of Work-Family Stress on Family Life (IWFSF). The items that make up these scales summarise the best measures published in this area (e.g., Gutek, Searle, & Klepa, 1991; MacDermid et al., 2000; Netemeyer, Boles, & McMurrian, 1996). Assessment of scales developed by MacDermid et al. (2000) have been very positive, and it was decided to compile them in a single scale, which was first translated into Portuguese in an academic context by Carvalho and Peralta (2009), and later tested in research carried out by the authors (e.g., Carvalho & Andrade, 2012; Carvalho, Peralta, & Castro, 2012; Carvalho, Mónico, Parreira, Fernandes, Salgueiro-Oliveira, Braga, & Gómez, 2016; Carvalho, Parreira, Mónico, & Ruivo, 2016). These authors proceeded to the translation and back-translation of the items to Portuguese, using the focus group method to discuss ideas, suggestions and revisions for each of the items, so that the final version of the items did not raise any doubts. They also used a pilot sample of 50 subjects to evaluate the degree of

accessibility, adequacy and comprehension of the items of the W-F Scale, and made small adjustments to the final version of the items. In the final version of the questionnaire, participants are asked to answer 92 items on a four-point Likert scale (1- Rarely, 2- Sometimes, 3- Often, 4- Most often), reporting the last three months of their work and family/personal life. The items cover four major areas: energy (e.g., Because of my work, I did not have the energy to perform activities with my family or other important people in my life), strain (e.g., My job made it difficult to maintain the kind of relationship I wanted with my family), time (e.g., My work schedule makes it difficult for me to fulfill my personal responsibilities) and behavior (e.g., Behaviors that were effective and necessary for me at work were counterproductive at home). In addition to this scale, a sociodemographic questionnaire was also answered by participants.

The dimensionality of the W-F Scale was analysed through exploratory factorial analysis (EFA) by means of the principal component analysis (PCA) with Varimax rotation. Prior to these analyses, the assumptions for its application were verified. The joint analysis of the correlation matrix, the anti-image matrix (partial correlations close to zero), from the KMO test ($= .917$) and the Bartlett Test of Sphericity [$\chi^2 (4278) = 27767.73$, $p < .001$] support the adequacy of the data to perform the PCA with free extraction of factors. The solution obtained after the first extraction pointed to keeping eight factors, which explained 51.1% of the total variance. Although the W-F Scale has a total of six factors, the emergence of eight factors in Screen Plot is perfectly understandable in that the responses to two of the factors ("Interference from Work with Family Life" and "Work as Facilitator of Family Life") are divided into "relative to own" and "relative to the spouse". Thus, a forced analysis of the six first-order factors was also adjusted, explaining 46.6% of the total variance. The internal consistency of the overall scale was excellent ($\alpha = .937$). Factor 1 refers to Work Interference with Family (WFI, 21.61% of variance explained (VE); $\alpha = .921$), factor 2 refers to Family Interference with Work (FWI, VE = 7.24%, $\alpha = .810$), factor 3 refers to Work as Family Life Facilitator (FFW, VE = 5.74% $\alpha = .844$), factor 4 refers to Family as Work Facilitator (FFT, VE = 4.93%, $\alpha = .844$), factor 5 refers to the Impact of Work-Family Stress on Work (IWFSW, VE = 3.49%; 943) and, finally, factor 6 refers to the Impact of Work-Family Stress on Family Life (IWFSF, VE = 3.28%, $\alpha = .946$).

2.2 MBI - Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter, 1997)

The MBI assesses the three components of the burnout syndrome: emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal achievement. It is self-administrated and takes

between 10 to 15 minutes to answer. The 22 items of the scale are divided into three subscales: Emotional Exhaustion subscale (consisting of 9 items and aimed at assessing feelings of being emotionally overextended and exhausted by one's work), Depersonalization subscale (consisting of 5 items and aimed at measuring unsympathetic and impersonal response towards recipients of one's service, care, treatment or instruction), and Personal Accomplishment subscale (consisting of 8 items and aimed at assessing feelings of competence and successful achievement in one's work with people). Each item is presented as a statement regarding personal feelings or attitudes, and they are answered according to a 7-score anchored scale (ranging from 0, "never", to 6, "every day") based on the frequency with which the respondent experiences each feeling or attitude. Forms are scored by using a scoring key, which has directions for scoring each subscale. While higher mean scores obtained on both Emotional Exhaustion subscale and Depersonalization subscale represent higher degrees of experienced burnout, lower mean scores on the Personal Achievement subscale reflect higher degrees of experienced burnout.

3. Procedure

3.1 Formal and ethical procedure

This study fulfilled all the ethical requirements and was approved by the Ethics and Deontology Committee of Psychological Research by the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Coimbra on November 19th, 2015. Information on the objectives of the study, completion instructions, and the voluntary and anonymous nature of the participation and the guarantee of the confidentiality of the data were included in the instructions.

Results

For each dimension of the Conflict Scale, two clusters were suggested by K-means analysis: Work-Family Conflict cluster and Family-Work Conflict cluster. For each dimension of the Facilitation Scale, we found a Work-Family Facilitation cluster and a Family-Work Facilitation cluster. All clusters showed satisfactory quality, as their silhouette measure of cohesion and separation was higher than .5 (see Table 1). Respondents were then considered individually to see which cluster they belonged to, creating profiles that combined such clusters with high and low Burnout Syndrome levels. The emerging profiles were: Profile 1 (Low Conflict – High

Facilitation; $N = 245$, $M = 1.31$), Profile 2 (Low Conflict – Low Facilitation; $N = 128$, $M = 1.56$), Profile 3 (High Conflict – Low Facilitation; $N = 107$, $M = 2.58$), and Profile 4 (High Conflict – High Facilitation; $N = 125$, $M = 2.54$).

Table 1. Clusters Sizes, means, and description of Profiles Clusters. W-F means of each profile and multiple comparisons between profiles

	<i>Profile 1</i>		<i>Profile 2</i>		<i>Profile 3</i>		<i>Profile 4</i>		<i>F</i>	<i>Partial Eta Squared η^2</i>
	<i>Low Conflict</i>		<i>Low Conflict</i>		<i>High Conflict</i>		<i>High Conflict</i>			
	–		–		–		–			
	<i>High Facilitation</i>		<i>Low Facilitation</i>		<i>Low Facilitation</i>		<i>High Facilitation</i>			
	<i>(N = 245)</i>		<i>(N = 128)</i>		<i>(N = 107)</i>		<i>(N = 125)</i>			
<i>MBI</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Emotional Exhaustion</i>	1.31	.73	1.56	.92	2.58	1.10	2.54	1.14	75.05	.27
	a		a		b		b			
<i>Depersonalization</i>	.68	.60	.88	.72	1.22	.88	1.28	1.10	20.41	.09
	a		a		b		b			
<i>Personal Achievement</i>	4.29	.82	3.87	.87	3.83	.88	4.20	.84	11.66	.05
	a		b		b		a			

Note. Unshared subscripts indicate that means are significantly different. $*p \leq .05$

Differences in Burnout between W-F profiles

Due to the existence of multiple dependent variables, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was carried out in order to analyse them simultaneously and see the differences between group means. Analysis of the multivariate test indicates that the overall effect turns out to be statistically significant, λ of Wilks = 0.690, $F(9, 1457) = 26.731$, $p < .001$. By undertaking Tukey HSD multiple comparison tests, we noticed that there were statistically significant differences in the dimensions of the MBI between some profiles. Profiles 3 and 4 show resemblances in the prediction of Emotional Exhaustion and Depersonalization ($p \leq .05$), whereas profiles 2 and 3 share similarities in the prediction of Personal Achievement ($p \leq .05$) (see Tables 1 and 3).

Table 2. Differences Between the Averages and Standard Errors (in brackets) of the MBI Scale dimensions and the 4 W-F Profiles

	Profile 1	Profile 2	Profile 3	Profile 4
<i>Differences between the averages (MBI)</i>				
Emotional exhaustion				
Profile 1		-.24 (.10)	-1.27*** (.11)	-1.22*** (.10)
Profile 2		-	-1.02*** (.12)	-0.98*** (.11)
Profile 3		-	-	.04 (.12)
Profile 4		-	-	-
Depersonalization				
Profile 1		-.19 (.09)	-.53 (.09)	-.59 (.09)
Profile 2		-	-.34 (.10)	0.40 (.10)
Profile 3		-	-	-.05 (.10)
Profile 4		-	-	-
Personal Achievement				
Profile 1		0.43 (.09)	.46 (.10)	.09 (.09)
Profile 2		-	.03 (.11)	-.34 (.11)
Profile 3		-	-	-.37 (.11)
Profile 4		-	-	-

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Table 3. Differences between Burnout levels according to W-F Profiles: Post Hoc – Tukey HSD

Dependent Variable	(I) Profile	(J) Profile	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Emotional Exhaustion	1. Low Conflict and High Facilitation	baixo conflito e baixa facilitação	-0,2431	0,10223	0,083	-0,5064	0,0203
		alto conflito e baixa facilitação	-1,2670*	0,10862	0	-1,5469	-0,9872
		alto conflito e alta facilitação	-1,2248*	0,10304	0	-1,4903	-0,9594
	2. Low Conflict and Low Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	0,2431	0,10223	0,083	-0,0203	0,5064
		alto conflito e baixa facilitação	-1,0240*	0,12279	0	-1,3403	-0,7076
		alto conflito e alta facilitação	-,9818*	0,11788	0	-1,2854	-0,6781
	3. High Conflict and Low Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	1,2670*	0,10862	0	0,9872	1,5469
		baixo conflito e baixa facilitação	1,0240*	0,12279	0	0,7076	1,3403
		alto conflito e alta facilitação	0,0422	0,12346	0,986	-0,2758	0,3603
	4. High Conflict and High Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	1,2248*	0,10304	0	0,9594	1,4903
		baixo conflito e baixa facilitação	,9818*	0,11788	0	0,6781	1,2854
		alto conflito e baixa facilitação	-0,0422	0,12346	0,986	-0,3603	0,2758
Despersonalization	1. Low Conflict and High Facilitation	baixo conflito e baixa facilitação	-0,1957	0,08726	0,113	-0,4205	0,0291
		alto conflito e baixa facilitação	-,5384*	0,09272	0	-0,7773	-0,2996
		alto conflito e alta facilitação	-,5924*	0,08795	0	-0,8189	-0,3658
	2. Low Conflict and	baixo conflito e	0,1957	0,08726	0,113	-0,0291	0,4205

Personal achievement	Low Facilitation	alta facilitação					
		alto conflito e baixa facilitação	-,3427*	0,10481	0,006	-0,6127	-0,0727
		alto conflito e alta facilitação	-,3967*	0,10062	0,001	-0,6559	-0,1375
	3. High Conflict and Low Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	,5384*	0,09272	0	0,2996	0,7773
		baixo conflito e baixa facilitação	,3427*	0,10481	0,006	0,0727	0,6127
		alto conflito e alta facilitação	-0,0539	0,10538	0,956	-0,3254	0,2175
	4. High Conflict and High Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	,5924*	0,08795	0	0,3658	0,8189
		baixo conflito e baixa facilitação	,3967*	0,10062	0,001	0,1375	0,6559
		alto conflito e baixa facilitação	0,0539	0,10538	0,956	-0,2175	0,3254
	1. Low Conflict and High Facilitation	baixo conflito e baixa facilitação	,4285*	0,09237	0	0,1906	0,6665
		alto conflito e baixa facilitação	,4599*	0,09815	0	0,207	0,7127
		alto conflito e alta facilitação	0,0932	0,0931	0,749	-0,1467	0,333
	2. Low Conflict and Low Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	-,4285*	0,09237	0	-0,6665	-0,1906
		alto conflito e baixa facilitação	0,0313	0,11095	0,992	-0,2545	0,3171
		alto conflito e alta facilitação	-,3354*	0,10651	0,009	-0,6098	-0,061
	3. High Conflict and Low Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	-,4599*	0,09815	0	-0,7127	-0,207
		baixo conflito e baixa facilitação	-0,0313	0,11095	0,992	-0,3171	0,2545
		alto conflito e alta facilitação	-,3667*	0,11155	0,006	-0,6541	-0,0793

4. High Conflict and High Facilitation	baixo conflito e alta facilitação	-0,0932	0,0931	0,749	-0,333	0,1467
	baixo conflito e baixa facilitação	,3354*	0,10651	0,009	0,061	0,6098
	alto conflito e baixa facilitação	,3667*	0,11155	0,006	0,0793	0,6541

Based on observed means.

The error term is Mean Square(Error) = ,717.

*The mean difference is significant at the ,05 level.

Figure 1 shows how scores are plotted in the form of graph or profile, in this case, the 4 profiles with regard to the 3 variables of the MBI measure: Emotional Exhaustion, Depersonalization and Personal Achievement (Maslach et al., 1997).

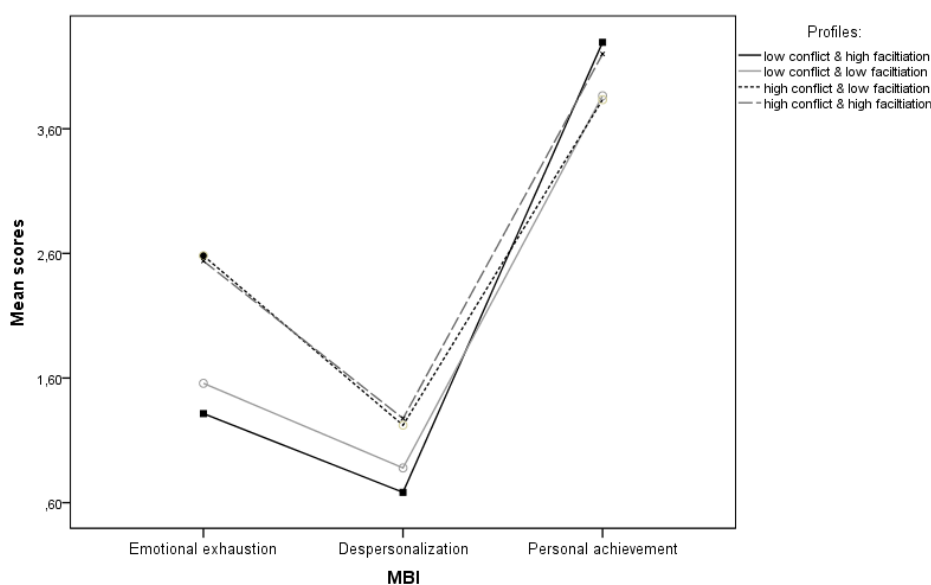


Figure 1. Average scores of MBI Scale dimensions and the 4 W-F Profiles

Figure 2 contains the pattern of means of how individuals belonging to each profile show burnout levels according to MBI's three dimensions. In this graphic, standardized values were used when building the graphic in order to better illustrate the differences between profiles. Standardization was made based on the means of each dimension across all profiles.

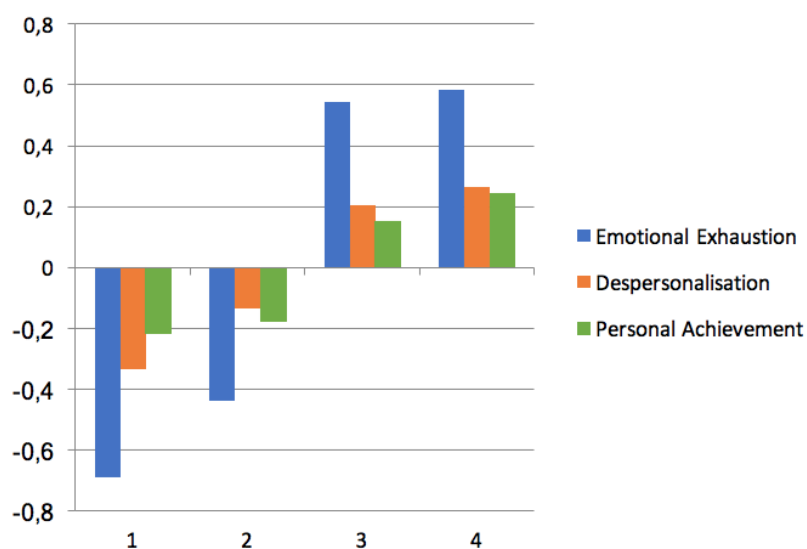


Figure 2. Pattern of means portraying how individuals belonging to each profile and burnout levels according to MBI's dimensions

Discussion

Hardly an hour goes by in our everyday life without us thinking about family or work. These domains have been present in human life throughout history, presenting us with joys and satisfactions, but also with pressures, challenges, responsibilities and conflicts. As social beings, we draw on family for references, identity, support, boundaries and safety, to name but a few examples. On a similar note, it would be a mistake to reduce work's role in our lives to a mere source of income. Its increased relevance relies on the fact that work also affects the way we manage our time, and provides us with the possibility of satisfying our psychosocial needs, ranging from personal identity to self-determination, prestige, social interaction and acknowledgement, or skills and professional development, among others (Salanova, Gracia, & Peiró, 1996).

Some occupations present inherent challenges in terms of balancing family and work. Thompson and Prottas (2005) put forward the fact that the nature of a job itself affects the ability of workers to blend work and family. This is certainly true in the case of university professors, who are frequently exposed to high pressure at work due to the parceled nature of their activities and the responsibilities placed on them, often without relying on the necessary to respond accordingly. Under such stressful circumstances, the risk of mental disorders

increases (Ferreira et al., 2015). Carlotto and Palazzo (2006) state that owing to the nature of professors' work and the context where it is carried out, there is a higher exposure to several stressors which, if persistent, could lead to Burnout Syndrome. We understand the relevance of this study relies not only on better understanding burnout for design of intervention programs, but also on the development of strategic prevention policies and early detection practices that could notoriously benefit workers' health and well-being.

For this study, cluster analysis was performed based on a sample of 610 Portuguese Higher Education Professors and the short versions developed. This led to the differentiation of four subject profiles that respond to different combinations of conflict and facilitation levels among professors, which are correlated with the three dimensions that comprise the MBI measure (Maslach et al., 1997). K-means cluster analysis led to two clusters for each scale, which meant that we could identify four groups of professors that are significantly similar among each other while being significantly different from other professors. Despite being statistical artefacts, they underline correlations between the occurrences of certain characteristics, therefore offering a way of understanding how some characteristics relate to behavior, even considering that some characteristics might lead to a certain kind of behavior in one case and to different kinds in other cases. For the time being, the four identified profiles remain only numbered and named according to the conflict-facilitation levels, although names based on their most striking characteristics could be suggested eventually. With regard to this, we understand that naming them has advantages and disadvantages. On the one hand, a name aggregates typical features and makes the differences between the types clearer. However, these names should be understood as technical terms, defined by the results of the analysis, even when the names are close to everyday languages and thus suggest additional correlations, which are not part of the data set. A study conducted by Carvalho and Chambel (2014) analyzed conflict-enrichment profiles, based on a sample of 1885 Portuguese bank workers. None of the five profiles analyzed in this study received a specific label. Instead, they were also referred to according to the different combinations of conflict and enrichment levels.

Analysis of the average scores of MBI Scale dimensions and the four Conflict-Facilitation profiles reveal meaningful results when it comes to understanding the way these variables behave. Low-conflict profiles (1 and 2) showed lower levels of Emotional Exhaustion and Depersonalization, and higher levels of Personal Achievement. On the contrary, higher levels of Emotional Exhaustion and Depersonalization emerged for high-conflict profiles (3 and 4), followed by lower levels of Personal Achievement. These results match previous findings in

literature, where conflict is reportedly related to the existence of burnout syndrome. Moreover, high-facilitation profiles (1 and 4) showed increased levels of Personal Achievement, although Emotional Exhaustion remained high despite facilitation factor (profile 4).

The results obtained not only reflect how struggling to meet the demands placed by work and family spheres can bring about an imbalance. In fact, they probably also show how when intrinsic occupational stress is added to an economic and financial crisis, the outlook in terms of leading a balanced life becomes even more challenging. Sadly, during the past years the situation of Portuguese professors has been a notable example of this scenario. As from the year 2010, Portugal has suffered the consequences of a financial crisis that persists nowadays, despite signs of improvement reported by the European Commission (2017). The consequences of the crisis drove to the intervention of the International Monetary Fund (IMF), the European Union and the European Central Bank. Such mediation brought about many austerity policies and prudent measures. On these grounds, the academic and scientific sector was one of the hardest hit. According to Ganga et al. (2016), a large and growing new wave of highly qualified Portuguese scientific emigration is one of the outcomes of such economic crisis, with very few public policies having been designed to reverse this unpleasant situation. It is worth bearing in mind that soon after the year Troika was introduced in Portugal, professors were debarred from being eligible to career promotions and, at the same time, wages were reduced. On top of this, there was also an increase in research requirements, together with teaching efforts and compliance with strict performance evaluation requirements allegedly reflected in wages, although these ended up being cut and further taxes were introduced. Finally, work-family conciliation interferences in the lives of university professors were produced due to increased work demands, aside from the reduction of salaries, which had a negative impact above all on young families that had taken loans.

References

- Adams, G, King, L. & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 411-420. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.411>
- Amstad, F., Meier, L., Fasel, U., Elfering, A., & Semmer, N. (2011). A meta- analysis of work-family conflict and various outcomes with special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16, 151-169.

- Allen, T. (2013). The Work-Family Role Interface: A Synthesis of the Research from Industrial and Organizational Psychology. In I. Weiner (Ed.), *I. Handbook of Psychology, Second Edition* (pp. 698-718). New Jersey: Wiley & Sons Inc.
- Allen, T., Herst, D., Bruck, C. & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278-308.
- Bailyn, L., Drago, R. & Kochan, T. (2001) *Integrating Work and Family Life. A Holistic Approach. A Report of the Sloan Work-Family Policy Network*. MIT, Sloan School of Management
- Bailyn, L. & Harrington, M. (2010). Redesigning work for work-family integration. *Community, Work & Family*, 7(2), 197-208.
- Balmforth, K. & Gardner, D. (2006). Conflict and Facilitation between Work and Family: Realizing the outcomes for organizations. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 69-76.
- Bragger, J., Rodriguez-Srednicki, O., Kutcher, E. Indovino, L. & Rosner, E. (2005) Work-family Conflict, Work-family Culture, and Organizational Citizenship Behavior Among Teachers. *Journal of Business and Psychology*. 20(2), 303-324. <https://doi.org/10.1007/s10869-005-8266-0>
- Boyar, S., Maertz, C. & Pearson, A. (2005). The effects of work-family conflict and family-work conflict on nonattendance behaviors. *Journal of Business Research*. 58(7), 919-925.
- Carvalho, V.S., & Chambel, M., J. (2014). Work-to-family enrichment and employees' well-being: High Performance Work System and job characteristics. *Social Indicators Research*, 119, 373-387. doi:10.1007/s11205-013-0475-8
- Carvalho, V. S., & Chambel, M. J. (2016). A relação trabalho-família. In M. J. Chambel (Coord.). *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 187-213). Lisboa: Pactor.
- Carvalho, C., & Peralta, C. F. (2009). Projecto de Investigação sobre Antecedentes e consequentes da Conciliação Trabalho-Família: um estudo com docentes e investigadores do ensino superior português. Unpublished work. Coimbra: Universidade de Coimbra. Portugal.
- Carvalho, C., & Andrade, M. (2012). A síndrome de burnout em docentes do ensino superior: O papel do conflito trabalho-família. In C. Carvalho, P. Lourenço & C. Peralta (Orgs.), *A emoção nas organizações* (pp. 111-136). Viseu: PsicoSoma.
- Carvalho, C., Mónico, L. S., Parreira, P. M., Fernandes, C., Salgueiro-Oliveira, A., Braga, L., & Gómez, D. (2016a). Conciliação trabalho-família e comprometimento organizacional: um estudo com profissionais de saúde. *Gaceta Sanitária*, 30 (Espec Congr): 278-279.
- Carvalho, C., Parreira, P. M., Mónico, L., & Ruivo, J. (2016b). Work-life balance in health professionals and professors: Comparative study of workers with shift work and fixed schedule. *BMC Health Services Research*, 16(3), 126. doi: 10.1186/s12913-016-1423-5
- Carlson, D., Hunter, E. & Ferguson, M. (2011). Work-Family Enrichment and Satisfaction. Mediating Processes and Relative Impact of Originating and Receiving Domains. *Journal of Management*. 40(3), 845-865.
- Carlson, D., Kacmar, M., Zivnuska, S., Ferguson, M. & Whitten, D. (2011). Work-family enrichment and job performance: a constructive replication of affective events theory. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 297-312.
- Clark, S. (2000). Work/Family Border Theory: A New Theory of Work/Family Balance. *Human Relations*, 53(6), 747-770.

- Cooke, R. & Rousseau, D. (1984). Stress and strain from family roles and work-role expectations. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 252-260.
- Cox, T., Tisserand, M & Taris, T. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Questions and directions. *Work & Stress*, 19(3), 187-191.
- Crouter, A. C. (1984). Spillover from family to work: The neglected side of the work-family interface. *Human Relations*, 37, 425-442.
- Daniel, S. & Sonnentag, S. (2014). Work to non-work enrichment: The mediating roles of positive affect and positive work reflection. *Work & Stress*, 28(1), 49-66.
- Dunn, M. & O'Brien, K. (2013). Work-family enrichment among dual-earner couples: can work improve our family life? *Journal of Counseling Psychology*, 60(4):634-40.
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25, 178-199.
- Eurofound (European Agency for the Improvement of Living and Working Conditions) (2005). Living to work-working to live: Tomorrow's work-life balance in Europe. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/2004/living-to-work-working-to-live-tomorrows-work-life-balance-in-europe-background-paper-for-foundation>
- Eurofound and International Labour Organization (2019), Working conditions in a global perspective, Publications Office of the European Union, Luxembourg, and International Labour Organization, Geneva.
- European Commission (2017). European semester thematic factsheet. Labour force participation of women. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-semester-thematic-factsheet-labour-force-participation-women_en.pdf
- European Commission (2017). European Pillar of Social Rights. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, S. D., & Greenhaus, J. H. (2000). *Work and family—allies or enemies? What happens when business professionals confront life choices*. New York: Oxford University Press.
- Frone, M. R. (2000). Work-family conflict and employee disorders: The National Comorbidity Survey. *Journal of Applied Psychology*, 85, 888-895.
- Frone, M., Russell, M. & Cooper, M. (1992). Antecedents and outcomes of work-family conflict: testing a model of work-family interface. *Journal of Applied Psychology*, 77(1), 65-78.
- Gerson, K. & Torres, S. (2015). Changing family patterns. In Scott, R. A. & Kosslyn, S. M. (eds) *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. doi:10.1002/9781118900772.etrds0037
- Geurts, S. A. E., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Dijkers, J. S. E., van Hooff, M. L. M., & Kinnunen, U. M. (2005). Work-home interaction from a work psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire, the SWING. *Work & Stress*, 19(4), 319-339.

- Gómez-Alcaina, B., Montero-Marín, J., García-Campayo, J., Demarzo, M. & Pereira, J. (2013). Usefulness of biological markers in early detection and prevention of burnout syndrome. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(3), 245-253.
- Gracia, F., González, P., & Peiró, J. (1996). El trabajo en relación a otros ámbitos de la vida. In Peiró, J. & Prieto, F. (Eds.) *Tratado de psicología del trabajo. Vol. II: Aspectos psicosociales del trabajo* (187-223). Madrid: Síntesis.
- Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Greenhaus, J., Collins, K., & Shaw, J. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510-531.
- Greenhaus, J. & Powell, G. (2006). When Work and Family Are Allies: A Theory of Work-Family Enrichment. *The Academy of Management Review*, 31(1), 72-92.
- Grzywacz, J. (2002). Toward a theory of Work-Family Facilitation. Paper presented at Persons, Processes, and Places: Research on Families, Workplaces and Communities Conference, San Francisco. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/254404919_Toward_a_theory_of_WorkFamily_Facilitation
- Grzywacz, J., Almeida, D. & McDonald, D. (2002). Work-Family Spillover and daily reports of Work and Family Stress in the Adult Labor Force. *Family Relations*, 51(1), 28-36.
- Gutek, B., Searle, S., & Klepa, L. (1991). Rational versus gender role-explanations for work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76, 560-568.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). (7th Ed.). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hammer, L., Cullen, J., Neal, M., Sinclair, R. & Shafiro, M. (2005). The Longitudinal Effects of Work-Family Conflict and Positive Spillover on Depressive Symptoms Among Dual-Earner Couples. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 138-154.
- Innstrand, S., Langballe E.M., Espnes G. A., Falkum, E. & Aasland O.G. (2008). Positive and negative work-family interaction and burnout: a longitudinal study of reciprocal relations. *Work & Stress*, 22(1), 1-15.
- Kanter, R. M. (1977). *Work and family in the United States: A critical review and agenda for research and policy*. New York: Russell Sage Foundation.
- Karatepe, O. & Tekinkus, M. (2006). The effects of work-family conflict, emotional exhaustion, and intrinsic motivation on job outcomes of front-line employees. *International Journal of Bank Marketing*, 24(3), 173-193.
- Kossek, E., & Ozeki, C. (1998). Work-family conflict, policies, and the job-life satisfaction relationship: A review and directions for organizational behavior-human resources research. *Journal of Applied Psychology*, 83, 139-149.
- Lapierre L., Li, Y., Kwan H., Greenhaus J., DiRenzo M. & Shao P. (2017). A meta-analysis of the antecedents of work-family enrichment. *Journal of Organisational Behavior*, 39(4), 1-17.
- MacDermid, S. M., Barnett, R., Crosby, F., Greenhaus, J., Koblenz, M., Marks, S., Perry-Jenkins, M., Voydanoff, P., Wethington, E., & Sabbatini-Bunch, L. (2000). *The measurement of work/life tension: Recommendations of a virtual think tank*. Boston: Alfred P. Sloan Foundation. Retrieved from: http://wfnetwork.bc.edu/pdfs/measure_tension.pdf

- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Lanham, MD, US: Scarecrow Education.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Martínez, E., Mera, G., González, C., López, D. & Blobel, B. (2015). EmoBurnout: An Approach for Supporting Burnout Syndrome Diagnosis. *Studies In Health Technology And Informatics*, 211, 111-118.
- Marks, S. R. (1977). Multiple roles and role strain: Some notes on human energy, time and commitment. *American Sociological Review*, 42, 921-936.
- McNall, L., Nicklin, J. & Masuda, A. (2010). A Meta-Analytic Review of the Consequences Associated with Work-Family Enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 25(3), 381-396.
- Morris M & Madsen S. (2007) Advancing work-life integration in individuals, organizations, and communities. *Advances in Developing Human Resources*, 9, 439-454.
- Netemeyer, R., Boles, J. & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410.
- Noor K. (2011). Work-life balance and intention to leave among academics in Malaysian public higher education institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 2(11), 240-248.
- Peteers, M., Montgomery, A., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2005). Balancing Work and Home: How Job and Home Demands Are Related to Burnout. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 43-61.
- Regal, M. (2016). Health surveillance for early detection of burnout in primary care physicians' syndrome. *Atención Primaria*, 47(1), 25-31.
- Rode, J., Rehg, M., Near, J. & Underhill, J. (2007). The Effect of Work/Family Conflict on Intention to Quit: The Mediating Roles of Job and Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 2(2), 65-82.
- Rubio, C., Osca, A., Recio, P., Urien, P. & Peiró, J. (2015). Work-family conflict, self-efficacy, and emotional exhaustion: A test of longitudinal effects. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 147-154.
- Salanova, M., Llorens, S., García-Renedo, M., Burriel, R., Bresc, E. & Schaufeli, W. (2005). Towards a four-dimensional model of burnout. A multigroup factor-analytic study including depersonalization and cynism. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 901-913.
- Salvagioni, D.A., Melanda, F. N., Mesas, A. E., González, A. D., Gabani, F. L. & Andrade, S. (2017). Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE*, 12(10), 1-29.
- Seltzer, J., Bachrach, C., Bianchi, S., Bledsoe, C., Casper, L., Chase-Lansdale, P.L., DiPrete, T., Hotz, J., Morgan, S.P., Sanders, S.G. & Thomas, D. (2005). Explaining Family Change and

- Variation: Challenges for Family Demographers. *Journal of Marriage and Family*, 67(4): 908–925.
- Shockley, K. & Singla, N. (2011). Reconsidering Work–Family Interactions and Satisfaction: A Meta-Analysis. *Journal of Management*, 37(3), 861–886.
- Sieber, S. D. (1974). Toward a theory of role accumulation. *American Sociological Review*, 39, 567–578.
- Smith, T., DeJoy, D., Dyal, M. & Huang, G. (2017). Impact of work pressure, work stress and work-family conflict on firefighter burnout. *Archives of Environmental and Occupational Health*, 25, 1–8.
- Staines, G.L. (1980). Spill-over versus compensation: A review of the literature on the relationship between work and non-work. *Human Relations*, 33, 111–29.
- Steiber, N. (2009). Reported Levels of Time-based and Strain-based Conflict Between Work and Family Roles in Europe: A Multilevel Approach. *Social Indicators Research*, 93, 469–488.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) New Jersey: Pearson Education.
- Thompson, C., Prottas, D. (2006). Relationships among organizational family support, job autonomy, perceived control, and employee well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 100–18.
- Vithanage, V., & Arachchige, B. (2017). A Study on the Work-Family Balance and Job Performance of Academics in Sri Lanka. *The IUP Journal of Management Research*, 16(2), 7–28.
- Voyandoff, P. (2004). The effects of work demands and resources on work-to-family conflict and facilitation. *Journal of Marriage and Family*, 66, 398–412.
- Voyandoff, P. (2005). Toward a conceptualization of perceived work-family fit and balance: A demands and resources approach. *Journal of Marriage and Family*, 67, 822–836.
- Zábrodská, K., Mudrák, J., Šolcová, I., Květon, P., Blatný, M. & Machovcová, K. (2017). Burnout among university faculty: the central role of work-family conflict. *Educational Psychology*, 1–20.
- Zapf, D., Dormann, C. & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 145–169.
- Zedeck, S. (1992). Introduction: Exploring the domain of work and family concerns. In S. Zedeck (Ed.), *Work, families, and organizations* (pp. 1–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zedeck, S., & Mosier, K. L. (1990). Work in the family and employing organization. *American Psychologist*, 45, 240–251.
- Zhang, J. & Liu, Y. (2011). Antecedents of Work-Family Conflict: Review and Prospect. *International Journal of Business and Management*, 6(1), 89–103.

CONFLITO E FACILITAÇÃO TRABALHO-FAMÍLIA: UM ESTUDO COM PERFIS DE BURNOUT DE PROFESSORES PORTUGUESES

Resumo

A relação entre trabalho e vida pessoal tem implicações individuais, organizacionais e sociais. Além dos paradigmas negativos e positivos, o conceito de Equilíbrio Trabalho-Vida oferece uma perspectiva integradora quanto ao modo como essas dimensões se relacionam. Com base numa amostra de 610 professores portugueses e nos itens incluídos na versão resumida da escala original Trabalho-Família desenvolvida por Carvalho e sua equipa de investigação (Carvalho & Peralta, 2009; Carvalho & Andrade, 2012; Carvalho, Peralta, & Castro, 2012; Carvalho, Mónico, Parreira, Fernandes, Salgueiro-Oliveira, Braga, & Gómez, 2016; Carvalho, Parreira, Mónico, & Ruivo, 2016) e o Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson, & Leiter, 1997), este estudo consiste na criação de perfis de conflitos e de facilitação entre trabalho e família, a fim de estudar a sua relação com a Síndrome de Burnout.

Palavras-chave: interface trabalho-família, equilíbrio trabalho-família, conflito trabalho-família, facilitação trabalho-família, invariância de género, síndrome de burnout.

O PRINCÍPIO DA NÃO DISCRIMINAÇÃO EM RAZÃO DA IDADE NAS RELAÇÕES LABORAIS: O ACÓRDÃO PALACIOS DE LA VILLA

Sofia Garriapa³¹

Resumo

O duplo envelhecimento demográfico da Europa tem determinado que os trabalhadores mais velhos ocupem uma percentagem significativa no seio das relações de trabalho. Apesar da proibição de discriminação em razão da idade, assistimos a um progressivo afastamento destes trabalhadores do mercado de trabalho. Estudos realizados têm demonstrado que a (des)integração destes trabalhadores acarreta inúmeros problemas psicológicos e sociais que terão um grande impacto na sociedade atual. Neste contexto, o principal objetivo do nosso trabalho é demonstrar que os direitos destes trabalhadores não são suficientemente acautelados nem a nível nacional, nem a nível da União Europeia, contrariando-se os objetivos estabelecidos de promoção de um envelhecimento ativo e de incremento da participação ativa destes trabalhadores no mercado de trabalho.

Palavras-chave: envelhecimento – discriminação – trabalho – exclusão social.

³¹ Trabalho final de avaliação realizado no âmbito da disciplina de Contencioso da União Europeia e Proteção dos Direitos Fundamentais. Universidade Católica, Faculdade de Direito | Escola do Porto

Introdução

Neste trabalho abordaremos o princípio da não discriminação em razão da idade nas relações laborais, com particular ênfase na discriminação dos trabalhadores mais velhos que atualmente representam uma percentagem significativa da globalidade dos trabalhadores em virtude do envelhecimento demográfico na Europa.

Partindo da decisão do Tribunal de Justiça (TJ) no Acórdão *Palacios de la Villa* (proc. C – 411/05), procuraremos analisar a justificação de um tratamento diferenciado em razão da idade (permitido pelo artº 6º da Diretiva 2000/78/CE), tendo por base um objetivo legítimo de política de emprego dos Estados e o recurso a meios adequados e necessários para o prosseguimento dessa finalidade.

Começaremos por fazer uma breve exposição acerca do Direito Anti-discriminação na Europa e da tutela conferida à idade pela Diretiva 2000/78/CE.

Num segundo momento, ocupar-nos-emos da análise do caso *Palacios*, mais particularmente da decisão do TJ, procurando tecer algumas considerações críticas que consideramos pertinentes.

O Direito Antidiscriminação na Europa - em particular o DUE

O Conselho da Europa e a União Europeia têm contribuído para a afirmação do Princípio da Não Discriminação como um dos princípios estruturantes da proteção dos direitos do Homem. Apesar de nos referirmos apenas ao Conselho da Europa e à União Europeia, não olvidamos que a concretização do princípio da proibição da discriminação envolve outros atores de direito internacional, como sejam as Organizações Internacionais e os próprios Estados.

Quanto à atuação do Conselho da Europa, veja-se que a Convenção Europeia dos Direitos do Homem (CEDH) tem, no âmbito do direito anti-discriminação, um papel decisivo, consagrando no seu artigo 14º a proibição da discriminação em razão de diversos fatores. Não obstante não se referir este preceito à discriminação em razão da idade, a sua formulação exemplificativa permite considerar qualquer situação de discriminação, tendo em vista a tutela da dignidade da pessoa humana. Embora o artº 14º da CEDH não possa ser invocado autonomamente, tendo que estar relacionado com a violação de um dos direitos previstos na Convenção, o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem (TEDH) tem vindo a considerar que a obrigação constante desta norma deve ser entendida não apenas como uma obrigação negativa

(obrigação de não discriminar), mas também como uma obrigação positiva de se assegurar o respeito pelo princípio da igualdade. Quando confrontado com uma situação de discriminação, o TEDH procura verificar se lhe está subjacente um fim legítimo prosseguido pelos Estados e se as medidas adotadas se mostram razoavelmente proporcionais ao fim que se pretende atingir.

No domínio da União Europeia, teremos que considerar três elementos da maior importância para a proibição da discriminação: os Tratados, a Carta de Direitos Fundamentais da União Europeia (doravante Carta) e as Diretivas.

Num primeiro momento, o princípio da não discriminação estava contemplado no Tratado de Roma apenas relativamente à discriminação em razão da nacionalidade e do sexo. Neste contexto, foi adotada, no domínio do direito do trabalho, uma diretiva relativa ao princípio da não discriminação em razão do sexo.

Num segundo momento, com o Tratado de Amesterdão, foi introduzida uma cláusula geral anti-discriminatória no artº 13º (atual artº 19º do Tratado de Funcionamento da União Europeia – TFUE) que autorizou o Conselho, atuando por unanimidade, a tomar as medidas necessárias para combater a discriminação em razão de diversos fatores incluindo a idade. Nesta sequência, foi emanado um pacote legislativo de diretivas, entre as quais se salienta a Diretiva 2000/78/CE, de 27 de novembro de 2000, que estabelece um quadro geral da igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional. Note-se que estas diretivas constituem um marco importante na definição dos tipos de comportamentos considerados discriminatórios e, consequentemente, proibidos³².

Num terceiro momento, com o Tratado de Lisboa, para além das várias normas que consagram a proibição da discriminação (nomeadamente os artigos 2º e 3º nº 3 TUE e os artigos 18º e 19º TFUE), é aprovada a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (Carta) cujo valor jurídico é o mesmo do dos Tratados, apesar de não estar formalmente incluída nos mesmos (artº 6º nº 1 TUE)

A Carta consagra um Título III sobre a temática da igualdade, sendo que o seu artº 21º proíbe a discriminação em razão de diversos fatores entre os quais se inclui a idade.

Quanto à evolução legislativa da União relativa ao princípio da igualdade e da não discriminação, importa notar que com o Tratado de Lisboa este princípio saiu reforçado na

³² LOPES, Dulce, “Principais contributos da União Europeia e do Conselho da Europa em matéria da não discriminação” in *Debater a Europa*, 2011, nº 4, p. 32 - 60 [37].

medida em que a Carta contém sete disposições normativas em matéria de igualdade. Na temática que nos propomos analisar interessa sobretudo o já referido artº 21º e o artº 25º relativo aos direitos dos idosos. Embora a Carta seja alvo de críticas diversas quer quanto à sua sistematização, quer quanto à sua terminologia e grau de imperatividade das normas, certo é que consagra um elenco bastante vasto de fatores de discriminação proibidos (quando comparado com o elenco constante de normas nacionais e/ou internacionais), elenco este que é meramente exemplificativo.

Quanto aos direitos dos idosos (artº 25º da Carta), saliente-se que se reconhece o direito à participação na vida social. Não obstante, como em rigor este preceito “...não consagra nenhum direito subjetivo que as pessoas idosas possam exercer, mas antes princípios que devem nortear a ação da União, será, em consequência, limitado o controlo jurisdicional deste preceito”³³.

Para além destas medidas legislativas, note-se que a jurisprudência do Tribunal de Justiça (TJ) tem desempenhado um papel fundamental no aprofundamento e enriquecimento do princípio da não discriminação³⁴, tendo desde logo consagrado no seu Ac. *Mangold* (proc. C – 144/04) que o princípio da não discriminação em razão da idade é um princípio geral de direito da União, jurisprudência essa que foi reafirmada no Ac. *Kücükdeveci* (proc. C – 555/07).

Importa, ainda, no que diz respeito ao Direito Anti-discriminação na Europa, que os papéis do Conselho da Europa e da União Europeia se têm vindo a aproximar. Podemos salientar, a título de exemplo, que o TEDH e o TJ têm ajustado reciprocamente as suas pronúncias relativamente a matérias como a discriminação em razão da identidade de género e em razão da orientação sexual. Por outro lado, note-se que os mecanismos destas duas instituições tenderão a ser complementares, reforçando a tutela dos direitos dos indivíduos. O mecanismo de reenvio prejudicial para o TJ (artº 267º TFUE) é fundamental para o respeito pelo direito da CEDH, determinando a reparação da sua violação antes de esgotadas todas as vias de recurso. Paralelamente, o acesso facilitado dos particulares ao TEDH promoverá um maior respeito, pelos Estados, dos direitos consagrados na Convenção e, por esta via, uma diminuição das situações submetidas à apreciação do TJ.

³³ MARTINS, Ana M. G., “O Tratado de Lisboa reforça o Princípio da Igualdade e da Não Discriminação?” in *Estudos em homenagem ao Prof. Doutor Martin de Albuquerque*, Vol. I, Coimbra Editora, Coimbra, 2010, p. 55 - 100 [88].

³⁴ LOPES, Dulce, *op. cit.*, p. 40

A Diretiva 2000/78/CE de 27 de novembro de 2000

Há que considerar que a idade é um fator de discriminação bastante complexo, na medida em que em rigor a discriminação não ocorre simplesmente por determinada pessoa ter uma certa idade cronológica, mas sim “devido a preconceitos generalizados ou estereótipos superficiais que podem atingir quer os jovens, quer as pessoas mais idosas”³⁵. Por outro lado, a idade é um elemento neutro e transversal: todos teremos em determinado momento uma certa idade. Assim, compreende-se que a Diretiva 2000/78/CE, de 27 de novembro de 2000, que criou um quadro geral em favor da igualdade de tratamento em matéria de emprego e de trabalho, não tenha estabelecido nenhum limite etário de acordo com o qual deveria ser conferida uma maior proteção aos trabalhadores³⁶.

Não obstante a Diretiva não consagrar a proteção de um determinado grupo etário específico de trabalhadores, vários autores consideram que, no seio da União Europeia (doravante UE), a “discriminação mais preocupante em razão da idade é hoje a discriminação contra os trabalhadores mais idosos”.³⁷ De facto, estamos perante uma população que, tanto em Portugal como na Europa, tem sentido os efeitos do duplo envelhecimento: o envelhecimento na base da pirâmide causado pela diminuição da taxa da natalidade e o envelhecimento no topo da pirâmide determinado pelo aumento médio da esperança de vida³⁸. No Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre as Gerações (2012), tome-se em consideração a Decisão Nº 940/2011/UE que estabelece que “Uma resposta fundamental a esta rápida mudança na pirâmide etária consiste em promover uma cultura de envelhecimento ativo ao longo da vida, garantindo assim que a população com perto de sessenta anos ou mais...tenha boas oportunidades de emprego e de participação ativa na vida social e familiar...”³⁹. Denota-se, portanto, existir uma grande preocupação no sentido de

³⁵ MOREIRA, Teresa C., “A discriminação em razão da idade no contexto de uma população envelhecida na UE” in *Igualdade e Não Discriminação – Estudos de Direito do Trabalho*, Almedina, Coimbra, 2013, p. 9 – 77 [14].

³⁶ Diferentemente, no Direito Antidiscriminação americano foi consagrado como carecendo de especial proteção as pessoas com idade igual ou superior a 40 anos (de acordo com o Employment Age Discrimination Act, adotado a nível federal em 1967)

³⁷ GOMES, Júlio M. V., *Direito do Trabalho*, Vol. I – Relações individuais de trabalho, Coimbra Editora, Coimbra, 2007, p. 400.

³⁸ NAZARETH, J. Manuel, “Envelhecimento demográfico e relação entre gerações” in *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 1999, vol. III, nº 2, p. 239 - 251 [242].

⁸ e ⁹ Artigos 1º e 2º da DECISÃO Nº 940/2011/UE do PARLAMENTO EUROPEU E DO CONSELHO de 14 de setembro de 2011.

transformar a problemática do envelhecimento populacional numa oportunidade de promover o envelhecimento ativo e a inclusão das pessoas com sessenta anos ou mais na sociedade, lutando contra estereótipos relacionados com a idade e combatendo a discriminação dos mais velhos. Desta decisão, resulta ainda que se deve procurar melhorar a integração laboral destes trabalhadores, aumentando a sua taxa de empregabilidade através da aprendizagem contínua e do desenvolvimento das suas qualificações⁴⁰.

Abordando, agora, mais especificamente a discriminação em razão da idade no contexto das relações laborais, importa considerar a diretiva quadro neste domínio, ou seja, a Diretiva 2000/78/CE de 27 de novembro de 2000. Uma das críticas apontadas a este ato legislativo, que consagra um quadro geral de igualdade, é o “grave defeito de apenas se referir ao emprego e à ocupação”⁴¹, posto que, se, por um lado, se trata da diretiva que de forma mais ampla estabelece o combate à discriminação; por outro lado, apenas se aplica num domínio bastante específico, deixando fora da sua alçada outras áreas extremamente relevantes onde a discriminação se possa (também) fazer sentir.

Outra crítica também apontada à Diretiva é que o combate à discriminação é efetuado com base num elenco taxativo de fatores, pelo que poderão existir outras causas de discriminação que escapam à sua proibição, como, por exemplo, a discriminação em razão da identidade de género (cfr. artº 1º da Diretiva). Uma última crítica que consideramos pertinente salientar prende-se com o facto de a tutela conferida aos diversos fatores elencados na diretiva ser de intensidade variável. Basta pensar que, se para os restantes fatores proibidos de discriminação, os tratamentos diferenciados apenas podem ser justificados à luz do seu artº 4º que consagra o critério ocupacional; já no que diz respeito à idade, se estabelece ainda uma norma específica que permite a adoção pelos Estados Membros de medidas não discriminatórias (artº 6º da Diretiva).

Vamos agora deter-nos na análise de alguns preceitos deste diploma, parecendo-nos pertinente começar por referir que a diretiva tem por objetivo estabelecer um quadro geral de igualdade no que se refere ao emprego e à atividade profissional, proibindo a discriminação em razão de diversos fatores, nos quais se inclui a idade (cfr. artº 1 da Diretiva). Proíbem-se

⁴⁰ GOMES, Júlio M. V., *op. cit.*, p. 391

.

tratamentos discriminatórios, quer os mesmos consubstanciem uma discriminação direta, sendo o trabalhador alvo de um tratamento menos favorável em razão desses fatores (artº 2º nº 2 a) da Diretiva), quer se trate de uma discriminação indireta, na medida em que uma disposição ou prática aparentemente neutra coloca numa situação de desvantagem trabalhadores de uma determinada classe etária (artº 2º nº 2 b) da Diretiva). Por outro lado, importa salientar que a Diretiva se aplica a todas as pessoas, tanto no sector público, como no privado, cobrindo qualquer discriminação existente desde o recrutamento até à rutura do contrato de trabalho⁴² (cfr. artº 3 nº 3 da Diretiva).

Quanto às derrogações estabelecidas na própria Diretiva e que permitem que um tratamento diferenciado não seja considerado discriminatório, atente-se aos preceitos normativos constantes dos seus artigos 4º e 6º.

A Diretiva estabelece no seu artº 4º a possibilidade de determinados tratamentos desfavoráveis em razão da idade serem tidos por não discriminatórios quando esteja em causa uma “característica relacionada com qualquer dos motivos de discriminação (proibidos) que em virtude da natureza da atividade profissional ... constitua um requisito essencial e determinante para o exercício dessa atividade, na condição do objetivo ser legítimo e o requisito proporcional”. Estamos, desde modo, perante uma hipótese em que a diferenciação etária constitui um requisito essencial para o desempenho de uma atividade⁴³. Veja-se, a este propósito, e a título ilustrativo, o Ac. *Wolf* (proc. C – 299/08), no qual o TJ considerou que a idade máxima de 30 anos para o recrutamento de bombeiros não consubstanciava um tratamento discriminatório em razão da idade. Na medida em que, para este tipo de atividade, eram necessárias características físicas de grande agilidade, destreza e resistência, o recrutamento de profissionais numa idade mais avançada faria com que o tempo em que estariam adstritos às equipas de operações de socorro fosse bastante diminuto. Tal geraria, à posteriori, um desequilíbrio acentuado, na corporação de bombeiros, entre a quantidade de profissionais no terreno e a de profissionais que teriam que ser alocados ao desempenho de tarefas menos exigentes de cariz administrativo.

⁴² OLIVEIRA, Maria F. L. M., *O Princípio da Não Discriminação em Razão da Idade nas Relações Laborais*, Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Católica do Porto em maio de 2012, p. 11.

⁴³ SILVA, Rita C., “Discriminação laboral em função da idade”, in Congresso Europeu de Direito do Trabalho, Lisboa 2012, (coordenação científica de José João Abrantes), Almedina, Coimbra, 2014, p. 237 - 289 [246].

Em sentido diverso, e como bem evidencia CATARINA PERES⁴⁴, o Tribunal de Justiça considerou no Ac. *Vital Pérez* (proc. C – 416/13) que o limite máximo etário de 30 anos para o recrutamento de agentes da polícia municipal violava o artº 4º da Diretiva, na medida em que não se mostrou provado que o objetivo de salvaguardar a capacidade operacional e o funcionamento adequado do serviço de polícia tornava necessária a manutenção de uma determinada estrutura etária. Considerou o Tribunal que podiam ser adotados métodos menos restritivos (do que a imposição de uma idade máxima de recrutamento) como, por exemplo, a realização de testes físicos aos candidatos. Segundo a autora, continua por explicar o facto de o Tribunal não ter aplicado este tipo de raciocínio noutros casos, nomeadamente no Ac. *Sorondo* (proc. C – 258/15).

Note-se que o texto legal consagra, para além da derrogação geral relativa aos diversos fatores de discriminação proibidos constante do critério ocupacional (artº 4º), uma derrogação específica relativa à discriminação em razão da idade estabelecida no artº 6º da Diretiva. Por este motivo, e como bem assinala MARIA DO ROSÁRIO RAMALHO⁴⁵, considera-se que a tutela relativa à discriminação em razão da idade é uma tutela mais débil, na medida em que os tratamentos diferenciados podem ser considerados não discriminatórios, em virtude de serem subsumíveis não apenas ao critério ocupacional (artº 4º) mas também a políticas de emprego levadas a cabo pelos Estados Membros (artº 6º).

Importará, neste momento, atender ao artº 6º nº 1 da Diretiva que sob a epígrafe de “Justificação das diferenças de tratamento com base na idade” estabelece que “... os Estados-Membros podem prever que as diferenças de tratamento com base na idade não constituam discriminação se forem objetiva e razoavelmente justificadas, no quadro do direito nacional, por um objetivo legítimo, incluindo objetivos legítimos de política de emprego, ... e desde que os meios para realizar esse objetivo sejam apropriados e necessários.” (sublinhado nosso). Deste modo, consideramos que, para que uma disposição nacional que consagra um tratamento diferenciado em razão da idade não seja considerada discriminatória, terá a mesma que passar pelo duplo crivo estabelecido na norma em apreço: por um lado, terá aquela disposição que ser objetiva e razoavelmente justificada por um objetivo legítimo de política de emprego (teste de

⁴⁴ PERES, Catarina V., “EU Case Law Developments on Age Discrimination” in *Market and Competition Law Review* / vol. II / nº 2 / outubro 2018, p. 151 - 177 [164].

⁴⁵ RAMALHO, Maria R. P., *Discriminação em razão da idade: velhos problemas e novos desafios no contexto do Direito Social da União Europeia*, 2017, acedido em http://www.era-comm.eu/oldoku/Adiskri/08_Age/117DV36_Ramalho_PT.pdf

legitimidade) e, por outro lado, terão os meios empregues para levar a cabo esse objetivo legítimo que serem apropriados e necessários (teste de proporcionalidade).

A este respeito, note-se que PAULO RAMOS DE FARIA⁴⁶ considera que “[d]o advérbio *razoavelmente* dirigido aos fins, e dos qualitativos *apropriado e necessário*, quanto aos meios, retira-se uma exigência de *proporcionalidade* na agressão à posição afetada”. O considerando 25 da Diretiva, a este propósito, estabelece a importância de se distinguirem diferenças de tratamento justificadas de discriminações que devam ser proibidas. De acordo com Teresa Moreira, se o artº 6º da Diretiva for interpretado extensivamente correr-se-á o risco de a margem de apreciação conferida aos Estados Membros ser tão ampla que se esvazie o conteúdo da proibição de discriminação⁴⁷.

Não nos deteremos, neste momento, numa análise aprofundada deste preceito da diretiva, nem da jurisprudência do TJ relativa ao mesmo, posto que tal será abordado no ponto seguinte relativo à decisão deste Tribunal no Ac. *Palacios de la Villa*.

A este propósito, e porque o nosso trabalho incide sobre a discriminação em razão da idade relativa aos trabalhadores mais velhos, importa apenas referir que o considerando número oito da diretiva alude com particular ênfase à discriminação destes trabalhadores.

O Acórdão do TJ *Palacios de la Villa* (processo C – 411/05)

Vamos, agora, debruçarmo-nos sobre a decisão do Tribunal de Justiça no caso *Palacios*, por forma a ilustrar o modo como este tribunal procede nos casos de reenvio prejudicial quando é invocado um tratamento discriminatório e interpreta o artº 6º da Diretiva.

No caso em apreço, o Sr. *Palacios* era um trabalhador espanhol que exercia as funções de “Diretor de organização” para a empresa *Cortefiel Servicios S.A.* desde 1981. Tendo o trabalhador completado 65 anos de idade, a empresa notificou o mesmo, por carta, da caducidade do seu contrato de trabalho, invocando a norma de uma Convenção Coletiva de Trabalho (CCT) onde tal caducidade estava prevista e a lei espanhola que autorizava que as CCT pudessem dispor neste sentido. Tendo o trabalhador considerado que esta notificação equivalia

⁴⁶ FARIA, Paulo R., “Velhos são os trapos: recorrendo por analogia sobre o acórdão *Palacios de la Villa*” in *Questões Laborais*, 2009, nº 34, p. 225 - 236 [230].

⁴⁷ MOREIRA, Teresa C., *op. cit.*, p. 40.

a um despedimento (ilícito), intentou uma ação num tribunal espanhol pedindo que o despedimento fosse considerado nulo por violar os seus direitos fundamentais, especificamente o direito à não discriminação em razão da idade, posto que a medida de que foi alvo (caducidade do contrato de trabalho) assentava apenas na circunstância de ter atingido 65 anos de idade.

O tribunal espanhol (um órgão jurisdicional nacional), tendo dúvidas quanto à conformidade da disposição legal, que autoriza as CCT a preverem a reforma obrigatória dos trabalhadores aos 65 anos, com a Diretiva 2000/78/CE, procede ao reenvio prejudicial para o TJ (artº 267º TFUE) colocando a questão de saber se, quer o princípio geral da igualdade (artº 19º TUE) quer a Diretiva se opõem a esta lei nacional e, em caso afirmativo, se tal determina que o juiz nacional não aplique a referida disposição legal.

a. – A Aplicabilidade da Diretiva

O TJ começa por analisar em primeiro lugar se a Diretiva se aplica à situação que é objeto do processo principal, o que, *in casu*, se dá por verificado. De facto, resulta do seu preceito 3 nº 3 alínea c) que a Diretiva se aplica a “todas as pessoas [...] no que diz respeito [...] [à]s condições de emprego e de trabalho, incluindo o despedimento e a remuneração”⁴⁸. Neste sentido, esclarece que a regulamentação nacional que considera válida a caducidade do vínculo laboral quando o trabalhador atinge a idade dos 65 anos afeta o exercício da sua atividade profissional e, portanto, deve considerar-se como estabelecendo regras relativas às condições de trabalho, incluindo o despedimento⁴⁹.

O Tribunal afirma ainda que o facto do considerando 14 da Diretiva referir que esta não afeta as disposições nacionais que fixam a idade da reforma, não significa que essas disposições não tenham que estar em conformidade com o diploma legal.

Concluindo pela aplicabilidade da Diretiva, o TJ começa por analisar se a disposição nacional espanhola está ou não em conformidade com a mesma, considerando os seus artigos 1º, 2º nº 2 a) e 6º nº 1.

De forma sucinta, diremos que este Tribunal considerou que a legislação nacional espanhola em apreço “... impõe, de maneira direta, um tratamento menos favorável para os trabalhadores que tenham atingido esta idade (65 anos) relativamente a todas as outras pessoas

⁴⁸ Parágrafos 40 a 43 do acórdão em análise

⁴⁹ Parágrafos 44 a 47 do acórdão em apreço.

no ativo... criando uma diferença de tratamento baseada diretamente na idade..."⁵⁰ (artº 2 nº 1 e nº2 alínea a) da Diretiva 2000/78/CE). Tendo concluído pela existência de uma diferença de tratamento com base na idade, o Tribunal procura aferir se, nos termos do artº 6º, esta desigualdade constitui ou não uma discriminação proibida.

b. – O Objetivo Legítimo (artº 6º nº 1 1ª parte da Diretiva)

Quanto ao primeiro elemento do preceito em apreço, para que não estejamos perante uma discriminação proibida a legislação espanhola terá que ser objetiva e razoavelmente justificada por um objetivo legítimo de política de emprego. Para TERESA MOREIRA, estamos no âmbito da sujeição das disposições nacionais a um teste de legitimidade⁵¹, na medida em que subjacente à disposição legal terá que estar um objetivo legítimo do Estado Membro.

A este propósito, note-se que o TJ já referiu por diversas vezes que é incontestável que os Estados Membros possuem um amplo poder de apreciação quanto ao estabelecimento de objetivos de política social e de emprego e quanto às medidas escolhidas para levar a cabo esses mesmos objetivos. O objetivo relativo à partilha de emprego entre os trabalhadores mais velhos e mais novos e concretamente a introdução de disposições de reforma obrigatória, quando os trabalhadores tenham atingido determinada idade, de modo a criarem-se oportunidades de emprego para os trabalhadores mais novos, foi considerado pelo TJ no caso em apreço, à semelhança de outras situações⁵², um objetivo legítimo.

Apesar de não ser novidade este objetivo ser tido como legítimo, a particularidade no Ac. *Palacios* foi, como bem salienta CATARINA PERES⁵³, o Tribunal ter considerado que o facto da legislação espanhola ser omissa quanto àquele seu objetivo não exclui a possibilidade de a mesma ser justificada ao abrigo do artº 6º da Diretiva. TERESA MOREIRA⁵⁴ considera neste âmbito que o Tribunal decidiu mal ao não impor aos Estados a obrigação de especificarem quais são os objetivos legítimos que pretendem atingir com a consagração de um tratamento desfavorável em razão da idade.

⁵⁰ Parágrafo 51 do acórdão em análise.

⁵¹ MOREIRA, Teresa C., *op. cit.*, p. 39.

⁵² Assim, veja-se, entre outros, os casos *Rosenbladt* (proc. C – 45/09), *Petersen* (proc. C – 341/08) e *Georgiev* (proc. C – 250/09 e C – 268/09).

⁵³ PERES, Catarina V., *op. cit.*, p. 165

⁵⁴ MOREIRA, Teresa C., *op. cit.*, p. 41.

Outra questão que se poderia levantar, seria a de saber se a legitimidade do motivo deve ser aferida por consideração ao momento em que a disposição nacional foi consagrada ou, ao invés, tendo em atenção o momento em que o caso é apresentado ao Tribunal. Note-se que podendo a legitimidade das políticas sociais de emprego mudar de acordo com o contexto económico, consideramos que o teste de legitimidade deveria basear-se não no momento em que a lei foi consagrada, mas sim no momento em que está a mesma a ser aplicada ao caso concreto.

Quanto a este aspeto, julgamos importante tecer algumas considerações que, do nosso ponto de vista, se afiguram bastante pertinentes. Em primeiro lugar, importa analisar a premissa de que a saída do mercado de trabalho dos trabalhadores mais velhos dá origem à criação de postos de trabalho disponíveis para serem ocupados pelos trabalhadores mais novos. Efetivamente, na esteira do defendido entre nós por RITA CANAS DA SILVA, esta perspetiva estática do mercado de trabalho merece bastantes reservas⁵⁵.

Tal premissa repousa desde logo na visão do mercado de trabalho como tendo um número fixo de postos de trabalho. Ora, somos forçados a este propósito a considerar duas grandes mudanças na economia global e, consequentemente, no mercado de trabalho. Em primeiro lugar, veja-se que à medida em que a economia se tornou mais complexa e cresceu no sentido da especialização, foram criados postos de trabalho especializados e, portanto, adicionais aos anteriormente existentes.

Em segundo lugar, teremos também que considerar que o desenvolvimento das novas tecnologias permitiu criar novos postos de trabalho, enquanto outros postos de trabalho foram ficando, por esta mesma via, obsoletos. Pretendemos, assim, demonstrar que o mercado de trabalho tem que ser encarado de uma forma dinâmica e evolutiva e não de forma estática ou cristalizada no tempo.

Outra consideração importante será a de que as medidas que determinam a cessação dos contratos de trabalho dos trabalhadores mais velhos como forma de aumentar o emprego jovem, baseiam-se numa segunda premissa que, a nosso ver, carece também ela de fundamentação empírica: a de que trabalhadores velhos e novos são perfeitos substitutos entre si. Para que um qualquer trabalhador possa substituir outro, têm que existir entre eles similitudes em relação às competências que um e outro possuem. Ora, ainda que dois

⁵⁵ SILVA, Rita C., *op. cit.*, p.268.

trabalhadores possuíssem competências idênticas, estudos demonstram que uma diferença de 5 anos de idade entre eles faz com que já se considerem “substitutos imperfeitos”.

Para além disso, um estudo levado a cabo em 12 países da OCDE (entre os quais podemos destacar a França, a Alemanha, a Itália, a Espanha e a Bélgica), concluiu que as taxas de emprego dos trabalhadores mais velhos e mais novos se movem na mesma direção e não em direções opostas⁵⁶. Assim, na medida em que trabalhadores de diferentes idades se complementam (e não se excluem), aumentando o número de trabalhadores mais velhos tenderá a fazer com que se aumente também o número de empregos dos trabalhadores mais jovens⁵⁷. Parece-nos, deste modo, que uma coisa é aceitar como objetivo legítimo dos Estados a promoção do emprego jovem, outra é considerar, sem mais, que a cessação dos contratos de trabalho dos trabalhadores mais velhos é uma medida adequada a prosseguir esse mesmo objetivo. Tal conclusão careceria de aprofundamento e de análise de dados estatísticos levados a cabo por estudos neste domínio.

c. – A Proporcionalidade dos Meios (artº 6º nº 1 2ª parte da Diretiva)

Quanto ao segundo elemento do preceito em apreço, para que não estejamos perante uma discriminação proibida, a legislação espanhola para além de ser justificada por um objetivo legítimo, terá ainda que respeitar o princípio da proporcionalidade, ou seja, os meios adotados terão que ser adequados e não exceder o necessário para atingir o objetivo estabelecido.

No caso em apreço, o Tribunal considerou que a medida de determinar a caducidade do contrato de trabalho dos trabalhadores com 65 anos “...não pode ser considerada excessivamente prejudicial para as pretensões legítimas dos trabalhadores obrigados a reformarem-se [...] uma vez que [...] não se baseia apenas numa determinada idade, tendo também em consideração a circunstância de os interessados beneficiarem, no fim da sua carreira profissional, de uma compensação financeira através da concessão de uma pensão de reforma...” (parágrafo 73 do acórdão). Quanto a nós, consideramos que o facto do Tribunal, neste e noutros casos⁵⁸, considerar que a proporcionalidade da medida se basta com a

⁵⁶ BÖHEIM, René, “The effect of early retirement schemes on youth employment” in *IZA World of Labour* 70, 2014, p. 1 - 10 [8].

⁵⁷ KALWIJ, A., A. KAPTEYN, and K. de VOS, “Retirement of older workers and employment of the young” *De Economist*, 2010, Vol. 158, issue 4, p. 341 - 359

⁵⁸ Veja-se o parágrafo 48 do Ac. *Rosenbladt* (proc. C – 45/09) e o parágrafo 42 do Ac. *Torsten Hörnfeldt* (proc. C – 141/11)

possibilidade de os trabalhadores auferirem uma pensão de reforma enquanto substituto pecuniário da remuneração laboral, merece algumas considerações pertinentes.

Gostaríamos de salientar que a motivação dos trabalhadores mais velhos para continuarem a exercer a sua atividade profissional poderá não se prender exclusivamente com uma perspetiva económica. A este propósito BERNARDO LOBO XAVIER⁵⁹ destaca que o trabalho é “um modo de vida” tendo implicações que não se esgotam no rendimento do trabalhador, mas também se estendem à sua personalidade, ou seja, à sua possibilidade de realização pessoal. Também JORGE LEITE⁶⁰ salienta que vivemos numa sociedade fundada no trabalho pelo que para além de existir um dever natural de trabalhar, o trabalho é “uma componente essencial do modo de vida de cada um” sendo uma forma de se aferir o grau de inclusão ou exclusão social. Consequentemente, o facto de se ser forçado a deixar o mercado de trabalho terá reflexos negativos, sociais e psicológicos, sentindo-se o indivíduo “atingido na sua integridade pessoal”. Conclui este autor que “o direito ao trabalho não se reconduz à dimensão económica [...], participa também da dimensão dos direitos de personalidade [...] e da dimensão dos direitos cívicos e políticos”.

No domínio da sociologia do trabalho, vários autores consideram que a perda do relacionamento com o mundo do trabalho é geralmente acompanhada pelo afastamento da vida social, por crises de identidade e por problemas de saúde como a depressão, que, no seu conjunto, podem desembocar numa “rutura total com a sociedade”⁶¹. Assim, o trabalhador quando perde o trabalho, para além de perder o seu salário, perde também o seu estatuto de trabalhador, a sua organização do tempo e, entre outros, as suas relações com os companheiros de trabalho, correspondendo à perda de diversos pontos de referência⁶². Poderíamos assim concluir que o “processo de trabalho está no centro da estrutura social” posto que para além de permitir aos indivíduos auferirem uma remuneração, permite a sua integração e confere-lhes um determinado estatuto e identidade, essenciais a que não se sintam excluídos da sociedade⁶³.

⁵⁹ XAVIER, Bernardo da G. L. et. al., *Manual de Direito do Trabalho*, Rei dos Livros, 2018, 3ª Edição, Revista e Atualizada, p. 55.

⁶⁰ LEITE, J., *Direito do Trabalho – Vol. I*, Serviços de Acção Social da U.C. – Serviço de Textos, Coimbra, 2004, p. 4 - 6.

⁶¹ PAUGAM, S., “A Desqualificação Social: Ensaio sobre a Nova Pobreza”, *Coleção Educação e Trabalho Social*, Vol. VI, Porto Editora, Porto, 2002, p. 13.

⁶² PAUGAM, S., *op. cit.*, p. 14 a 17.

⁶³ CASTELLS, M., “A Sociedade em Rede”, *Coleção A Era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. IV, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2005, p. 265.

Por outro lado, note-se que um estudo⁶⁴ relacionado com a motivação dos trabalhadores mais velhos para continuarem ou não a trabalhar, concluiu que, embora o número global de trabalhadores que pretendem trabalhar após terem acesso a uma pensão de reforma fosse diminuto (cerca de 7%), esse número aumenta significativamente quando estamos perante trabalhadores com uma formação profissional mais prolongada e cujas atividades profissionais não exigem muito esforço físico. Segundo os sujeitos inquiridos, muitas vezes a decisão de deixarem o mercado de trabalho não assenta tanto no facto de gostarem ou não de trabalhar, mas sobretudo em pressões externas como a falta de interesse dos empregadores pelos trabalhadores mais velhos e a diminuição do número de trabalhadores nas empresas. Referem ainda que a motivação para continuar a trabalhar baseia-se sobretudo em fatores como a realização pessoal, o contacto com os seus pares e a sensação de utilidade. Somos assim forçados a concluir que a reforma acarreta não apenas uma perda de rendimento, mas também perdas de várias índoles: de prestígio, de sentimento de competência e utilidade e de contactos sociais⁶⁵.

Posto isto, consideramos que o teste de proporcionalidade levado a cabo pelo Tribunal de Justiça pode, de certa forma, ser considerado demasiado brando na medida em que se centra apenas na exigência de aos trabalhadores mais velhos ser assegurada uma pensão de reforma quando são “forçados” a deixar o mercado de trabalho.

Conclusões

Procuramos salientar ao longo do trabalho que a discriminação em razão da idade tem algumas particularidades que a distinguem da discriminação em razão de outros fatores. Para além disso, referimos também que lhe é conferida uma tutela mais débil no âmbito da Diretiva, na medida em que tratamentos diferenciados dos trabalhadores, em razão da idade, podem ser justificados, quer por requisitos determinantes para o exercício de certa função (artº 4º da Diretiva), quer por políticas de emprego definidas pelos Estados (artº 6º da Diretiva). Assim,

⁶⁴ SIMOVÁ, ZS., “To work or not to work: motivation for work after reaching retirement age”, in *Working and Ageing – Emerging theories and empirical perspectives*, CEDEFOP, Luxemburgo, 2010.

⁶⁵ NETO, Félix, “As Pessoas Idosas são Pessoas: aspectos psico-sociais do envelhecimento”, in *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 1999, vol. III, nº 2, p.297 - 322 [300].

compreende-se facilmente o facto de nem sempre serem suficientemente acautelados os direitos dos trabalhadores.

Assiste-se ao afastamento dos trabalhadores mais velhos, afetados por estereótipos sociais associados a uma menor produtividade e adaptabilidade, sob a égide legitimadora do incremento do emprego jovem. Parece haver alguma desconsideração pelo facto de as teorias economicistas afirmarem, com base em evidências empíricas, que a diminuição do número de trabalhadores mais velhos, ao invés de aumentar as oportunidades de emprego dos trabalhadores mais novos, diminui as mesmas. Por outro lado, e posto que se tratam de políticas de emprego dos Estados Membros, o TJ acaba por não as escrutinar, revelando alguma abertura aos objetivos “legítimos” dos Estados.

Paralelamente, quando parecia que o TJ iria fiscalizar estas atuações através de uma exigência “apertada” de que os meios adotados fossem proporcionais aos fins visados, assistimos, com algum desencanto, ao facto de este Tribunal se bastar com a possibilidade de os trabalhadores mais velhos auferirem uma pensão de reforma em substituição do salário.

Somos forçados a concordar com MÉLANIE SCHMITT⁶⁶, quando salienta que as decisões do TJ acabam, por um lado, por dar um passo em frente considerando o princípio da não discriminação em razão da idade um princípio fundamental de DUE, sendo a Diretiva uma “mera” concretização do mesmo. Por outro lado, concordamos também com a autora quando afirma que estas decisões acabam por dar dois passos atrás ao não controlar a legitimidade dos objetivos prosseguidos pelos Estados Membros, contentando-se com a afirmação de que a idade pode relevar para as políticas de emprego, e ao considerar que os estes têm neste domínio uma ampla margem de apreciação.

Cremos que o direito ao trabalho é um direito fundamental, desempenhando o trabalho um papel demasiado estruturante na vida das pessoas para que se possa reduzir a sua importância à relevância económica do mesmo. Numa população envelhecida como a da União Europeia, urge cuidar dos trabalhadores mais velhos para que se continuem a integrar na vida em sociedade e possam continuar a desempenhar a sua atividade profissional se assim o pretenderem, independentemente de poderem em determinada idade solicitar a reforma.

A este propósito importa notar que de tal modo a população mais velha se sente discriminada em razão da sua idade que, recentemente, um cidadão holandês (o Sr. *Emile*

⁶⁶ SCHMITT, M., “Nouvelles décisions de la Cour de justice sur la discrimination liée à l’âge: un pas en avant, deux pas en arrière” in *Revue de Droit du Travail*, 2010, nº 4, p. 237 - 239.

Ratelband) iniciou uma batalha legal tendo em vista alterar a sua data de nascimento (de 11 de março de 1949 para 11 de março de 1969). Pretende que lhe seja concedida esta possibilidade, de ter menos 20 anos de idade, do mesmo modo que outros cidadãos podem alterar quer o seu nome, quer o seu género. Refere que com 69 anos de idade é alvo de discriminação em vários domínios, discriminação essa que não sofreria se tivesse 49 anos, como, por exemplo, no âmbito laboral, não lhe sendo facultada a possibilidade de exercer uma atividade profissional.

Bibliografia

- Böheim, René, “The effect of early retirement schemes on youth employment” in *IZA World of Labour* 70, 2014, p. 1 – 10.
- Castells, M., “A Sociedade em Rede”, *Coleção A Era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. IV, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2005.
- Faria, Paulo R., “Velhos são os trapos: recorrendo por analogia sobre o acórdão *Palacios de la Villa*” in *Questões Laborais*, 2009, nº 34, p. 225 -236.
- Gomes, Júlio M. V., *Direito do Trabalho, Volume I – Relações individuais de trabalho*, Coimbra Editora, Coimbra, 2007.
- Kalwij, A., A. Kapteyn, and K. de Vos, “Retirement of older workers and employment of the young” in *De Economist*, 2010, Vol. 158, issue 4, p. 341 - 359.
- Leite, J., *Direito do Trabalho – Vol. I, Serviços de Acção Social da U.C. – Serviço de Textos*, Coimbra, 2004.
- Lopes, Dulce, “Principais contributos da União Europeia e do Conselho da Europa em matéria da não discriminação” in *Debater a Europa*, 2011, nº 4, p. 32 - 60.
- Martins, Ana M. G., “O Tratado de Lisboa reforça o Princípio da Igualdade e da Não Discriminação?” in *Estudos em homenagem ao Prof. Doutor Martim de Albuquerque*, Vol. I, Coimbra Editora, Coimbra, 2010, p. 55 - 100.
- Moreira, Teresa C., “A discriminação em razão da idade no contexto de uma população envelhecida na UE” in *Igualdade e Não Discriminação – Estudos de Direito do Trabalho*, Almedina, Coimbra, 2013, p. 9 - 77.
- Nazareth, J. Manuel, “Envelhecimento demográfico e relação entre gerações” in *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 1999, vol. III, nº 2, p. 239 - 251.
- Neto, Félix, “As Pessoas Idosas são Pessoas: aspectos psico-sociais do envelhecimento”, in *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 1999, vol. III, nº 2, p. 297 - 322.

- Oliveira, Maria F. L. M., O Princípio da Não Discriminação em Razão da Idade nas Relações Laborais, Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Católica do Porto em maio de 2012.
- Paugam, S., “A Desqualificação Social: Ensaio sobre a Nova Pobreza”, Coleção Educação e Trabalho Social, Vol. VI, Porto Editora, Porto, 2002.
- Peres, Catarina V., “EU Case Law Developments on Age Discrimination” in Market and Competition Law Review / vol. II / no 2 / outubro 2018, p. 151 – 177.
- Ramalho, Maria R. P., Discriminação em razão da idade: velhos problemas e novos desafios no contexto do Direito Social da União Europeia, 2017, acedido em http://www.era-comm.eu/oldoku/Adiskri/08_Age/117DV36_Ramalho_PT.pdf
- Schmitt, M., “Nouvelles décisions de la Cour de justice sur la discrimination liée à l’âge: un pas en avant, deux pas en arrière” in Revue de Droit du Travail, 2010, nº 4, p. 237 - 239.
- Silva, Rita C., “Discriminação laboral em função da idade” in Congresso Europeu de Direito do Trabalho Lisboa 2012, (coordenação científica de José João Abrantes), Almedina, Coimbra, 2014, p. 237 - 289.
- Simová, ZS., “To work or not to work: motivation for work after reaching retirement age”, in Working and Ageing – Emerging theories and empirical perspectives, CEDEFOP, Luxemburgo, 2010.
- Xavier, Bernardo da G. L. et. al., Manual de Direito do Trabalho, Rei dos Livros, 2018, 3ª Edição, Revista e Atualizada.

**THE PRINCIPLE OF NON-DISCRIMINATION IN RESPECT OF AGE IN LABOR RELATIONS: THE
JUDGMENT PALACIOS DE LA VILLA**

Abstract

The double demographic aging of Europe has determined that older workers occupy a significant proportion within the labor relations. Despite the prohibition of discrimination on grounds of age, we are witnessing a progressive withdrawal from the labor market. Studies have shown that the (dis) integration of these workers entails numerous psychological and social problems that will have a major impact on today's society. In this context, the main objective of our work is to demonstrate that the rights of these workers are insufficiently safeguarded either nationally or at European Union level, contrary to the established objectives of promoting active aging and increasing active participation of these workers in the labor market.

Keywords: aging, discrimination, work, social exclusion.

CULTURA(S) DE CONVIVÊNCIA JUVENIL POTENCIADAS(S) PELA MEDIAÇÃO

Elisabete Pinto da Costa⁶⁷

Patrícia Ribeiro⁶⁸

Renata Teles⁶⁹

Resumo

A aprendizagem para a convivência, pelo desenvolvimento de competências necessárias à qualidade da vida pessoal e social, surge como finalidade transversal à Educação. Tendo por base essa premissa realizou-se um workshop, parte integrante dum projeto de intervenção global numa Escola TEIP, reunindo 150 alunos. Para este estudo exploratório foram elaborados três questionários e adotou-se uma pesquisa qualitativa, pretendendo-se compreender as percepções acerca das realidades trabalhadas. Constatou-se que a maioria dos alunos identifica mais sentimentos negativos que positivos nas relações interpessoais; manifestou reduzida capacidade para avaliar o que sente quando ajudou e foi ajudado; avaliou mudanças na convivência e apreciou positivamente as sessões. O workshop permitiu uma intervenção focada no aluno e nas turmas, reforçando os objetivos do projeto.

Palavras-chave: Convivência juvenil; Mediação; Desenvolvimento pessoal-social.

⁶⁷ Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento; Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto (elisabete.pinto.costa@ulp.pt)

⁶⁸ Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto (patriciaoliveiraribeiro@gmail.com)

⁶⁹ Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto (renatteles@gmail.com)

Introdução

A educação para a cidadania através do desenvolvimento de competências gerais, “(...) concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal *e social* (...)”, surgem como finalidades transversais à Educação. Entre os objectivos para a Educação Pessoal e Social, é comum apresentar o desenvolvimento das competências cognitivas, afectivas/relacionais e de participação. Tais competências focam-se no *self*, nos outros e no ambiente social e institucional onde o indivíduo está integrado. Neste contexto mais do que a aquisição de conhecimentos de saber-fazer, importa fomentar as capacidades dos alunos se posicionarem (com valores, atitudes, opiniões...) e de edificarem relacionamentos intrapessoais, interpessoais, intergrupais e com o ambiente de uma forma responsável, tal como ser capaz de intervir de uma forma positiva e construtiva.

O workshop objeto de pesquisa neste estudo integrou o projeto de intervenção intitulado “*Mediação de conflitos: Por uma Convivência Cidadã*”, que decorreu num Agrupamento da Escola, Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), e que compreendeu a formação dos intervenientes da comunidade escolar, nomeadamente um curso de formação em mediação de conflitos para Pessoal Não Docente (20 horas), para Professores (30 horas presenciais e 30 horas não presenciais) e para Alunos mediadores (16 horas); um curso breve para Encarregados de Educação (6 horas) e o workshop para todos os alunos dos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade (3 horas por turma, num total de 30 horas) sobre o qual se centra esta pesquisa. Este workshop permitiu uma intervenção focada no aluno e nas turmas, reforçando o objetivo basilar do projeto: fomentar competências úteis para saber (con)viver.

Objetivos da Pesquisa

Com esta pesquisa pretendeu-se compreender como os alunos se sentiam nas suas relações interpessoais; como valoraram as relações de entre ajuda; como percecionaram a articulação e aplicação das aprendizagens com as suas vivências relacionais e se consideraram ter havido melhoria na convivência.

Contexto e Participantes no Estudo

Para este estudo contou-se com 150 alunos, que participaram no workshop dinamizado em 10 turmas, dos 5º aos 7º anos de escolaridade, numa Escola Básica, TEIP, da zona norte de Portugal.

Descrição das Sessões e Atividades do Workshop

Foi definido um programa coeso para que as três sessões do workshop, de caráter mensal, pudessem ter uma sequência lógica e coerente.

Na primeira sessão, intitulada “(Re)conhecemo-nos?”, os objetivos consistiram em criar espírito de grupo; trabalhar a comunicação acerca das emoções; reconhecer experiências pessoais associadas às emoções primárias e relacionar emoções com as necessidades do próprio e do outro. Para concretizar estes objetivos foram desenvolvidas duas atividades. Na primeira, propôs-se a apresentação do grupo, mas através do reconhecimento da identidade do outro (“eu sou o que tu és”). No início da sessão, o dinamizador pediu que cada aluno apresentasse o colega do lado, referindo o nome, a idade e uma característica positiva. Num segundo momento da sessão, organizaram-se três grupos em cada turma: um para representar emoções através de mímica (tristeza, medo, irritação, felicidade, confiança, carinho/compaixão), outro grupo para identificar a mímica representada e um terceiro para explorar o que poderia estar na origem da emoção apresentada. Com esta atividade pretendeu-se que os alunos pudessem detetar as emoções e sentimentos dos/nos outros, explorar situações sobre as emoções apresentadas, identificar e debater causas possíveis dessas emoções e identificar as necessidades associadas às causas das emoções.

A segunda sessão teve como principal objetivo fomentar a convivência saudável e tolerante. Uma primeira atividade, denominada de “Desenho Livre”, teve como objetivos: aprender a integrar a individualidade e as diferenças no grupo e reconhecer diferenças individuais, intragrupais e intergrupais para uma melhor convivência nos jovens. Inicialmente foi pedido a cada aluno que, numa folha branca, desenhasse o que quisesse, de forma livre e sem qualquer tema ou orientação predefinidos. Quando todos terminaram esta tarefa, foi solicitado aos alunos que se juntassem em pequenos grupos, sendo a sua tarefa integrar numa nova folha o desenho de cada um dos elementos num desenho coletivo que fizesse sentido. Posteriormente, os desenhos de cada grupo foram afixados e os restantes alunos da turma tentaram perceber o significado do desenho, sendo que, após este momento, esse grupo relatava a sua “história” e intenção aos restantes grupos. Com este exercício, a partir do qual se iniciou uma reflexão com os alunos, concluiu-se que, apesar da existência de uma regra inicial que é comum a todos (“desenha o que quiseres numa folha branca”), todos tiveram a liberdade de interpretar essa instrução de formas diferentes, o que deu em resultados diferentes. No

entanto, quando se está em grupo, é necessário integrar as diferenças no coletivo e usar isso como vantagem para enriquecer as atividades e nunca como discriminação. A partir desta atividade, os alunos conseguiram dar exemplos de situações nas quais sentiam que a sua individualidade não era bem aceite ou que prescindiam das suas posições em favor do grupo. Se por um lado, a integração de todos num grupo possibilita uma melhor convivência, também é certo que tal não deverá ser à custa da própria individualidade.

Na última sessão, o principal objetivo da atividade desenvolvida consistiu em promover a reflexão nos alunos sobre o impacto que as nossas palavras e ações têm nos outros, potenciando uma forma de lidar com o outro mais tolerante, assertiva e conciliadora. Num primeiro momento pediu-se a cada aluno que, de forma anónima, escrevesse num papel todos os insultos que ouve diariamente, quer dirigidos especificamente a si, quer na interação com os outros. Após esta transcrição, questionaram-se os alunos sobre como se sentiram quando foram insultados, concluindo-se que, na sua maioria, os alunos relataram sentimentos negativos de tristeza, raiva e revolta. Numa segunda tarefa foi pedido novamente que cada aluno, de forma anónima, escrevesse num papel todos elogios que já lhes tinham sido dados por alguém e as qualidades que apreciam nas outras pessoas. Da mesma forma, questionou-se os alunos sobre como se sentiram quando foram elogiados. Tendo em conta as partilhas, colocaram-se as seguintes questões: “Porque é que normalmente temos maior tendência para insultar os outros do que para elogiar? Se os elogios nos provocam sentimentos positivos e os insultos sentimentos negativos, será difícil mudarmos a forma como falamos com os nossos colegas?”. A partir deste debate, e para se “provar” o poder dos elogios na promoção do bem-estar do outro, pediu-se a cada aluno que elogiasse o colega que estava à sua esquerda, e assim sucessivamente, até todos terem sido elogiados por alguém. No final das sessões, os alunos foram convidados a proceder a uma avaliação do trabalho realizado.

Metodologia de Pesquisa, Procedimento e Técnica de Análise de Dados

Foram elaborados três questionários idênticos para todas as turmas, aplicados no final de cada sessão, com perguntas de resposta aberta e perguntas tipo Likert.

O primeiro questionário (n=144), aplicado na primeira sessão e intitulado “Sinto-me ...”, referia-se aos sentimentos vivenciados nos relacionamentos interpessoais, apelando-se ao reconhecimento dos alunos, na sua vida pessoal, de experiências nas quais vivenciaram as emoções primárias (tristeza, medo, irritação, felicidade, orgulho, carinho).

O segundo questionário (n=146), aplicado na segunda sessão, intitulado “Sinto-me...sentindo o outro”, reportou-se aos sentimentos experienciados na relação de entre ajuda, de forma a identificar situações nas quais ajudaram e foram ajudados, bem como sentimentos associados a vários tipos de situação de ajuda.

O terceiro questionário (n=117), aplicado na última sessão, visou-se a avaliação final, tendo sido pedido o preenchimento, de forma anónima, de um questionário de satisfação que permitiu aferir a perceção dos alunos sobre estas sessões.

No final foram obtidos e analisados 407 questionários. O facto do número de questionários variar consoante entre questionários, embora tenham sido passados sempre às mesmas turmas, fica a dever-se ou à ausência de alunos naquele dia ou, no caso do último questionário, ao facto de uma das turmas de 7º ano não o ter preenchido.

Adotou-se uma pesquisa qualitativa, com vista a compreender as subjetividades do indivíduos. Para a análise de dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo categorial temática, com a frequência das respostas como regra de enumeração, considerando-se a regularidade quantitativa de aparição de um tema/resposta como a regra mais significativa (Bardin, 1977). Assim sendo, a apresentação dos resultados que irá ser realizada resultou de um reagrupamento progressivo, com um menor número de categorias e também mais amplas, que poderão ser denominadas de categorias finais. Esta foi uma abordagem indutiva-construtiva, que tomou como principal ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias, não sendo a sua finalidade generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma maior compreensão (Moraes, 1999).

Análise e Discussão dos Dados

Em relação ao primeiro questionário “Sinto-me...” e relativamente à questão “Sinto-me triste quando...”, as respostas foram agrupadas em três grandes categorias, nas quais foram incluídos temas que resultaram dessas mesmas respostas: respostas relacionadas com a perda (que inclui os temas de morte, doença e perda de proximidade com determinadas pessoas); respostas relacionadas com a tristeza que provém da relação com os outros (e nas quais se incluíram todas as respostas que abordaram questões como ser insultado, ameaçado, gozado, abandonado, estar desiludido, discutir ou ser alvo/presenciar situações de bullying) e respostas relacionadas com tristeza relativamente a questões escolares (ter que estudar, ter más notas, fazer testes, ir para a escola, a própria relação com professores). Analisando os resultados de

forma global é notório que, mais de 40% dos alunos questionados, refere sentir tristeza “Na relação com os outros”. Contudo, existe alguma diferença entre as respostas dos alunos do 2º ciclo e as do 3º ciclo, pois se a maioria dos alunos do 5º e 6º anos se sente mais triste na “Relação com os outros” (sobretudo os de 6º ano, com mais de metade das respostas), os alunos do 7º ano relatam sentir-se tristes em situações mais relacionadas com a perda (42,9%). De ressaltar, também, que são os alunos de 5º ano aqueles que revelam mais tristeza devido a questões relacionadas com a escola, sendo que a percentagem de respostas vai claramente diminuindo à medida que o ano de escolaridade dos alunos respondentes aumenta. Isto poder-se-á dever ao facto de os alunos de 5º ano serem mais novos, sendo este o primeiro ano que estão numa escola E.B.2,3, com mais disciplinas, pelo que será de alguma forma natural que sintam tristeza relativamente ao facto de terem de estudar tanto, das notas não serem as que desejem ou na relação com os professores, que são em maior número ao que estariam habituados no 1º ciclo de escolaridade. A diferença de percentagem de respostas nesta categoria é maior quando comparados com os alunos de 7º ano, dos quais apenas 14% relata situações nas quais ficam tristes por aspetos relacionados com a escola.

A segunda pergunta indagava os alunos no que respeita à emoção do medo (“Sinto-me com medo quando...”). Tal como na questão anterior, definiram-se grandes categorias, neste caso quatro, nas quais se incluíram diferentes tipos de respostas: bichos e insetos (como por exemplo abelhas, aranhas, baratas); na relação com os outros (incluindo-se nesta categoria todas as respostas que evidenciaram medo de ameaças, de castigos, que alguém o magoasse); medo relacionado com a escola e questões escolares (destacando-se respostas relativas a testes, reprovações, repreensões, medo de falhar e de não ser capaz) e medo relacionado com a perda (medo da morte e/ou da doença e medo de pessoas próximas e importantes se afastarem). Analisando os resultados gerais ressalva-se que a maioria dos respondentes (36%) apresentou um maior número de respostas de medo na relação com outras pessoas, ou seja, os alunos sentem medo quando são ameaçados e/ou magoados por colegas e quando são castigados pelos pais ou professores. Contudo, se a análise for realizada tendo em conta o ano de escolaridade dos alunos, mais uma vez é notório que os alunos mais novos, do 5º e do 6º anos, revelam sentir mais medo nestas e destas situações. De facto, metade dos alunos do 5º ano que responderam a esta questão referem sentir medo nessa relação com os outros, nomeadamente com alunos mais velhos. Ainda de realçar os resultados da categoria “Relacionado com perda”, nomeadamente o facto de nenhum dos 44 alunos do 5º ano ter referido sentir medo de perder alguém. Poder-se-á ponderar se o facto de serem alunos mais

novos os leva a não ter, ainda, vivenciado situações de perda relevantes ou se ainda não têm capacidade para pensar que às perdas poder-se-á associar a emoção do medo. Isto porque, na questão relativa à tristeza, houve pelo menos 11% de alunos do 5º ano que abordaram as questões relacionadas com a perda.

Relativamente à terceira questão (“Sinto-me irritado quando...”), os resultados integram-se, claramente, em duas grandes categorias de análise, nas quais se incluem várias respostas: sentir-se irritado na relação com os outros (nomeadamente quando os outros os chateiam, provocam, incomodam, brigam, insultam, maltratam, mandam “bocas”, enervam, roubam e são “maus”) e sentir irritação por questões relacionadas com a escola (como ter que ir para a escola, ter que estudar, ter más notas, ser castigado ou ter faltas e ser injustiçado, sobretudo pelos professores). A análise das respostas a esta questão mostra haver uma clara tendência para que a maioria dos alunos (70%), independentemente do ano de escolaridade, identificar na relação com os outros as principais situações indutoras da emoção irritação. Apenas no 7º ano os alunos (18%) também revelam sentir-se irritados com as questões relacionadas com a escola, ressaltando-se o facto de nenhum aluno de 6º ano o ter referido. Conclui-se que, nesta fase das suas vidas, os alunos enfrentam situações negativas, sobretudo com colegas, que os levam a vivenciar a emoção da irritação, o que será, de alguma forma, natural, tendo em conta que grande parte do seu dia é passado em interação com os seus pares.

Analisando as respostas relativas à quarta questão do primeiro questionário (“Sinto-me feliz quando...”), os resultados foram agrupados em quatro grandes categorias, nomeadamente: sentir-se feliz quando se está com outros (sendo identificadas várias figuras, como a família, os amigos e as pessoas que os fazem sentir-se bem); ficar feliz devido a motivações externas (nomeadamente receber algo, quer seja um presente, dinheiro, um jogo, entre outros bens materiais); felicidade associada ao ganhar/vencer (nomeadamente videojogos, desportos, equipas de futebol, bem como as respostas que traduzem um sentimento de autoeficácia) e sentir-se feliz em situações relacionadas com a escola (destacando-se, claramente, a questão das boas notas, quer nos testes, quer na avaliação final). A um nível global, independentemente do ano de escolaridade, verifica-se que a maioria dos alunos (mais de 43%) refere sentir-se feliz quando está com outras pessoas. Estes resultados são sobretudo evidentes no caso dos alunos do 6º ano, uma vez que mais de metade refere este tipo de situações, sendo que, nos alunos do 7º ano a percentagem de respostas incluídas nesta categoria também é claramente elevada (46,4%). No caso dos alunos do 5º ano, e de forma congruente com outras respostas dadas relativamente a outras emoções, há um claro foco em situações relacionadas com a escola.

Assim, se anteriormente foi notório que a maioria destes alunos ficava triste com situações relacionadas com questões escolares, não será de estranhar que mais de 36% refira sentir-se feliz também em situações relacionadas com a escola, como por exemplo: boas notas. Também de forma comparativa, verifica-se que a pouca importância que os alunos de 7º ano atribuem à escola nas emoções negativas também se manifesta no caso da emoção positiva. É exatamente neste grupo que as questões acerca das motivações externas e com o ganhar começam a assumir preponderância. Por exemplo, na categoria “Ganhar”, mais de metade dos alunos que referiu respostas eram do 7º ano.

Analisando os resultados relativos à questão “Sinto-me confiante quando...” existem categorias que, mais uma vez emergem, nomeadamente com as questões escolares e escola (sentir-se confiante quando se estuda, se está preparado, nos testes e quando se tira boas notas) e na relação mantida com os outros (nomeadamente sentir-se confiante quando se está com quem se gosta, mas também quando os outros acreditam em si e se preocupam consigo). Para além destas, existem outras duas categorias relevantes: sentir confiança em situações relacionados com o desporto e a própria competência desportiva (ganhar e jogar jogos, marcar golos, ser bom jogador, ver o clube a vencer) e situações relacionadas com o próprio potencial (isto é, respostas nas quais os alunos evidenciam que sentem confiança quando se superam ou superam obstáculos, quando conseguem realizar tarefas, quando percebem que têm potencial). A análise às respostas dos alunos respondentes revela que, independentemente do ano de escolaridade, a maioria dos alunos revela que se sente confiante quando tem sucesso na escola, inclusive os alunos de 7º ano. Isto revela que, apesar de não admitirem sentir emoção de tristeza ou alegria perante as questões escolares, também estes alunos sentem maior confiança quando as questões relacionadas com a escola lhes correm bem. Interessante é também a emergência da categoria relacionada com o desporto e competências desportivas, já que em todos os anos de escolaridade pelo menos 1/4 dos alunos refere este tipo de situações. Nestas idades, as questões relacionadas com a atividade física costumam ter uma importância evidente na perceção de competência pessoal e, logo, na emoção da confiança.

Na última pergunta deste questionário (“Sinto-me carinhoso quando...”), agruparam-se as respostas em duas categorias: dar e receber (incluindo-se as respostas que abordavam o dar e receber carinho e abraços, o gostar e amar alguém e dar e receber atenção, apoio e/ou elogios) e sentir-se carinhoso na relação com os outros (destacando-se aqui várias respostas que referiam o estar com quem se gosta, quer seja família, amigos ou pessoas especiais). A maioria dos alunos (54,2%) referiu sentir-se carinhoso em situações que implicavam dar e receber.

Contudo, numa análise por ano de escolaridade, é perceptível que os alunos do 5º ano não abordam tanto estas questões (apenas 27,3% o faz), mas as situações em que estão em relação com quem gostam (família ou amigos), que começam, nesta fase da vida, apontam adquirir um papel cada vez mais central.

No que se refere ao segundo Questionário - “Sinto-me...Sentindo os outros”, analisando as respostas dos alunos à primeira questão, que indagava “Em que situações necessitaste de ajuda”, houve alguma disparidade tendo em conta os anos de escolaridade. Nos alunos de 5º ano a percentagem de respostas é muito próxima nas três categorias apresentadas, embora sem um grande peso no total desses mesmos alunos. Assim, quase 18% dos alunos de 5º ano referiram ter necessitado de ajuda em situações de maus-tratos, nomeadamente quando alguém lhes estava a bater, a fazer mal ou a insultar e quase 16% consideraram ter necessitado de ajuda em situações relacionadas com a escola, como nos testes, para estudar, para passar de ano ou para fazer os TPC. Quanto aos alunos do 6º ano, quase 1/4 referiu situações relacionadas com um mal-estar pessoal, ou seja, quando se magoaram, caíram, estavam tristes, sozinhos ou a sentir-se mal. Nesta categoria ainda é mais evidente a percentagem de respostas dos alunos de 7º ano, sendo que mais de 60% apontaram essas situações de mal-estar pessoal. De ressaltar o facto de, há medida que os alunos estão num ano letivo mais avançado, menor é o número de respostas relacionadas com situações de maus tratos (apenas um aluno de 7º ano a referiu). Este resultado parece apontar para uma tendência dos alunos mais novos (e no caso dos alunos de 5º ano, numa escola nova), serem aqueles que, mais frequentemente, são alvo dessas situações, talvez por se apresentarem mais indefesos e desprotegidos.

Relativamente às questões “Como te sentiste quando te ajudaram” e “Como te sentiste quando ninguém te ajudou”, a maioria das respostas dos alunos traduziram-se numa única palavra, não havendo uma exploração dos seus sentimentos. A maioria dos alunos (42,5%), em todos os anos de escolaridade, afirmou sentir-se “Bem”, sendo que quase 1/4 também referiu sentir-se “Feliz”. No polo inverso, à questão “Como te sentiste quando ninguém te ajudou”, a maioria referiu sentir-se “Triste” (35,6%) e/ou “Mal” (32,2%).

Relativamente à análise das respostas à questão “Em que situações ajudaste alguém” os resultados são muito dispersos. Analisando os resultados tendo em conta o ano letivo dos alunos, verifica-se que quase 18% dos alunos de 5º ano referem ter ajudado quando alguém insultou e/ou agrediu amigos, o que, mais uma vez, revela coerência com resultados anteriormente descritos e que mostram que são estes que mais frequentemente são alvo de situações de maus-tratos. No que respeita aos alunos do 6º ano não existe nenhuma resposta

que tenha sido fornecida pelo menos por 10% dos alunos, embora o ajudar alguém quando estava magoado foi, ainda assim, a que reuniu maior percentagem (9,3%). Analisando os resultados dos alunos de 7º ano conclui-se que pelo menos 20% afirmaram ter ajudado alguém quando estava triste.

Relativamente às questões “Como te sentiste ao ajudar quem te pede ajuda” e “Como te sentiste ao ajudar quando não te pediram ajuda” os resultados são equivalentes, independentemente do ano de escolaridade dos alunos respondentes. Assim, em ambas as questões, a maioria dos alunos respondeu ter-se sentido bem (47,9% e 32,2%). Interessante será constatar que, no caso da resposta à questão “Como te sentiste ao ajudar quando não te pediram ajuda”, 11,1% dos alunos de 5º ano terem referido ter-se sentido mal, talvez porque sentiram que ajudaram quem não solicitou a sua ajuda, o que pode ter despoletado alguma reação menos positiva.

As restantes perguntas do segundo questionário implicavam que respondentes se colocassem no lugar do outro, neste caso daquele que foi alvo de ajuda. Em todas as três questões, a percentagem de respostas “Não sei” foi sempre superior a 10%. Quando questionados “Como o outro se sentiu quando o ajudaste”, a maioria dos alunos (41,8%) respondeu que se sentiriam bem, mas também feliz (19,9%).

Analisando os resultados das respostas à questão “Como o outro se sentiu quando o ajudaste e ele não tinha pedido ajuda” é notório que, embora a maioria dos alunos respondesse que a pessoa se teria sentido bem (30,1%) e/ou feliz (12,3%), pelo menos 17,8% dos alunos respondentes afirmou não saber responder. Este facto é exemplificativo da dificuldade que, nestas idades, os alunos sentem em descentrar-se de si e das suas emoções, colocando-se no lugar do outro e projetando-se naquelas que seriam as suas emoções. Interessante será também constatar que mais de 10% dos alunos (11,6%) consideram que a pessoa que ajudou e que não tinha solicitado ajuda sentiu coisas negativas (nomeadamente: mal, enervado, triste, estranho, não reagiu bem), o que mais uma vez pode indicar que a reação do outro quando é ajudado sem pedir pode, em algumas situações, não ser a mais positiva.

No que respeita à última pergunta deste questionário, “Como o outro se sentiu quando pediu ajuda e não o ajudaste”, esta implicava um duplo desafio, uma vez que os alunos respondentes teriam que reconhecer que, em algumas situações, poderiam não ter ajudado alguém que teria pedido ajuda e, paralelamente, colocar-se no lugar do outro, daquele a quem não teriam prestado auxílio. A análise das respostas mostra que, apesar de cerca de 11% dos

alunos não saber responder a esta questão, a maioria considerou que essa pessoa se sentiria “Mal” (32,2%), “Triste” (29,5) e outras coisas negativas (zangado, chateado, furioso) (9,6%). Importante ainda destacar que, no caso dos alunos de 5º ano, 11,1% afirmou que tal nunca aconteceu, porque teriam ajudado sempre quem precisava de ajuda. Esta tipologia de resposta vai diminuindo há medida que aumenta o ano de escolaridade dos alunos, o que poderá indicar que alunos mais novos ou ajudam mais os outros ou estiveram sujeitos a menos situações de pedidos de ajuda, pelo que a probabilidade de a terem recusado também seria inferior à dos alunos mais velhos.

Já no que se reporta ao terceiro questionário de avaliação da satisfação da formação, analisando de forma geral os dados, independentemente do ano de escolaridade, é possível concluir que, no geral, a avaliação das sessões foi bastante positiva, uma vez que 80% dos alunos considerou ter gostado ou ter gostado muito das sessões. No que respeita aos dados das questões fechadas, é possível constatar que a avaliação da formação foi positiva, predominando o nível “bom” / “gostei, seguindo-se de “excelente” / “gostei muito” nas perguntas que questionavam sobre os temas e atividades das sessões e sua relação com a realidade escolar, a relação com as formadoras e a duração da formação. Nos itens sobre a melhoria da convivência (com o colegas ou na turma em geral) não se obteve o mesmo grau de avaliação positiva, uma vez que, neste domínio os efeitos demoram mais tempo a surgir, embora, e mesmo assim, apenas 28% dos alunos tenha avaliado como “mau” / “pouco”. Analisando estes dois itens por ano de escolaridade, constata-se que os alunos do 6º ano tiveram resultados distintos dos restantes, uma vez que só 15% consideraram que as sessões não tinham melhorado a convivência com os colegas e 12% que não teriam ajudado a melhorar a convivência da turma em geral. Assim, ao nível das turmas de 6º ano, as sessões parecem ter contribuído para uma perceção de melhoria por parte dos alunos respondentes. Relativamente à questão “O que gostaste menos nas sessões?”, a maioria dos alunos (28%), respondeu que não houve nada que não tivesse gostado / que gostou de tudo, o que é bastante positivo. No entanto, 21% respondeu não ter gostado de uma ou mais atividades desenvolvidas. Já analisando por ano de escolaridade, se os alunos do 6º e 7º anos consideraram que gostaram de tudo, os alunos de 5º ano valorizaram as atividades (35%).

Quando questionados sobre “Que temas/atividades te despertaram mais interesse?”, foi grande a diversidade de respostas. No entanto, as atividades que pareceram reunir maior entusiasmo foram uma da terceira sessão (Insultos e elogios) e uma da segunda sessão (Desenho livre). Analisando os motivos para terem gostado muito da atividade “Insultos e elogios”,

ressalta o facto desta os ter ajudado a reconhecer a necessidade de alterar as suas formas de comunicação (*“aprendi que é melhor dar elogios”; “podemos fazer a diferença do que ouvimos na escola”; “percebi que posso dizer mais elogios”; “vimos a diferença de quando ouvimos asneiras, que é a toda a hora e elogios, raramente”*).

Finalmente, a última questão indagava se os alunos gostariam de ter mais sessões e porquê. Analisando os resultados é evidente que a maioria dos alunos (62%) respondeu que gostaria de ter mais sessões, sendo que apenas 15% respondeu que não. Os motivos mais apresentados centravam-se no facto das sessões serem divertidas (13%), mas, ainda mais importante, permitirem uma melhoria de atitudes pessoais dos alunos, uma melhoria das e nas turmas e uma melhoria da convivência em geral (10%).

Tomando como critério de análise o ano de escolaridade, verifica-se que todos os alunos gostariam que houvesse mais sessões, destacando-se os alunos de 5º ano que consideram ter promovido uma melhoria das atitudes e da convivência.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi compreender a importância que assume *“trabalhar o “eu” e o “tu” num contexto de “nós”* (Costa, 2010, p. 157). A dinamização deste workshop, enquadrou-se num projeto de intervenção mais amplo, cujo objetivo central de melhoria da convivência se revelou transversal a todo o contexto escolar e seus intervenientes. Assim, a avaliação das três sessões por turma só fica completa tendo em conta o contexto desta intervenção ao longo de dois anos.

Desta forma, o facto da avaliação das sessões ter sido bastante positiva (80% considerou ter gostado ou ter gostado muito) e de nos itens sobre a melhoria da convivência (com o colegas ou na turma em geral) apenas 28% dos alunos tenha avaliado como *“mau” / “pouco”*, é revelador da importância que este tipo de trabalho integrado assume.

A análise efetuada nesta pesquisa permitiu concluir que é na interação com os outros que os alunos vivenciam a maioria das emoções identificadas, quer positivas, quer negativas. De facto, os dados obtidos através do primeiro questionário evidenciam que mais de 40% dos alunos questionados refere sentir tristeza *“Na relação com os outros”*, nomeadamente quando há insultos, ameaças, gozo, desilusão, abandono, discussão e bullying. Por outro lado, a maioria dos alunos apresentou um maior número de respostas de medo na relação com outras pessoas, ou seja, os alunos sentem medo quando são ameaçados e/ou magoados por colegas e quando

são castigados pelos pais ou professores. Neste aspeto foi ainda mais notório que são os alunos mais novos, do 5º e do 6º anos, que revelam sentir mais medo nestas e destas situações. Se associarmos a estes dados o facto de, no segundo questionário, quase 18% dos alunos de 5º ano referiram ter necessitado de ajuda em situações de maus-tratos, (nomeadamente quando alguém lhes estava a bater, a fazer mal ou a insultar) e quase 18% dos alunos de 5º ano referiram ter ajudado quando alguém insultou e/ou agrediu amigos, fica evidente a necessidade de se intervir, no sentido da promoção de uma melhor convivência entre todos. Ainda mais evidente foi o facto de haver uma clara tendência para que a maioria dos alunos (cerca de 70%), independentemente do ano de escolaridade, identificar na relação com os outros as principais situações indutoras da emoção irritação. Também se verifica que, independentemente do ano de escolaridade, a maioria dos alunos (mais de 43%) refere sentir-se feliz quando está com outras pessoas. Por outro lado, a maioria dos alunos (54,2%) referiu sentir-se carinhoso em situações que implicavam dar e receber.

Contudo, e sobretudo a partir dos dados do segundo questionário, ficou evidente que os alunos demonstraram alguma dificuldade em se colocar no lugar do outro, neste caso daquele que foi alvo de ajuda (a resposta “Não sei” foi superior a 10% nestas questões).

O impacto destas sessões não poderá ser medido, mas pode ser aferido através da avaliação que os alunos fizeram das sessões. Assim sendo, é notório que a maioria dos alunos afirmou ter gostado mais das atividades desenvolvidas, o que demonstra a sua adequação ao contexto no qual foram desenvolvidas. De destacar, também, que 62% dos alunos referiu que gostaria que houvesse mais sessões, o que demonstra a necessidade que sentem de haverem espaços e tempos para reflexões, debates e atividades que promovam a melhoria da sua convivência.

Partindo-se da premissa que os contextos resultam da ação dos seus intervenientes ou que a transformação dos sujeitos pode influir nos contextos, assume-se, com esta intervenção, um efeito centrífugo entre um nível micro (aluno/ turma) e um nível macro (contexto escolar), proporcionando efeitos socialmente mais amplos. Tendo por base as ideias de Guillaume-Hofnung (2007), Torremorell (2008) e Bonafé-Schmitt (2009), através das técnicas de intervenção da mediação em situações específicas, focadas na transformação dos conflitos, localizadas no nível micro, perspetiva-se um impacto de nível macro.

Deste modo gera-se uma nova cultura (cultura de mediação, segundo Munné & Mac-Cragh, 2006), sendo esta fruto de uma mudança assente nos princípios da mediação, como a

não-violência, a participação, a inclusão e a coesão. A emergência e afirmação deste modelo colaborativo constituirá um quadro protetor para uma nova forma de estar, de viver e de fazer escola e sociedade.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social?. In A. Silva & M. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Socioeducativa. Perspetivas teóricas e práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal.
- Guillaume-Hofnung, M. (2007). *La médiation (4ª ed.)*. Paris: PUF “Que sais-je?”.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre.
- Munné, M. & Mac-Cragh, P. (2006). *Los 10 principios de la cultura de mediación. Desarrollo personal del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Pinto da Costa, Elisabete (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In José Vasconcelos-Sousa, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155-166). Coimbra, Mediarcom/Minerva.
- Torremorell, C. (2008). *Cultura de Mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

Culture (s) of Youth Co-existence Enhanced by Mediation

Abstract

The learning for the coexistence, by the development of the necessary competences to the quality of the personal and social life, appears as a transversal end to the Education. Based on this premise, a workshop was held, an integral part of a global intervention project at a TEIP School, bringing together 150 students. For this exploratory study, three questionnaires were elaborated and a qualitative research was adopted, aiming to understand the perceptions about the realities worked. It was found that most students identify more negative feelings than positive ones in interpersonal relationships; showed reduced ability to assess what he felt when he helped and was helped; evaluated changes in the coexistence and appreciated the sessions positively. The workshop allowed intervention focused on the student and the classes, reinforcing the objectives of the project.

Keywords: Youth coexistence; Mediation; Personal-social development.

AULA DE CONVIVÊNCIA – UMA RESPOSTA INTEGRADA NA CULTURA DE MEDIAÇÃO

Mónica Nogueira Soares⁷⁰

Resumo

O estudo abordado neste artigo tem como objetivo principal avaliar uma adaptação do programa psicoeducativo “Aula de Convivência” (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007) como estratégia de intervenção, comparando as competências não cognitivas (antes e depois) nos alunos intervencionados. Neste estudo participaram 9 alunos entre os 12 e os 15 anos de idade, tendo sido aplicado o questionário “*Scorecard* Competências Não Cognitivas” (EPIS, 2013) junto dos pais/cuidadores, professores e do responsável pelo programa. Os resultados permitem aferir a Aula de Convivência como um programa de intervenção a considerar para o desenvolvimento das competências não cognitivas, tendo-se verificado uma melhoria nos alunos intervencionados, tanto pela perspetiva do encarregado de educação, do diretor de turma, como pela responsável pela implementação do programa.

Palavras-chave: Educação; Mediação, Competências sociais, Convivência.

⁷⁰ Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto; Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos (monica.soares@adeima.pt)

Introdução

Na atualidade vivem-se novas realidades, novos paradigmas sociológicos e a escola, para além das aprendizagens formais, cada vez mais assume um papel educacional com um grande enfoque nas aprendizagens informais. De facto a temática da conflitualidade não é novidade e os estudos proliferam nas diferentes áreas científicas, contudo continua a ser uma realidade no quotidiano nas escolas, prejudicando as relações e o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, acumulando-se as preocupações com este temas e a necessidade de encontrar uma solução. A subjetividade da noção de conflito passa pelo facto das divergências nascerem a partir de meras diferenças de opinião ou de formas de estar, gerando perspetivas por vezes contraditórias, ou percecionadas como contraditórias, que por sua vez geram formas diferentes e problemáticas de interpretar os acontecimentos.

A conflituosidade social tem vindo a introduzir-se no espaço escola assumindo as mais diversas formas. O clima de segurança e confiança necessário ao contexto ensino-aprendizagem cede, dando espaço a emoções e sentimentos negativos, comuns a tantos agentes educativos (docentes, alunos, assistentes operacionais, famílias).

Educar envolve o desenvolvimento e a promoção de competências pessoais e a integração social e educativa das novas gerações num contexto social em constante evolução. na sua elaboração e desenvolvimento. O envolvimento e participação das famílias, do pessoal docente e não docente e dos alunos são fundamentais, não obstante os condicionalismos ou as exigências que se possam colocar, mas a escola pode e deve intervir nos processos de reprodução da violência e esta reprodução surge precisamente nos diferentes sistemas em que os alunos se inserem (Bronfenbrenner, 1996). Acreditando, então, que a escola tem como imperativos e objetivos tanto a formação académica dos alunos como a formação pessoal, relacional e social, o contexto escola revela-se assim o contexto ideal para promover esta alteração no paradigma da abordagem e resolução de conflitos, sendo necessário pensar estratégias que promovam o exercício responsável da cidadania, aprender a envolver-se na escola em si e na vida social, a aprendizagem do diálogo, do respeito pelos direitos humanos, a empatia, a atitude positiva face aos conflitos, o desenvolvimento de competências sociais e autorregulação emocional, o autoconhecimento e desenvolvimento da autoestima. Estas são competências essenciais e que devem estar presentes para uma sã convivência na escola, independentemente do agente educativo em causa (González-Perez & Pozo, 2007). O presente estudo passa pela avaliação de programa de intervenção baseado nos pressupostos

apresentados, de nome “Aula de Convivência” (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007).

Enquadramento Teórico

Na atualidade e de acordo com os novos paradigmas da realidade escolar, promove-se a ideia de que os programas e projetos de intervenção e prevenção devem incorporar esforços entre a sala de aula, a família dos alunos, a escola e a comunidade, com o objetivo de dar aos alunos amplas oportunidades para interagirem socialmente de forma competente e respeitosa, a praticarem comportamentos positivos, seguros e saudáveis, a contribuírem eticamente e responsabilmente para os grupos de pertença (pares, família, escola e comunidade), a possuírem competências básicas e valores profissionais e ainda a envolverem-se na cidadania (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Entre estes vários propósitos, prefigura-se a aprendizagem das competências socioemocionais, importantes para o desenvolvimento saudável dos jovens. Segundo Elias, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, SchwabStone, e Shriver (1997), a aprendizagem destas competências não cognitivas é definida como o processo de aquisição de competências que permitem o reconhecimento e a gestão de emoções, o estabelecimento e a realização de objetivos positivos, a apreciação da perspectiva do outro, o estabelecimento e manutenção de relações positivas, a tomada de decisão responsável e o controlo construtivo de situações interpessoais. É neste sentido que se ativa a mediação escolar, concebendo-a como um meio de criação, recriação ou renovação de laços interpessoais, que se exerce através da prática formal ou informal de gestão, resolução e, especialmente, transformação dos conflitos pelos indivíduos envolvidos, consistindo num processo de comunicação, cooperação e reencontro interpessoal. (Six, 2003; Guillaume-Hofnung, referida por Costa, 2012). Assim, a mediação escolar incorpora uma conceção mais ampla que a procura de soluções para os conflitos, pressupondo também o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais na resolução dos conflitos.

O Dispositivo da Aula de Convivência

A inclusão da Aula de Convivência no contexto “escola” nasceu da necessidade de responder de forma educativa e dialogada aos conflitos de convivência e de indisciplina na sala de aula (Torrego & Villoslada, 2004). Trata-se de mudar de perspectiva teórica em relação aos conflitos e aos fenómenos da indisciplina e da violência que resultam desses mesmos conflitos.

Estes conceitos surgem muitas vezes como sinónimos, mas importa reforçar que apesar de terem sentidos idênticos são fenómenos independentes e interdependentes. A Aula de Convivência baseia-se nos princípios que definem e determinam a cultura de convivência pacífica, nomeadamente o respeito pela vida em sociedade, a recusa da violência em geral, a colaboração com os outros, a escuta ativa para entender, a descoberta da solidariedade e a promoção da responsabilidade (WHO, 2005).

A Aula de Convivência nasceu com a ideia base de servir como um recurso educativo para o encaminhamento de alunos a quem é dada a ordem de saída da sala de aula. No contexto em que o estudo foi desenvolvido, foram previstas três situações: i) os alunos podiam ser encaminhados nas situações de ordem de saída da sala de aula, e nalguns casos, quando se propunha aplicar uma medida corretiva de realização de tarefas e atividades de integração escolar; ii) em situações em que o professor ou outro agente educativo tenha levado a cabo uma ação prévia com vista à remediação do comportamento indisciplinado do aluno e esta não tenha surtido efeito; iii) cumulativamente às condições anteriores, o aluno podia ainda manifestar dificuldades ao nível das competências não cognitivas, apresentando-se como uma medida de apoio (Soares, 2017). Estabelece-se como objetivo geral e fundamental da Aula de Convivência proporcionar um espaço relacional, onde o aluno encontre os recursos necessários à análise das suas próprias experiências escolares e não escolares e à construção de soluções eficazes e positivas para os seus conflitos interpessoais e intrapessoais, pois só levando os alunos a compreenderem as consequências do seu comportamento, para si e para os outros é que aprendam a responsabilizar-se pelas suas próprias ações, pensamentos, sentimentos e forma de comunicarem com os outros (Romer, 2003). A Aula de Convivência também contribui para o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade e respeito e permite ao aluno que se sinta competente, tanto ao nível emocional como comportamental (Vinyamata, 2005). Também se objetiva que aprendam a gerir adequadamente as expetativas escolares e a resolver os conflitos de forma pacífica através do diálogo, da reflexão e da autodeterminação. Estes objetivos passam também pela concretização de atividades que promovam o sucesso escolar e pessoal do aluno e pela melhoria do clima de convivência da aula e da escola em todos os espaços escolares (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007). Os pressupostos da Aula de Convivência passam pela aceitação de que o comportamento disruptivo do aluno é uma resposta emocional, negativa e instável que aluno não consegue controlar e que a causa que provoca o comportamento disruptivo do aluno não desaparece apenas por ser retirado do contexto da sala de aula ou por outro meio de punição. Também pressupõe que a punição não

contribui para a autorregulação do comportamento e se se pretende essa mesma autorregulação é importante trabalhar e abordar as emoções que potenciam o comportamento disruptivo (Torrego & Moreno, 2002). Neste sentido, a Aula de Convivência pretende inovar em termos de aula de aprendizagem reflexiva e de responsabilidade no tratamento e resolução dos problemas que perturbam o ensino-aprendizagem e pretende servir de melhoria sendo que a escola permite que a resolução dos problemas seja remetida para os próprios intervenientes (Murrillo, 2002). Assim, esta medida insere-se num conjunto de estratégias de promoção da cidadania na escola, respeitando as premissas do modelo integrado de atuação para a melhoria da convivência, e visa a diminuição da conflitualidade e a prevenção da indisciplina. Para cumprir essa finalidade, a escola deve criar medidas de melhoria socioeducativas, adotando um modelo colaborativo de gestão dos conflitos de convivência, numa relação de complementaridade com o modelo impositivo e punitivo. Trata-se de promover o desenvolvimento de competências de reflexão, diálogo e capacidades diversas para a resolução de problemas, transformando os alunos em sujeitos da construção do clima social e relacional em que (con)vivem diariamente, acompanhados e apoiados pelos professores, também educadores promotores do seu desenvolvimento pessoal e social (Costa & Barandela, 2012).

Deste modo, os alunos reconhecem um espaço que lhe proporciona as condições necessárias para que possam refletir sobre a sua conduta, sobre o seu comportamento em determinados conflitos e sobre como este afeta o desenvolvimento das atividades da turma e o modo como se relacionam entre si. Na tabela que se segue poderão ser consultados os objetivos específicos para cada ficha que compõe o dossier da Aula de Convivência.

Tabela 1.

Fichas e objetivos da Aula de Convivência.

Nome da ficha	Objetivos da ficha
FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA A AULA DE CONVIVÊNCIA	- Descrição dos motivos para o encaminhamento.
FICHA DE AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO/EVOLUÇÃO DO ALUNO NA AULA DE CONVIVÊNCIA	- Registo da avaliação da participação do aluno na Aula de Convivência. - Apreciar o desempenho do aluno nos domínios das atitudes, empenho, capacidade de reflexão, cooperação e estabelecimento de compromissos.
FICHA Nº 1 ATIVIDADE DE AUTO-OBSERVAÇÃO	- Fornecer ao professor responsável pela Aula de Convivência um guia orientador para o diálogo colaborativo a estabelecer com o aluno. - Promover a reflexão das causas e consequências dos comportamentos e as possíveis decisões para uma resolução positiva dos mesmos.
FICHA Nº 2 COMPROMISSO I	- Sistematizar a tomada de decisão coconstruída, bem como o assumir da responsabilidade do aluno.
FICHA Nº 3 COMPROMISSO II	- Sistematizar a nova tomada de decisão coconstruída, bem como a assunção da responsabilidade do aluno.
FICHA Nº 4 SEGUNDO COMPROMISSO	- Refletir sobre os motivos do não cumprimento do compromisso. - Relembrar as regras de funcionamento da Aula de Convivência. - Motivar para a construção de um novo compromisso.
FICHA Nº 5 ATIVIDADE PARA CONHECER OS SENTIMENTOS	- Promover a reflexão sobre a distinção entre brincar e insultar ou atribuir alcunhas bem como analisar o impacto sobre as relações interpessoais. - Acentuar a importância de evitar este tipo de atitude na sala de aula.
FICHA Nº 6 APRENDER A TER E A FAZER AMIGOS	- Valorizar a importância da amizade e do relacionamento honesto, solidário e desinteressado. - Reforçar o sentido de amizade na turma.
FICHA Nº 7 RECICLAR OS SENTIMENTOS NEGATIVOS	- Ensinar a separar problemas de pessoas. - Valorizar a tomada de posições e sentimentos positivos, em detrimento dos negativos.
FICHA Nº 8 RECONHECER O SENTIMENTO DE IRA/FÚRIA	- Demonstrar como se podem controlar os sentimentos de ira e fúria. - Estabelecer a relação entre a capacidade de controlo e um bom relacionamento com os outros.
FICHA Nº 9 O RESPEITO	- Desenvolver sentimentos de respeito por si próprio, pelos outros e pelo espaço escola.
FICHA Nº 10 A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA	- Aprender a defender os seus direitos e os dos outros; valorizar os deveres e as normas facilitadoras da convivência. - Conhecer os normativos que regulamentam o funcionamento da escola e reconhecer as virtudes dos mesmos.

FICHA Nº 11 A RESPONSABILIDADE E O ESTUDO	- Dotar o aluno de noções de organização do estudo e de responsabilização quanto ao seu material escolar. - Sensibilizar para a importância das atitudes positivas para com o estudo e a escola e do seu impacto no funcionamento da sala de aula.
FICHA Nº 12 SABER ESCUTAR	- Promover competências de escuta ativa.
FICHA Nº 13 ACEITAR-SE A SI MESMO – “ESTE SOU EU!”	- Promover o autoconhecimento e a autoestima.
FICHA Nº 14 A MIM TAMBÉM ME PODE ACONTECER	- Desenvolver a noção de tolerância. - Aceitar e respeitar as diferenças. - Respeitar os outros e as suas formas de ser.
FICHA Nº 15 CARTA DE UMA ALUNA	- Ajudar a descobrir os problemas pelos quais alguns alunos podem estar a passar. - Fomentar o companheirismo. - Favorecer a convivência. - Ensinar a identificar um problema e a sua (possível) resolução.
FICHA Nº 16 A LINGUAGEM SERVE PARA COMUNICAR, NÃO PARA AGREDIR	- Promover a utilização da linguagem como um instrumento de comunicação e não como uma forma de agressão. - Ajudar a evitar situações de conflito por agressões verbais.
FICHA Nº 17 SERIAS CAPAZ DE DAR A CARA POR ALGUÉM?	- Evitar o uso de expressões que possam ferir ou magoar. - Evitar humilhações e mentiras.
FICHA Nº 18 É BOM RESPEITAR AS DIFERENÇAS	- Respeitar as diferenças. - Aceitar os outros e a sua forma de ser. - Ajudar os colegas.
FICHA Nº 19 É SÓ UMA TENDÊNCIA	- Evitar situações de confronto. - Prevenir conflitos. - Promover competências de resolução de conflitos quando estão a acontecer.
FICHA Nº 20 NÃO ENCONTRO O MEU LANCHE	- Evitar comportamentos agressivos. - Prevenir situações de confronto. - Fomentar a boa convivência. - Conseguir um clima de convivência positivo.
FICHA Nº 21 O CARLOS NÃO GOSTA DE IR PARA A ESCOLA	- Fomentar o bom ambiente na sala de aula. - Assegurar a integração de todos os elementos da turma. - Facilitar a convivência.
FICHA Nº 22 CHAMAVAM-LHE “A GORDA”	- Fomentar a tolerância. - Promover o respeito pelos outros. - Evitar agressões. - Prevenir e evitar situações de confronto. - Promover competências de resolução de conflitos quando estão a acontecer.
FICHA Nº 23 VALORIZO-ME PARA QUE ME VALORIZEM	- Promover a valorização pessoal. - Desenvolver a autoestima. - Fomentar o respeito por si próprio e pelos outros.
FICHA Nº 24 AS CONSEQUÊNCIAS DO QUE DIZEMOS E FAZEMOS	- Fomentar o respeito por si próprio e pelos outros. - Promover o tratamento adequado aos colegas. - Evitar insultos e agressões.

FICHA Nº 25 A BOA CONVIVÊNCIA IMPLICA UM ESFORÇO DE TODOS	- Fomentar o respeito por si próprio e pelos outros. - Promover o reconhecimento e o respeito pelos direitos dos outros. - Facilitar a convivência.
FICHA Nº 26 SENTIR-SE BEM EM TODOS OS ESPAÇOS DA ESCOLA	- Promover a convivência sem agressões no espaço escola. - Garantir um clima de segurança e respeito entre os diversos atores do espaço escola. - Prevenir e evitar situações de confronto.
FICHA Nº 27 NÃO É DIFÍCIL	- Fomentar o relacionamento interpessoal positivo. - Evitar situações desconfortáveis para os colegas. - Incentivar a procura de um entendimento positivo.

Estudo Empírico

Para o estudo foram definidos os seguintes objetivos: i) apresentar e avaliar qualitativamente o programa psicoeducativo “Aula de Convivência” (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007) como estratégia de intervenção; ii) comparar descritivamente, antes e depois, a evolução das competências não cognitivas nos alunos intervencionados com este programa; iii) compreender o impacto do programa da Aula de Convivência nos alunos participantes; iv) analisar qualitativamente as diferenças em função do agente educativo envolvido na avaliação, isto é, da mediadora, do professor e da família.

Participantes

Antes de avançar para a caracterização dos participantes, importa referir todo o processo inerente à sua seleção. Os alunos foram selecionados, previamente e sem qualquer indicação para este estudo, pelo processo de *Screening*, uma estratégia de diagnóstico de insucesso escolar (Pereira, Ferreira, Silva, Rijo, Barros & Nossa, 2008), com os princípios e metodologias de trabalho da Associação EPIS. Os resultados no final do ano letivo 2014/2015 não foram os esperados, sendo que o principal obstáculo ao insucesso escolar, identificado pelos alunos, estava associado aos repetidos episódios de comportamentos disruptivos dentro e fora da sala de aula. Segundo relatos de professores nos conselhos de turma do final desse ano letivo, o sucesso académico estaria comprometido devido aos ditos comportamentos de indisciplina dentro da sala de aula. Assim, de acordo com o conselho de turma estes mesmos alunos foram referenciados para a Aula de Convivência, com o objetivo de concertar todos os esforços e apoios para o sucesso escolar, tanto ao nível académico, como ao nível comportamental e

emocional. O grupo inicial era constituído por dez alunos, no entanto, um aluno saiu da escola por motivos de emigração da família. Assim, o estudo incluiu nove alunos, entre os 13 e os 15 anos de idade ($M=13,44$), sendo seis do sexo masculino. Quanto à distribuição das habilitações do pai e da mãe dos alunos participantes, a maioria tem o 2º ciclo do ensino básico como habilitação, sendo que nas mães há duas com o ensino secundário, não se verificando pais com esse nível de instrução.

Quanto ao número de sessões com cada aluno, a média situa-se nas 23,67 sessões distribuídas ao longo do ano letivo 2015/2016. O número mínimo foi de 21 sessões e o número máximo 26 sessões.

Instrumentos

O instrumento utilizado neste estudo está em processo de validação. Assim, é feita uma descrição do instrumento do ponto de vista da conceitualização teórica dos itens que o compõem, de forma a contribuir para o esclarecimento da sua validade teórica e de constructo. O *Scorecard* de Competências Não Cognitivas (SCCNC) é um instrumento criado no âmbito do trabalho de intervenção da Associação EPIS, tendo sido aprovado pelo seu Conselho Científico e inserido na denominada metodologia EPIS (EPIS, 2013). O instrumento pretende medir as competências não cognitivas dos alunos da carteira de proximidade da EPIS.

O SCCNC do mediador é constituído por 23 itens distribuídos por 11 conjuntos de indicadores (domínios), o SCCNC do professor é composto por 22 itens distribuídos por 11 domínios também e o SCCNC da família é constituído por 19 itens para dez domínios. Cada interveniente responde a cada item de acordo com o seu grau de ocorrência numa escala de (0) Não se aplica; (1) Quase Sempre; (2) Às Vezes, e; (3) Quase Nunca. Uma pontuação mais alta significa que o aluno visado não é congruente com as afirmações formuladas, ou seja, quanto maior for o nível de ocorrências mais revelador será da falta de competências não cognitivas adaptativas de sucesso. Quanto menor a pontuação, maior a necessidade de treino e de aplicação das referidas competências não cognitivas por parte do aluno. Na tabela 2 é possível consultar as correspondências entre os itens das três versões e as respetivas dimensões.

Tabela 2.

Distribuição dos indicadores pelas versões dos SCCNC.

Competências não cognitivas	Mediador	Professor	Família
Assiduidade, Pontualidade, Consciência	M1	P1	F1
	M2	P2	F2
	M3	P3	F3
Comportamento de autorregulação	M4	P4	F4
	M5	P5	F5
	M6	P6	
Métodos de estudo e gestão de tempo	M7	P7	F7
	M8	P8	F8
	M9	P9	
Comunicação interpessoal	M10	P10	
	M11	P11	
	M12	P12	F12
Autonomia e autoeficácia	M13	P13	F13
	M14	P14	F14
	M15	P15	F15
Assertividade	M16	P16	F16
	M17	P17	F17
	M18	P18	F18
Resolução de problemas	M19		
	M20	P20	F20
	M21	P21	F21
Ansiedade de desempenho	M22	P22	F22
	M23		F23
		P24	F24

As descrições dos diferentes domínios avaliados baseiam-se no referencial da metodologia EPIS (Pereira et al, 2008).

Procedimentos

A avaliação dos efeitos do programa da Aula de Convivência foi realizada recorrendo a um grupo de seguimento e quatro medidas repetidas no tempo. O primeiro momento de avaliação ocorreu entre dezembro de 2014 e janeiro de 2015 e o segundo momento entre maio e junho de 2015. Durante este período os participantes foram acompanhados no âmbito do projeto EPIS,

sem qualquer recurso a nenhuma atividade ou ficha da Aula de Convivência. O terceiro momento de avaliação ocorreu em outubro de 2015 e o último momento em junho de 2016. Durante este período os alunos foram intervencionados, recorrendo ao programa da Aula de Convivência. As avaliações das competências não cognitivas dos alunos por parte das famílias, dos professores e da mediadora coincidiram no tempo.

Resultados Descritivos

No que diz respeito ao número de negativas que os alunos apresentaram ao longo do período em estudo, percebe-se uma diminuição das médias ao longo dos seis períodos letivos de avaliação. De destacar também a diminuição do desvio padrão, revelando uma maior uniformidade nos resultados escolares.

Analisando as médias obtidas em cada item individualmente do SCCNC da mediadora, percebe-se uma diminuição ao longo dos quatro momentos de avaliação. Também se verifica que não há alterações entre o momento 1 e o momento 2 em oito itens (M1, M5, M6, M7, M10, M13, M14 e M23). Verifica-se um aumento do primeiro para o segundo momento, nos itens M15 e no item M18.

Do ponto de vista do professor, e analisando cada item individualmente, verifica-se a mesma tendência de diminuição das médias de resposta, contudo há mais itens a melhorar entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Mantêm-se iguais as médias nos itens P7, P8, P14, P16, P18 e P22. O item P13 e o item P17 aumentam a média do primeiro para o segundo momento de avaliação.

Quanto ao SCCNC da família ao longo dos quatro momentos de avaliação e analisando cada item individualmente, percebe-se igualmente uma melhoria, contudo de forma menos manifesta, visto que as médias de cada item são próximas ao longo dos primeiros três momentos. Em comparação com as médias dos itens do SCCNC da mediadora e do SCCNC do professor, as médias do SCCNC também são visivelmente mais baixas em todos os itens. Verifica-se, contudo, uma melhoria mais acentuada entre o terceiro e o quarto momento. Analisando as médias da escala total da mediadora, do professor e da família ao longo dos quatro momentos de avaliação, verifica-se a mesma tendência de diminuição das médias ao longo dos quatro momentos nas três versões. Analisando os domínios individualmente identificam-se cinco tendências: i) em todos os momentos de avaliação o domínio da competência da comunicação interpessoal é sempre mais elevado na versão do professor, em comparação com a mediadora;

ii) por outro lado em todos os momentos o professor avalia de forma mais baixa o indicador da competência da autoestima e do autoconceito; iii) quanto ao domínio da ansiedade de desempenho, a família pontua mais elevado em todos os momentos; iv) também em todos os momentos o indicador da expectativa de conclusão do 12º ano, em comparação com a família, é mais elevado no professor; e v) o domínio de métodos de estudo e gestão do tempo é sempre mais elevado na mediadora, verificando-se o mesmo com o indicador da ambição. O indicador com a média mais alta está associado à competência de autorregulação do comportamento ($M=8,67$). No geral, os domínios que apresentam menos oscilações ao longo dos quatro momentos são os métodos de estudo e gestão do tempo e a ambição, e mais especificamente na família, ainda os domínios da assiduidade, pontualidade e consciência e do comportamento de autorregulação.

Análise do Impacto do Programa de Intervenção da Aula de Convivência

O estudo da eficácia das aulas de convivência relatada pela mediadora, pela família e professor envolveu a realização de análises de variância com quatro medidas repetidas no tempo. Considerando as percepções da mediadora, os resultados obtidos indicam que se registaram diferenças estatisticamente significativas em função do tempo [$F(3,24)=58.18, p<.001$]. A análise da eficácia da intervenção em função dos momentos de avaliação (testes *post hoc*) demonstra que apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o terceiro e o quarto momento de avaliação ($p<.001$). Relativamente às percepções do professor, os resultados obtidos também indicam que se registaram diferenças estatisticamente significativas em função do tempo [$F(3,24)=58.41, p<.001$], sendo que apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o segundo e o terceiro ($p<.05$) e entre o terceiro e o quarto momentos de avaliação ($p<.001$). No que concerne as percepções da família, os resultados obtidos indicam que se registaram diferenças estatisticamente significativas em função do tempo [$F(2,24)=29.20, p<.001$], demonstrando que apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o terceiro e o quarto momento de avaliação ($p<.001$).

Discussão de Resultados

Este estudo tem características que não se enquadram numa linha de investigação experimental pura, sendo por isso um estudo mais observacional e descritivo, a análise e

discussão de resultados terá de ser feita com as devidas reservas, não permitindo generalizações que vão além do que a interpretação dos dados permite inferir.

Dos resultados destaca-se, por exemplo, o facto de em todos os momentos de avaliação o indicador da competência da comunicação interpessoal ser mais elevado na versão do professor, em comparação com a mediadora. Também se verificou que em todos os momentos o professor avalia de forma mais baixa o indicador da competência da autoestima e do autoconceito. Efetivamente na tipologia de alunos que frequentam a Aula de Convivência, com as características específicas que habitualmente apresentam, é frequente encontrar discursos que refletem insegurança relativamente a si próprios. O facto de a família pontuar mais elevada no indicador da ansiedade de desempenho, em todos os momentos, poderá estar associada a uma mecanismo de defesa ou de representação por parte dos pais em desculpabilizar os seus filhos pelos resultados que apresentam (Roazzi & Almeida, 1988). Em todos os momentos o indicador da expectativa de conclusão do 12º ano, em comparação com a família, é mais elevado no professor. Esta questão levanta considerações importantes na gestão de expectativas na relação professor-aluno. Estes resultados pressupõem que os professores tenham menos expectativas de sucesso relativamente ao percurso escolar do aluno. Ora, o perfil dos alunos da Aula de Convivência enquadra-se no perfil de um aluno que cria expectativas negativas, se o professor assume que não considera que o aluno venha a concluir o seu percurso escolar com sucesso, provavelmente poderá passar essa expectativa ao aluno. Entre o primeiro e o segundo momento de avaliação destaca-se o facto de o indicador da autoeficácia e autonomia ter aumentado nos três intervenientes, significando que diminui a evidência dessa competência no aluno. Os alunos com insucesso acreditam que, mesmo que se esforcem não serão capazes de realizar convenientemente a tarefa, o que pode levar ao desinvestimento na escola. Visto que os resultados escolares dos alunos do estudo nos primeiros dois momentos não foram de sucesso, terão levado ao desinvestimento por parte dos alunos e, por conseguinte, à evidência de comportamento de ineficácia escolar. A perceção de insucesso escolar, que os alunos do estudo têm, também terá tido influência na forma como os alunos assumiram as suas relações interpessoais, dados que se reflectem na mediadora nos dois primeiros momentos, havendo um aumento dos indicadores comunicação interpessoal e da assertividade. No geral, os indicadores que apresentam menos oscilações ao longo dos quatro momentos são os da assiduidade, pontualidade e consciência, os dos métodos de estudo e gestão do tempo e os da ambição. Estas competências efetivamente são uma maior preocupação para os agentes que atuam na escola. Quanto aos métodos de estudo, indicador avaliado pela mediadora com médias mais altas nos

quatro momentos, destaca-se que se considera os alunos com insucesso escolar não costumam estudar, ter os cadernos organizados ou fazer os trabalhos de casa por iniciativa própria, fazendo-o apenas se forem obrigados (Pereira et al., 2008). Na família destaca-se ainda o facto de o indicador do comportamento de autorregulação não sofrer grandes oscilações de médias ao longo dos quatro momentos de avaliação, podendo este resultado se explicado pela desenvolvimental dos alunos, a adolescência, levando à exteriorização de mudanças e necessidades típicas desta fase e que levam por vezes ao questionamento da autoridade parental e ao conflito familiar (Pasinato, Camarano & Machado, 2006; Veiga, 2007). No primeiro momento de avaliação é o professor que pontua mais alto na escala total. A partir desse momento, isto é, nos últimos três momentos, é a percepção da mediadora que assume valores mais altos na escala total. Estes dados podem eventualmente ser explicados pela preocupação da mediadora, também investigadora, tentar manter uma maior objetividade e insenção na avaliação dos alunos, assumindo uma avaliação mais rígida, causando um efeito também de autoavaliação. Os resultados sugerem, assim, que a Aula de Convivência é um programa facilitador de trabalho nas questões da indisciplina e conflitualidade, sendo que se evidenciam melhorias ao nível dos indicadores das competências não cognitivas dos alunos, principalmente nas competências diretamente associadas ao desempenho académico, que é preditor de melhorias comportamentais e relacionais.

Conclusão

A metodologia da Aula de Convivência está associada a experiências de aprendizagem daqueles que nela participam, permitindo o desenvolvimento de um processo transformador resultante da capacitação e reconhecimento entre os envolvidos num conflito (Bush & Folger, 1996). A inclusão de uma abordagem com uma componente centrada na promoção de competências não cognitivas decorre, por um lado, do pressuposto de que a aquisição deste tipo de competências específicas e complexas conduz a padrões de interação mais adaptados e consequentemente, também exerce um efeito preventivo ao nível da agressividade (Negreiros, 2001) e, por outro, do facto de diversas investigações revelarem de forma consistente que os programas que incluem componentes orientadas para o desenvolvimento de competências não cognitivas estão associadas à diminuição da violência, dos conflitos e da disrupção escolar. A Aula de Convivência constituiu um momento de autorreflexão, de procura de soluções para a reparação do comportamento de indisciplina e de promoção de desenvolvimento de competências pessoais e relacionais.

Considerando toda a revisão empírica e teórica feita, poder-se-á afirmar que a grande mais-valia desta intervenção passa pela legitimação dos intervenientes e pela fomentação das qualidades e a resiliência dos alunos, ao invés de intervir e solucionar as fraquezas e comportamentos negativos dos mesmos.

Referências Bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Bush, R.A.B. & Folger, J.P. (1996), Transformative mediation and third party intervention: Ten hallmarks of a transformative approach to practice. *Mediation Quarterly*, 13(4),263-275.
- Consejería de Educacion. (2007). *Material para la meroja de la convivencia escolar: aula de convivencia*. Obtido em 05 de setembro de 2012, de Junta de Andalucia: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/convivencia/contenidos/MATERIALESCONVIVENCIA>.
- Costa, E. (2010). Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In Vasconcelos-Sousa, J. (2010., *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*, (pp. 155-166). Coimbra: Mediarcom/Minerva.
- Costa, E. P. (2012). Gabinetes e Equipas de Mediação. Resultados de resolução e gestão de conflitos escolares. *III Encontro de Investigadores do Centro de Estudos em Educação e Formação. Comunicação*, Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal.
- Costa, E. P.; Barandela, T. (2012). Contribuindo para a melhoria socioeducativa da escola: Implementação de um plano de convivência. *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, (pp. 140-149). Braga: Universidade do Minho.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- EPIS – Empresários pela inclusão social (2013). Mediadores para o sucesso escolar. Disponível em: <http://www.epis.pt/escolas-de-futuro/resumo-do-programa>.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., SchwabStone, M. & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- González-Perez, J. & Pozo, M. (2007). *Educar para a não violência: perspectivas e estratégias de intervenção*. Mem Martins: K Editora.
- Murillo, F. J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. In F. J. Murillo, & M. Muñoz-Repiso, *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*, (pp. 1-39). Barcelona: Octaedro.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis*. Lisboa, Editorial Notícias.

- Pasinato, M., Camarano, A. & Machado, L. (2006). *Idosos vítimas de maus-tratos domésticos: estudo exploratório das informações levantadas nos serviços de denúncia*. Brasília: Governo Federal, Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão.
- Pereira, A. I., Goes, A. R., Ferreira, A. J., Silva, C. F., Rijo, D., Barros, L., & Nossa, P. (2008). *Trabalhar para o sucesso escolar: Manual para técnicos*. Lisboa: Texto Editora/Empresários pela Inclusão Social.
- Roazzi, A. & Almeida, L. (1988) Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar?. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Romer, D. (2003). *Reducing Adolescent Risk: toward an integrated approach*. London: Sage Publication.
- Six, J. F. (2003). *Dinâmica da mediação*. Belo Horizonte: Del Rey.
- Soares, M. (2017). *Conflitualidade e violência na escola: Um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção*. (Tese de doutoramento não publicada). Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Torrego J. & Moreno J. M. (2002). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J. & Villoslada E. (2004). El modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Revista Tabanque*, 18, 31-48.
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Vinyamata, Eduard (2005) *Conflictología: curso de resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- World Health Organization (2005). *A Declaration on the Promotion of Patients' Rights in Europe*. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe.

LIVING CLASS – AN INTEGRATED RESPONSE IN THE MEDIATION CULTURE

Abstract

The study approached in this article aimed to evaluate an adaption of the the psychoeducational program "Living class" (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2007) as an intervention strategy, comparing (before and after) the non-cognitive skills of participants. The participants were 9 students between 12 and 15 years old. It was used the questionnaire "Scorecard – Competências Não Cognitivas (EPIS, 2013) with students, parents/caretakers, teachers and the professional responsible for the program implementation. The results of this study shows that the "Living class" can be seen as an effective intervention for developing non-cognitive skills, as it was reported an improvement in students' skills, both by parents or caretakers, the class director and the person responsible for the implementation of the project.

Keywords: education; mediation; social skills; coexistence.

PRÁTICA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS POR PROFESSORES E EDUCADORES EM FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO

Elisabete Pinto da Costa⁷¹

Susana Oliveira e Sá⁷²

Resumo

A práxis é um desafio para o professor inserido numa sociedade global em constante mudança. A formação contínua, neste contexto, apresenta potencialidades de melhoria da relação interpessoal e do processo de ensino-aprendizagem e pode refletir-se no aproveitamento escolar dos alunos, como na satisfação dos professores. Este estudo, de natureza qualitativa, engloba 140 docentes, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, de 9 agrupamentos de escolas. Baseia-se na análise de conteúdo de narrativas e relatórios críticos, com o software webQDA®. Alguns resultados indicam que a formação teve sucesso, apesar de desafiante quanto à consolidação das técnicas da mediação de conflitos, de modo a incrementar as suas capacidades e competências, e permitir-lhes responder aos desafios colocados das novas exigências de natureza educativa.

Palavras-chave: Mediação de conflitos; Formação de professores; webQDA®.

⁷¹ Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeID). Instituto de Mediação. Universidade Lusófona Porto. Portugal (elisabete.pinto.costa@ulp.pt).

⁷² Centro de Investigação de Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho. Instituto de Mediação. Universidade Lusófona Porto. Portugal (susanaemiliasa@gmail.com).

Introdução

A mediação escolar permite a participação, a responsabilidade e a construção de soluções não violentas dos conflitos na comunidade escolar. A escola, no seu conjunto, incorpora a solidariedade e a tolerância como valores em ação e como finalidades educativas a conquistar. No entanto, a mediação pressupõe mudanças estruturais na organização Escola que admitam a existência do conflito e a sua abordagem mediante metodologias construtivas (Cunha & Monteiro, 2018).

Assim, a mediação escolar constitui uma oportunidade de aprendizagem de novas formas de relação e de comunicação que realça a importância de uma convivência salutar assente no diálogo e no respeito pelos direitos humanos. Por isso, a necessidade de fomentar a convivência, pela gestão positiva das relações e dos conflitos tornou-se uma prioridade da escola. Esta dimensão social assume-se também como questão educativa, pedagógica e organizacional (Pinto da Costa, 2016).

A Formação de Professores e a Mediação de Conflitos

No espaço escolar, as perturbações do processo de socialização acumulam-se com os efeitos negativos ao nível da relação ensino-aprendizagem, afetando o exercício das funções do professor e do aluno, colocando em causa a eficácia da sala de aula e, em geral, da própria escola (Amado & Freire, 2009). Ora, a missão da escola enquanto espaço de socialização e de regulação social torna-se uma responsabilidade tão valiosa socialmente, quanto exigente educativamente.

A escola tem um papel importantíssimo na promoção de indivíduos conscientes, críticos e criativos, participantes e comprometidos no processo do seu próprio desenvolvimento. É comumente aceite que a escola, para além de instruir, deve formar o aluno numa dimensão integral. As competências sociais e relacionais assumem um papel nuclear na educação dos jovens. Esta perspetiva ficou evidenciada com as mudanças ocorridas na reorganização curricular do Ensino Básico e Secundário. É neste contexto que se entende que uma “escola curricularmente inteligente” terá de considerar as constantes mudanças ocorridas na sociedade, bem como os ajustamentos necessários, face a uma população heterogénea (Leite, 2003; Martins & Leite, 2011).

A adaptação e aperfeiçoamento da prática educativa tornou-se uma necessidade e uma exigência para o professor inserido numa sociedade global em constante mudança. Nessa

medida, a formação dos professores consiste num meio de renovar as suas competências para responder melhor aos objetivos da educação inclusiva e à gestão da diversidade.

A formação contínua, centrada nas problemáticas e projetos da escola, valorizadora de experiências de alunos e de professores, articulada com a sua qualidade de vida, apresenta potencialidades de melhoria da relação interpessoal e do processo de ensino-aprendizagem e pode refletir-se tanto no melhor aproveitamento escolar dos alunos, como numa superior satisfação dos professores.

A formação contínua em contexto escolar posiciona-se numa visão construtivista (personalista, contratual, interativa e reflexiva), que parte de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação em contexto, no quadro de uma regulação e incremento das práticas e dos processos de trabalho (Nóvoa, 1991).

Assiste-se ao incremento do interesse por Oficinas de formação, como forma de capacitar os docentes como agentes de mudança e qualidade socioeducativa. A Oficina é realizada segundo uma metodologia do saber-fazer prático ou processual.

A formação de professores nesta temática pode inserir-se em projetos de mediação escolar de *amplo alcance* (Pinto da Costa, 2016) ou ministrar-se de forma isolada, com a finalidade de estabelecer estruturas e figuras de mediação. A investigação tem-se focado, sobretudo, nos efeitos e resultados dos programas de mediação aplicados nos alunos e no impacto dos projetos de mediação no clima social da escola. A pesquisa sobre a formação de professores como mediadores é um campo por desbravar. Os estudos identificados, de natureza quantitativa ou mista, que recolhem a perspetiva dos professores, incidem nessas mesmas principais dimensões, como por exemplo: Boqué & García (2010), Pulido, Fajardo, Pleguezuelos & Gregorio (2010), Ibarrola-García e Redín (2013), Martins, Machado & Furlanetto (2016), Paula, Durante & Fantacini (2016); Quinquilo (2017).

Metodologia

O objetivo geral deste estudo consiste em identificar aprendizagens e práticas de mediação de conflitos adquiridas e experienciadas pelos professores e educadores. Para orientar a investigação, elencam-se ainda os seguintes objetivos específicos: compreender se a mediação tem aplicabilidade em contexto escolar; verificar a articulação da mediação com a realidade escolar; descobrir práticas de mediação de conflitos; identificar os elementos mais

evidenciados da prática da mediação; identificar os efeitos e os resultados da prática da mediação e reconhecer aspetos positivos e aspetos negativos da prática da mediação.

A problemática da nossa investigação traduz-se na questão seguinte: qual a perceção dos professores e educadores acerca da prática da mediação, após uma formação especializada, em contexto escolar?

Atendendo às especificidades dos objetivos e da questão a investigar, o estudo é de natureza qualitativa, pois “os métodos qualitativos não podem ser encarados como independentes do processo de investigação e da questão a estudar” (Flick, 2005, p. 19).

No estudo de casos múltiplos, os casos constituem-se sub-casos dentro do caso holístico e são casos que podem ajudar a reforçar as descobertas de todo o estudo, uma vez que os casos múltiplos podem ser escolhidos como replicações de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses (Yin, 2003). Utilizaremos o termo *unidade de referência* como unidade que pode ser a frase ou o conjunto de palavras que façam sentido e tenham significado (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Recolha de Dados

O campo de investigação compreende um total de 9 contextos escolares diferentes, de onde provêm educadores e professores para a formação em mediação de conflitos. Estes elaboraram 140 narrativas e 140 relatórios críticos. Obtivemos 74 narrativas e 63 relatórios críticos de professores e educadores, nomeadamente do 1º e 2º ciclos e da educação pré-escolar, sendo 41 narrativas e 39 relatórios críticos de professores do 1º ciclo e 2º ciclo e 33 narrativas e 24 relatórios críticos dos educadores, os restantes referem-se ao 3º ciclo e secundário. Optamos por uma metodologia de análise que revelasse as especificidades, tanto das próprias comunidades, como das opiniões dos respetivos professores das diferentes escolas em estudo.

Nesta investigação, um dos autores é um dos investigadores, coordenador do programa de formação e membro da equipa formadora.

A nossa investigação possui um *design* unificado em 9 contextos escolares, tendo como variáveis as Narrativas de Atividade (doravante designadas por N) e os Relatórios de Reflexão Crítica (doravante designados por R). Trabalhamos com os seguintes atributos dos sujeitos participantes (professor-mediador): Género, Nível de ensino que leciona e Região do país; e com os seguintes atributos dos sujeitos envolvidos (aluno-mediado): Idade e Ciclo de ensino (teria

sido interessante colocar o atributo Estatuto, mas todos os mediados foram alunos e nunca outros intervenientes da comunidade educativa).

Por fim, importa também realçar os procedimentos considerados a fim de respeitar as questões éticas. Foi solicitado aos professores dois documentos: a) uma Narrativa de Atividade sobre uma experimentação de uma mediação em contexto real (apresentado oralmente na última sessão de formação e enviado, posteriormente, em documento escrito para a coordenadora da formação/investigadora); b) um Relatório de Reflexão Crítica sobre a formação (entregue trinta dias após o fim da formação). Os instrumentos foram enviados online. Obteve-se a anuência dos centros de formação dos agrupamentos de escolas, aos quais pertenciam os professores, para o uso dos dados em estudos científicos e garantiu-se a confidencialidade. Assim, para assegurar o sigilo dos contextos estudados e o anonimato de todos os seus participantes procedemos à sua codificação. As Narrativas foram designadas de N1 a N140, os Relatórios identificados de R1 a R140, aos alunos mediados foi solicitado atribuir um nome fictício e os agrupamentos de escolas foram designados de A1 a A9.

A formação decorreu entre os meses de outubro a abril do ano letivo 2017-2018, na modalidade de Oficina de Formação, com uma carga horária de 25h00 a 30h00 presenciais e 25h00 a 30h00 de trabalho autónomo, em horário pós-laboral. Estas ações formativas enquadraram-se nos projetos escolares delineados para dar prossecução às diretrizes da política pública do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, apresentado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março. As 9 Oficinas de Formação, realizadas nas zonas Centro e Norte de Portugal, foram ministradas por quatro formadoras da equipa do Instituto de Mediação da Universidade Lusófona do Porto, especialistas em mediação e com experiência de formação.

Análise dos Dados

Como técnica de recolha de dados, privilegiou-se a Narrativa e como metodologia procedeu-se, numa fase inicial, à análise de conteúdo dos dados dos professores em separado. Posteriormente, e sempre que possível, visando a comparação e triangulação dos dados, procedeu-se à análise comparada entre os resultados obtidos por agrupamentos de escolas.

Tendo em conta os objetivos do estudo, realizou-se uma descrição pormenorizada e rigorosa, de forma a garantir a validação ou a credibilidade do estudo qualitativo (Amado, Costa & Crusoé, 2017). Considerou-se a “necessidade de estabelecer algumas estratégias. Entre elas,

destacamos a triangulação das várias fontes recolhidas, ou seja, olhar para o mesmo fenómeno de diferentes ângulos” (Sá & Costa, 2016, p. 9); optou-se ainda por privilegiar a triangulação de dados – modalidade que comprova se as informações recolhidas são confirmadas por outra fonte (teórica), e recorreu-se à “transparência de todo o processo que garante o mérito, a credibilidade e a confiabilidade da investigação” (Souza, Costa & Souza, 2015, p. 151).

Análise das Categorias

Recorrendo ao software webQDA® (Costa, Moreira & de Souza, 2019), incluíram-se os dados (das “Narrativas de Atividade” e dos “Relatórios de Reflexão Crítica”) nas fontes internas. Questionaram-se as 20 palavras mais frequentes, condicionadas a um mínimo de 7 letras, e as mais referidas foram: “Formação” (880), “Contexto” (874), “Mediação” (861), “Conflito” (743), seguidas de “Mediador” (684) e de “Mediado” (626), “Colegas” (501) e “Melhoria” (482). Confirmou-se a dimensão da análise: Formação em Contexto, bem como os três vértices sobre os quais assentava o programa e os objetivos da Formação: Mediação, como: metodologia de intervenção socioeducativa; a ação transformadora do Mediador; uma perspetiva de Melhoria dos sujeitos (Mediados) e do Contexto.

Havia consciência das características próprias de cada comunidade e do número reduzido de estudos sobre o tema específico. Assim, importava a criação de uma matriz de coerência interna, que proporcionasse uma análise homogénea e visasse três objetivos: não perder de vista as questões de investigação; permitir uma triangulação e comparação entre os vários *corpora* de dados; possibilitar a comparação entre contextos.

Tendo principiado com uma “leitura flutuante” (Bardin, 2013), a fim de estabelecer um primeiro contacto com os documentos, seguiram-se posteriores leituras – dada a riqueza e extensão do *corpus* analisado. Após esta fase, começaram a emergir as grandes categorias, de forma indutiva, conforme os objetivos pré-estabelecidos, o quadro teórico e o resultado da leitura das Narrativas e Relatórios. Tendo sido possível a sua replicação pelos 9 agrupamentos, encontraram-se 9 categorias: Tipo de Conflitos; Características do Mediador; Habilidades do Mediador; Dinâmica do Processo de Mediação; Resultados; Aspetos Positivos; Aspetos Negativos; Expetativas e Propostas.

De seguida, procedeu-se à codificação, construindo-se a árvore de categorias e subcategorias, tal como se apresenta na tabela 1.

Tabela 1. Categorias e subcategorias da dimensão Formação em Contexto em Mediação em Conflitos

Dimensão	Categorias	Subcategorias
FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA MEDIAÇÃO EM CONFLITOS		Como tomaram contacto com o conflito Quem propôs a resolução do conflito
	Tipos de Conflitos	de relacionamento de interesses e necessidades Normativos de atividades Culturais
	Que conflitos foram mediados	agressão física agressão verbal humilhações, ofensas, difamação...
	Características do Mediador	Neutralidade Imparcialidade Competência Confidencialidade
	Desenvolvimento da pré-mediação	Criar confiança na mediação Predisposição para a colaboração Voluntariedade Informação sobre mediação Informação sobre o papel do mediador Regras: confidencialidade, imparcialidade Anuência Cuidado com os procedimentos da pré-mediação Cuidado com os procedimentos da mediação
	Dinâmica do processo de mediação	Estratégias principais Posições, interesses e necessidades Escuta ativa Regulação da comunicação Promoção da reflexão Promoção da responsabilidade Método FSNS (factos, sentimentos, necessidades e soluções) Questões abertas, fechadas, cruzadas, circulares Negociação (proposta de soluções a analisar, Avaliação das soluções) Aceitação de uma solução (mutuamente satisfatória) Compromisso (acordo) Follow up (avaliação do cumprimento do compromisso)
	Desenvolvimento da mediação (investigar e administrar o conflito).	Técnicas
	Resultados	Modelos de mediação: resolutivo / transformativo Resolução / transformação do conflito Aprendizagens de habilidades relacionais Melhoria da convivência
	Aspectos Positivos	O que satisfizes mais o professor enquanto mediador e na mediação O que o satisfizes mais em relação aos envolvidos O que o satisfizes mais quanto à resolução do conflito mediado
	Aspectos Negativos	Fragilidades Constrangimentos
	Expetativas	O que se pretende / deseja com a mediação (como cultura de escola).
	Propostas	Propostas para o melhor funcionamento da mediação

Análise e Discussão dos Resultados

Cumpridas as etapas anteriores, questionaram-se os dados para dar resposta à questão de investigação, obtendo as respetivas matrizes de questionamento facilitadas pelo software webQDA®. Os dados foram questionados relativamente ao número de referências por categoria e por agrupamento, cujos resultados se apresentam na tabela 2.

Tabela 2 – Referências por categoria e por agrupamento de escolas e por categoria

	Tipo de Conflitos	Habilidades do Mediador	Características do Mediador	Dinâmica do processo de mediação	Resultados	Aspetos Positivos	Aspetos Negativos	Expetativas	Propostas
A1	75	28	789	10	235	67	10	16	15
A2	21	5	432	9	90	9	10	17	14
A3	35	11	637	8	207	19	12	19	18
A4	12	7	235	16	73	7	6	18	19
A5	28	6	534	16	186	11	12	20	18
A6	18	7	371	10	71	10	9	14	14
A7	87	29	836	9	203	56	12	13	11
A8	92	26	943	15	306	71	15	20	18
A9	85	23	831	14	301	73	9	20	17

A partir da análise da tabela 2, concluiu-se que a categoria mais referenciada, por agrupamento de escolas, quer nas Narrativas quer nos Relatórios, foi “Características do Mediador”, seguida das categorias “Resultados”, “Tipos de Conflitos”, “Aspetos Positivos”, “Aspetos Negativos”, “Dinâmicas do Processo de Mediação”, “Expetativas” e “Propostas”. Verifica-se que os professores se centraram no novo papel de gestor das relações interpessoais.

Uma vez feita a análise dos resultados por categoria e por agrupamento de escolas, propôs-se levar a cabo uma análise mais avançada, porquanto se optou por apresentar os resultados do questionamento entre categorias considerando todos os professores, educadores e agrupamentos como um só grupo.

Questionando a categoria “Tipos de Conflitos” em função da categoria “Resultados” (ver gráfico 1), verificou-se que o professor-mediador tomou contacto direto com a situação de conflito e foi quem propôs o processo de mediação (100 unidades de referência), tentando a sua resolução ou transformação, contrário ao que apresenta o estudo de Quinquilo (2017), como se constata das seguintes narrativas: “*eu vi os dois alunos a bulharem-se no recreio*” (N61); “*as duas alunas puxaram o cabelo uma à outra, na minha frente*” (N33). É de salientar que quando se tratava de conflitos em atividades, os professores apontaram apenas 5 referências sobre a resolução, como exemplo: “*espontaneamente se abraçaram*” (N6); “*Elas perguntavam uma à outra o porquê daquela atitude*” (N2); “*eles encolheram os ombros perante as suas atitudes menos adequadas*” (N41).

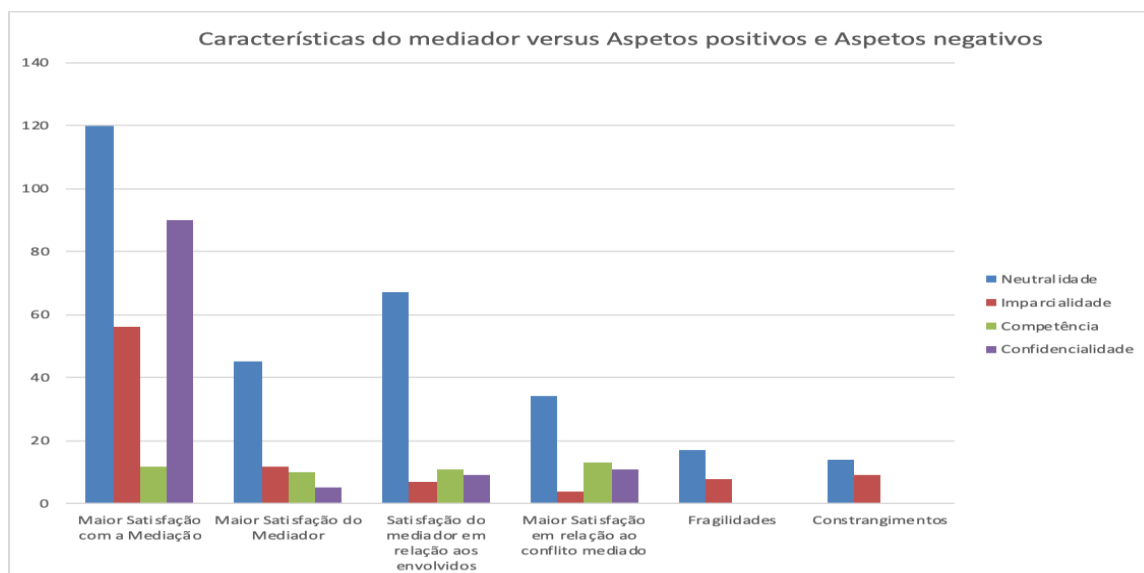


Gráfico 1 – Conflitos versus Resultados

Verificou-se ainda que a mediação surtiu efeito na melhoria da convivência, de acordo com o estudo de Paula, Durante e Fantacini (2016), entre: a) mediados (60 unidades de referência): *“na vez seguinte, estavam muito mais tolerantes entre eles”* (N4); *“quando voltaram ao gabinete demonstraram outra atitude entre eles, de muito maior tolerância* (N13); b) mediadores (30 unidades de referência): *“Sei que estou muito mais atento e com outra postura”* (R5); *“apercebo-me mais rapidamente do problema e tento atuar logo, não deixo avançar em escalada”* (R25). Da análise dos dados ressaltou também um elevado interesse pela aprendizagem das habilidades de mediador: a) dos mediados (89 unidades de referência), *“a nossa amizade ficou mais sólida e a nossa escola mais sossegada”* (R30); *“há uma sensação de apoio”* (R97); b) dos mediadores (45 unidades de referência), *“Não me preocupa ser mediador ... foi uma boa experiência”* (R14); *“ser mediador é algo crucial e fundamental para uma convivência escolar sã”* (R101).

Analisado os “Tipos de Conflito”, verificou-se que na sua grande maioria, foram “Agressões Físicas” (90 unidades de referência), seguido de “Agressões Verbais” (31 unidades de referência) e, por fim, “Humilhação” (2 unidades de referência), havendo 17 situações de conflito referenciadas, mas não identificadas pelos professores o que corrobora o estudo de Cunha e Monteiro (2018).

Por ciclos de escolaridade, destaca-se o 1º Ciclo (92 ocorrências), onde os professores não indicam este tipo de conflito, confundindo, geralmente, a violência com a indisciplina. Também neste caso, verificou-se total sucesso na resolução, contrário ao que referem Ibarrola-García e

Redín (2013) no seu estudo. O Ensino Secundário tem menos incidência de conflitos (7 ocorrências) e são de menor sucesso na melhoria da convivência: *“Nunca se sentaram juntos na mesma carteira.”* (R40); *“nem na sala de aula nem nos intervalos, nunca mais estiveram juntas”* (R62).

Tendo em conta o Pré-escolar e 1º Ciclo (ver gráfico 2), a melhoria da convivência esteve assente na tolerância a nível cultural, corroborando o estudo de Pulido, Fajardo, Pleguezuelos e Gregorio (2010).

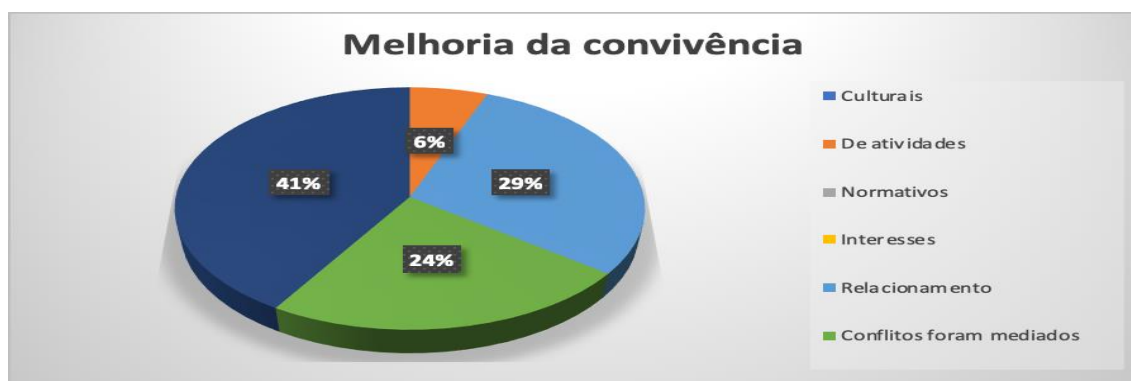


Gráfico 2- Questões Culturais e Melhoria da Convivência no pré-escolar e 1º Ciclo

No caso da análise do Pré-escolar, 1º Ciclo e 2º Ciclo, verifica-se que quem tomou contacto com o conflito e propôs a sua mediação, normalmente os educadores ou os professores, havendo apenas o relato do caso de um aluno, no Ensino Secundário, resolveu-o, levando os intervenientes à reflexão (17 unidades de referência): *“com o processo de mediação, os intervenientes tornaram-se mais reflexivos, mais tolerantes com eles próprios e com os outros”* (R8); *“depois da mediação, notei que os alunos se respeitavam mais e eram mais respeitados pela turma”* (R6). Visou-se o desenvolvimento de “Aprendizagens ao nível das habilidades relacionais” no contexto dos conflitos “De atividades” (3 unidades de referência): *“sabes que terás de dar prioridade ao teu colega”* (N9); *“aqui, todos falam durante o mesmo tempo e não ao mesmo tempo”* (N17).

Notou-se uma “Melhoria na convivência” aquando da gestão de conflitos “De atividades” nos conflitos “De relacionamento” e, sobretudo, nos “Conflitos que foram mediados” (5 unidades de referência): *“No Follow up verifiquei que os alunos chegaram com outro tipo de atitude entre eles, muito mais tolerantes”* (R9); *“verificou-se, na sessão seguinte, uma enorme melhoria na sua convivência”* (R104).

Analisando o “Tipo de Conflitos”, abordados e mediados, verificou-se que na sua grande maioria foram “Agressões Físicas” (11 unidades de referência), seguido de “Agressões Verbais” (10 unidades de referência) e, por fim, “Estragos Materiais” (10 unidades de referência).

Analisando também as situações de conflitos nos dois ciclos de escolaridade, destacou-se o 1º Ciclo (186 unidades de referência), seguindo-se a educação Pré-escolar (19 unidades de referência).

Analisando os “Resultados” de “Tipos de Conflitos” com “Dinâmicas de Mediação” (ver gráfico 3), concluiu-se que os educadores e professores usaram o modelo de mediação resolutivo, que corrobora o estudo de Quinquilo (2017). Na categoria “Dinâmica do Processo da Mediação” (480 unidades de referência), houve o cuidado de tentar granjear no início da pré-mediação a disposição para o processo (48 unidades de referência): *“Vou iniciar um diálogo convosco”* (N52);

Nesta fase irei colocar questões, ora a um e a outro e quero que cada um responda sem interromper o parceiro (N9);

de praticar a “Escuta Ativa” (41 unidades de referência):

Quero ouvir um, depois o outro, sem fazer qualquer julgamento e enquanto cada um fala o outro ouve ... aqui não tenho o papel de vossa professora (N27);

de regular a comunicação (48 unidades de referência): *“Ok, falaste tu, agora fala a tua colga”* (N21); de fomentar a “Reflexão” (48 unidades de referência): *“pensa se o telemóvel que se partiu fosse o teu, o que sentias?”* (N12); *“se a Carla te chamasse o que sentirias?”* (N92); promover a responsabilidade (21 unidades de referência): *“Concordas em trazer a bola para a escola ou deixá-la em casa?”* (N1); *“Achas razoável trazer esse telemóvel para a escola?”* (N52); de aplicar o Método FSNS (factos, sentimentos, necessidades e soluções, com 19 unidades de referência): *“o que pensas acerca disso?”* (N13); *“Como te estás a sentir?”* (N1); *“Tiago, propões uma solução?”* (N29); utilizando vários “tipos de questões”, abertas, fechadas, cruzadas, circulares (26 unidades de referência): *“... então, como é que explicas que aconteceu?”* (N2); *“e tu, o que achas que aconteceu?”* (N2); apostando na “Negociação” (proposta de soluções a analisar, com 48 unidades de referência): *“De que modo propõem um meio termo?”* (N9); *“concordas com a solução que o Dinis propôs, ou sugeres outra?”* (61); com vista à “Aceitação de uma Solução” (mutuamente satisfatória, com 48 unidades de referência): *“Aceitam os dois a proposta?”* (N33); *“Eduardo, concordas com a solução apresentada pelo Pedro?”* (N4); e a um efetivo “Compromisso” (acordo, com 48 unidades de referência): *“vamos então escrever o acordo aqui”*

nesta folha em que todos os três assinamos”(N16); “Concordam com a solução apresentada? Então importam-se de assinar o acordo comigo? (N97); sem esquecer a importância do “Follow up” (avaliação do cumprimento do compromisso, com 37 unidades de referência): “agora, na próxima semana, a esta hora, quero que voltem a estar aqui comigo”(N78); “quando podemos agendar uma próxima reunião para falarmos sobre este assunto?” (128).

Quanto às “Caraterísticas do Mediador por Aspetos Positivos”, (ver gráfico 4), os professores foram unânimes ao referenciar a “Neutralidade” nas seguintes vertentes: a) satisfação na mediação (120 unidades de referências); b) satisfação como mediador (45 unidades de referências); c) satisfação em relação à participação dos envolvidos (67 unidades de referências) e d) satisfação quanto à resolução do conflito (34 unidades de referências). Quatro exemplos ilustrativos: “*ser neutro facilita que os alunos se abram*” (N131); “*A neutralidade favorece o diálogo*” (N92); “*apesar de me conhecerem, o facto de eu ser neutro, ajuda a dar-lhes confiança que estão a ser tratados de igual modo, sem culpas à partida, ou rótulos*” (R47). “*O facto de eu não defender a posição de nenhum deles, deu-lhes confiança*” (R85): A “Confidencialidade” destaca-se como “Aspeto Positivo na Satisfação na Mediação” (90 unidades de referência), como se pode observar dos exemplos seguintes: “*quando se diz aos alunos que somos confidentes, eles abrem-se mais*” (N79), “*as alunas ficaram aliviadas quando souberam que aquele assunto ficaria, apenas, entre nós*” (R105); “*senti que confiaram em mim, eu era uma igual e não o adulto que à partida impõe regras e soluções*” (R7).



Gráfico 3- Resultados, Tipos de Conflito e Dinâmicas de Mediação nos Pré-escolar, 1º e 2º ciclos

Quanto às “Características do Mediador por “Aspetos Negativos” (ver gráfico 4), a “Neutralidade” destaca-se, novamente, em termos de “Fragilidades” (24 unidades de referência) e de “Constrangimentos” (12 unidades de referências). Fragilidades, a) quanto à separação de papéis e b) quanto a seguir as estratégias do processo de mediação, podem ser observadas nas seguintes narrativas: “O mais difícil na mediação é a mudança de papel, ora de professor, ora de mediador” (R105); “esqueci-me das fases da mediação” (R74); “tive de olhar para a cábula para me lembrar da sequência das estratégias” (R3); “será que no futuro eu serei capaz de ser mediador?” (R9); “eu confesso, não é fácil sabermos que a culpa é de um deles e não o acusarmos ... rsrsrs” (R11). A “Imparcialidade” foi também apontada entre as “Fragilidades” (8 unidades de referência), na medida em que a ação do professor-mediador pode ser pressionada: a) pelo conhecimento das realidades dos alunos; b) pela tendência do adulto para dar soluções: “És sempre o mesmo, não pode ser” (N131); “Bem ... isso é o que dizes, mas já sei que não fazes!” (N27); “tive de os chamar à razão ... foi um à parte ... porque eu conheço-os, fazem sempre disparates” (R100); “é evidente que sei que foste tu, mas ... passemos à frente!” (N90). A “Imparcialidade” surgiu também como “Constrangimento” (9 unidades de referência), com, por exemplo, nesta narrativa: “A minha dificuldade será resolver um problema com colegas de profissão” (R88); “eu não me revejo a mediar os meus pares” (R5).

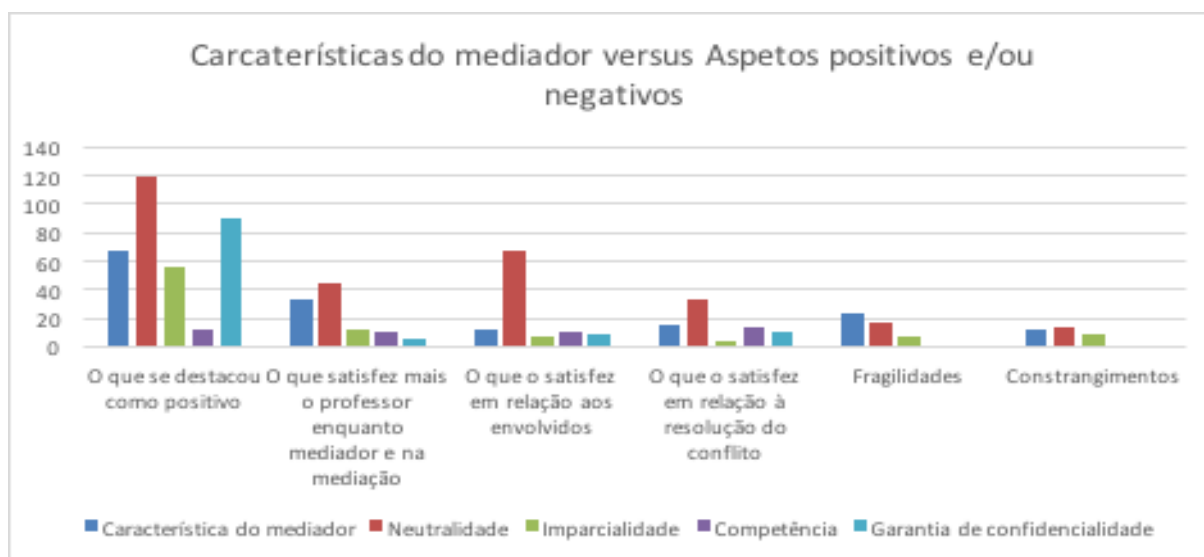


Gráfico 4 – Características do Mediador versus Aspectos Positivos e/ou Negativos

Relativamente à “Dinâmica do Processo da Mediação”, verificou-se que os professores enquadraram as estratégias e as técnicas de mediação no modelo resolutivo, tal como defende Quinquilo (2017). A título de exemplo:

Depois de frequentar a formação e aprender a usar em contexto as estratégias de mediação de conflitos, tornei-me mais atenta e disponível, na escola e na sala de aula, para os resolver (R17).

No Pré-escolar e 1º Ciclo, a “Imparcialidade” destaca-se como aquilo que satisfaz os envolvidos (ver gráfico 5).

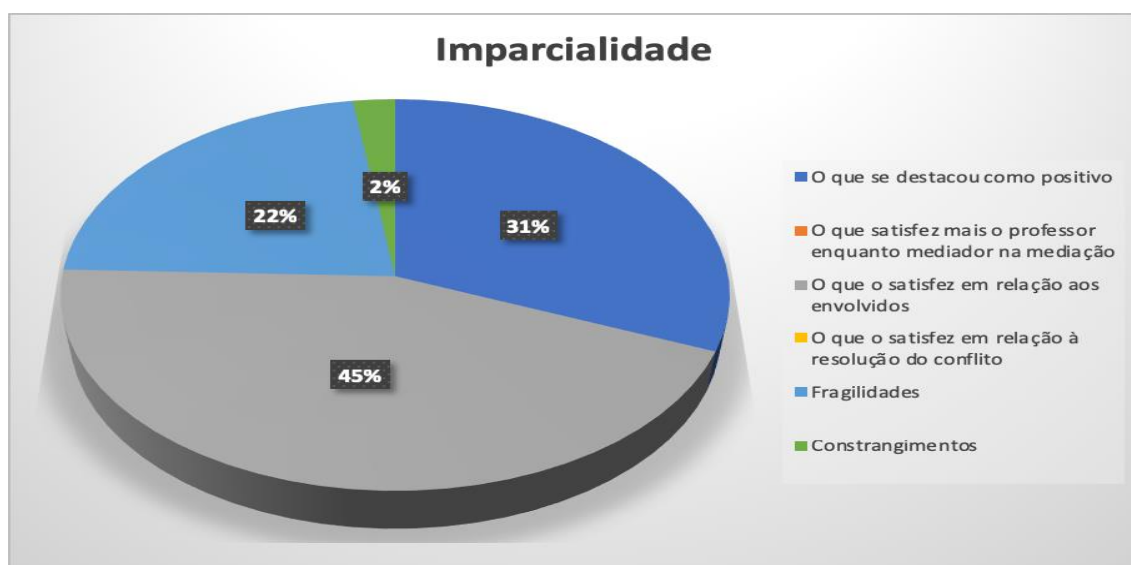


Gráfico 5- Relativamente às Habilidades do Mediador e à Dinâmica do Processo da Mediação no Pré-escolar e 1º Ciclo

Constatou-se que a “Imparcialidade” foi destacada como “Aspeto positivo”, sobretudo pelos professores do 1º ciclo (23 unidades de referência); *“ser imparcial é importante para que os alunos se sintam confiantes”* (R41).

Outros resultados do questionamento entre as categorias analisadas revelaram não ter existido correlação entre o “Sexo do Mediador” quanto aos “Resultados”, aos “Aspetos Positivos”, e aos “Aspetos Negativos”. Também não existiu correlação entre a “Idade do Mediado” em relação aos “Resultados” da mediação, dentro do mesmo ciclo de ensino, o que não corrobora o estudo de Boqué e García (2010).

Em termos de “Expetativas”, a análise dos dados recolhidos dos 140 professores demonstrou uma posição unânime quanto à prática da mediação a desenvolver na escola, a fim de, a) facilitar o diálogo professor-aluno e aluno-aluno, b) melhorar o ensino-aprendizagem de modo mais harmonioso, num ambiente de compreensão e respeito mútuo, c) contribuir para a redução do abandono e do insucesso escolar, como se denota nesta narrativa em particular:

Não havendo conflito, o ambiente quer na sala de aula quer fora da sala de aula decorreria muito mais harmoniosamente proporcionando abertura para a implementação de outros trabalhos no contexto de ensino-aprendizagem (R69).

Contudo, identificamos narrativas que demonstram que a mudança cultural e profissional é um desafio estruturante:

Há variáveis que teremos de retirar do ambiente da escola, nomeadamente a indisciplina, para que possamos trabalhar outras variáveis, por exemplo, o insucesso, o abandono, o cumprimento dos programas afincadamente, porque foi para isso que nos preparamos pedagogicamente (R82).

Ou seja, ainda perdura a ideia de que o conflito deve ser reprimido ou evitado, quando os conflitos são inevitáveis nas relações interpessoais e importa aproveitá-los como oportunidades de aprendizagem de habilidades relacionais e de crescimento.

As “Propostas” apontadas pelos professores em relação à mediação foram em dois sentidos: a nível macro: i) pela melhoria do funcionamento da mediação na escola; ii) pela sensibilização da comunidade educativa para a criação de gabinetes de mediação; iii) pela formação especializada em mediação por todos os professores; e a nível meso: pela adoção de políticas educacionais coerentes com a mediação. A este propósito referimos as seguintes narrativas:

Era fundamental existirem colegas, com formação específica na área da mediação de conflitos, isentos das nossas aulas, membros de um gabinete na escola para o efeito, a fim de proporcionarem a mediação neutra e eficaz, apoiando-nos no background pedagógico (R47);

Um gabinete de mediação nas escolas, derivado de políticas governamentais, seria uma mais-valia para apoiar os professores no seu dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem (R90).

Considerações Finais

Quanto à questão de investigação, registou-se um impacto positivo do processo formativo da mediação no desenvolvimento pessoal e profissional.

A mediação tem aplicabilidade em contexto escolar, desde a Educação Pré-escolar até ao Ensino Secundário, possibilitando aos professores e educadores assumirem um papel central na convivência. Aliás, os relatórios críticos manifestam duas principais necessidades: 1) formação universal em mediação de conflitos; 2) existência de gabinete de mediação na escola que permita a gestão das relações interpessoais e dos conflitos, de modo a potenciar um ambiente harmonioso no espaço escolar. Desta forma, confirma-se que a mediação pode ter articulação com a realidade dos professores/educadores e alunos.

A aprendizagem pelos professores e educadores dos princípios, das estratégias e das técnicas de mediação de conflitos relevou-se na sua aplicação no contexto experiencial. Esta constatação permite valorizar a formação em contexto, onde a parte prática é essencial. As formações reduzidas à parte teórica não serão tão eficazes no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e educadores. Esta ilação sustenta-se também na forma como os professores e educadores se concentram no *modus operandi* (traduzido na categoria “Habilidades do Mediador”), com especial ênfase na gestão dos sentimentos do professor-mediador (traduzidos na categoria “Característica do Mediador – Neutralidade / Imparcialidade”). Reconhece-se que os professores e educadores pretendem encontrar soluções para as situações de rutura e de perturbação, mantendo-se numa perspetiva remediativa da mediação. Importa consolidar a aprendizagem, dotando as formações com mais carga horária, com vista a fortalecer a perspetiva transformadora da mediação, que apela ao conhecimento do outro, à gestão de emoções, ao reconhecimento e ao empoderamento entre indivíduos.

O elemento mais evidenciado da prática da mediação foi a “Neutralidade”, no caso dos professores de 3º Ciclo e Secundário e a “Imparcialidade”, no caso dos professores e educadores da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo. Estas técnicas foram destacadas positivamente, uma vez que proporcionaram: a) mais satisfação ao educador enquanto mediador; b) mais satisfação dos mediados na sua participação; e c) melhores resultados obtidos. Aqui reside o potencial de educação, de capacitação e de automoralização da metodologia da mediação, substituindo as clássicas estratégias, ainda em vigor e generalizadas, de heteromoralização, focadas na figura do professor, que se sente pouco escutado e eficaz com este último tipo de abordagem. Por isso

mesmo, esta estratégia também gerou mais “Constrangimentos” e mais “Fragilidades” junto dos professores do que dos educadores, porque, apesar da formação, estes reconheceram que esta estratégia é de difícil aplicação em função de hábitos antigos vinculados ao entendimento do papel pedagógico como instrução, do número de tarefas que aumenta consecutivamente, e a uma relação distante face às questões sociais que lhes ocupam muito tempo e perturbam as inter-relações professor-aluno.

De um modo geral, pode-se concluir que a formação em mediação em contexto teve sucesso, apesar de se verificar desafiante quanto à consolidação das aprendizagens da prática da mediação de conflitos, que sustentará a cultura de mediação no seio da comunidade educativa.

Consequentemente, importa generalizar e consolidar a formação contínua e em contexto dos educadores e professores, de modo a incrementar as suas capacidades e competências, adaptando-as ao seu contexto, e assim permitir-lhes responder melhor aos desafios colocados pelos documentos de natureza educativa de âmbito internacionais e nacionais resultantes das exigências deste século (Cunha & Monteiro, 2018; Pinto da Costa, 2016; Martins & Leite, 2011; Nóvoa, 1991).

Referências

- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2009). A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para Prevenir. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2015). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Boqué, M. C. & García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. REIFOP, 13 (3), 87-94.
- Cunha, P. & Monteiro, A. (2018). Gestão de Conflitos na Escola. Lisboa: Lidel.
- Flick, U. (2005). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Lisboa: Monitor.
- Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: Edições ASA.
- Ibarrola-García, S.; Iriarte Redín, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 17, 1, 367-384.
- Martins, F. & Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores. Indagatio Didactica, 3 (1) 80-94.
- Martins, A., Machado, C. & Furlanetto, E. (2016). Mediação de Conflitos em Escolas: Entre Normas e Percepções docentes. Cadernos de Pesquisa, 46, 161, 566-592.

- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In J. Tavares, J. Moreira & R. Oliveira (Eds), *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Paula, A., Durante, V. & Fantacini, R. (2016), A importância do papel do professor mediador diante dos conflitos no cotidiano escolar. *Educação, Batatais*, 6, 1, 53-68.
- Pinto da Costa, E. (2016). *Mediação de Conflitos: Construção de um Projeto de Melhoria de Escola*. Tese de Doutoramento, ULHT, Lisboa, Portugal.
- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. & Gregorio, R. (2010), La mediación escolar en la comunidad de Madrid: Análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES "Las Américas" de Parla. *Revista de Mediación*, 3, 6, 32-43.
- Quinquilo, N. (2017), O papel do professor como mediador de conflitos entre crianças da educação infantil. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano - UNITAU*, 10, 1 (18), 116-125.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 24 de março.
- Sá, S. O., & Costa, A. P. (2016). Critérios de Qualidade de um Estudo Qualitativo (Carta Editorial). *Revista Eixo*, 5(3), 9-12.
- Souza, N. de, Costa, A. P., Souza, F. de (2015). Desafio e inovação do estudo de caso com apoio das tecnologias. (Vol. 2). In F. de Souza, D. de Souza & A. P. Costa (Orgs.), *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*, (pp. 143-162), Oliveira de Azeméis, Aveiro: Ludomedia.
- Yin, R. K. (2003). *Case studies research: design and methods*. 3ª ed.. Thousands Oaks: Sage.

CONFLICT MEDIATION PRACTICE BY TEACHERS AND EDUCATORS IN CONTINUOUS TRAINING IN CONTEXT

Abstract

Praxis is a challenge for the teacher embedded in an ever-changing global society. Continuous training, in this context, has the potential to improve the interpersonal relationship and the teaching-learning process and can be reflected in the students' academic achievement, as in teacher satisfaction. This qualitative study includes 140 teachers, from pre-school to secondary education, of 9 school groups. It is based on content analysis of critical narratives and reports with webQDA® software. Some results indicate that training has been successful, although challenging in terms of consolidating conflict mediation techniques, in order to increase their skills and competences, and to enable them to respond to the challenges posed by new educational requirements.

Keywords: Conflict mediation; Teacher training; webQDA®.

REDES SOCIAIS VIRTUAIS E (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE MIGRANTES. O CASO DA DIÁSPORA BRASILEIRA NA FRANÇA

Elaine Magalhães Costa Fernandez⁷³

Patrick Denoux⁷⁴

Resumo

Este artigo apresenta os referenciais teóricos, metodológicos e éticos de um projeto de pesquisa internacional em andamento sobre o uso de Redes Sociais Virtuais (RSV) por membros da diáspora de brasileiros na França. Interroga-se as repercussões destas comunidades virtuais na (re)construção identitária dos migrantes. De metodologia mista, o estudo cruza um olhar antropológico do contexto, baseado na netnografia e um olhar psicológico centrado na traçabilidade de trajetórias individuais obtidas através de entrevistas semi-estruturadas. Os resultados obtidos confirmam que a participação de migrantes em comunidades virtuais relacionadas às diásporas favorecem a reconstrução identitária através de Reações Psicológicas Transitórias (RPT) definidas como estratégias inovadoras de criação intercultural. Espera-se assim contribuir aos estudos atuais sobre interculturação e diversidade cultural nas redes sociais.

Palavras-chave: redes sociais virtuais; construção identitária; interculturacão; diáspora brasileira; migração.

⁷³ Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPG-Psi) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) elainef@free.fr <http://orcid.org/0000-0001-8956-9727>

Endereço para correspondência: Rua dos Navegantes 1706 apt 1504 CEP 51020-010 Recife Brasil.

⁷⁴ Professor Titular, responsável do polo “Interculturation Psychique et Contacts Culturels” (IPCC), do “Laboratoire clinique Psychopathologique et interculturelle” (LCPI) (EA 4591) da Université de Toulouse Jean Jaurès (UT2J) denoux@univ-tlse2.fr

Introdução

As Redes Sociais Virtuais (RSV), conectadas à internet e ao cyberspaco, tornaram-se símbolo hegemônico da contemporaneidade, transformando de forma significativa a esfera sociocultural, tanto no plano internacional quanto local (Costa-Fernandez, 2016 a). Tendo por referencia os trabalhos sobre cosmopolitismo de Beck (2006), partimos do postulado que qualquer que seja o contexto cultural, a conexão à internet tornou-se uma ferramenta inovadora de interação social com finalidades dialógicas, favorecendo o desenvolvimento da capacidade dos migrantes de integrarem a alteridade. Isto porque, como afirma Diminescu (2006), o uso das Tecnologias da Informação e da comunicação (TIC) pelos migrantes permite a substituição da dupla ausencia (Sayad, 1999) pela dupla presença. Mas como apreender as repercussões psicológicas destas novas práticas culturais?

Numa parceria entre o Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o Laboratoire Clinique Psychoathologique et interculturelle (LCPI) da Université de Toulouse Jean Jaurès (UT2J), o projeto *“Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas migrações, redes sociais virtuais e interculturação”* analisa a possibilidade de fóruns de discussão de brasileiros residentes na França, de promoverem a interculturação, definida como “o processo psíquico através do qual indivíduos e grupos se engajam na diferença cultural com o intuito de superá-la, o que implica numa inevitável redefinição de si” (Denoux, 1994, p. 72).

O desenho metodológico da pesquisa consiste no cruzamento de um olhar antropológico, centrado na análise do contexto virtual de trocas entre participantes de dois sites abertos e quatro grupos fechados Facebook de brasileiros residentes na França e um olhar psicológico, através do estudo de casos de voluntários, selecionados entre os participantes das comunidades virtuais observadas. A seleção dos sites e dos grupos Facebook foi realizada através da coleta automática de dados ou Crawling automático e a contribuição de estudos linguísticos (Scopsi, 2009). A análise das trocas entre os participantes foi realizada segundo a netnografia (Kozinet, 2014). Os dados dos estudos de caso foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas e analisados pelo Software Iramuteq (Ratinaud, 2009).

Partimos da hipótese de Camilleri (1999) desenvolvida e atualizada pelos trabalhos do polo «Interculturation psychique et contact culturel» (IPCC) do LCPI segundo os quais as rupturas introduzidas pelo encontro com a alteridade nas situações de contato de culturas terão repercussões na coerência e no valor da imagem identitária do migrante. Para ultrapassá-las, os

migrantes adotam estratégias individuais e coletivas específicas em função do contexto (Galindo, Costa Fernandez & Denoux, 2019). Questiona-se então se na atualidade, o acesso exponencial de migrantes a redes migratórias virtuais relacionadas à diáspora servem a fortalecer a resiliência, «possibilitando a transição da ruptura para a harmonia, preservando assim a ficção da sua construção identitária» (Teyssier, Denoux, 2013, p. 258). Esta passagem se daria através de Reações Psicológicas Transitórias (RPT) definidas como estratégias inovadoras de criação intercultural e produtoras de interculturação.

Por fim, este estudo internacional pretende contribuir, pela atualidade da temática e originalidade de sua metodologia, para a compreensão das transformações culturais relacionadas a essas inovações tecnológicas, bem como suas repercussões nas ideologias, nos comportamentos e nas práticas associadas às migrações. Visa-se assim interrogar a utilidade social das redes migratórias virtuais na atualidade, tanto no compartilhamento de tradições coletivas quanto na traçabilidade de trajetórias individuais.

O contexto da pesquisa

Este projeto se inscreve na linha de pesquisa “Processos psicológicos nas migrações, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e interculturalidade” do Laboratório de Interação social e humana (LabInt) do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) ⁷⁵. Trata-se de um grupo de pesquisadores brasileiros em psicologia que se interessam aos processos psicológicos, tanto intrapsíquicos quanto interpessoais e às estratégias identitárias individuais e coletivas, nas migrações e/ou em situações de contato de culturas. Objetiva-se apreender os modos de expressão e de superação de conflitos provocados pelas rupturas de contextos assim como avaliar o papel exercido pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), associadas ao desenvolvimento da Internet e do ciberespaço, nos rearranjos identitários, na promoção da cidadania, da diversidade cultural e dos Direitos Humanos. Visa-se assim contribuir à compreensão das especificidades, desafios e repercussões destes símbolos hegemônicos da contemporaneidade na subjetivação e interação social de seus usuários (Costa-Fernandez, Tran Dinh & Regnault, 2016). São igualmente exploradas as modalidades de interculturação e de criação identitária face ao sofrimento psíquico e aos cuidados aferentes. As análises são feitas com sujeitos em diferentes idades da vida, diásporas, na sociedade de origem e/ou na de acolhimento. Previlégia-se a

⁷⁵ Diretório de grupos de pesquisa do CNPq <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

perspectiva intercultural, segundo a qual o sujeito se individualiza no contato do sistema cultural que ele contribui a constituir, com ênfase no cruzamento de olhares e na triangulação metodológica.

A perspectiva intercultural define a diferença «como uma relação dinâmica e criativa entre duas entidades que se dão mutuamente um sentido, se diferenciando assim da abordagem multicultural que se satisfaz com uma composição cultural mosaica” (Forquin, 1993, p. 139) ou transcultural que analisa a forma como os fatores culturais influenciam o comportamento humano. A nível teórico, os projetos desenvolvidos por esta linha de pesquisa se referem a estudos franceses de psicologia intercultural, em particular os conceitos de interculturação (Denoux & Teyssier, 2013) e de estratégias identitárias (Camilleri, 1999).

As redes migratórias na contemporaneidade

Nas migrações do final do século XIX, as principais fontes de informação para os candidatos à migração proviam de contatos pessoais (Truzzi, Miceli & De Souza Barbosa, 2012). Neste período, eram privilegiadas informações fornecidas por parentes, vizinhos ou amigos, ao vivo ou por cartas. Formava-se assim uma «cadeia migratória” (Tilly, 1990), reforçada por folhetos de propaganda distribuídos por agentes recrutadores interessados pelo lucro da operação. O termo cadeia, concebido na década de 1960 por pesquisadores australianos, foi originalmente definido “como o movimento pelo qual futuros migrantes tomam conhecimento das oportunidades de trabalho existentes, recebem os meios para se deslocar e resolvem como se alojar e como se empregar inicialmente por meio de suas relações sociais primárias com emigrantes anteriores” (MacDonald e MacDonald, 1964, p. 82).

Posteriormente o conceito de «redes migratórias» sucedeu ao de «cadeia migratória», ampliando-o ao ponto de torná-lo crucial à compreensão da migração como um processo social na contemporaneidade. Segundo Truzzi (2008) «o conceito de redes concebe a sociedade como um conjunto de relações, e introduz uma dimensão da estrutura social entendida como estrutura de relações, o que é bastante diferente de imaginá-la como estruturada segundo categorias agregativas” (p. 214). Atualmente as redes migratórias, enquanto redes sociais virtuais de migrantes, operam como espaços de interação socio-comunicacional entre os migrantes, colaborando para a constituição, ampliação ou reforço de determinadas rotas e movimentos de migração entre nações ou regiões, «informações e recursos providos por meio

de redes reforçam tanto a escolha de destinos como a inserção no mercado de trabalho na sociedade receptora» (Cogo, 2013).

Por mais fortes que fossem, no passado, as motivações dos imigrantes para manter os laços – económicos, políticos ou culturais – com os respectivos países de origem, os meios disponíveis eram bastante escassos em comparação aos atuais. Ao longo do século XX, o aumento de velocidade dos meios de transporte e o acesso massivo às «Novas» Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) impulsionaram experiências de multiterritorialização relacionadas preponderantemente aos movimentos migratórios. Estas mudanças reconfiguraram a dinâmica socioespacial e geográfica contemporânea, possibilitando aos migrantes a vivência concomitante de pertencimento a distintos territórios (Haesbaert, 2006), o que explica em boa parte a densidade e a complexidade atingidas pelo transnacionalismo imigrante contemporâneo e sua descoberta enquanto fenómeno merecedor de atenção académica (Guarnizo, 2003; Levitt, 2001; Kivisto, 2001). A ênfase dada ao transnacionalismo e às novas mídias passa a representar uma nova perspectiva, um fenómeno popular de base, com consequências macro-sociais que variam em função dos contextos de saída e acolhimento dos migrantes (Portes, 2003). Dois exemplos do interesse académico pela temática são as pesquisas de Rodrigo Borges Delfim do Portal MigraMundo de título: “Por uma mídia mais humana e aberta ao diferente: o site MigraMundo e a cobertura jornalística sobre migrações no Brasil” e de Elaine Javorski da UniBrasil de título: “A mídia para imigrantes como instrumento de preservação das memórias na diáspora”, ambas apresentadas no V “Simpósio de Pesquisa sobre Migrações” organizado em outubro 2017 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)⁷⁶.

Pode-se afirmar que a definição do migrante baseada em diferentes rupturas fundadoras e radicais é substituída no século XXI por um outro princípio organizador: o da mobilidade e da conectividade. Juntos, eles atuam como um vetor de continuidade à vida do migrante assegurando relações com o contexto de origem, de acolhimento ou de percurso. Se a migração esteve associada ao corte das raízes, hoje ela se refere à circulação e à manutenção do contato. Esta evolução, associada ao uso hegemónico das TIC, parece marcar uma nova era na história das migrações (Diminescu, 2006, 2007).

⁷⁶ IX Fórum de Migrações / MIGRATIC 2017 / forumigra@gmail.com

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas migrações

Num contexto globalizado, a produção e a circulação de informação, assim como a confiabilidade atribuída a tais informações, se tornaram centrais na trajetória dos migrantes e nas redes migratórias transnacionais (Cogo & Badet, 2013). As interações comunicacionais interpessoais foram e são imprescindíveis para a circulação e intercâmbio dessas informações no interior dos grupos de referência dos migrantes, como ilustra o pedido de participação à Petição de descendentes de imigrantes tchecos boêmios "cidadania tcheca" proposta on line pela lista niem_rj@yahoogrupos.com.br. Este grupo Facebook visa discutir questões pertinentes à cidadania pelos imigrantes tchecos boêmios no Brasil.

A nível teórico, partimos dos trabalhos de Cogo, El Hajji e Huertas (2012) segundo os quais, nas últimas décadas, as migrações se reconfiguram com a intensa presença e consumo das TIC como a internet e o telefone celular, que vêm colaborando para um reordenamento territorial das experiências dos migrantes em âmbito local e global e nas experiências do transnacionalismo migrante e das redes migratórias. O espaço midiático passa a assumir uma reconfiguração espaço-temporal nas interações humanas promovendo uma cidadania comunicativa, dialógica (Theodoro & Gonçalves, 2017), com a participação da sociedade na propriedade, gestão, produção e distribuição dos recursos comunicacionais. No caso dos imigrantes, essa cidadania comunicativa possibilitaria a “troca de experiências entre seus pares e demais indivíduos em trânsito para suas localidades, visando o fomento de informação sobre temas de ordem econômica, política, social, cultural e global sobre suas vivências” (Cogo, 2012, p. 30).

Segundo Diminescu (2006), todas as correntes de reflexão sobre a migração contemporânea, sobretudo as teorias de redes transnacionais, concordam com o fato de que os migrantes de hoje são atores da cultura do “link”, o que favorece a manutenção de relações de proximidade na mobilidade. Até então em estado latente, esta tendência tornou-se visível e muito dinâmica uma vez que os migrantes começaram a utilizar maciçamente as “Novas” Tecnologias de Informação e da Comunicação. Mais recentemente as pesquisadoras Scopsi e Azizi trabalham sobre um novo gênero midiático: os sites Webs de diásporas. Ao questionarem métodos de identificação e de observação de sites Webs redigidos por migrantes membros de uma mesma comunidade ou diásporas, concluem às suas possíveis contribuições na elaboração e no reforço do sentimento de pertencimento comunitário no seio de populações dispersas (Scopsi, 2009).

Redes sociais virtuais e interculturalidade

Na contemporaneidade, o acesso ao saber e ao saber-fazer foi democratizado, processos de subjetivação passaram a ser vistos como fragmentados (Moussa, Costa-Fernandez & Lescarret, 2017). Seja qual for o contexto, o fenómeno da imersão no virtual, a porosidade das fronteiras entre o público e o privado, a alternância entre presença e ausência tornaram-se centrais para a apreensão da cultura (Lévy & Lasserre, 2011). A prioridade dada aos pares em redes sociais tem diversificado transmissões intergeracionais justificando uma mudança radical entre nativos e imigrantes digitais. Além disso, nos jogos on-line, a identificação com o avatar vai influenciar a construção da identidade como um fator de resiliência cultural (Ionescu, Rutembesa & Boucon, 2010). Mas o que dizer do sujeito migrante? Que papel as TIC vão exercer nas migrações contemporâneas? Será que elas vão permitir às diásporas de compartilhar tradições, aos refugiados de realizarem seus projetos, aos que ficaram no país de preencherem o vazio deixado por suas partidas ?

No prosseguimento da pesquisa internacional, *“Aspectos interculturais do impacto do acesso a redes sociais e jogos em rede nos processos de socialização e de subjetivação de adolescentes no Brasil, França e no Vietnã”*,⁷⁷ (Costa-Fernandez, Tran Thu & Linh 2016 ; Costa-Fernandez 2016 a, b ; Moussa, Costa-Fernandez, Lescarret, 2017), interroga-se o papel das redes sociais virtuais na (re) construção da identidade de migrantes. Visa-se assim analisar a possibilidade dos fóruns de discussão, dos blogs de migrantes, de promoverem a interculturalização, conceito criado e desenvolvido por pesquisadores do polo *“Interculturalização psíquica e contato de culturas”* do Laboratoire Clinique Psychopathologique et Interculturelle (LCPI) da Université de Toulouse Jean Jaurès (UT-JJ). (Denoux, 1994). Este polo desenvolve pesquisas sobre os efeitos psicológicos do contato entre culturas, no sentido antropológico, geracional ou organizacional. Ele desenvolve de modo transversal o conceito genérico de “interculturalização” que abrange o conjunto de processos psicológicos específicos (intrapsíquica e interpessoal) que metabolizam a diferença nos encontros ou mudanças culturais. As Reações Psicológicas Transitórias (RPT) são definidas como estratégias inovadoras de criação intercultural visando fortalecer a resiliência do migrante.

O objetivo geral deste estudo consiste em mapear e compreender as possibilidades de criação de interculturalidade em redes sociais virtuais de migrantes numa perspectiva

⁷⁷ Coordenada pela Professora Doutora Elaine Magalhães Costa Fernandez com Financiamento FACEPE APQ-0882-7.07/15

intergeracional e transnacional. Visa-se assim analisar a utilidade social dos forums virtuais de migrantes, ou redes migratórias, no compartilhamento de tradições coletivas e na traçabilidade de trajetórias individuais. Considera-se a hipótese de que a participação de migrantes em fóruns de discussão relacionados à sua cultura de origem, favorecerá Reações Psicológicas Transitórias (RPT) definidas como estratégias inovadoras de criação intercultural visando fortalecer a resiliência do migrante. Com base em estudos, segundo os quais, o espaço virtual pode ser um espaço de exercício da ação (Virole, 2016), espera-se contribuir para a definição da utilidade das redes sociais virtuais de migrantes como geradores de interculturação entre traçabilidade de trajetórias individuais e compartilhamento de tradições coletivas.

O desenho do estudo cruza um olhar antropológico, focado na análise das trocas entre participantes de redes sociais virtuais associadas à diáspora de brasileiros residentes na França e um olhar psicológico, por meio de estudos de caso de migrantes voluntários. A análise do contexto foi conduzida segundo princípios da Netnografia. Trata-se de uma metodologia de pesquisa qualitativa baseada na etnografia cunhada por Malinowski na década de 20, construída a partir de uma vivência pessoal do pesquisador no objeto de estudo. Ela utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet. Sua abordagem é adaptada para estudar fóruns, grupos de notícias, blogs, redes sociais, etc. (Kozinets, 2014).

Segundo Kozinets antes de entrar na cultura online e começar a sua participação é essencial definir o que vai ser estudado; como vai ser realizado o estudo; como o pesquisador vai se representar; como o pesquisador vai trabalhar eticamente; ter consciência de uma possível ruptura que esta pesquisa possa criar na comunidade estudada (Kozinets, 2010). Cabe também interrogar a reinserção social do objeto de estudo e sua contribuição para a sociedade.

Os dados da análise de contexto foram coletados num trabalho de campo em redes sociais virtuais de brasileiros residentes na França. A fase inicial do projeto incluiu a identificação e seleção das comunidades online adequadas ao estudo e a obtenção do consentimento dos participantes. A seleção dos sites e comunidades virtuais foi realizada em parceria com a pesquisadora em ciência da Informação e da computação Claire Scopsi, especialista em metodologia de identificação de sites WEBS de migrantes numa abordagem sócio-histórica, semântica (Scopsi, 2009) no Conservatoire National des Arts et des métiers (CNAM)⁷⁸.

⁷⁸ <http://www.dicen-idf.org/calendrier-2017-2018-des-seminaires-dicen-idf/>

A população da segunda fase do estudo foi composta por seis migrantes brasileiros residentes na França, participantes de cada uma das comunidades virtuais selecionadas. O critério de inclusão na amostra consistiu em ser cadastrado nos ditos sites ou grupos no período de novembro de 2018 a janeiro de 2019. Foram excluídos os migrantes cadastrados em anos anteriores ou posteriores ao período de interesse dessa pesquisa.

No que diz respeito à análise dos dados, mesmo se Kozinets (2010) cita o NVIVO como sendo o software mais usado em pesquisas qualitativas, após a observação participante dos sites selecionados e da análise de conteúdo das narrativas dos voluntários, os dados coletados serão analisados pelo software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), desenvolvido por Ratinaud (2009). O corpus a ser analisado será constituído através de netvizz⁷⁹.

O projeto foi aprovado pelo comité de ética da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em conformidade com a Resolução 510/16 do Comité de ética em Pesquisa com Seres Humanos (CONEP)⁸⁰. Seguindo os tópicos de conduta da pesquisa netnográfica defendidos por Kozinets (2010), o pesquisador se comprometeu a informar a sua presença, afiliações e intenções aos membros da comunidade online durante toda a investigação, garantir a confidencialidade e o anonimato dos informantes e incorporar o feedback dos membros da comunidade online a ser pesquisado. Kozinets sugere também que o pesquisador tenha uma posição cuidadosa sobre a questão de saber se o ambiente online é um meio público ou privado. O pesquisador deve pedir um consentimento aos membros da comunidade para usar qualquer comentários específicos que estão a ser diretamente citado na investigação. Da mesma forma, o estudioso, ao final da pesquisa deve apresentar algumas ou todas as conclusões do relatório final do estudo para a comunidade em foco.

Coleta de dados

Inicialmente foi realizada uma coleta automática de dados ou «Crawling automático», ou seja, um mapeamento de espaços de informação disponíveis na internet, como blogs, sites e demais redes sociais utilizados por migrantes integrantes da diáspora brasileira na França.

⁷⁹ <http://www.up2.fr/index.php?n=Main.Netvizz>

⁸⁰ Este projeto foi aprovado pelo Comité de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CONEP) da UFPE sob o CAAE: 88864718.7.0000.5208

Buscou-se sites através dos quais brasileiros residentes na França pudessem estabelecer conexões com suas redes de sociabilidade, bem como promover informações sobre suas comunidades, levando informações que ultrapassam as barreiras transnacionais. Uma lista de sites foi constituída a partir de marcadores da comunidade brasileira criando um "campo de ação". Em seguida, os links dos sites considerados representativos de imigrantes brasileiros na França foram identificados e indexados. Dois sites públicos e quatro comunidades virtuais fechadas (grupos Facebook) foram selecionados para acompanhamento segundo o método de observação participante.

Site 1: Bonjour Brésil

Link: <http://www.bonjourbrasil.com/culture>

Site público em língua francesa registrado no CNIL sob o número 1045704. O site exige aos seguidores a criação de uma conta pessoal, de uma senha e o envio de uma mensagem pedindo para ser aceito pelo responsável legal do site. O site não exprime nenhuma posição política nem religiosa.

Site 2: Imigrante brasileiro

Link: <https://imigrantebrasileiro.wordpress.com/>

Site público em língua portuguesa para imigrante/estudante brasileiro na França. Todo brasileiro imigrante/estudante na França pode ter seu artigo publicado neste site, desde que obedeça aos seguintes critérios: 1 lauda em português (sem erros de ortografia), 1 foto grande até 200k. O assunto deve ser pertinente e de interesse da comunidade.

Nome do blog: Jornal do imigrante brasileiro na França

URL do blog: <http://imigrantebrasileiro.wordpress.com>

Grupo 1: Página Facebook Bonjour Brasil

Link: <https://www.facebook.com/bonjourbrasil> ou <https://bonjourbrasil.com/bienvenue>

Grupo fechado de língua francesa com 5800 seguidores. O grupo se define como sendo um lugar convivial de trocas para apaixonados pelo Brasil na França ou da França no Brasil e da francofonia. Ele afirma não exprimir nenhuma posição política nem religiosa, mas nota-se uma tendência de esquerda nos comentários.

Grupo 2: Página Facebook Comunidade Brasileira na França

Link: <https://www.facebook.com/jornaldacomunidadebrasileira/>

Grupo fechado de língua portuguesa com 11.517 seguidores, criado no final de 2012 para divulgar inicialmente os artigos do site web da “Comunidade Brasileira na França”. Em 2016, o site web contava com 30.000 acessos por mês, mas não tinha colaboradores o suficiente para atender a demanda de informações dos imigrantes e turistas brasileiros na França. Nessa época, a equipe era composta de 2 jornalistas, 1 advogado, 1 terapeuta e 2 professores, todos voluntários que não dispunham de tempo para tantos pedidos de informações. Aos poucos, a pequena equipe foi se dispersando até o site web sair do ar e continuar apenas com a fanpage. Em outubro de 2017, um blog foi moderado por alguns dos ex integrantes www.imigrantebrasileiro.wordpress.com.

Grupo 3: 19. Brasileiros em Paris

https://www.facebook.com/groups/1522128488099576/?ref=group_browse_new

Grupo fechado com 25800 seguidores, criado em 26 de novembro de 2015. Qualquer tema pode ser tratado, inclusive propagandas de qualquer natureza, a condição de não ser

«memes»⁸¹ A expressão “meme” de Internet é uma abreviação de «Mimeme» que transmite a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação relacionada ao humor que se espalha via internet (Dawkins, 1989). O responsável do grupo pode excluir um participante em função de seus comentários provocadores ou de certos mercados paralelos.

Grupo 4: Brasileiros Bacanas de Toulouse

<https://www.facebook.com/groups/1601207986606931/>

Grupo fechado com 1.190 membros, criado em 29 de junho de 2017 afim de estimular trocas entre brasileiros em situação de migração. A maioria das trocas se fazem em português e priorizam dicas e informações úteis na sociedade de acolhimento.

Os dados da observação participante das seis comunidades virtuais foram registrados sob forma de “notas de diário de campo”, abrangendo as percepções do pesquisador, expressões verbais e ações dos participantes durante as trocas virtuais. Sua sistematização teve como objetivo subsidiar a configuração do campo da pesquisa para a análise dos dados obtidos pelo conjunto das técnicas de coleta. Uma grade de observação serviu de referência às anotações da pesquisadora:

1. A nível coletivo:

1.1. Representações culturais compartilhadas de pertencimento à cultura de origem (ser brasileiro), incluindo memes e imagens humorísticas;

1.2. Representações culturais compartilhadas de pertencimento à sociedade de acolhimento (estar na França), incluindo memes e imagens humorísticas;

2. A nível intersubjetivo:

2.1. Pedidos explícitos de ajuda, interrogações, incluindo solicitações pessoais;

2.2. Dicas, sugestões, propostas e estratégias, incluindo propagandas;

⁸¹ Trata-se de tudo aquilo que os utilizadores da Internet repetem através da web ou redes sociais sob a forma de um link, vídeo, imagem, website, hashtag, ou mesmo apenas uma palavra ou frase, tornando-se geralmente viral.

3. A nível intrapsíquico:

3.1. Conflitos, angústias, sintomas de sofrimento e/ou mal estar;

3.2. Referencia a prazeres, enriquecimento, descobertas

Em seguida foram analisadas narrativas reflexivas dos seis participantes voluntários das redes sociais virtuais da diáspora brasileira na França. Os voluntários entrevistados foram identificados durante a observação de campo em função do seu interesse pela temática estudada. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por Skype, gravadas e posteriormente transcritas com base no seguinte roteiro prévio:

1. Trajetória de vida antes da vinda pra França;
2. Trajetória de vida durante a estadia na França;
3. Principais dificuldades encontradas;
4. Estratégias adotadas para ultrapassá-las;
5. Desafios e perspectivas para o futuro.

Os conteúdos das entrevistas assim como o conjunto de trocas entre participantes dos sites selecionados serão analisados posteriormente através do software Iramuteq. Pretende-se assim identificar estratégias individuais e coletivas adotadas por migrantes brasileiros na França para ultrapassarem as dificuldades e conflitos inerentes às migrações. As estratégias coletivas identificadas através dos compartilhamentos observados nos fóruns de discussão na internet que funcionam como redes migratórias virtuais serão em seguida comparados aos resultados da análise com Iramuteq.

As estratégias individuais foram analisadas através das entrevistas em profundidade (semiestruturadas) com membros da diáspora brasileira na França. Utilizou-se um método de trabalho intensivo, centrado na subjetividade do participante o que exigiu tempo, dedicação, sensibilidade. Um método que permitiu dar uma escuta à palavra do migrante, fazendo emergir as lógicas internas da sua trajetória individual, uma experiência de trocas na relação entre pesquisado e pesquisador realizado via skype (Ruff da Silva, 2006). Procurou-se assim analisar as estratégias individuais através das Reações Psicológicas Transitórias (RPT) e a traçabilidade de trajetórias individuais de integrantes da diáspora brasileira na França.

A análise das narrativas dos participantes por redes revelou-se um instrumento objetivo para identificar conexões (relações ou laços) entre pontos (atores ou nós) no interior de um determinado sistema. Os vínculos sociais foram valorizados não apenas na sociedade de origem, instruindo a decisão de emigrar, mas também na sociedade de acolhimento, após a emigração. Daí o valor estratégico dos vínculos comunitários também no período de integração à nova sociedade, normalmente estudados segundo uma série de indicadores, entre os quais os padrões residenciais, ocupacionais, matrimoniais e o vigor das associações étnicas, especialmente associações de socorro mútuo. As redes de envio e de receção de migrantes brasileiros na França interagem e conformam novas redes, formadoras de novas sociabilidades. Foi assim que, por exemplo, imigrantes com identidades e culturas próprias, provenientes de diversas regiões da Itália, descobriram-se italianos no Brasil (Trento, 1989; Alvim, 1986; Bertonha, 2005), e hoje brasileiros no exterior se reconhecem e desenvolvem identidades próprias ao grupo, porque compartilham da condição comum de imigrantes.

Conclusões provisórias

Ao tentarmos estabelecer uma relação entre a (re) construção da identidade de migrantes e o uso de redes sociais virtuais associadas à sua diáspora procurou-se analisar a possibilidade dos fóruns de discussão, dos blogs de migrantes, de promoverem a interculturalização, conceito que traduz o engajamento do migrante em defender seu pertencimento cultural face a alteridade. Considerado como um processo, a interculturalização representa a possibilidade de ultrapassar as rupturas de contextos, favorecendo a reinvenção de si. Este processo se realiza na inscrição em coletivos interculturais como os istes públicos e as redes sociais privadas de Facebook através de condutas reativas que veiculam a criação intercultural. Estas Reações Psicológicas de Transição (RPT) permitirão a passagem da ruptura à harmonia, preservando a ficção da unidade de si. Enquanto produto, a interculturalização supõe a criação de uma cultura híbrida, mestica, intercultural. Os fóruns de discussão virtuais e blogs geridos pelos migrantes, além de permitirem a criação de novos vínculos com a sociedade de acolhimento e preservarem os elos com a sociedade de origem, ajudam a preencher a ausência imposta pela distância e desterritorialização.

Os resultados até então obtidos no presente estudo parecem confirmar uma relação entre o nível de inscrição do sujeito na sua cultura de origem e sua capacidade de resiliência com

repercussões na sua adaptação à sociedade de acolhimento. A observação participante de seis comunidades virtuais de migrantes brasileiros na França, 2 sites publicos e 4 grupos fechados Facebook, relacionados à cultura brasileira na França, permitiu a identificação de estratégias inovadoras de criação intercultural. Estas comunidades virtuais se revelaram ser oportunidades oferecidas aos membros da diáspora brasileira na França de retraçarem suas trajetórias migratórias individuais e assim, renovarem o vínculo com a sociedade de origem, a partir da sociedade de acolhimento, com repercussões nas relações interculturais e nos processo interculturativos.

Estas conclusões, mesmo se parciais, confirmam a ideia que as diásporas, por suas constantes negociações culturais, são emblemáticas de uma globalização na qual as identidades culturais são reinventadas permanentemente de forma híbrida, integrando e reiventando processos interculturativos em função da sociedade de acolhimento. Nesta dinamica criativa e original as Tecnologias da Informacao e da Comunicação (TIC) através das comunidades virtuais vão contribuir a fluidez das trocas entre os membros da diaspora tanto com a sociedade de origem quanto de acolhimento.

Referências bibliográficas:

- Alvim, Z. (1986) *Brava Gente! Os italianos em São Paulo. 1870-1920*. 2a Ed. São Paulo: Brasiliense.
- Beck U. (2006) *Qu'est-ce que le cosmopolitisme*, Paris, Aubier.
- Bertonha, J. F. (2005) *Os Italianos*. São Paulo: Editora Contexto.
- Camilleri C. (1999) Stratégies identitaires: les voies de la complexification. In: M. A. HILY & M. L. Lefebvre (Ed.). *Identité collective et altérité. Diversité des espaces, spécificité des pratiques*. Paris: L'Harmattan. pp. 197–211
- Cogo D. (2013) O Estrangeiro, Brasil, país de imigração, à partir da entrevista concedida por Denise Cogo par e-mail a IHU On-Line – 15/04/2013 e publicada em 28/4/2013).
- Cogo, D. (2012) *Latino-americanos em diáspora: usos de mídias e cidadania das migrações transnacionais*. Rio de Janeiro: Tríbia.
- Cogo, D., El Hajji, M. & Huertas, A. (2012). *Diasporas, migrations, technologies de la communication et identités transnationales*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cogo, D. M. & Badet, M. (2013) *Guia das Migrações Transnacionais e Diversidade Cultural para Comunicadores - Migrantes no Brasil*. 1. ed. Bellaterra (Barcelona): Instituto de la Comunicación de la UAB - Instituto Humanitas Unisinos, v. 1.
- Costa-Fernandez, E. (2016 a). Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication (NTIC). Entre globalisation et interculturalité In: E. Costa Fernandez & Regnault (Ed.)

- Interculturel Aujourd'hui. Perspectives et enjeux* 1 ed. Paris: Edition de l'Harmattan, v.1, pp. 297-312.
- Costa-Fernandez, E. (2016 b). NTIC: Globalização, democratização e diversidade cultural, In: E. Costa Fernandez & V. Donard (Ed.) *O Psicólogo frente ao desafio tecnológico. Novas Identidades, novos campos, novas práticas*.1 ed. Recife: Editora Universitária UFPE/ UNICAP, 2016, v.1, pp. 17-36.
- Costa-Fernandez, E., Tran Thu H. & Linh, T.T. (2016) Les aspects interculturels de l'usage des jeux vidéo en ligne (J.V.) et des réseaux sociaux (R.S.) par des adolescents de Recife (Brésil), de Aignan (France) et de Hanoi (Viêt-Nam). Entre mondialisation et appartenance culturelle. In *Ky Yeu Hoi Thao Quoc Te/ Proceedings of International Conference Psychological Trauma and Support Activities*.1 Ed. Hanoi: Nha Xuat Ban Dai Hoc Quoc Gia Ha Noi, v.1, pp. 100-110.
- Costa-Fernandez, E., Tran Dinh B. & T. D. & Regnault, E. (2016) Impact du contexte sur l'usage des Nouvelles Technologies de la Communication (NTC) par les jeunes au Brésil, en France et au Viêt-Nam - In: E. Costa Fernandez & E. Regnault *Interculturel Aujourd'hui. Perspectives et enjeux* 1 ed. Paris: Editions de l'Harmattan, v.1, pp. 363-380.
- Dawkins, R. (1989) *The Selfish Gene*. Oxford University Press, ISBN 0-19-286092-5
- Denoux, P. (1994) Pour une nouvelle définition d'interculturalisation. In L. Blomart & B. Krewer (Ed.) *Perspectives de l'Interculturel* Paris: Ecole Normale Supérieure St. Cloud/l'Harmattan, pp. 67-81.
- Diminescu D. (2006), "Genèse d'une figure de migrant, in *Cosmopolitiques* n°11/2006, ed Apogée, Paris, pp. 63-73
- Diminescu D. (2007) «Le passage par l'écran ou l'émergence de nouvelles frontières», in *Actes du colloque Les frontières de l'Europe*, Ed Universitati, Bucarest, pp. 263-274.
- Guarnizo, L. E. (2003) The Economics of Transnational living. In *International Migration Review*. V. 37, n.3.
- Forquin, J. C. (1993) *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Galindo F. S., Costa-Fernandez, E. & Denoux P. (2019) Contexto cultural e estratégias identitárias nas migrações. In *Atas do 3o Congresso Internacional Promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura. O local e o mundo: sinergias na era da informação*. Vila Nova de Gaia: Edições ISPGAYA, v. 1. p. 396-411.
- Haesbaert R. (2006) *O mito da desterritorialização: do 'fim dos territórios' à multiterritorialidade*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ionescu S., Rutembesa E. & Boucon B. (2010) La résilience: perspective culturelle. In *Bulletin de psychologie* 6 (510), pp. 463-468. doi:10.3917/bupsy.510.0463.
- Kivisto P. (2001) Theorizing transnational immigration: a critical review of current efforts in *Ethnic and Racial Studies* Vol. 24 No. 4 July 2001 pp. 549– 577 Doi: 10.1080/01419870120049789
- Kozinets, R. (2010), *Netnography: doing ethnographic research online*. Sage Publications Ltd
- Kozinets, R. V. (2014). *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online. Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Levitt P. (2001) Transnational migration: taking stock and future directions in *Global Networks*

volume 1, issue 3, pp. 195-216. Doi: 10.1111/1471-0374.00013

- Lévy J.J. & Lasserre E. (2011) Internet, savoirs et savoir- faire: De quelques perspectives anthropologiques In *Anthropologie et Sociétés* 351-2 (2011): pp. 17–34. ISSN 0702-8997 (imprimé) 1703-7921 (numérique)
- MacDonald L. & MacDonald J. S. (1964). Chain migration, ethnic Neighborhood formation and social networks. In *The Milbank Memorial Fund Quarterly*, XLII (1): pp. 82-96.
- Moussa F., Costa-Fernandez, E. & Lescarret O.^[1] (2017). Pratique de l'internet et identité. Familles, adolescence et rencontre clinique In: Moussa F (Ed.) *Pratiques culturelles, contextes de violences et identité*. Textes réunis. 1 ed. Saarbrücken: Éditions Universitaires Européennes is managed by: OmniScriptum AraPers GmbH, v.1, pp. 21-34.
- Portes A. (2003) Conclusion: Theoretical Convergencies and Empirical Evidence in the Study of Immigrant Transnationalism in *International Migration Review*, 37(3), 2003: pp. 874-92
- Ratinaud P. (2009). IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. Retrieved from <http://www.iramuteq.org>
- Ruff da Silva D. (2006) Mídia, migrações contemporâneas e interculturalidade: um percurso através das histórias de vida in Rastros - *Revista do Núcleo de Estudos de Comunicação* Ano VII - No 7 – Outubro.
- Sayad A. (1999) *La Double Absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris, Le Seuil, coll. "Liber"
- Scopsi C. (2009). Les sites web diasporiques: un nouveau genre médiatique ? *Tic&Société* [En ligne], 3 (1-2) mis en ligne le 12 décembre 2009, consulté le 02 octobre 2016. URL: <http://ticetsociete.revues.org/640> ; DOI: 10.4000/ticetsociete.640
- Teyssier J. & P. Denoux (2013). Les réactions psychologiques transitoires: interculturation et personnalité interculturelle. In *Bulletin de psychologie*, 66, pp. 257-270.
- Theodoro V. & Gonçalves, G. (2017). Comunicação Dialógica: as plataformas digitais como ferramentas inovadoras de interação social. In G. Gonçalves & A. Athaydes (Ed.) *Relações Públicas e Comunicação organizacional: dos fundamentos às práticas*, Vol. 5, Liderança, inovação e empreendedorismo. Editeur LABCOM.IFP Universidade de Beira Interior. pp. 53-72.
- Tilly C. (1990) Transplanted Networks. In: V. Yans-McLaughlin (ed.). *Immigration Reconsidered. History, Sociology and Politics*. Oxford University Press, pp. 79-95.
- Trento A. (1989). *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel.
- Truzzi O. (2008). Redes em processos migratórios. *Tempo Social*, 20(1), pp. 199-218. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702008000100010>
- Truzzi O., Miceli M. T. & De Souza Barbosa A. (2012) A. Mudança de fronteiras étnicas e participação política de descendentes de imigrantes em São Paulo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 27, núm. 80, outubro, pp. 135-151.
- Virole B. (2016), Panorama et enjeux des mondes numériques in E. Costa-Fernandez & V. Donard (Ed.) *O psicólogo frente ao desafio tecnológico: novas identidades, novos campos, novas práticas*. Editora Universitária UFPE. Recife pp. 53-68.

VIRTUAL SOCIAL NETWORKS AND (RE) IDENTITY CONSTRUCTION OF MIGRANTS. THE CASE OF THE BRAZILIAN DIASPORA IN FRANCE

Abstract

This article presents the theoretical, methodological and ethical references of an ongoing international research project on the use of Virtual Social Networks (VSN) by Brazilian diaspora members in France. We question the repercussions of these virtual communities on the (re) construction of migrants' identities. From a mixed methodology, the study crosses an anthropological view of the context, based on netnography and a psychological perspective centered on the traceability of individual trajectories obtained through semi-structured interviews. The obtained results confirm that the participation of migrants in virtual communities related to the diaspores favor the reconstruction of identity through Transient Psychological Reactions (TPR) defined as innovative intercultural creation strategies. It is hoped to contribute to current studies on intercultural culture and cultural diversity in social networks.

Keywords: virtual social networks; identity construction; interculturalization; Brazilian diaspora; migration.

PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS NAS ARTES VISUAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Susana B. Monteiro⁸²

Lisete S. Mónico⁸³

Resumo

Esta investigação pretende analisar a percepção de aquisição de conhecimentos dos alunos em contexto educativo no Ensino Secundário da área artística. Apresentamos um estudo comparativo de duas amostras inquiridas com o mesmo instrumento, através de um questionário com o intuito do aluno se auto-avaliar quanto ao seu nível de conhecimentos na área artística. Analisámos a existência de uma possível relação entre o percurso escolar dos alunos e a percepção relativamente aos conhecimentos adquiridos. Os alunos manifestaram pontuações mais elevadas nos factores *Desenvolvimento de aptidões*, *Interesse histórico-artístico* e *Expressão gráfica*, seguindo-se a *Participação sociocultural* e o *Domínio técnico*. A preparação adquirida nos Ensinos Básico e Secundário revelou-se fundamental para um melhor desempenho académico, permitindo uma melhor integração no Ensino Superior.

Palavra-chave: Área artística; Ensino Superior; Percepção de Aquisição de conhecimentos; Percurso Académico.

⁸² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. (lisete.monico@fpce.uc.pt) (FPCE-UC).

⁸³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal).

E-mails para correspondência): msuzanam@gmail.com; lisete.monico@fpce.uc.pt.

Endereço para correspondência: Maria Susana Borges Monteiro; Travessa do Crespo no 5, Casal do Arqueiro; 2440-019 Batalha.

Introdução

As artes visuais ocupam um lugar fundamental na formação dos alunos. Um dos pressupostos na educação em artes visuais tem como principal objetivo desenvolver qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade para o domínio artístico (Reis, 2003). A área das expressões deverá ocupar um lugar de grande importância no âmbito do ensino (Monteiro & Mónico, 2013). O ensino das artes sempre se pautou por um caminho mais conservador, que valoriza a reprodução pela observação e outro mais inovador, que enaltece a mudança e a transformação, trazendo a inovação da arte. Gonçalves, Fróis & Marques (2011), referem a relevância da educação estética que quando é correta, abre caminhos a um pensamento mais desenvolvido, pois a área das artes visuais engloba um espectro largo de competências, dada a sua amplitude. Os alunos, no Ensino Secundário, devem de adquirir determinadas competências: na componente teórica têm de adquirir conhecimentos aos níveis científicos e culturais; na componente prática, adquirem conhecimentos em diversas técnicas. A formação em artes visuais deverá privilegiar a aprendizagem de metodologias e estimular a iniciativa, na nossa opinião. Para uma política de sucesso, as aptidões intelectuais devem ser colocadas em prática desde o Ensino Secundário, com vista a que o aluno estabeleça uma adequada interligação entre os conteúdos práticos e teóricos (Monteiro, 2007). As instituições conscientes destes problemas, em conjunto com o corpo docente, realizam esforços para reduzirem as dificuldades existentes nesta interligação, optando atualmente por uma aprendizagem inovadora, em detrimento de uma de cariz mais conservador (Monteiro & Mónico, 2016). As artes fomentam um desenvolvimento integral do ser humano, estimulando a criatividade, devem ser parte integrante de todos os currículos, desde a instrução pré-escolar até ao final do Ensino Secundário, não pelo simples facto de contribuírem para um desenvolvimento de habilidades, mas por proporcionarem conhecimentos gerais através delas (Almeida, 2001). É fundamental saber o que os alunos apreendem quando trabalham com artes, sendo esse conhecimento que confere segurança e excelência ao trabalho do professor.

Um dos movimentos mais importantes no campo da educação artística foi o DBAE (Discipline Based Art Education), idealizado nos Estados Unidos nos finais da década de 50 e que causou grande impacto nos anos 60 (Davis, 1990). O movimento propunha repensar o ensino das artes visuais e introduzir conteúdos específicos e subdivididos em quatro categorias: a *produção artística*, a *estética*, a *crítica* e a *história da arte*. Uma das maiores representantes deste movimento é Barbosa (1991), que tentou implementá-lo no Brasil; reuniu a estética com

a crítica numa mesma categoria e chamou-lhe a *leitura da obra* que, somada ao exercício artístico e à história da arte, resultou em três componentes designadas por *Metodologia Triangular*. Assim trouxe para a sala de aula a História da Arte. Um dos benefícios desta metodologia foi que os alunos adquiram mais cultura e, em simultâneo, tornam-se produtores e espectadores da arte (Iavelberg, 2003). Pensamos que este método é favorável, porque entendemos que é benéfico conseguir captar e envolver o aluno, dando-lhe a hipótese de escolher os artistas que mais lhe agradam, pesquisando e trabalhando sobre eles. É pertinente a introdução da arte contemporânea na escola e a sua inclusão nos atuais currículos, pensando que a interdisciplinaridade pode ser um caminho profícuo (Rossi, Ledur, & Lerm, 2014). É imprescindível adquirir um saber consciente e informado para concretizar uma aprendizagem em arte (Barbosa, 2018).

Sabemos que o Ensino Universitário é bastante exigente. Ao integrá-lo, uma grande parte dos alunos sente-se inadaptada, o que se reproduz em ansiedades, reprovações e, por vezes, abandono escolar (Mónico & Monteiro, 2015; Monteiro & Mónico, 2013, 2015). Tal problema leva-nos a questionar, por um lado, se os alunos se sentem devidamente preparados para ingressar no Ensino Superior e, por o outro, se o Ensino Secundário lhes forneceu a devida preparação. A preparação adquirida nos Ensinos Básico e Secundário é fundamental para um melhor desempenho académico, permitindo uma melhor integração no Ensino Superior (Fagundes, 2014).

Objetivo

O objetivo do presente estudo consiste em analisar as competências autopercecionadas dos alunos da área artística (artes plásticas, arquitetura, design e artes visuais) na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior português, comparando dados de coortes de 2005 e 2015. Especificamente pretende-se saber, em que medida os alunos sentem que adquiriram competências necessárias no Ensino Secundário, ao nível da participação sociocultural, do desenvolvimento de aptidões, do interesse histórico-artístico, da expressão gráfica e do domínio técnico. Pretende-se, ainda, averiguar em que medida as variáveis como o género e o percurso escolar influenciam a perceção da aquisição de conhecimentos nas diversas áreas do saber artístico durante o seu percurso escolar.

Método

Amostras

A Amostra 1 é constituída por 420 alunos do 1º ano do Ensino Superior português da área artística, inquiridos na primeira semana de aulas do ano letivo de 2005/2006, em cinco instituições de Ensino Superior portuguesas⁸⁴. O critério de seleção das instituições incidiu sobre o facto de estas apresentarem variantes distintas no campo do ensino artístico. O sexo é maioritariamente feminino (58% de alunas) e a média das idades é de $M = 20.8$ anos ($DP = 4.45$, de 18 a 70 anos).

A Amostra 2 é constituída igualmente por alunos em transição para o 1º ano do Ensino Superior português da área artística, inquiridos no início do ano letivo de 2015/2016 na última semana de aulas. Recolhemos dados de 59 alunos (33 alunas e 26 alunos) com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos ($M = 17.85$, $DP = 0.85$ anos).

Medidas

Um questionário autoadministrado foi aplicado aos alunos das duas Amostras. Optámos por construir o instrumento *Análise da Percepção de Aquisição de Conhecimentos (APAC)*, (anexo 1), com a preocupação de realizar um trabalho orientado para a população portuguesa e que correspondesse aos objetivos por nós enunciados. O questionário e respetiva validação apresentam-se em Monteiro e Mónico (2013). Abrange uma secção para recolha de dados biográficos (género, idade, formas de acesso ao Ensino Superior, caracterização do agregado familiar, classificações nas disciplinas do Ensino Secundário, reprovações, etc.) e outra composta por 30 itens em formato Likert, com 5 opções de respostas (1 - Discordo completamente a 5 – Concordo plenamente), apresentando um α global de .89 na Amostra 1 e de .93 na Amostra 2.

O questionário foi submetido a uma Análise em Componentes Principais (rotação VARIMAX), na Amostra de 420 alunos. Os requisitos necessários a uma interpretação fiável da ACP foram cumpridos, na medida em que a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um $X^2 (435) = 2872.08$, $p < .001$] e a Amostragem revela-se adequada [o valor obtido para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é de .873, sendo superior ao valor de .70 exigido]. Optou-se por uma solução forçada a 5 fatores, responsável por

⁸⁴ Escola Superior de Belas Artes de Lisboa, Universidade de Évora, Escola Superior de Arte e Design, Escola Universitária das Artes e ISDOM - Marinha Grande

46.57% da variabilidade total. O primeiro fator explicou 24.81% da variabilidade total, o segundo 6.86%, o terceiro 5.41%, o quarto 4.77% e, por último, o quinto fator 4.72%.

O *fator 1* agrega essencialmente os itens indiciadores da participação ativa do sujeito em participação em eventos de âmbito artístico na escola, a frequência e a participação em exposições de arte, moderna /contemporânea, assim como a frequência em centros de documentação e a participação em debates (ex., item 13 - Vou com frequência em visitas guiadas a exposições, item 30 - Participo em eventos de âmbito artístico na escola), pelo que decidimos designá-lo de *Participação sociocultural*.

O *fator 2* é saturado por uma constelação de itens relacionados com fatores que conduzem para o desenvolvimento do sujeito ao nível de aquisição e compreensão de conceitos de arte (ex., item 17 - Fui estimulado para o sentido crítico, item 29 - Fui estimulado para a criatividade); através da estimulação para o sentido crítico e a criatividade, aquisição de conhecimentos para solucionar problemas em composições por meios como a estrutura e a geometria, pelo que optámos por designá-lo por *Desenvolvimento de aptidões*.

No *fator 3*, devido ao facto de agrupar itens inerentes ao interesse na história de arte em que é analisada a participação ativa do sujeito nos hábitos de leitura, na frequência de bibliotecas de arte e museus de arte/clássica (ex., item 3 - Analiso criticamente obras de arte, item 9 - Insiro os trabalhos no contexto histórico), decidimos designá-lo de *Interesse histórico-artístico*.

Quando ao *fator 4*, devido a abranger domínios de técnicas de pintura e desenho (ex., item 15 - Trabalho a linha, item 27 - Trabalho a forma), decidimos apelidá-lo de *Expressão gráfica*.

Por último, o fator 5 é saturado pelos itens referentes ao domínio das técnicas: fotografia, cerâmica, escultura, artes gráficas, arte têxtil e manuseamento de audiovisuais (ex., item 1 - Domino as técnicas da fotografia, item 5 - Domino as técnicas de cerâmica), pelo que optámos pela designação de *Domínio técnico*.

Procedimentos e análise dos dados

Solicitámos autorização às cinco seguintes instituições de Ensino Superior portuguesas. A aplicação dos questionários foi previamente acordada com as instituições, tendo decorrido na primeira semana de aulas dos anos letivos de 2005/2006 e 2015/2016. Foi explicado coletivamente o objetivo da investigação e garantida a confidencialidade das respostas. O

tratamento estatístico dos dados foi realizado através do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 22.0.

Resultados

No Quadro 1 apresentam-se os valores, mínimo e máximo, as pontuações médias e os desvios-padrão de cada um dos cinco fatores do APAC para as Amostras 1 (ano letivo de 2005/2006) e 2 (ano letivo de 2015/2016). No mesmo quadro comparam-se ainda, as pontuações médias obtidas pelas duas Amostras. Constatamos que, em relação à média da escala global, os valores obtidos em 2005 e em 2016 aproximam-se da opção de resposta 3 da escala de medida, o que nos leva a inferir que, em termos gerais, os alunos percebem, ter adquirido conhecimentos suficientes no Ensino Secundário com vista ao ingresso no Ensino Superior. O teste *t* de comparação entre médias não indicou qualquer diferença significativa entre as duas coortes, pelo que depreendemos que, em termos globais, os alunos não melhoraram nem pioraram em termos do que consideram ser os conhecimentos adquiridos no Ensino Secundário.

No que concerne às pontuações médias dos fatores, a mais elevada correspondeu ao Fator 2 em ambas as coortes (*Desenvolvimento de aptidões*), não se tendo registado diferenças entre as Amostras colhidas nos anos de 2005 e de 2016. No entanto, a média de valor mais baixo correspondeu ao Fator 5 (*Domínio técnico*) em 2005, ao passo que dez anos mais tarde situou-se no Fator 2 (*Participação sociocultural*). Os resultados parecem indicar que os alunos, atualmente, aumentaram as suas competências ao nível do domínio técnico e diminuíram a sua Participação sociocultural. No entanto, os testes de comparação entre médias não registaram uma diminuição estatisticamente significativa ao nível da Participação sociocultural dos alunos em relação a 2005, embora tenham assinalado um aumento significativo em termos da perceção do *Domínio técnico*. Uma outra alteração significativa foi referente ao fator 3 (*Interesse histórico-artístico*), que registou uma diminuição em relação ao ano de 2005. Os fatores 2 (*Desenvolvimento de aptidões*) e 4 (*Expressão gráfica*) não sofreram alterações significativas de 2005 a 2016.

Quadro 1 – Valores mínimo e máximo, pontuações médias (M), desvios-padrão (DP) e coeficientes de consistência interna (α) do instrumento APAC nas amostras 1 e 2

Amostra (ano civil)	2005/06					2015/16						
	Mín	Máx	M	DP	α	Mín	Máx	M	DP	A	t	
APAC (escala global)	1.80	5.00	3.21	0.50	.89	2.10	5.00	3.34	.54	.93	1.79	
F1: Participação sociocultural	1.00	5.00	3.04	0.70	.72	1.17	5.00	2.94	.75	.86	-1.05	
F2: Desenvolvimento de aptidões	1.29	5.00	3.56	0.59	.72	2.29	5.00	3.59	.60	.79	0.37	
F3: Interesse histórico-artístico	1.33	5.00	3.51	0.67	.74	1.50	5.00	3.20	.63	.79	-3.79***	
F4: Expressão gráfica	1.40	5.00	3.47	0.66	.65	2.00	5.00	3.51	.62	.76	0.46	
F5: Domínio técnico	1.00	5.00	2.43	0.74	.76	2.33	5.00	3.39	.57	.59	13.01***	

*** $p < .001$

No que se refere à análise das diferenças de género ao nível dos cinco fatores do APAC, recorremos a uma análise multivariada da variância (MANOVA), tomando como VDs os 5 fatores e como VI o género dos participantes para cada uma das Amostras. O teste multivariado apontou para um efeito global estatisticamente significativo em ambas as Amostras: Λ de Wilks = 0.900, $F(5, 313) = 6.94$, $p < .001$ para a Amostra 1 e Λ de Wilks = 0.900, $F(5, 53) = 2.53$, $p = .04$ para a Amostra 2. Os testes univariados (cf. Quadro 2) indicam que, para a Amostra 1 o género influencia todos dos factores, exceto o quinto (*Domínio técnico*), indicando que as alunas manifestam pontuações mais elevadas comparativamente aos alunos nos fatores *Participação sociocultural*, *Desenvolvimento de aptidões*, *Interesse histórico-artístico* e *Expressão gráfica*. Porém, em 2016 (Amostra 2), esta diferença, ainda que no mesmo sentido, atenua-se, mantendo-se apenas ao nível da *Participação sociocultural* e do *Interesse histórico-artístico*, ambos superiores nas alunas.

Quadro 2 – Descritivas e testes univariados do instrumento APAC em função do género nas amostras 1 e 2

	Amostra (ano civil):									
	1 (2005/06)					2 (2015/16)				
	Género:					Masculino		Feminino		
	M	DP	M	DP	F (1,317)	M	DP	M	DP	F (1,317)
APAC (escala global)	3.08	.57	3.28	.45		3.17	.59	3.47	.45	
F1: Participação sociocultural	2.91	.75	3.11	.68	6.11*	2.70	.73	3.13	.72	5.06*
F2: Desenvolvimento de aptidões	3.47	.66	3.62	.55	4.12*	3.47	.63	3.68	.56	1.78
F3: Interesse histórico-artístico	3.23	.74	3.65	.58	29.72**	2.92	.68	3.41	.51	10.15***
F4: Expressão gráfica	3.33	.76	3.57	.58	9.34*	3.38	.75	3.61	.49	2.03
F5: Domínio técnico	2.43	.77	2.45	.69	0.10	3.29	.57	3.46	.56	1.24

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

Analizamos agora a existência de uma relação entre o percurso escolar relacionado com artes no Ensino Secundário e a percepção dos alunos relativamente aos conhecimentos adquiridos. Consideramos as seguintes disciplinas relacionadas com os saberes artísticos: Educação Visual e Tecnológica (5º e 6º anos), Educação Visual (7º, 8º e 9º anos) e Desenho ou equivalente (10º, 11º e 12º anos). Procedemos ao cálculo de coeficientes de correlação de Pearson, entre as pontuações na escala global e fatores constituintes do APAC e as classificações que o aluno teve nas disciplinas referidas (cf. Quadro 3). Numa análise geral ao mesmo indicamos algumas diferenças entre as amostras 1 e 2 no referente à existência de relações significativas entre as classificações obtidas nas disciplinas do 5º ao 12º ano relacionadas com artes, tanto para a escala total como para os fatores constituintes. Em geral, as relações significativas são positivas, indicando que à medida que aumentam as classificações dos participantes nessas disciplinas, aumenta a sua percepção relativamente aos conhecimentos adquiridos no Ensino Secundário.

A análise individualizada das disciplinas do 5º ao 12º ano relacionadas com artes em ambas as amostras indicou que algumas se correlacionam mais fortemente com os cinco fatores da APAC e que diferem em ambas as amostras. Na Amostra 1, as correlações de magnitude mais elevada prendem-se com a disciplina Educação Visual e Tecnológica (5º e 6º anos), seguindo-se o Desenho ou equivalente (10º, 11º e 12º anos) e, por último, a disciplina Educação Visual (7º, 8º e 9º anos), relativa à qual não se encontram praticamente relações significativas; acresce que as magnitudes das relações significativas são baixas. Já na Amostra 2 é a disciplina de Desenho ou equivalente (10º, 11º e 12º anos) que apresentou as relações mais significativas, de magnitude moderada, seguindo-se a Educação Visual (7º, 8º e 9º anos) e, por último, a Educação Visual e Tecnológica (5º e 6º anos).

Quadro 3 – Coeficientes de correlação entre o APAC e as classificações nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual nas amostras 1 e 2

Amostra (ano civil):		1 (2005/06)								2 (2015/16)								
Disciplina:	Educação Visual e Tecnológica	Educação Visual				Desenho ou equivalente				Educação Visual e Tecnológica	Educação Visual				Desenho ou equivalente			
Ano:	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º		
APAC (escala global)	.20***	.19**	.14*	.20**	.19**	.14*	.09	.05	.09	.11	.14	.31*	.32*	.38*	.30*	.37**		
F1: Participação sociocultural	.16*	.18**	.07	.16*	.18**	.07	.05	.00	.06	.08	.13	.37**	.40**	.39**	.26*	.34**		
F2: Desenvolvimento de aptidões	.19**	.18**	.13*	.19**	.18**	.13*	.03	.04	.13	.18	.15	.28*	.27*	.33*	.26*	.31*		
F3: Interesse histórico-artístico	.23***	.21***	.21**	.23**	.21**	.21**	.15*	.16*	-.04	-.06	.07	.22	.21	.32*	.28*	.32*		
F4: Expressão gráfica	.16*	.16*	.13*	.16*	.16*	.13*	.09	.04	.01	.16	.04	.18	.19	.36**	.40**	.42**		
F5: Domínio técnico	.04	.0	.01	.04	.0	.01	.05	-.03	.16	.07	.16	.17	.18	.15	.07	.13		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Considerando a análise por fatores, constatamos que o fator 3 - *Interesse histórico-artístico* é o que apresenta relações mais significativas com todas as disciplinas em 2005, ao passo que em 2016 as relações de maior magnitude se identificam nos fatores 1 - *Participação sociocultural* e 4 - *Expressão gráfica*. Contrariamente à Amostra do ano letivo de 2005/2006, na de 2015/2016 não se registaram associações significativas entre as dimensões do questionário APAC e a disciplina de a Educação Visual e Tecnológica (5^o e 6^o anos). Contrariamente aos dados de 2005, nos dados de 2016 as relações são mais intensas com a disciplina de Desenho ou equivalente (10^o, 11^o e 12^o anos), o que aponta para um melhor domínio nesta disciplina poder contribuir para uma perceção mais positiva, sobretudo, do domínio técnico, embora também dos restantes fatores da escala APAC.

O efeito da presença ou ausência de reprovações de ano (VI - *Já alguma vez reprovou de ano?* 1 = sim; 0 = não) foi testado no instrumento APAC (VD) com recurso a uma MANOVA para cada Amostra. O teste multivariado para a Amostra 1 (ano de 2005) indicou-nos que, quando consideramos a perceção total relativamente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos no Ensino Secundário avaliada pelos 5 fatores considerados conjuntamente, existem diferenças entre os alunos que reprovaram e aqueles que nunca reprovaram de ano, Λ de Wilks = 0.957, $F(5, 312) = 2.82$, $p < .02$. Os resultados dos testes univariados (cf. Quadro 4) mostram-nos apenas uma diferença no fator 3 - *Interesse histórico-artístico*, superior naqueles que nunca reprovaram de ano. A repetição da MANOVA para a Amostra 2 (ano de 2016) não indicou qualquer diferença entre alunos que reprovaram e que não reprovaram no referente às cinco dimensões do APAC,

tanto nos testes univariados (cf. Quadro 4) quanto no efeito multivariado, Λ de Wilks = 0.865, $F(5, 52) = 1.63$, $p = .17$.

Quadro 4 – Pontuações médias e desvios-padrão do questionário APAC em função de ter reprovado de ano: Testes univariados

	Amostra (ano civil):		1 (2005/06)				2 (2015/16)					
	Já reprovou de ano?	Não		Sim		$F(1,316)$	Não		Sim			$F(1,56)$
		M	DP	M	DP		M	DP	M	DP		
APAC (escala global)		3.26	.49	3.17	.51		3.34	.59	3.31	.41		
F1: Participação sociocultural		3.10	.67	2.98	.75	2.12	2.89	.81	3.08	.60	0.75	
F2: Desenvolvimento de aptidões		3.62	.57	3.51	.60	2.69	3.61	.67	3.50	.38	0.46	
F3: Interesse histórico-artístico		3.61	.65	3.40	.67	8.07**	3.22	.70	3.16	.49	0.10	
F4: Expressão gráfica		3.47	.64	3.51	.68	0.29	3.48	.66	3.56	.54	0.16	
F5: Domínio técnico		2.45	.69	2.44	.75	0.03	3.43	.53	3.24	.62	1.52	

* $p < 0.01$

Concluimos que o facto de o aluno ter reprovado no Ensino Secundário parece não influenciar a percepção de aquisição de saberes no domínio das artes, com exceção do interesse histórico-artístico na amostra de 2005.

Discussão

O presente estudo pretendeu analisar as competências autopercecionadas dos alunos da área artística na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior português, comparando dados de coortes de 2005 e 2015. Pretendemos averiguar em que medida os alunos sentem que adquiriram competências necessárias no Ensino Secundário ao nível dos cinco fatores do questionário por nós utilizado (APAC): *participação sociocultural, desenvolvimento de aptidões, interesse histórico-artístico, expressão gráfica e domínio técnico*.

Tanto em 2015 como em 2005 a *percepção de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos* foi, em termos gerais, considerada suficiente (opção de resposta 3). Nas opiniões de Lencastre, Guerra, Lemos & Pereira (2000), a forma como os alunos se autoavaliam nos conhecimentos adquiridos e os métodos de estudo que possuem, estão diretamente ligados ao seu sucesso académico. Os alunos têm uma percepção que traduz com realidade o seu desempenho e a aquisição de conhecimentos.

Participação sociocultural

No referente à pontuação obtida do Fator 1 – *Participação sociocultural*, destacamos o facto de que, na generalidade, os alunos mostram-se moderadamente ativos nesta participação, embora tenhamos observado uma descida de valores, apesar de não ser estatisticamente significativa. Não obstante os alunos continuarem a procurar o saber nas diversas instituições culturais - indo ao encontro dos objetivos dos museus, galerias, centros culturais, entre outros que lhes proporcionam visitas guiadas - não aumentaram a sua participação sociocultural, apesar de atualmente, existirem mais ofertas e melhores condições de acessibilidade, comparativamente a 2005, os alunos não participaram mais. Particularizando, mencionamos a Fundação Calouste Gulbenkian, que mantém ao dispor das escolas um programa de Investigação em Desenvolvimento Estético, ao utilizar estratégias que fomentam um novo entendimento das artes visuais na educação, tanto formal como não formal (Fróis, Marques, & Gonçalves, 2011).

Desenvolvimento de aptidões

Neste Fator 2 – *Desenvolvimento de aptidões*, os alunos apresentam, tanto atualmente como em 2005, as pontuações mais elevadas. Constatamos que os alunos estão a adquirir no Ensino Secundário hábitos de reflexão e de trabalho, traduzindo-se numa preparação para um ingresso de sucesso no Ensino Superior, indo ao encontro dos objetivos traçados pelo Grupo de Missão em 2004 (MCIES, 2004). Os alunos autoavaliam-se como tendo adquirido sentido crítico, bases para a solução de problemas, criatividade, compreensão do conceito da arte, reconhecimento da importância da geometria e domínio da forma e das ideias por escrito. Estas aquisições vão permitir-lhes adquirir capacidades de contemplação estética. A este respeito Funch (2011) refere que os alunos têm de se concentrar mais na capacidade de contemplar do que propriamente na obra de arte em si mesma. A contemplação estética, ou melhor, a soma das contemplações estéticas, proporciona aos alunos uma capacidade crítica e analítica, conduzindo-os a uma desenvoltura que se traduz por uma consciência dos diferentes contextos artísticos. Segundo Funch (2011), os museus de arte devem criar estratégias educacionais para captar a atenção dos jovens que, apesar de transportarem consigo essa capacidade até certa idade, não são atraídos para a contemplação das artes. Deste modo, proporcionar-se-iam condições para o desenvolvimento de aptidões nos alunos. O ensino da arte não passa só por uma realização de atividades artísticas, mas sim, por uma valorização da imagem, contextualizando o que se vê, o que se faz e o que se interpreta (Barbosa, 2015). A cultura visual

é enfatizada por Garoian e Gaudelius (2008), que sugerem que os professores necessitam de compreender a pedagogia da cultura visual. Através das artes visuais os alunos dos primeiros anos letivos podem expressar-se e desenvolver as suas capacidades cognitivas tornando-se, em simultâneo, sujeitos ativos e críticos na sociedade (Silva, Oliveira, Scarabelli, Costa, & Oliveira, 2010).

Interesse histórico-artístico

Nos itens do Fator 3 – *Interesse histórico-artístico*, os alunos desceram as suas pontuações com valores significativamente relevantes. Assim, podemos concluir que o seu interesse histórico e artístico desceu relativamente a 2005. Especificamente, os alunos percecionam-se como tendo menos bases para compreender a história da arte e analisar criticamente as obras de arte; referem mais dificuldades em contextualizar os seus trabalhos, possuem menos hábitos de leitura e frequentam menos museus de arte clássica e bibliotecas de arte. Na opinião de Gomes e Tavares (2000), o estudante do primeiro ano do Ensino Superior necessita de saber onde e como encontrar informação pertinente às suas necessidades de formação. Também Donaciano e Almeida (2011), destacam que, de modo geral, a frequência de bibliotecas faz parte do trabalho do aluno, permitindo desenvolver a sua curiosidade intelectual e obter uma visão alargada dos conhecimentos. A interpretação da arte deverá ser uma estratégia criativa utilizada por eles, no ensino artístico, com o objetivo de desenvolverem práticas e competências artísticas (Selan, 2013).

Expressão gráfica

Relativamente ao Fator 4 – *Expressão gráfica*, os alunos têm a perceção de que possuem conhecimentos de nível médio e, embora não tenha sido significativa, em 2015 os valores médios apresentam uma ligeira subida em relação a 2005, pelo que, deduzimos, tiveram oportunidade de se expressar artisticamente e trabalhar o desenho e a pintura durante o Ensino Secundário. Entendemos que, se o aluno desenvolver o desenho e trabalhar a forma, vai adquirir as bases essenciais na sua formação artística (Monteiro, 2007). A aprendizagem do desenho é um processo evolutivo que requer as doses certas de rigor e disciplina na opinião de Tavares (2009). Também Vieira (2001), sublinha que o desenho é uma das bases do ensino artístico, porque, na sua opinião, o homem produz imagens no real daquilo que o seu espírito cria.

Domínio técnico

No Fator 5 – *Domínio técnico*, os alunos registaram uma significativa evolução, passando de uma média negativa para positiva. Em 2015 estes apresentam a perceção de que adquiriram mais conhecimentos em diversas técnicas. Atualmente assistimos a mudanças nas práticas letivas dos professores, sendo da sua responsabilidade, em interligação com as escolas, proporcionar ao aluno a prática dessas técnicas (Monteiro & Mónico, 2013, 2015; Mónico & Monteiro, 2015). Saliente-se o uso das novas tecnologias na criação de linguagens susceptíveis de integrarem vários campos do conhecimento. O resultado do nosso estudo indica-nos que os alunos referem possuir conhecimentos da técnica, tanto da pintura, quanto da escultura, fotografia e outras.

Conhecimentos adquiridos e género dos alunos

No que concerne às diferenças de género, ser aluno ou ser aluna influenciou diferenciadamente a perceção de aquisição de conhecimentos no 1.º ano do Ensino Superior, sobretudo em 2005, dado que esta tendência parece esbater-se na atualidade. Se em 2005 as alunas manifestaram pontuações mais elevadas em todos os fatores do APAC (*Participação sociocultural, Desenvolvimento de aptidões, Interesse histórico-artístico e Expressão gráfica e Domínio técnico*), em 2015 esta superioridade apenas se verificou na *Participação sociocultural* e no *Interesse histórico-artístico*.

Apesar da diferença entre género apresentar uma tendência para se esbater, constatamos que o género feminino, apresenta melhor desempenho escolar com pontuações mais elevadas. Evidenciando que elas, independente das razões, obtêm melhores notas do que eles. Consideramos que as alunas são mais disciplinadas no desempenho das tarefas, conduzindo a resultados melhores que eles, (Casagrande & Carvalho, 2010). Constatamos ainda que as raparigas são mais empenhadas no estudo, contribuindo assim, para a aquisição de conhecimentos e progressão nos estudos. Verificamos que em Portugal, as “*taxas de repetição estão gradualmente a aumentar em cada ciclo de ensino, sendo as taxas aproximadamente 6% mais altas para os rapazes de do que para as raparigas da mesma idade*” (Eurydice, 2011, p. 78).

Perceção de conhecimentos e disciplinas relacionadas com artes

Observámos a existência de uma possível relação entre o percurso escolar dos alunos e a perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos antes do ingresso no Ensino Superior. As relações encontradas são positivas, designadamente entre a perceção de conhecimentos adquiridos (escala total e factores constituintes) e as classificações obtidas nas disciplinas do 5.º ao 12.º anos relacionadas com artes. Em geral, à medida que aumentam as classificações dos participantes nessas disciplinas, aumentam as perceções relativas aos conhecimentos adquiridos no Ensino Secundário. As relações mais significativas prenderam-se com o *Interesse histórico-artístico*, sendo que, quanto maior for a pontuação neste fator, mais elevadas são as classificações dos alunos nas disciplinas relacionadas com os conteúdos artísticos (nos Ensinos Básico e Secundário).

Contrariamente aos dados de 2005, em 2015 as relações foram mais intensas com a disciplina de Desenho, o que aponta para um melhor domínio nesta matéria contribuindo assim, para uma perceção mais positiva da aquisição de conhecimentos. Entendemos, que esta área é um instrumento fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Charreú (2009), salienta “nenhuma disciplina escolar tradicional sobrevive sem os conteúdos essenciais da sua génese, no caso da Educação Visual e áreas disciplinares afins”.

Perceção de conhecimentos e número de reprovações

Pretendemos analisar parâmetros sobre os antecedentes escolares dos sujeitos, procurando aferir o número de reprovações ocorridas durante o respectivo percurso escolar. Quando consideramos a amostra de 2005, verificamos que existem diferenças entre alunos que reprovaram e aqueles que nunca reprovaram o ano, relativamente ao fator *Interesse histórico-artístico*. Este é superior nos alunos que nunca reprovaram. Contudo, na amostra 2 não se verificaram quaisquer diferenças entre alunos em função de terem ou não reprovado.

No sistema educativo português existe uma cultura de retenção, que sugere uma articulação imperfeita das aprendizagens e de culturas escolares fragmentadas em ciclos (Justino, Pascueiro, Franco, Santos, Almeida & Batista, 2014).

Conclusões

Passada uma década após o ano de 2005, a perceção de aquisição de conhecimentos no pré-ingresso dos alunos no Ensino Superior da área artística apenas sofreu pequenas variações. Tanto em 2015 como em 2005, a perceção de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos foi avaliada como suficiente. A pontuação mais elevada correspondeu ao *Desenvolvimento de aptidões*. Registou-se uma melhoria significativa ao nível do *Domínio técnico* em 2015 comparativamente a 2005. No entanto, o *Interesse histórico-artístico* dos alunos desceu. A *Participação sociocultural*, o *Desenvolvimento de aptidões* e a *Expressão gráfica* não registaram alterações significativas.

Concluimos com um apelo à necessidade de introduzir no sistema educativo novos projetos com longa duração, que envolvam professores e alunos. Estes projetos devem direcionar-se aos alunos, promovendo as suas aptidões criativas. A colaboração com artistas poderá ser muito proveitosa na aquisição de novos métodos de trabalho, técnicas ou formas de experimentação propensas a um trabalho criativo (Backer, Lombaerts, Mette, Buffel, & Elias, 2012).

Referências

- Almeida, C. M. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, S. (Org.). O ensino das artes: Construindo caminhos (pp. 11 – 38). Portalegre: Papyrus.
- Backer F., Lombaerts, K., Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools. *International Journal of Art & Design Education*, 3(1) 53-66. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x>
- Barbosa, A. M. (1991). A Imagem no ensino da arte. Portalegre: Editora Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). Redesenhando o Desenho educadores, política e história. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (2018). Inquietações e mudanças no ensino da arte, Organização de Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez Editora.
- Charréu L. (2009). Para uma Educação Artística em artes Visuais enfocada na contemporaneidade In Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (Orgs). O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas (p.25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.

- Casagrande, L. S. & Carvalho, M. G., (2010). Quem Apresenta Melhor Rendimento Escolar, Meninas ou Meninos? VIII Congresso Ibero Americano de Ciência Tecnologia e Género.
- Davis, D. J. (1990). Teacher education for the visual arts. In W. R. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (pp. 746-757). New York: MacMillan.
- Donaciano, B., & Almeida, L. S. (2011). Estratégias de estudo: Auscultando os estudantes universitários de Moçambique sobre as suas aprendizagens. *Actas do Congresso Ibérico* (pp. 285-297). 5º encontro do GT-PA, Universidade do Minho.
- EACEA P9 Eurydice. (2011). Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa. Editorial do Ministério da Educação. Acedido em 11 de novembro de 2018: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas_generos.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=diferencas_generos.pdf)
- Fagundes, C. V., (2014). Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 508-525
- Fróis, Marques, & Gonçalves, (2011). Educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis (Org.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (2ª ed., pp. 201-241). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Funch, B. S. (2011). Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu. In J. P. Fróis (Org.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (2ª ed., pp. 109-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garoian, C. R. Gaudelius, Y. 2008 *Spectacle pedagogy art, politics and visual culture* Pennsylvania: Penn State University
- Gomes, A. A., & Tavares, J. (2000). Pesquisa e gestão da informação e sucesso académico no ensino superior. In J. Tavares, & R. A. Santiago (orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, CIDInÉ
- Gonçalves, R.; Fróis, J. & Marques, E. (2011). *Primeiro olhar: Programa integrado de Artes Visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ivalberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S. & Batista, S. (2014). *Atlas da Educação. Portugal 1991-2001-2011*. Lisboa: CESNOVA/EPIS/FCSH-UNL.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M. & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.) *Ensino Superior, (In) Sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, 75-105.
- MCIES (2004), *Relatório das áreas científicas das Artes Plásticas e do Design do Grupo de Missão, para a Implementação do Processo de Bolonha*.
- Mónico, L. S., & Monteiro, S. B. (2015). Percurso escolar dos alunos e aquisição de conhecimentos no ensino artístico. *Enciclopédia Biosfera*, 11 (20), 639-651.
- Monteiro, S. B., & Mónico, L. S. (2013). Percepção de aquisição de conhecimentos em alunos do 1º ano do Ensino Superior da Área Artística. *Psicologia, Educação e Cultura*, 17(2), 182-198.

- Monteiro, S. B., & Mónico, L. S. (2015). Aprofundamento do entendimento sobre as dimensões constituintes do questionário de percepção de aquisição de conhecimentos em alunos da área artística. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 155-168.
- Monteiro, S. B., & Mónico, L. S. (2016). Alunos no 1º ano do ensino superior artístico: Vivências académicas, percurso artístico e projeto de vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20 (1), 79-100.
- Monteiro, M. S. (2007, Dezembro). Análise das competências dos Estudantes do 1º ano do Ensino Artístico: da percepção dos alunos à opinião dos professores. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Pedagogia Universitária. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Reis, R., (2003). Educação pela arte. Lisboa: Editora Universidade Aberta
- Rossi, M. H. W., Ledur, R. & Lerm, R., (2014). Artes Visuais e Interdisciplinaridade *Revista GEARTE* Volume 1, Número 2, 19-22 ISSN 2357-9854
- Selan, J. (2013). An artistic approach to fine arts interpretation in Higher Education. *Higher Education Studies*. 3 (1), 14-28. doi: oi:10.5539/hes.v3n1p14
- Silva, E. A. da; Oliveira, F. R.; Scarabelli, L; Costa, M. L. de O. & Oliveira, S. B.; 2010. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, v.2, n.2, p. 1-117
- Tavares, P. (2009). O desenho como ferramenta universal: O contributo do processo do desenho na metodologia projectual. *Tékhne*, 7 (12), 7-24.
- Vieira, J. P., (2001) Notícias sobre o desenho em 2025. In AA (2001) *Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Actas do Seminário. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto. p 104-112

ANEXO 1

ANÁLISE DA PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS - APAC

As questões que se colocam a seguir, tem como objetivo conhecer a sua perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos no ensino secundário. Assinale com um **X** a solução em que:

1 – Discordo completamente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente.

	1	2	3	4	5
1 Domino as técnicas da fotografia	☐	☐	☐	☐	☐
2 Trabalho as minhas ideias por escrito	☐	☐	☐	☐	☐
3 Analiso criticamente obras de arte	☐	☐	☐	☐	☐
4 Tive oportunidade de expressar pela via artística	☐	☐	☐	☐	☐
5 Domino as técnicas de cerâmica	☐	☐	☐	☐	☐
6 Tenho bases para manusear audiovisuais	☐	☐	☐	☐	☐
7 Desenho com frequência	☐	☐	☐	☐	☐
8 Tenho bases para compreender história de arte	☐	☐	☐	☐	☐
9 Insiro os trabalhos no contexto histórico	☐	☐	☐	☐	☐
10 Domino as técnicas das artes gráficas	☐	☐	☐	☐	☐
11 Possuo hábitos de leitura	☐	☐	☐	☐	☐
12 Compreendo claramente o conceito de arte	☐	☐	☐	☐	☐
13 Vou com frequência em visitas guiadas a exposições	☐	☐	☐	☐	☐
14 Domino as técnicas da arte têxtil	☐	☐	☐	☐	☐
15 Trabalho a linha	☐	☐	☐	☐	☐
16 Fui estimulado para o sentido crítico	☐	☐	☐	☐	☐
17 Tive oportunidade de participar em exposições	☐	☐	☐	☐	☐
18 Domino as técnicas de pintura	☐	☐	☐	☐	☐
19 Frequento centros de documentação	☐	☐	☐	☐	☐
20 Fui estimulado para a criatividade	☐	☐	☐	☐	☐
21 Frequento exposições de arte moderna/contemporânea	☐	☐	☐	☐	☐
22 Domino as técnicas da escultura	☐	☐	☐	☐	☐
23 Frequento bibliotecas de arte	☐	☐	☐	☐	☐

24	Reconheço a importância da geometria na arte	☐	☐	☐	☐	☐
25	Frequento museus de arte/clássica	☐	☐	☐	☐	☐
26	Trabalho a forma	☐	☐	☐	☐	☐
27	Participo em debates	☐	☐	☐	☐	☐
28	Tenho bases para solucionar problemas em composições	☐	☐	☐	☐	☐
29	Participo em eventos de âmbito artístico na escola	☐	☐	☐	☐	☐
30	Trabalho a estrutura	☐	☐	☐	☐	☐

PERCEPTION OF ACQUISITION OF COMPETENCES IN VISUAL ARTS IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Abstract

This research intends to analyze the perception of students' knowledge acquisition in an educational context in the Secondary Education of the artistic area. We present a comparative study of two interviewed samples with the same instrument, through a questionnaire with the intention of the students' self-evaluation as to their level of knowledge in the artistic area. We analyzed the existence of a possible relationship between the students' school experience and the perception of the acquired knowledge. Students expressed higher scores corresponding to factors, skill development, historical-artistic interest and graphic expression, followed by sociocultural participation and technical mastery. The preparation acquired in Primary and Secondary Education is fundamental for a better academic performance, allowing a better integration in Higher Education.

Keyword: Artistic area; Higher education; Perception of Acquisition of Knowledge; Academic course.

OS PROFESSORES E A INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS: CONTRIBUTOS PARA A VALIDAÇÃO DE UMA NOVA MEDIDA

Lisete S. Mónico⁸⁵

Carla S. Costa⁸⁶

Susana B. Monteiro⁸⁷

Resumo

As políticas educativas que pretendem garantir igualdades de oportunidade para todos na educação, através da implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018. Fomentam, cada vez mais, a colaboração entre os docentes e a Educação Especial. É pertinente avaliar a educação inclusiva e o papel do professor de Educação Especial. O questionário *Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Específicas – versão para professores (IEANE-VP)* foi criado e aplicado a 135 docentes do 1º ciclo ao Ensino Secundário. A solução final apresentou-se bem ajustada, fiável e com validades convergente e discriminante, sendo composta por três factores: F1–*Papel do professor de EE*, F2–*Ensino regular e inclusão* e F3–*Ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem*. Concluímos que, de uma maneira geral, os docentes têm percepções favoráveis sobre o papel do docente de Educação Especial e da sua contribuição no sucesso educativo dos alunos.

Palavras-chave: inclusão educativa; percepções; professores de educação especial; professores do ensino regular.

⁸⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal. (lisete.monico@fpce.uc.pt) (FPCE-UC).

⁸⁶ Faculdade de Ciências e Tecnologia (Universidade de Coimbra, Portugal).

⁸⁷ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade de Coimbra, Portugal).

E-mails para correspondência): msuzanam@gmail.com; lisete.monico@fpce.uc.pt.

Endereço para correspondência: Maria Susana Borges Monteiro; Travessa do Crespo no 5, Casal do Arqueiro; 2440-019 Batalha.

Introdução

A educação inclusiva, que pretende promover a equidade social e o sucesso de todos os alunos, representa um trabalho de equipa, marcado pela partilha e pela colaboração (Nielson, 1999). Isto implica que haja uma cooperação com outros docentes e técnicos, e uma forte ligação à comunidade. Uma das principais dificuldades sentidas pelos docentes é a grande diversidade de alunos, entre os quais destacamos aqueles que apresentam *necessidades específicas* (NE). De acordo com o Decreto-Lei 54 de 6 de Julho de 2018, *“as especificidades cognitivas, culturais e experienciais dos alunos deverão ser entendidas como condição necessária, mas não suficiente para configurar uma escola que se afirme como inclusiva”* (Pereira et al., 2018, pp. 11-12). Este novo decreto vem introduzir mudanças significativas na educação. O papel da mudança é enfatizado por Sil (2004), que salienta a importância de fatores como as atitudes e as competências dos professores. A mudança só é possível com a articulação de todos os intervenientes, para promover o sucesso educativo e a inclusão de todos os alunos (Filipe & Mónico, 2013; Filipe, Mónico, & Castro, 2015).

É também importante que o corpo docente adquira formação contínua na área da *Educação Especial* (EE), esta formação é uma aposta estratégica da sociedade contemporânea, para que se consigam atingir objetivos educacionais mais coerentes com as exigências prioritárias das políticas educativas (Armstrong & Rodrigues, 2014). Os cursos de formação inicial de professores deverão incluir conteúdos adequados à preparação destes profissionais para que estes consigam, de acordo com (Pereira et al., 2018, p.11) *“responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos”*, na perspetiva de uma educação abrangente e inclusiva, que responda às necessidades educativas de cada um. A formação especializada é também pertinente, de acordo com Correia (2013), a sua oferta tem vindo a aumentar devido à recomendação existente no ponto 46 da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994): *“É preciso repensar a formação dos professores especializados”* (p. 28). Esta formação deverá abranger conhecimentos que lhes permitam intervenções específicas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Entendemos que a perceção dos professores do *Ensino Regular* (ER) sobre os professores de EE é fundamental para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NE. Os professores, na sua maioria, não se consideram preparados para lidar com a diversidade dos alunos (Camisão, 2004), é referido ainda que não existem nas escolas as condições necessárias para o sucesso da inclusão e apontam como indispensável o apoio prestado pelos serviços de EE, atualmente designado Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

Embora existam diversos estudos em Portugal direcionados à EE, pretendemos apresentar um instrumento de medidas quantitativas, objetivas e de fácil aplicação e tratamento que analisem o ensino regular e a inclusão educativa de alunos com NE, bem como o papel do professor de EE e o ensino dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Objetivos

Este estudo pretende dar resposta aos seguintes objetivos: 1 - propor uma medida de avaliação da inclusão educativa com destaque para o papel do professor de EE; 2 - analisar a nova medida quanto à dimensionalidade, validade e fiabilidade, fazendo os ajustamentos necessários; e 3 - conhecer a perceção dos professores do ER acerca do papel do professor de EE e a inclusão dos alunos com NE, analisando a influência de algumas variáveis sociodemográficas.

Método

População-alvo e amostra

A população-alvo é composta por professores do ER português, do 1º ciclo ao Ensino Secundário. O estudo abrange uma amostra de conveniência (Hill & Hill, 2012) de 135 professores da região centro de Portugal, 33 homens (24.4% da amostra total) e 102 mulheres (75.6%). A caracterização da amostra encontra-se no Quadro 1. A maioria dos professores tem idades compreendidas entre os 41 a 50 anos e apresenta entre 11 a 20 anos de serviço docente. Quanto ao número de níveis lecionados, a maioria dos docentes apresentava de 1 a 4 níveis. Verifica-se ainda que só 38 docentes é que indicaram que a formação inicial incluía alguma formação em EE.

Quadro 1 – Caracterização da amostra [N = 135]

		<i>n</i>	%
Género	Masculino	33	24.4
	Feminino	102	75.5
Habilitações literárias	Bacharelato	2	1.5
	Equiparado a licenciatura	1	0.7
	Licenciatura	85	63.0
	Pós-graduação	1	0.7
	Mestrado	40	29.6
Idade	< 30	6	4.4
	31 a 40	40	29.6
	41 a 50	53	39.3
	> 50	36	26.7
Tempo de serviço (anos)	0-5	10	7.4
	5 a 10	27	20.0
	11 a 20	37	27.4
	20 a 25	32	23.7
	≥26	29	21.5
Níveis lecionados	1 a 4	63	46.7
	5 a 8	50	37.0
	9 a 12	15	11.1
	+ de 13	7	5.20
Docentes cuja formação inicial incluía EE		38	28.1
Docente com Curso de Formação em EE		17	12.6

Instrumentos

De acordo com os nossos objetivos, elaborámos e adaptámos um conjunto de questões provenientes de questionários elaborados por Camisão (2004), Faria (2011) e Monteiro (2000), aplicados a amostras da população portuguesa. Elaborámos a versão final do questionário, composto por 30 Itens e um conjunto de questões de natureza sociodemográfica (ver Quadro 2). Designámos o instrumento por *Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Específicas – versão para professores (IEANE-VP)*, A escala ficou composta por 30 itens, com uma escala de medida ordinal de tipo Likert de 1 (“Discordo totalmente”) a 5 (“Concordo totalmente”) pontos. Os itens apresentam-se no Quadro 2.

Procedimentos e análise dos dados

Procedemos à recolha dos dados através duas formas: presencialmente e através do questionário colocado on-line no Google Docs. Os dados foram recolhidos no início de janeiro de 2016 até ao dia 5 de março do mesmo ano. Foram respeitados todos os pressupostos éticos de uma investigação, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas individuais.

O estudo realizado é de natureza não-experimental (Alferes, 1997). Os dados foram tratados com a versão 22.0 dos programas SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e Amos (Analysis of Moment Structures) para o sistema operativo Windows. A existência de outliers foi avaliada pela distância quadrada de Mahalanobis (Tabachnick & Fidell, 2013), não tendo sido encontrados valores extremos relevantes. A normalidade das variáveis foi avaliada pelos coeficientes de assimetria (Sk) e de curtose (Ku), tendo encontrado valores de $|sk| < 2$ e de $|ku| < 3$.

No estudo psicométrico do questionário recorremos à análise em componentes principais (ACP), dado que pretendíamos obter fatores tão distintos quanto possível. Como critérios de retenção dos fatores centrámo-nos no eigenvalue superior à unidade e no scree plot. Testámos os pressupostos para uma correta ACP através da dimensão da amostra, da normalidade e linearidade das variáveis, bem como dos valores extremos (outliers), fatorabilidade do R e adequação da amostra (Tabachnick & Fidell, 2013).

A análise fatorial confirmatória foi realizada com método de estimação da máxima verosimilhança (*Maximum Likelihood*). A qualidade do ajustamento foi analisada com os índices de NFI (Normed of fit index; bom ajustamento $>.80$; Schumacker & Lomax 2010), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual; ajustamento apropriado $<.08$; Brown 2006), TLI (Tucker-Lewis Index; ajustamento apropriado $>.90$; Brown, 2006), CFI (Comparative fit index; bom ajustamento $>.90$; Bentler 1990), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation; bom ajustamento $<.05$, ajustamento aceitável $<.08$; Kline 2011; Schumacker & Loma, 2010; e X^2/df (Marôco, 2010; Schumacker & Lomax, 2010; bom ajustamento < 3.0).

O aperfeiçoamento do ajustamento do modelo foi avaliado pelos índices de modificação (IM; Bollen, 1989), tendo-se ponderado libertar os parâmetros com maior IM. Seguimos a sugestão de Arbuckle (2013), que indica analisar os IM através da sua significação estatística, considerando o valor de $\alpha = 0.05$. Outro critério utilizado centrou-se em Marôco (2010), que aconselha ser mais seguro modificar os parâmetros com IM superiores a 11 ($p < 0.001$).

O estudo da fiabilidade realizou-se através da análise da consistência interna da escala. Seguimos a recomendação de Hair, Black, Babin e Anderson (2010), que refere coeficientes de consistência interna superiores a .70 o para indicar adequada convergência e consistência interna. Entre outros autores, Hill e Hill (2012) apontam o valor de .80 como indicador de uma boa consistência interna.

Resultados

Considerando os critérios propostos por Bryman e Cramer (2003) e por Gorsuch (1983) em termos de dimensão da amostra, é necessário um mínimo de 100 participantes para a realização da ACP e uma razão de 5 sujeitos por item. A razão encontrada para ao IEANE-VP é de 4.5 participantes por cada item (135 participantes/30 itens), pelo que estamos em condições de prosseguir com a análise. Acresce que a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um $X^2(325) = 2735.52, p < .001$] e a amostragem revela-se adequada, já que o valor obtido para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é superior a 0.70 (obtemos um valor de KMO = .889).

Atendendo ao critério do eigenvalue superior à unidade, a ACP realizada aos 30 itens sugeriu a retenção de seis fatores, responsáveis por 67.38% da variância total. No entanto, o scree plot destaca três fatores (cf. Figura 1), pelo que optámos por realizar nova ACP forçada a três fatores, cujas saturações fatoriais se apresentam no Quadro 2. Atendendo ao tamanho da nossa amostra ($N = 135$), adotámos como critério reter apenas as saturações fatoriais superiores a 0.50 já que, para amostras com $N = 120$, as saturações necessitam de possuir um valor mínimo de $|\cdot 50|$ para serem estatisticamente significativas (Hair e al., 2010). Assim, a ACP forçada a três fatores conduziu à eliminação dos seguintes itens: 2 (*O professor de Educação Especial trabalha em colaboração com família*); 16 (*Os alunos sem problemas são prejudicados quando na turma existem alunos com NE*); 22 (*A responsabilidade da elaboração e implementação das adaptações curriculares deve ser partilhada entre os professores da turma e o professor de Educação Especial*) e 24 (*As sugestões educativas apresentadas pelos professores de Educação Especial têm em conta a realidade das salas de aula regulares*), já que possuíam saturações fatoriais inferiores a 0.50 em todos os fatores propostos.

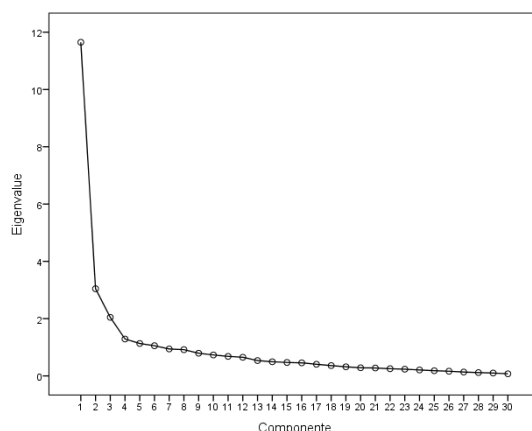


Figura 1 – Representação gráfica dos eigenvalues correspondentes a cada fator do *IEANE-VP*: Scree plot

Prosseguimos a ACP com os 26 itens restantes, cujas saturações fatoriais e comunalidades se indicam no Quadro 2. O conjunto de três fatores retidos explica 59.65% da variabilidade total, explicando o primeiro fator 41.84%, o segundo 10.86% e o terceiro 6.95%. O primeiro fator agrupa itens relacionados com as funções que o professor de EE desempenha na comunidade educativa, pelo que o designámos de *F1 - Papel do professor de EE*. O segundo fator agrupa os itens relacionados com a inclusão e estratégias implementadas pelos professores do ER, pelo que o nomeámos de *F2 – Ensino regular e inclusão*. O terceiro fator integra uma constelação de itens que refletem a preparação académica do professor de EE para ensinar alunos com NE, pelo que o apelidámos de *F3 – Ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem*.

O cálculo do coeficiente de consistência interna para a escala global apresentou um valor de $\alpha = .922$, indicativo de uma excelente consistência interna. Os índices de fiabilidade para as três dimensões indicaram que o fator 1 possui uma boa consistência interna e os fatores 2 e 3 índices de consistência interna aceitáveis, já que superiores a .70 (Nunnally, 1978).

Quadro 2 - Saturações fatoriais, comunalidades (h^2) e coeficientes de consistência interna (α de Cronbach) para a solução trifatorial do *IEANE-VP*

Itens:	Fator					
	M	DP	F1	F2	F3	h^2
4. O professor de EE discute estratégias de trabalho com o professor do ER.	4.16	1.01	.846	.198	-.011	.754
14. O professor de EE estimula positivamente os alunos com NE.	4.42	0.79	.841	.054	.178	.742
11. O professor de EE fomenta a autoestima dos alunos com NE.	4.43	0.82	.834	.115	.266	.779
12. O professor de EE contribui ativamente para a diversificação de estratégias, a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NE.	4.00	1.04	.804	.342	.124	.779
3. O professor de EE tem uma relação de cooperação com o professor do ER.	4.38	0.77	.796	.193	-.041	.672
7. O professor de EE estabelece uma ligação positiva com o aluno com NE.	4.51	0.68	.772	.014	.162	.622
9. O professor de EE discute no Conselho de Turma/Conselho de Docentes as melhores medidas a tomar em relação aos alunos com NE.	4.24	0.97	.769	.103	.234	.657
8. O professor de EE contribui para que sejam respeitados os direitos dos alunos com NE, como de qualquer outro aluno da escola.	4.41	0.80	.765	.142	.181	.638
13. O professor de EE fornece informação sobre as problemáticas dos alunos com NE.	4.25	0.96	.762	.213	.132	.643
5. O professor de EE colabora com o professor do ER na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com NE.	3.74	1.23	.760	.250	-.010	.640
10. O professor de EE esclarece sobre a referenciação dos alunos com NE.	4.39	0.85	.729	.131	.142	.569
15. O professor de EE colabora na construção de materiais para a aprendizagem dos alunos com NE.	3.80	1.20	.718	.298	.132	.622
6. O professor de EE colabora com o professor do ER na elaboração das fichas de avaliação.	3.59	1.34	.709	.275	-.021	.578
25. A colaboração entre o professor de EE e o professor do ER revela-se satisfatória.	3.79	0.99	.634	.474	.146	.649
1. O professor de EE, ao trabalhar dentro da sala de aula, é um bom contributo para a turma em geral.	3.81	1.13	.559	.083	-.065	.323
26. Habitualmente os professores do ER usam estratégias adequadas na aula para os alunos com NE.	3.49	1.06	.234	.694	-.042	.538
27. Normalmente os professores do ER adaptam as tarefas diárias para os alunos com NE.	3.50	1.10	.183	.655	-.118	.476
29. É possível realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com NE.	3.21	1.33	.228	.627	.110	.457
28. Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos.	3.15	1.26	.366	.603	-.263	.566
21. As necessidades da maioria dos alunos com NE podem ser satisfeitas na sala de aula, sem apoio do professor de EE.	2.04	1.07	-.041	.548	.079	.309
30. É possível que na mesma turma coexistam grupos de alunos com níveis de aprendizagem distintos.	3.61	1.24	.449	.527	-.102	.489
19. Os professores de EE são mais eficazes que os professores do ER no ensino de crianças com NE.	3.93	1.08	.206	-.045	.811	.703
20. Ensinar alunos com NE é difícil para os professores do ER.	3.79	1.13	-.021	-.125	.704	.512
18. Os professores de EE têm melhor preparação que os professores do ER para ensinar crianças com NE.	4.29	0.95	.401	-.120	.703	.669

17. Os professores de EE usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores do ER.	3.67	0.97	.336	.104	.696	.608
23. A sala de apoio do EE é o local adequado ao ensino dos alunos com NE.	3.21	1.05	-.350	.350	.518	.513
<i>α de Cronbach:</i>			.951	.759	.744	

Nota: F1 - Papel do professor de EE; F2 - Ensino regular e inclusão; F3 - Ensino de alunos com NE

Em seguida, realizámos uma análise fatorial confirmatória do *IEANE-VP* através do software AMOS. O resultado dos índices de ajustamento apresenta-se no Quadro 2. Conforme pode observar-se, o modelo proposto, obtido a partir da análise fatorial exploratória, apresenta um mau ajustamento. Com o objetivo de melhorar o ajustamento do modelo, eliminámos os itens cujos coeficientes de regressão estandardizados λ_x fossem inferiores a .50; assim, eliminámos os itens 21 e 23 ($\lambda_x < .40$), tendo obtido uma ligeira melhoria nos índices de ajustamento NFI, SRMR, TLI e CFI (cf. modelo alternativo 1 no Quadro 3).

Quadro 3- Índices de ajustamento obtidos na análise fatorial confirmatória à *IEANE-VP*

Modelo	NFI	SRMR	TLI	CFI	χ^2/df	RMSEA	RMSEA 90% Confidence Interval
Proposto	.716	.089	.783	.802	2.58*** (df=296)	.108	.099-.118***
Alternativo 1	.734	.083	.788	.809	2.78*** (df=249)	.115	.105-.126***
Alternativo 2	.829	.077	.900	.912	1.85*** (df=241)	.079	.068-.091***

*** $p < .001$

Assim, recorreremos aos índices de modificação calculados pelo AMOS que mostraram problemas de ajustamento local. Após analisada a plausibilidade teórica das modificações, correlacionaram-se as variabilidades residuais associadas a alguns itens dentro e cada fator, conforme ilustra ao Figura 2 ($IM > 20$). Após nova estimação do modelo, obtivemos índices de ajustamento indicativos de um modelo bem ajustado atendendo aos índices NFI, CFI e χ^2/df e com um ajustamento aceitável considerando os índices TLI, RMSEA e o SRMR (cf. modelo alternativo 2 no Quadro 3); os coeficientes de regressão estandardizados para este modelo variaram entre $\lambda = .49$ e $\lambda = .89$. As proporções de variância explicada de cada variável (R^2) variam entre 33% e 69%. Atendendo à classificação de Cohen (1988), o fator 1 apresenta uma associação elevada com o fator 2 ($r = .63$) e moderada com o fator 3 ($r = .46$); os fatores 2 e 3 não se encontram significativamente correlacionados ($r = .04$).

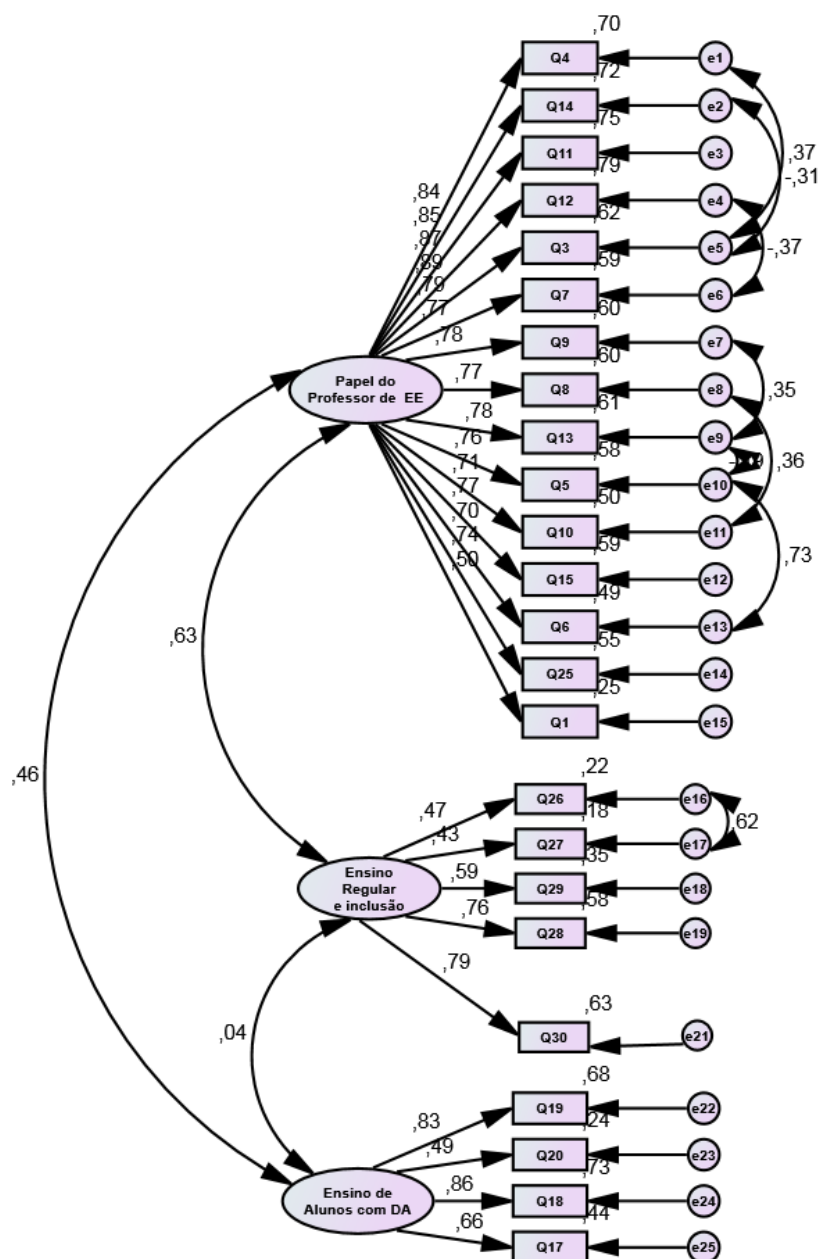


Figura 2 – Modelo estrutural alternativo 2 da IEANE-VP: intercorrelações entre os fatores, coeficientes de regressão e standardizados e proporções de variância explicada

Os índices de fiabilidade compósita (FC) são aceitáveis (cf. Quadro 4), visto serem iguais ou superiores a .70 (Hair et al., 2010). Na variância extraída, apesar do fator 2 se situar abaixo de .50 [considerado o valor igual ou acima do qual, segundo Bagozzi & Yi (1988), considera-se um valor aceitável para a variância extraída], os valores de variância extraída dos fatores 1 e 3 superam o balizador .50. O fator 2 é também o que apresenta uma consistência interna mais baixa, apesar de aceitável (Nunnally, 1978), o mesmo ocorrendo para a fiabilidade compósita.

Na análise da validade de construto, consideramos estar perante um modelo com validade convergente, uma vez que os coeficientes de regressão λ_x são todos estatisticamente significativos ($t > 2$) e superam o valor de .50 (exceção para o item 20, $\lambda = .49$). Também obtemos validade discriminante, dado que a proporção de variância extraída de cada fator supera o quadrado das correlações (R^2) entre cada par de fatores (Fornell & Lacker, 1981).

Quadro 4 – Descritivas, fiabilidade compósita (FC), variância média extraída (VE) e valores de consistência interna (α) da *IEANE-VP*

<i>IEANE-VP</i>	Mín	Máx	M	DP	FC	VE	α
<i>Escala global</i>	1.83	4.96	3.94	0.65	–	–	.924
<i>F1 - Papel do professor de EE</i>	1.67	5.00	4.13	0.76	.956	.596	.945
<i>F2 - Ensino regular e inclusão</i>	1.40	5.00	3.39	0.87	.753	.393	.772
<i>F3 - Ensino de alunos com dificuldade de aprendizagem</i>	1.75	5.00	3.92	0.81	.808	.524	.797

A versão final do questionário encontra-se em Anexo (cf. Anexo 1). No Quadro 4 apresentamos ainda os valores, mínimo (mín.) e máximo (máx.), as pontuações médias e os desvios-padrão de cada fator do *IEANE-VP*. Em relação à medida de tendência central, para a escala global, constata-se que o valor obtido se aproxima da opção de resposta 4, o que leva a inferir que, em termos gerais, os professores concordam com o papel do professor de EE no ensino dos alunos com NE. No que concerne à medida de tendência central dos fatores em questão, a pontuação média mais elevada corresponde ao fator 1 – *Papel do professor de EE* e a mais baixa encontra-se no fator 2 - *Ensino regular e inclusão*. Apesar da proximidade entre as pontuações médias dos fatores, pretendemos averiguar em que medida existem diferenças entre os três fatores avaliadores do *IEANE-VP*. O teste *t* de Student para amostras emparelhadas indicou uma pontuação significativamente mais elevada no fator 1 relativamente aos fatores 2 e 3, $t(134) = 11.24$ e 2.69 , $p < .01$; por sua vez, o fator 3 também recebeu pontuações significativamente superiores a o fator 2, $t(134) = 5.14$, $p < .001$. Assim, o fator 1- *Papel do professor de EE*, foi o mais pontuado, seguindo-se o fator 3 - *Ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem* e, por último, as opiniões face ao *Ensino regular e inclusão*.

Não se encontraram diferenças de género, tanto em relação à escala global $t(133) = -0.47$, $p = 0.64$, quanto aos fatores constituintes, F1, F2, F3, $t(133) = -0.70, 0.04, 0.11$; $p \geq 0.49$. A classe etária também não se mostrou significativamente associada, quer com a escala global do

questionário ($\rho = -.16, p = .06$), quer com os seus fatores constituintes ($\rho = -.15$ para F1, $\rho = -.16$ para F2 e $\rho = -.04$ para F3, $p \geq 0.06$). No entanto, verifica-se uma tendência a uma associação negativa com a classe etária, sendo que docentes pertencentes a classes etárias mais elevadas tendem a ter perceções menos favoráveis no F1 e F2.

O grau académico também não mostrou qualquer influência, tanto com a escala global ($\rho = -.134, p = .122$), quanto com os fatores constituintes F1 ($\rho = -.120, p = 0.165$), F2 ($\rho = -.05, p = .568$) e F3 ($\rho = -.11, p = .190$). Os anos de serviço mostraram uma correlação significativa com a escala global, sendo que um tempo de docência maior apresentou uma associação negativa ($\rho = -.202, p = .019$), indicando que os docentes com mais anos de serviço tendem a perceções menos favoráveis. Esta correlação negativa deveu-se, sobretudo, às pontuações no F1 ($\rho = -.171, p = .047$), embora também e com menor magnitude, ao F2 ($\rho = -.164, p = .057$). O F3 não se mostrou significativamente correlacionado com os anos de serviço ($\rho = -.13, p = .132$). Os níveis de lecionação não mostraram qualquer correlação significativa (r entre $-.082$ e $-.007, p \geq .342$).

A formação inicial dos docentes revelou-se um fator de diferenciação. Os docentes com formação inicial em EE apresentaram pontuações significativamente superiores nos fatores 1 e 2 ($M = 4.41, DP = 0.63$ e $M = 3.58, DP = 0.66$, respetivamente) em relação aos docentes sem formação inicial em EE ($M = 4.02, DP = 0.78$ e $M = 3.01, DP = 0.79$, respetivamente), $t(133) = -2.79$ e $-3.97, p \leq .006$. Para o F3, esta superioridade inverteu-se, sendo que os docentes sem formação inicial em EE apresentam pontuações superiores ($M = 3.86, DP = 0.69$) aos docentes com formação inicial em EE ($M = 3.55, DP = 0.79$), $t(133) = -2.27, p = .025$.

Por último, verificou-se que a presença de formação especializada não diferenciou os docentes, tanto ao nível da escala global ($M = 3.88, DP = 0.55$, para docentes com formação especializada e $M = 3.83, DP = 0.62$ para docentes sem formação especializada); $t(133) = -0.29, p = 0.775$), nem dos fatores constituintes, $t(133) = -0.106$ para F1, 0.27 para F2 e 1.72 para F3, $p \geq .087$.

Discussão

Um dos grandes desafios da educação inclusiva consiste em alcançar sucesso escolar, através de uma educação eficaz e de qualidade, em que seja fomentada a equidade educativa. Para isso, é importante uma cooperação entre os docentes de EE e os do ER.

O presente estudo teve como objetivo propor e analisar a validade e a fiabilidade de uma nova medida de avaliação da inclusão educativa, com destaque para o papel do professor de EE. Procurámos que essa medida fosse abrangente, objetiva, quantitativa e de fácil aplicação e

mensuração. Pretendeu-se, ainda, analisar a opinião dos professores do ER acerca do papel do professor de EE e inclusão dos alunos com dificuldades de aprendizagem, atendendo a um conjunto de variáveis sociodemográficas.

As análises factoriais: exploratória e confirmatória, sugeriram a eliminação de seis itens do instrumento de medida originalmente proposto. A solução eleita ficou composta por três fatores que refletem o papel do professor de EE (Fator 1), as características e os desafios do Ensino Regular com a inclusão (Fator 2) e as especificidades do ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem (Fator 3). A versão final do *IEANE-VP* apresentou bons índices de ajustamento, bem como fiabilidade e validades convergentes e discriminantes. Esta versão, disponibilizada em anexo, pretende facultar um instrumento útil à comunidade educativa, de fácil aplicação e mensuração.

Neste estudo, recolhemos também dados que nos permitem algumas reflexões acerca da percepção dos professores do Ensino Regular sobre a contribuição dos professores de EE no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com NE. O fator 1- *Papel do professor de EE*, foi o mais pontuado, seguindo-se o fator 3 - *Ensino de alunos com dificuldades de aprendizagem*, por último no fator 2, apresentam-se as percepções face ao *Ensino Regular e a inclusão*. Os resultados que apresentamos, corroboram a opinião de (Nivagara, 2011), onde refere que o professor tem um papel multifacetado na educação, tendo como desafio ser um agente de transformação, atendendo às políticas educativas.

As percepções do *Papel do professor de EE* mostraram-se pouco influenciadas pelas variáveis sociodemográficas dos docentes do ER. Verificou-se que o género não apresentou qualquer influência, o que contradiz os resultados encontrados por Faria (2011) e por Silva, Ribeiro e Carvalho (2013), que constataram que os professores do género masculino estavam mais recetivos às práticas letivas com os alunos com NE. Quanto ao grau académico dos docentes inquiridos, também verificámos que este não tem influência ao nível das respostas ao *IEANE-VP*; em contrapartida, Faria (2011) verificou que quanto menor é o grau académico dos docentes, melhor as percepções em relação ao perfil e trabalho desenvolvido pelos professores de EE. A classe etária mais elevada indicou uma ligeira tendência para percepções menos favoráveis da inclusão dos alunos com NE e atitudes e práticas dos professores de EE; este resultado vai ao encontro de Faria (2011) e de Silva et al. (2013), que verificaram uma associação negativa entre a idade dos docentes e as percepções e expetativas relativamente ao perfil e trabalho do professor de EE.

Os níveis de ensino lecionados pelos docentes também não mostraram qualquer influência. Porém, um maior número de anos de leção associou-se a percepções menos favoráveis do papel do professor de EE. Também Faria (2011) verificou que, à medida que aumenta a experiência profissional, diminuem as percepções e expectativas relativamente ao perfil e trabalho do professor de EE. Por sua vez, Silva et al. (2013) constataram que, os docentes com menos anos de serviço apresentam uma atitude favorável à inclusão, o que pode dever-se, talvez, à expectativa positiva que têm em relação aos alunos com NE, bem como aos conhecimentos adquiridos durante a formação de base. Também a introdução de disciplinas que promovem a reflexão nos cursos de formação de professores, pode explicar estes resultados. Silva et al. (2013) fazem referência à falta de preparação e percepção de autoeficácia dos professores do ER para ensinar crianças/alunos com dificuldades. Estes docentes sentem-se inseguros e ansiosos quando têm que ensinar alunos diferentes, podendo a sua resistência face à inclusão estar relacionada com a falta de preparação. Sublinhamos assim, a importância e a necessidade de investimento na formação inicial e na formação contínua para responder às diferenças. Armstrong e Rodrigues (2014) referem que os cursos de formação inicial de professores devem incluir conteúdos que preparem os professores para lidar com alunos com NE. Rebelo (2011), menciona que os docentes, que na sua formação inicial, não tiveram preparação específica para trabalhar com os alunos das NE, tecem uma forte crítica a esta lacuna do Ensino Superior. Salienta, ainda, que todos os professores reconhecem que a formação contínua na área das NE é um contributo para o sucesso da escola inclusiva, representando uma mais-valia para a implementação da diferenciação pedagógica.

É necessário desenvolver estratégias de valorização profissional, adequadas ao nível da formação inicial e da formação contínua, proporcionando ao professor metodologias adequadas de trabalho, com vista a uma aprendizagem de sucesso (Ainscow, 1995). Sendo a inclusão tão importante na escola atual, é relevante a articulação entre professores para o sucesso das aprendizagens em benefício de todos os alunos.

Conclusões

A presente investigação pretendeu desenvolver uma medida de identificação das percepções que os professores do ER têm face ao papel e ao trabalho desenvolvido pelos Professores de EE com alunos com NE. Concluímos que, de uma maneira geral, os docentes do ER têm percepções favoráveis sobre o papel do docente de EE e da contribuição do mesmo na resolução de problemas relacionados com a inclusão e com as especificidades do ensino de crianças/alunos com NE. Salienta-se que as variáveis independentes idade e tempo de serviço

influenciam, ligeiramente, de forma negativa, a satisfação dos docentes. Relativamente ao género, grau académico e o número de níveis lecionados não têm qualquer interferência. Constatamos ainda, que os professores com formação em EE se mostram mais satisfeitos, quando tem de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem, logo, concluímos que são mais recetivos a trabalhar com estes, mesmo na sala de aula. Possuir formação especializada nesta área é responsável por um maior grau de satisfação.

De acordo com as novas directrizes do Ministério da Educação para uma escola inclusiva e tendo em conta a importância da articulação entre professores com o objetivo de promover o sucesso das aprendizagens, considera-se a necessidade de se continuarem a desenvolver nesta área mais investigações, para que as questões relacionadas com esta temática se possam aprofundar e se encontrem novas soluções que venham a beneficiar todos os alunos, incluindo os alunos com problemas de aprendizagem.

Referências

- Ainscow, M. (1995). Educação para todos. Torná-la uma realidade. In *“Education for All: Making it happen”* – Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Arbuckle, J. L. (2013). *Amos 22 user’s guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Armstrong, F. & Rodrigues D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74-94.
- Bentler, P. (1990). Quantitative methods in psychology: Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238- 246.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*, New York: Wiley.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas usando o SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Celta Editora.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Camisão, I. F. (2004). *Percepção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Acedido em 23-11-2015 de 2015 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/941>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd ed.)*. New York: Academic Press.

- Correia, L. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Faria, M. F. (2011). *Uma Escola para todos: Perceções/expetativas do professor do ensino regular, face ao perfil e trabalho do professor de Educação Especial*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Acedido em 19-11-2015 de: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/>.
- Filipe, S. R. & Mónico, L. S. (2013). Attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in physical education classes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 603-614.
- Filipe, R. B., Mónico, L. S., & Castro, P. A (2015). Aulas de Educação Física em Alunos com Necessidades Educativas Especiais: A opinião de professores portugueses de Educação Física. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 212-225.
- Fornell, C. & Lacker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gorsuch, R. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hair, J., Black, W., Babin, B. & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed). New York: The Guilford Press.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: Em estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- Nielson, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Nivagara, D. D. (2011). Papel do professor no desenvolvimento da educação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 316-336.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G.,&... Fernandes, R.. (2018), *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Rebelo, M. C. (2011). *Concepções e práticas de professores de 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação dos Instituto Politécnico de Lisboa.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar. Perceções, estratégias e opiniões dos professores: Estudo exploratório*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, M. D., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 53-73.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.), Boston: Pearson.
Unesco (1994). Declaração de Salamanca. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Anexo 1 – Questionário *Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Específicas* – versão para professores (IEANE-VP)

IEANE-VP

O presente questionário tem como objetivo conhecer a opinião dos professores de todos os níveis do Ensino Regular (ER) na contribuição dos professores de Educação Especial (EE) para a inclusão dos alunos com Necessidades Específicas (NE). Não existem respostas certas ou erradas e as suas respostas são confidenciais. Solicitamos-lhe que responda às questões apresentadas de acordo com a sua opinião sincera. Agradecemos a sua colaboração!

Assinale, por favor, a sua resposta rodeando-a com um círculo, de acordo com a seguinte escala:

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Não concordo nem discordo
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo totalmente

Legenda: EE - Educação Especial; ER - Ensino Regular; NE - Necessidades Específicas.

1. (1.) O professor de EE, ao trabalhar dentro da sala de aula, é um bom contributo para a turma em geral.	1	2	3	4	5
2. (3.) O professor de EE tem uma relação de cooperação com o professor do ER.	1	2	3	4	5
3. (4.) O professor de EE discute estratégias de trabalho com o professor do ER.	1	2	3	4	5
4. (5.) O professor de EE colabora com o professor do ER na elaboração das fichas de trabalho, para os alunos com NE.	1	2	3	4	5
5. (6.) O professor de EE colabora com o professor do ER na elaboração das fichas de avaliação.	1	2	3	4	5
6. (7.) O professor de EE estabelece uma ligação positiva com o aluno com NE.	1	2	3	4	5
7. (8.) O professor de EE contribui para que sejam respeitados os direitos dos alunos com NE, como de qualquer outro aluno da escola.	1	2	3	4	5
8. (9.) O professor de EE discute no Conselho de Turma/Conselho de Docentes as melhores medidas a tomar em relação aos alunos com NE.	1	2	3	4	5
9. (10.) O professor de EE esclarece sobre a referenciação dos alunos com NE.	1	2	3	4	5
10. (11.) O professor de EE fomenta a autoestima dos alunos com NE.	1	2	3	4	5
11. (12.) O professor de EE contribui ativamente para a diversificação de estratégias, a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com NE.	1	2	3	4	5
12. (13.) O professor de EE fornece informação sobre as problemáticas dos alunos com NE.	1	2	3	4	5
13. (14.) O professor de EE estimula positivamente os alunos com NE.	1	2	3	4	5
14. (15.) O professor de EE colabora na construção de materiais para a aprendizagem dos alunos com NE.	1	2	3	4	5
15. (17.) Os professores de EE usam métodos diferentes de ensino relativamente aos professores do ER.	1	2	3	4	5
16. (18.) Os professores de EE têm melhor preparação que os professores do ER para ensinar crianças com NE.	1	2	3	4	5
17. (19.) Os professores de EE são mais eficazes que os professores do ER no ensino de crianças com NE.	1	2	3	4	5
18. (20.) Ensinar alunos com NE é difícil para os professores do ER.	1	2	3	4	5
19. (25.) A colaboração entre o professor de EE e o professor do ER revela-se satisfatória.	1	2	3	4	5
20. (26.) Habitualmente os professores do ER usam estratégias adequadas na aula para os alunos com NE.	1	2	3	4	5
21. (27.) Normalmente os professores do ER adaptam as tarefas diárias para os alunos com NE.	1	2	3	4	5
22. (28.) Numa mesma turma é possível ensinar alunos com currículos normais e com outro tipo de currículos.	1	2	3	4	5
23. (29.) É possível realizar adaptações curriculares para todo o tipo de alunos com NE.	1	2	3	4	5
24. (30.) É possível que na mesma turma coexistam grupos de alunos com níveis de aprendizagem distintos.	1	2	3	4	5

Nota: numeração dos itens da primeira versão colocada entre parêntesis

**TEACHERS AND INCLUSION IN EDUCATIONAL CONTEXTS:
CONTRIBUTIONS FOR THE VALIDATION OF A NEW MEASURE**

Abstract

Educational policies that aim to guarantee equal opportunities for all, in education, through the implementation of the Decree-Law no. 54/2018, increasingly foster collaboration between teachers and Special Education. It is pertinent to evaluate inclusive education and the role of the Special Education teacher. The questionnaire *Educational Inclusion of Students with Specific Needs - version for teachers (IEANE-VP)* was created and applied to 135 teachers from Primary to Secondary Education. The final solution was well adjusted, reliable and with convergent and discriminant validity, and was composed of three factors: F1-Role of SE teacher, F2-Regular education and inclusion, and F3-Teaching of students with learning difficulties. The final version of the measuring instrument showed. We conclude that, in a general way, teachers have favorable perceptions about the role of Special Education teachers and their contribution to the educational success of students.

Keywords: educational inclusion; perceptions; special education teachers; teachers.

ESTRATÉGIAS DE COMBATE AO IDADISMO NO ENSINO SUPERIOR: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Rute F. Meneses⁸⁸

Resumo

Nos últimos anos, a par do crescente envelhecimento da população, tem-se assistido a uma progressiva tomada de consciência em relação ao idadismo e à linguagem idadista. A um ritmo bem mais lento, surgem na literatura da especialidade relatos de estratégias desenvolvidas para os combater. Uma vez que os estudantes universitários não são imunes ao idadismo, e que este poderá ter um impacto considerável em termos pessoais, sociais e profissionais, considerou-se relevante identificar estratégias implementadas em Portugal para combater o idadismo junto desse grupo.

Realizou-se, assim, uma revisão sistemática da literatura nacional, seguindo o *PRISMA Statement*. Recorreu-se ao RCAAP e à SciELO, tendo como limite temporal o dia 13/12/2018. No RCAAP, foram usadas as palavras-chave *idadismo AND "ensino superior"* ($N=0$) e *idadismo* ($N=56$ documentos); na SciELO, *idadismo* ($N=5$).

Após eliminação dos duplicados, selecção e elegibilidade, foram incluídos na síntese qualitativa 3 artigos. Nenhum dos estudos teve como foco principal a implementação de estratégias para combater o idadismo. Todavia, foi mencionada a necessidade de implementar estratégias deste tipo, sendo a sua nomeação, no mínimo, incipiente.

Os resultados sublinham a necessidade de planificar, implementar e avaliar a eficácia de estratégias de combate ao idadismo no ensino superior, o que já se vai verificando noutros países, que podem servir de inspiração.

Palavras-chave: Idadismo; Ensino superior; Intervenção; Revisão sistemática da literatura

⁸⁸ FCHS/CTEC/OLD/FP-B2S/HE- Universidade Fernando Pessoa (rmeneses@ufp.edu.pt)

Introdução

Nos últimos anos, a par do crescente envelhecimento da população, tem-se assistido a uma progressiva tomada de consciência em relação ao idadismo e à linguagem idadista. Neste contexto, ainda que a definição de idadismo inclua aspectos positivos e negativos (cf., p.e., Nussbaum, Pitts, Huber, Krieger, & Ohs, 2005; Palmore, 2001), é ainda relevante considerar que “há três aspectos distintos mas interrelacionados no problema do idadismo: 1) atitudes prejudiciais em relação aos idosos, à velhice, e ao processo de envelhecimento, incluindo as atitudes dos próprios idosos; 2) práticas discriminatórias contra os idosos...; e 3) práticas e políticas institucionais que, frequentemente sem malícia, perpetuam crenças estereotipadas sobre os idosos, reduzem as suas oportunidades para terem uma vida satisfatória e comprometem a sua dignidade pessoal. As atitudes e crenças, os comportamentos discriminatórios e as normas e políticas institucionais estão relacionadas e reforçam-se mutuamente” (Butler, 1980, p. 8).

Assim, o idadismo e a linguagem idadista são frequentes – nos *media*, *marketing*, cuidados de saúde, serviços sociais, educação, contextos laborais e em conversas informais –, sendo os idosos – grupo heterogéneo – vistos/referidos como se constituíssem um grupo homogéneo, com as respectivas consequências sociais: p.e., o idadismo e a linguagem idadista podem ter um impacto considerável no desenvolvimento e manutenção de relações (pessoais e profissionais) ao longo do ciclo vital (cf. Nussbaum et al., 2005; Ory, Hoffman, Hawkins, Sanner, & Mockenhaupt, 2003). Aliás, o idadismo foi já apelidado de “o último preconceito, a última discriminação, a mais cruel rejeição” (Palmore, 2001, p. 572).

As interações íntimas podem ser particularmente desafiantes, já que o idadismo e a linguagem idadista podem estar presentes nas amizades intergeracionais tal como nas relações familiares intergeracionais, podendo ser ainda mais desafiantes nas interações intergeracionais não íntimas, como as estabelecidas com estranhos, colegas, ou profissionais de saúde, principalmente em hospitais e lares, podendo agravar ainda mais o sexismo (cf. Nussbaum et al., 2005).

Ora, ainda que há muito sejam claras as demonstrações de preocupação com as diversas consequências da inversão da pirâmide demográfica (p.e., económicas e relativas aos cuidados de saúde), as implicações nas relações intergeracionais têm sido pouco focadas, apesar de ser inevitável o aumento de interações entre os mais idosos e os mais jovens – de crianças a adultos mais jovens – nos diferentes contextos de vida (Yon et al., 2010).

Paralelamente, há já algum tempo que existe evidência muito forte de que os estereótipos negativos podem ser um importante risco para a saúde. De facto, num *follow-up* do *Ohio Longitudinal Study on Aging*, Levy, Slade, Kunkel e Kasl (2002, citado por Ory et al., 2003) identificaram uma vantagem de sobrevivência média de 7,5 anos para quem tinha uma auto-percepção do envelhecimento mais positiva comparativamente com os que tinham percepções mais negativas.

Neste contexto, em Portugal, Ferreira-Alves e Novo (2006) propuseram-se a descrever a percepção de pessoas idosas quanto à sua experiência com a discriminação devido à idade, conhecer os tipos de discriminação mais percepcionados por estas e identificar os subgrupos que percepcionavam mais discriminação, tendo estudado uma amostra entre os 60 e os 94 anos, residente nos distritos de Braga, Porto e Lisboa. Apesar de terem usado um instrumento que requeria mais investigação, constataram que: o reconhecimento de discriminação era relativamente frequente, existindo, todavia, alguns tipos de discriminação muito raramente reconhecidos; 68% relatou ter sido alvo de um ou mais tipos de episódios de discriminação relativamente à sua idade, sendo ainda elevadas as percentagens de participantes que haviam experienciado mais de três e de cinco tipos diferentes de discriminação; o item com maior frequência de resposta remete para a percepção de discriminação em contextos de saúde; e não se verificaram diferenças em função do sexo nem estado civil.

Já numa amostra de estudantes universitários do Canadá, entre os 18 e os 30 anos, maioritariamente oriundos de zonas com uma proporção considerável de idosos na comunidade, uma percentagem elevada (32,1%) relatou que apoiaria um ou mais comportamentos abusivos com idosos se não houvesse constrangimentos sociais às suas acções, sendo a tendência para o abuso psicológico (32,1%) mais frequente do que para o físico (2,4%) (Yon et al., 2010). As atitudes idadistas correlacionaram-se com o abuso de idosos. Os participantes com contacto próximo e de elevada qualidade com idosos tinham menor probabilidade de ter atitudes negativas, o que não estava, todavia, correlacionado com a tendência para o abuso de idosos. A frequência de contacto com idosos não se relacionou com atitudes e tendência para o abuso de idosos. De um modo geral, o componente emocional das atitudes foi o melhor preditor da tendência global para o abuso de idosos. Na maior parte dos casos, as diferenças de sexo quanto ao abuso de idosos desapareciam quando as atitudes eram consideradas nas regressões, o que sugere que as atitudes estão relacionadas com o sexo. Os homens tinham, contudo, maior probabilidade do que as mulheres de apoiar comportamentos de abuso psicológico grave direccionados aos idosos (Yon et al., 2010).

A par deste tipo de estudos, mas a um ritmo bem mais lento, têm surgido na literatura da especialidade estratégias desenvolvidas e a desenvolver para combater o idadismo e a linguagem idadista. Assim, de modo a combater a discriminação com base na idade no emprego e em contextos de saúde, os países Ocidentais desenvolveram regulamentos e leis que a proíbem, o que por vezes tem o efeito contrário ao desejado, pelo que seria de alargar os programas baseados na idade de modo a incluir indivíduos de todas as idades, p.e., através de avaliações baseadas nas necessidades e não na idade (Nussbaum et al., 2005).

No âmbito da promoção da mudança, Nussbaum et al. (2005) defendem ainda que é importante que os investigadores: (a) estudem os processos e padrões de comunicação entre os idosos, especialmente nas interações intergeracionais naturais; (b) tenham cuidado para não serem vítimas das formas de idadismo e práticas estereotipadas da sociedade em geral; (c) estejam atentos para não terem práticas idadistas como a generalização de dados de um grupo etário para outro ou partir do princípio que a idade é sempre uma variável importante; (d) estejam conscientes de viéses pessoais relativos ao processo de envelhecimento e garantam que a sua investigação não serve para reforçar estes estereótipos; (e) continuem a esforçar-se por não fazer afirmações estereotipadas sobre os idosos; (f) continuem a investigar os contextos de saúde, identificando e educando, treinando e desenvolvendo (formalmente) as competências dos profissionais de saúde sobre os seus papéis nas práticas (anti-)idadistas (Nussbaum et al., 2005). Referem também a relevância da educação sobre o idadismo e como o evitar para juízes e jurados, bem como todos os indivíduos profissionalmente activos.

De modo convergente, Ferreira-Alves e Novo (2006) sublinham a necessidade de combater o idadismo dos profissionais da saúde, destacando para o efeito uma formação profissional mais ampla, com foco sobre o desenvolvimento normal, potencialidades e recursos dos indivíduos ao longo do ciclo vital.

Por seu turno, Ory et al. (2003) apresentam variadas sugestões para desafiar o idadismo e encorajar estilos de vida mais activos por parte dos adultos mais idosos: usar o conhecimento existente, educando sobre os mitos e realidades do envelhecimento ao longo do ciclo vital; realizar campanhas de sensibilização pública, desafiando estereótipos através da divulgação dos êxitos de idosos em diversas circunstâncias e contextos; sensibilizar os que cuidam dos idosos, de modo que os profissionais tenham competências de comunicação adequadas, tomem consciência dos seus estereótipos sobre o envelhecimento e diminuam o viés decorrente; criar oportunidades para redes intergeracionais (p.e., de amizade, cuidados, actividade recreativas, nos diversos contextos de vida), de modo a que haja convergência de valores e objectivos; desenvolver papéis produtivos

para os indivíduos após a reforma (p.e., através do voluntariado, nomeadamente intergeracional); adequar o ambiente contruído de modo que favoreça a actividade dos idosos; intensificar a acção governamental, p.e., ao nível da promoção da saúde, designadamente, da actividade física; desenvolver parcerias a vários níveis entre entidades públicas e privadas interessadas no tema; e aumentar os conhecimentos actuais, consolidando a investigação na área, atendendo às especificidades dos idosos.

Em termos de investigação e saúde, é importante sublinhar que os indivíduos idosos podem ser recrutados com sucesso para os estudos e para programas de promoção da saúde eficazes, ainda que os investigadores tenham de prestar atenção e dar resposta aos desafios que ocorrem nesses casos, havendo dados consideráveis, p.e., sobre o modo de motivar adequadamente adultos idosos para adoptar e manter actividade física (cf. Ory et al., 2003).

Como sublinham Yon et al. (2010, p. 399), “devem ser alocados recursos para os serviços de modo a aumentar a consciência da vulnerabilidade crescente da nossa população idosa e encorajar diálogo intergeracional entre adultos mais idosos e mais jovens”. Neste contexto, o *communication enhancement of ageing model* pode ser particularmente útil, pois defende que os estereótipos negativos relacionados com a idade podem ser eliminados se o interlocutor desenvolver o hábito de ajustar o seu discurso às necessidades individuais da pessoa com quem está a comunicar (Nussbaum et al., 2005).

De um modo mais concreto, Chonody (2015) realizou uma revisão sistemática da literatura publicada em Inglês por forma a organizar a evidência dos 20 anos anteriores (1995-2014) resumindo estudos de diferentes disciplinas em que se havia testado a efectividade de intervenções pedagógicas sobre o conhecimento dos estudantes em relação ao envelhecimento/idosos, as suas atitudes em relação aos idosos, e/ou o seu interesse pela prática gerontológica, bem como fornecer informação sobre a melhor abordagem.

Na maior parte dos estudos revistos, a intervenção pedagógica incluía uma combinação de informação e exposição (Chonody, 2015). Em relação à informação, 95% das intervenções eram em aulas face a face, sendo o mais frequente recorrer a um curso sobre envelhecimento, seguido de uma unidade sobre envelhecimento no curso ou um *workshop* único, tendo os restantes estudos a informação infundida no currículo. Em 81,6% dos estudos com possibilidade de aprendizagem experiencial directa esta era contínua ou com diversas interacções intergeracionais, habitualmente um tipo de estágio, podendo, menos frequentemente, consistir numa entrevista a um idoso (única ou para um projecto de investigação), numa troca de e-mails, numa aula com

idosos da comunidade ou interacção na comunidade. Foram ainda utilizadas actividades experienciais indirectas, com ou sem informação e exposição directa, consistindo em vídeos e observações naturalistas/clínicas, bem como um *Implicit Association Test* e reforço verbal da aprendizagem através de vídeo informativo sobre envelhecimento/idosos. Foram também usadas intervenções criativas (raramente como abordagem única): maioritariamente simulações, *role play*, *live drama*, realização de um filme ou discussão/criação de arte.

Nos estudos quantitativos revistos, o conhecimento tendia a melhorar quando a intervenção incluía informação (p.e., curso ou módulo sobre o envelhecimento, com ou sem componentes adicionais, nomeadamente experienciais), sendo que 83% das intervenções com foco no conhecimento produziram uma mudança positiva (Chonody, 2015). Relativamente às atitudes, estas tendiam a mudar quando a intervenção incluía um componente experiencial, ainda que a informação só por si também pareça mudar as atitudes, sendo a mudança de atitudes alcançada em 88% dos estudos revistos. A atitude mais difícil de alterar foi o interesse pela prática gerontológica (65%), com resultados semelhantes para as diferentes intervenções. Relativamente aos estudos qualitativos ou mistos, os dados também foram globalmente positivos, ainda que haja alguns aspectos metodológicos a ponderar.

Uma vez que, de um modo geral, a avaliação realizada ficou aquém do desejável; na maior parte dos estudos havia diversos objectivos e actividades, tornando necessária uma análise particularmente cuidada para tentar compreender o que teve efeito sobre o quê; e que foram apenas identificadas três intervenções para cursos *online*, muito há ainda a fazer a este nível (Chonody, 2015). No entanto, “os resultados desta revisão sistemática permitem claramente concluir que as intervenções pedagógicas destinadas a mudar as atitudes e conhecimento dos estudantes estão a funcionar” (Chonody, 2015, p. 882).

Mais recentemente, Lytle e Levy (2017) testaram empiricamente, com dois estudos experimentais, que tentaram colmatar fragilidades metodológicas de estudos anteriores, o PEACE (*Positive Education about Aging and Contact Experiences*), um modelo teórico para reduzir o idadismo com base na educação sobre o envelhecimento e experiências intergeracionais de contacto positivo.

Recorrendo a duas amostras (de estudantes do ensino superior – com média de idade de 19,69 ($DP=1,90$) – e da comunidade – entre os 18 e os 59 anos ($M=38,10$; $DP=10,76$)) e uma apresentação breve, *online* para reduzir o idadismo, verificaram, nas três condições experimentais (educação sobre o envelhecimento; contacto intergeracional indirecto positivo; e abordagem

combinada), comparativamente com uma condição de controlo, menos atitudes negativas em relação aos idosos e maior conhecimento sobre o envelhecimento (Lytle & Levy, 2017). Alguns dos efeitos das condições experimentais só se verificaram no pós-teste imediato (e não no diferido – aproximadamente 1 semana depois), o que, segundo os autores, revela a dificuldade em combater o idadismo na actualidade. Por outro lado, uma vez que, nos dois estudos, não se verificaram efeitos comportamentais, é importante analisar se intervenções mais longas se saldaram por uma mudança maior e mais duradoura na atitude e por mudanças comportamentais e afectivas (Lytle & Levy, 2017).

Uma vez que, ao que tudo indica, os estudantes universitários não são imunes ao idadismo, e que este poderá ter um impacto considerável em termos pessoais, sociais e profissionais, considerou-se relevante identificar estratégias implementadas em Portugal para combater o idadismo junto desse grupo.

Método

Realizou-se uma revisão sistemática da literatura nacional, seguindo o PRISMA Statement (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2009). Recorreu-se ao RCAAP (Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal) e à SciELO (Scientific Electronic Library Online), tendo como limite temporal o dia 13/12/2018. No RCAAP, foram usadas as palavras-chave *idadismo AND "ensino superior"* ($N=0$) e *idadismo* ($N=56$ documentos); na SciELO, *idadismo* ($N=5$).

Foi construída uma tabela para sistematizar os dados recolhidos, com os seguintes campos: autor(es), ano; objectivo(s); participantes; material; procedimento; resultados; observações.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Após eliminação dos duplicados, selecção e elegibilidade, foram incluídos na síntese qualitativa 3 artigos (cf. Fig. 1).

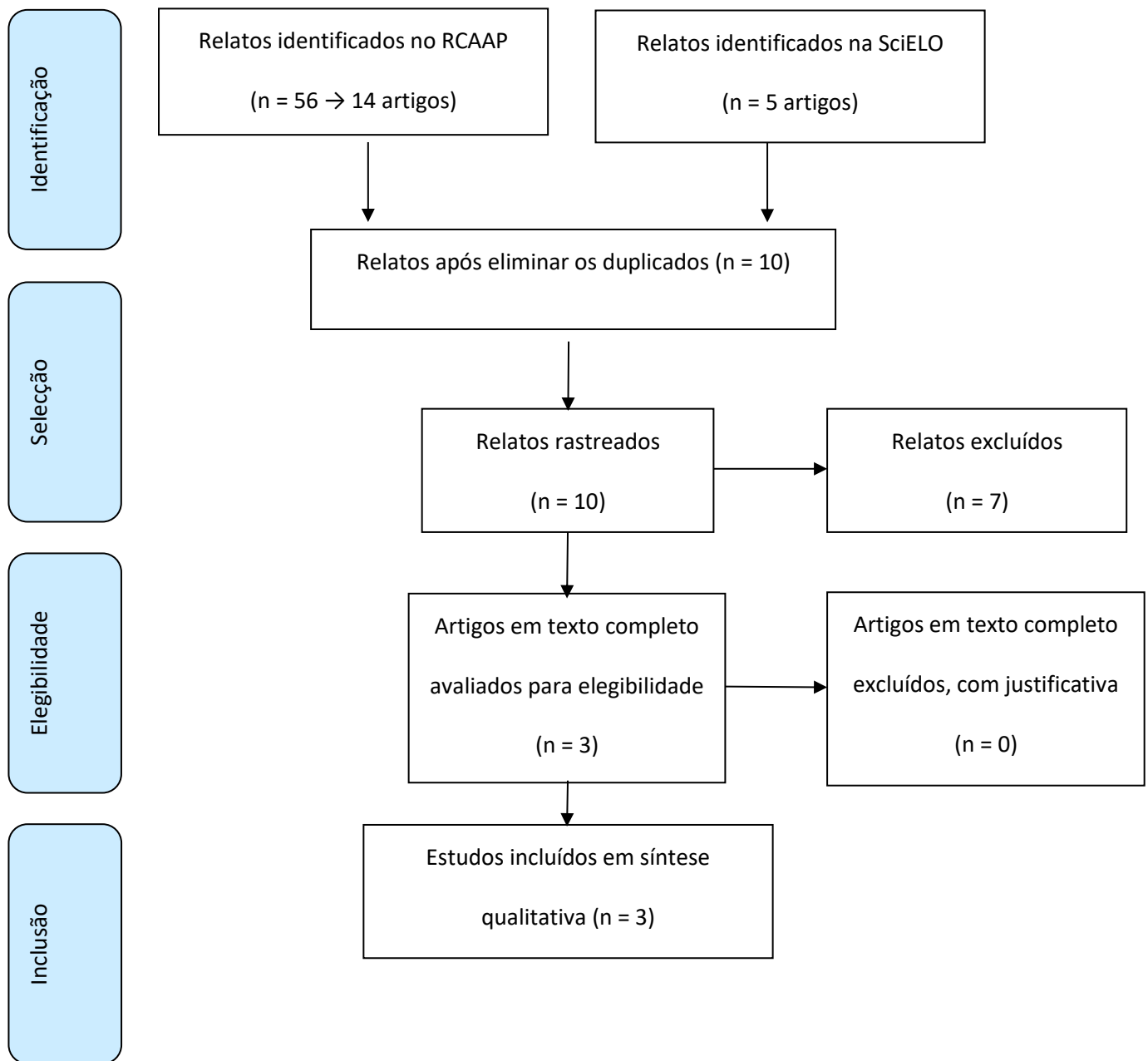


Fig. 1. Fluxograma

Fonte: Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group (2009)

É de sublinhar que nenhum dos estudos teve como foco principal a implementação de estratégias para combater o idadismo, ainda que tenha sido mencionada a necessidade de implementar estratégias deste tipo, sendo a sua nomeação, no mínimo, incipiente.

No entanto, considerou-se que estes deveriam ser apresentados por revelam elementos importantes no âmbito do combate ao idadismo e linguagem idadista.

A síntese da informação recolhida nos três artigos analisados encontra-se na Tabela 1.

Autor(es), ano	Objectivo(s)	Participantes	Material
1. Araújo, Amante, & Fonseca, 2017	Analisar as imagens sociais que alunos do 1º ano de uma licenciatura em Educação Social têm acerca das pessoas idosas	N=259 alunos do 1º ano da Licenciatura em Educação Social de um Instituto Politécnico Português: n=58 (2012/13), n=52 (2013/14), n=53 (2014/15), n=47 (2015/16), n=49 (2016/17)	Questionário de verdadeiro e falso sobre mitos do envelhecimento, baseado no <i>Palmore Facts on Aging Quiz</i> , com 15 itens
2. Pereira, Ponte, & Costa, 2018	(1) Comparar as atitudes e os conhecimentos dos jovens e de idosos, face ao envelhecimento e à sexualidade na terceira idade, (2) estudar a relação entre as atitudes face ao envelhecimento e as atitudes face à sexualidade na terceira idade, (3) analisar os preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e das atitudes negativas face à sexualidade na terceira idade	N ₁ =153 jovens alunos das Licenciaturas de Serviço Social e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga; N ₂ =42 idosos: 11 alunos de uma Universidade sénior, 12 utentes de Lares (Arcos de Valdevez), 7 alunos de outra Universidade sénior (Ponte da Barca) e 12 utentes de Lar (Braga) - critérios de inclusão: possuir alguma autonomia (p.e., andar, sentar) e capacidade de compreensão das questões; de exclusão: ter diagnóstico clínico de demência ou outra doença grave que inviabilize a capacidade de resposta aos questionários (sem administração de medida específica), total dependência nas atividades básicas de vida diária e não ser capaz de falar/conversar	Questionário sócio-demográfico elaborado para o estudo; Escala de Idadismo de Fraboni (com 25 itens); <i>Aging Sexual Knowledge and Attitudes Scale</i> (com 61 itens)
3. Roberto, Fidalgo, & Buckingham, 2015	Compreender os significados de conceitos como infoexclusão e literacia digital partindo da perspetiva de nativos digitais, utilizando estes conceitos como estímulos para despertar a reflexão dos participantes face à importância de medidas educacionais promotoras da literacia digital	N=135 estudantes de Licenciatura ou Mestrado (incluindo Serviço Social, Sociologia e Informática e Gestão de Empresas) de uma instituição de ensino superior pública portuguesa da área Metropolitana de Lisboa	Questionário com várias questões abertas (e questões sócio-demográficas fechadas)

Tabela 1. Síntese dos Estudos Analisados (N=3)

O primeiro elemento digno de destaque da Tabela 1 é a data de publicação dos artigos, já que não foi incluído na síntese nenhum anterior a 2015. Um segundo aspecto digno de nota tem que ver com os autores, já que os 3 artigos foram realizados por equipas de investigação diferentes.

Ao analisar os objectivos dos estudos, ressalta a diversidade terminológica da área. O foco dos estudos também varia, de uma análise das imagens sociais em relação aos idosos à compreensão dos significados de conceitos sobre o mundo digital como base da reflexão sobre a promoção da literacia digital, sempre na perspectiva de estudantes do ensino superior, passando pela comparação entre atitudes e conhecimentos sobre envelhecimento e sexualidade dos idosos, de estudantes do ensino superior e idosos, e exploração da relação entre atitudes relativas ao envelhecimento e à sexualidade dos idosos.

Assim, as três amostras incluem não só estudantes de variadas instituições de ensino superior Português como, num dos casos, idosos oriundos de diferentes universidades séniores e lares. Já a recolha de dados foi realizada maioritariamente através de itens de resposta fechada, sendo num dos estudos usadas questões abertas.

Tabela 1 (Cont). Síntese dos Estudos Analisados (N=3)

Procedimento	Resultados
1. Durante 5 anos lectivos (2012-2017), o questionário foi utilizado na 1ª aula de uma unidade curricular, antes da leção dos conteúdos programáticos	Os resultados revelaram conceitos errados e estereótipos acerca do envelhecimento e das pessoas idosas na maioria dos inquiridos; houve também respostas pela positiva; verificou-se uma diminuição nos últimos anos letivos, com diferenças estatisticamente significativas para a maioria das questões
2. Após a obtenção das autorizações necessárias - Amostra 1: a recolha de dados decorreu nos primeiros 30 minutos das aulas, mediante acordo com os docentes; - Amostra 2: os instrumentos foram aplicados a cada utente pela investigadora ou entregues aos alunos no decorrer das aulas	Os resultados indicaram que os jovens apresentavam um menor nível de conhecimentos acerca da sexualidade na terceira idade do que os idosos e os idosos possuíam atitudes mais negativas face ao envelhecimento e atitudes menos permissivas acerca da sexualidade na terceira idade do que os jovens; verificou-se que quanto maior a atitude negativa face ao envelhecimento, maiores as atitudes negativas face à sexualidade na terceira idade; os preditores da atitude negativa face ao envelhecimento foram a idade mais elevada e o menor contacto diário com idosos; os preditores das atitudes negativas face à sexualidade na terceira idade foram a idade mais elevada e as atitudes negativas face ao envelhecimento; o género, área de residência e religião não se revelaram preditores significativos das atitudes negativas face ao envelhecimento ou face à sexualidade na terceira idade
3. O preenchimento foi em sala de aula (tempo médio: 20 minutos); após a recolha dos questionários procurou obter-se <i>feedback</i> dos participantes sobre o tema e respetivas questões em análise; para analisar os dados recorreu-se aos princípios da <i>Grounded Theory</i>	Os resultados apresentaram uma visão tecnológica funcional ancorada em perceções idadistas; entre os grupos sociais percebidos como tendo acesso elevado às TIC (tecnologias de informação e comunicação) encontravam-se os jovens, em particular os estudantes, assim como as pessoas oriundas de classes sociais económicas elevadas; em relação aos grupos sociais com acesso reduzido às TIC, eram representados pelos idosos e pessoas de classes sociais económicas mais baixas; as gerações mais velhas eram percebidas como tendo dificuldades de aprendizagem e de adaptação às TIC, tendo menos motivação e interesse para as introduzir nas suas rotinas diárias; os grupos com escolaridade mais elevada teriam maior facilidade e oportunidades de acesso do que os grupos com escolaridade baixa; os dados demonstraram uma maior dificuldade na compreensão do conceito de literacia digital; as medidas que consideravam que seriam importantes para incrementar a formação na área das TIC foram a formação em contexto escolar desde a infância, sendo que alguns estudantes também referiram a importância de implementar programas de literacia digital para idosos, sendo a criação de espaços de acesso livre vistos como estratégias relevantes, em particular quando aliadas à redução de preços dos equipamentos

A Tabela 1 revela também que, em termos de procedimento, a recolha de dados juntos dos estudantes do ensino superior decorreu sempre em contexto de sala de aula, sendo a recolha de dados junto de idosos variável, dependendo das instituições em causa.

Quando considerados conjuntamente, os resultados mostram uma elevada frequência de conceitos errados e estereótipos acerca do envelhecimento e dos idosos, desconhecimento sobre a sexualidade dos idosos, atitudes negativas face ao envelhecimento e à sexualidade dos idosos, bem como percepções idadistas em relação às TIC. Este tipo de resultados não se restringiu aos estudantes do ensino superior, estando também patente em idosos. Ainda que, de acordo com um dos estudos, o padrão negativo tenha vindo a diminuir nos últimos anos, de acordo com outro, a idade mais elevada e o menor contacto diário com idosos predisseram a atitude negativa face ao envelhecimento e a idade mais elevada e as atitudes negativas face ao envelhecimento predisseram as atitudes negativas face à sexualidade dos idosos. É ainda de salientar, pelas suas implicações práticas, que o sexo, área de residência e religião não se revelaram preditores significativos das atitudes negativas face ao envelhecimento ou à sexualidade nos idosos.

Em termos de intervenção, para incrementar a formação na área das TIC, os participantes do estudo de Roberto et al. (2015) defendiam a formação em contexto escolar desde a infância, sendo também referida a importância de implementar programas de literacia digital dirigidos a idosos, a criação de espaços de acesso livre e a redução de preços dos equipamentos.

Os três artigos sintetizados foram referindo outros aspectos considerados relevantes no âmbito do objectivo do presente estudo. Assim, Araújo et al. (2017) sugeriram que a tendência positiva detectada poderia dever-se, parcialmente, ao papel positivo dos meios de comunicação social, ao nível da informação e imagens de envelhecimento. Esta é, portanto, uma área de intervenção a aprofundar no futuro, podendo ter potencial para dar resposta à necessidade identificada pelas autoras ao nível da desmistificação. As acções a desenvolver devem, então, focar conhecimentos e atitudes face ao envelhecimento e à sexualidade dos idosos (Pereira et al., 2018) e face à infoexclusão, promovendo-se a literacia digital (Roberto et al., 2015).

Adicionalmente, Araújo et al. (2017), face à literatura analisada, sublinharam a responsabilidade das instituições de ensino superior no aumento dos conhecimentos relativos ao envelhecimento e interesse dos estudantes para, enquanto profissionais, trabalharem com pessoas idosas, o que pode ser alcançado com novos currículos e com a promoção do contacto directo com os mais velhos, seja em contexto de sala de aula e/ou prático. Destacaram ainda o papel do Educador Social, através de atividades no âmbito da gerontologia educativa, integrando sensibilização e educação dirigidas a diferentes populações, bem como projetos intergeracionais.

Também a literatura revista por Pereira et al. (2018) sugere que ter bons conhecimentos sobre o processo de envelhecimento e mais contacto com idosos pode diminuir o preconceito e a

ansiedade em relação ao envelhecimento. Complementarmente, sugere que menos conhecimentos e menor contacto com idosos predizem atitudes negativas em relação à sexualidade dos idosos e que mudança nas políticas, campanhas públicas e programas de educação comunitária poderão diminuir as perceções negativas em relação ao envelhecimento e a ansiedade entre os idosos.

Analogamente, os resultados de Pereira et al. (2018) apoiam a relevância da formação sobre o envelhecimento e a sexualidade dos idosos, ao longo do ciclo vital, bem como da interação intergeracional (a estimular), de modo a eliminar os preconceitos.

Roberto et al. (2015) também enfatizaram a necessidade de formação, com recurso a novas estratégias educacionais, já que defendem que a literacia digital deve ser universal e crescer com tecnologia não garante o uso refletido e crítico das TIC, podendo verificar-se infoexclusão intra e intergeracional, o que coloca em causa os conceitos de “nativos e imigrantes digitais”.

Assim, de um modo geral, pode-se considerar que houve elevada convergência entre as sugestões/implicações dos estudos nacionais incluídos na revisão e a literatura internacional revista, designadamente, os estudos de Chonody (2015) e Lytle e Levy (2017).

Conclusão

Apesar do reduzido número de artigos incluídos na síntese e sua variabilidade, a revisão realizada patenteou a diversidade terminológica da área. Ora, esta pode ter estado na base do diminuto número de artigos identificados, já que foi apenas usada uma palavra-chave (cf., p.e., o procedimento seguido por Chonody, 2015).

A revisão evidenciou resultados preocupantes e que sublinham a necessidade de planificar, implementar e avaliar a eficácia de estratégias de combate ao idadismo e linguagem idadista no ensino superior (e não só), o que já se vai verificando noutros países, que podem servir de inspiração. Os próprios artigos revistos também foram apresentando algumas sugestões, ainda que modestas, principalmente em termos de concretização.

De facto, sem esquecer as dificuldades inerentes e a necessidade de envolver a população em geral, incluindo os próprios idosos, é imperativo lembrar que “a criação de uma sociedade mais saudável depende, em parte, do combate ao idadismo, uma condição insidiosa que dilui o potencial para o envelhecimento bem sucedido” (Ory et al., 2003, p. 170).

Referências bibliográficas

- Araújo, L., Amante, M. J., & Fonseca, S. (2017). Factos e mitos sobre envelhecimento em alunos no início de licenciatura em educação social. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, Extr.(8)*, A8-22. doi: org/10.17979/reipe.2017.0.08.2328
- Butler, R. N. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36(2), 8–11. doi: 10.1111/j.1540-4560.1980.tb02018.x
- Chonody, J. M. (2015). Addressing ageism in students: A systematic review of the pedagogical intervention literature. *Educational Gerontology*, 41(12), 859-887. doi: 10.1080/03601277.2015.1059139
- Ferreira-Alves, J., & Novo, R. F. (2006). Avaliação da discriminação social de pessoas idosas em Portugal. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 65-77.
- Lytle, A., & Levy, S. R. (2017). Reducing ageism: Education about aging and extended contact with older adults. *The Gerontologist*, gn177, 1–9. doi: 10.1093/geront/gnx177
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7), e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed1000097
- Nussbaum, J. F., Pitts, M. J., Huber, F. N., Krieger, J. L. R., & Ohs, J. E. (2005). Ageism and ageist language across the life span: Intimate relationships and non-intimate interactions. *Journal of Social Issues*, 61(2), 287-305.
- Ory, M., Hoffman, M. K., Hawkins, M., Sanner, B., & Mockenhaupt, R. (2003). Challenging aging stereotypes strategies for creating a more active society. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(3Sii), 164-171. doi: 10.1016/S0749-3797(03)00181-8
- Palmore, E. (2001). The Ageism Survey: First findings. *The Gerontologist*, 41(5), 572-575. doi: 10.1093/geront/41.5.572
- Pereira, D., Ponte, F., & Costa, E. (2018). Preditores das atitudes negativas face ao envelhecimento e face à sexualidade na terceira idade. *Análise Psicológica*, 36(1), 31-46. doi: 10.14417/ap.1341
- Roberto, M. S., Fidalgo, A., & Buckingham, D. (2015). De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital? Perspetivas dos nativos digitais. *Observatorio (OBS*) Journal*, 9(1), 43-54.
- Yon, Y., Anderson, L., Lymburner, J., Marasigan, J., Savage, R., Campo, M., ... Mandville-Anstey, S. A. (2010). Is ageism in university students associated with elder abuse? *Journal of Intergenerational Relationships*, 8(4), 386-402. doi: 10.1080/15350770.2010.520625

STRATEGIES TO COMBAT TO IDADISM IN HIGHER EDUCATION: SYSTEMATIC REVIEW OF LITERATURE

Abstract

In recent years, along with the increasing aging of the population, there has been a progressive awareness of idadismo and language. At a much slower pace, there are reports in the literature of strategies developed to combat them. Since university students are not immune to immunity, and this may have a considerable impact in personal, social and professional terms, it was considered relevant to identify strategies implemented in Portugal to combat discrimination with this group.

A systematic review of the national literature was carried out, following the PRISMA Statement. The RCAAP and SciELO were used, with a time limit of 12/13/2018. In the RCAAP, the keywords idadismo AND "ensino superior" (N = 0) and idadismo (N = 56 documents) were used; in SciELO, idadismo (N = 5).

After elimination of the duplicates, selection and eligibility, 3 articles were included in the qualitative synthesis. None of the studies had as main focus the implementation of strategies to combat the idadismo. However, the need to implement such strategies was mentioned, and their appointment was at least incipient.

The results underline the need to plan, implement and evaluate the effectiveness of strategies to combat idadismo in higher education, which is already happening in other countries, which can be an inspiration.

Keywords: Ihdadism; Higher education; Intervention; Systematic literature review

PREVENÇÃO DA RADICALIZAÇÃO NAS PRISÕES PORTUGUESAS: PERSPETIVAS DE PROFISSIONAIS DOS SERVIÇOS PRISIONAIS

Sónia Mairos Ferreira⁸⁹

José Pedro Machado⁹⁰

Mónica del Vecchio⁹¹

Resumo

Este estudo exploratório faz parte integrante do projeto *Fighting Against Inmate Radicalization* (763538-FAIR-JUST-AG-2016-03) e visa compreender as perspetivas dos/as profissionais dos serviços prisionais sobre radicalização (violenta) nas prisões portuguesas, nomeadamente no que respeita a: (i) (in)existência nas prisões portuguesas, (ii) manifestações predominantes, (iii) estratégias de prevenção e (iv) principais dificuldades sentidas. Mobilizou-se uma abordagem exploratória mista, a qual incluiu o preenchimento de um questionário especificamente elaborado para o efeito (n=28) e, em momento subsequente, a realização de Grupo Focal (n=21). A amostra é, assim, constituída por 49 profissionais, de ambos os sexos. Os resultados obtidos salientam: (i) reduzido acesso a informação sobre (in)existência de radicalização em contexto prisional, (ii) ausência de orientações explícitas sobre estratégias de prevenção a mobilizar, (iii) inexistência de oportunidades de educação/formação sobre esta temática, e (iv) dificuldades de comunicação entre profissionais.

Palavras-chave: Radicalização, prisão, profissionais, prevenção

⁸⁹ FPCEUC & Divisão M – APCdP

⁹⁰ Divisão M - APCdP

⁹¹ Divisão M - APCdP

Introdução

Apesar de não se tratar de um fenómeno recente, o estudo e a compreensão da radicalização em contexto prisional permanece um desafio para a generalidade dos países que integram a União Europeia (*e.g.*, Christiansen, 2017; Bertelsen, 2016; National Institute of Justice, 2015). Se atendermos à realidade nacional, o repto é ainda superior (*e.g.*, Mairos Ferreira & Machado, 2018a, 2018b; Costa *et al.*, 2017; Silva, 2015; Gonçalves, 2012), dada a superficialidade do conhecimento existente. Perante insuficiência de dados atualizados sobre a radicalização (violenta) em contexto prisional, restrições no acesso a documentação e, também, à participação em investigação sobre esta temática por parte de pessoas que integram o sistema prisional (*e.g.*, profissionais, voluntários/as, reclusos/as), escassez de uma estratégia concertada nesta matéria (*e.g.*, na qual se inclua, por exemplo, uma definição clara do que se entende por radicalização violenta e não violenta em contexto prisional, medidas de prevenção a adotar, equipas de profissionais e funções específicas neste âmbito), entre outros fatores que limitam o conhecimento desta problemática, a radicalização em contexto prisional permanece, em Portugal, um domínio substantivamente *desconhecido*⁹². Parte integrante de um conjunto de iniciativas integradas no projeto FAIR (763538-FAIR-JUST-AG-2016-03)⁹³, este artigo pretende contribuir para o (imprescindível) resgatar da voz de profissionais, sobre um assunto tão relevante no panorama (inter)nacional atual.

Radicalização e(m) contexto prisional

Pesem as evidências de que existe um “conhecimento imperfeito” (National Security Preparedness Group, 2011, p. 17) sobre radicalização (violenta) na União Europeia, os esforços no sentido de promover maior e melhor compreensão sobre esta complexa problemática têm vindo a traduzir-se em resultados relevantes. Na atualidade, os países da UE já dispõem de um conjunto considerável de referências científicas e técnicas, sobre o fenómeno e, também, sobre os grupos/contextos considerados de risco (*e.g.*, European Commission – Migration and Home

⁹² Diversas publicações nacionais integram informação de diversos países ocidentais, descurando a análise profunda da realidade portuguesa (*e.g.*, Costa *et al.*, 2017; Gonçalves, 2012).

⁹³ Este projeto reúne o contributo de 9 países da União Europeia e as seguintes organizações: European Institute for Crime Prevention and Control, affiliated with the United Nations, Finlândia; Fondazione Nuovo Villaggio del Fanciullo, Itália; Arq Psychotrauma Expert Group, Holanda; Universidade de Malta, Malta; Southern Great Plains Region Social Research Association, Hungria; Centre for Promoting Lifelong Learning, Roménia; Centre for Education and Culture Trebnje, Eslovénia; Institute of European Research and Development, Eslovénia; Social Innovation Fund, Lituânia; e a Divisão M da APCdP, Portugal.

Affairs, 2018; High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018)⁹⁴. Um dos universos a que se tem sido conferido destaque é, precisamente, a prisão (*e.g.*, Bertelsen, 2016; National Institute of Justice, 2015). De acordo com o Centre for the Study of Radicalization and Political Violence (ICSR) as prisões “have played an enormous role in the narratives of every radical and militant movement in the modern period. They are ‘places of vulnerability’ in which radicalisation takes place” (ICSR, 2010, p. 1). De facto, nas últimas décadas temos vindo a assistir um incremento da expressão de radicalização (violenta) e, concomitantemente, a alterações no que respeita às suas manifestações (Hamm, 2013, 2007) em contexto prisional. De acordo com Christiansen (2017), verificou-se aumento da radicalização de extrema direita nacionalista neonazi, tendência que também parece existir a nível nacional⁹⁵.

Vulnerabilidade e risco de radicalização em contexto prisional

A prisão constitui, com particular intensidade para alguns/as reclusos/as, um contexto hostil, que provoca um profundo e negativo impacto a nível físico, mental e emocional (*e.g.*, Listwan *et al.*, 2010; Dye, 2010). Na revisão de literatura efetuada por Mairos Ferreira e Machado (2018a, p. 14) distinguem-se, enquanto fatores que sustentam este impacto negativo: (i) os efeitos negativos no bem-estar psicológico decorrentes da privação de liberdade por longos períodos de tempo, (ii) abordagem predominante de controlo e sujeição (na qual se inclui o recurso a contenção física como estratégia de controlo do comportamento de reclusos/as) existente em contexto prisional, (iii) inexistência de condições mínimas que assegurem, entre outros, intervenção individualizada, cuidados de qualidade e espaço individual/privacidade nas prisões, (iv) elevada insegurança vivenciada (iteradamente reportada por reclusos/as e, também não raras vezes, igualmente documentada como muito preocupante para profissionais e/ou voluntários/as), (v) sobrelotação dos estabelecimentos prisionais, (vi) existência de grupos organizados (sob o formato de gangues e/ou outros formatos) no interior dos estabelecimentos prisionais, por vezes motivados por ideais radicais (violentos) e extremistas, (vii) existência de ambientes racialmente segregados no interior dos estabelecimentos prisionais, sendo estes mantidos através de estratégias de controlo e de imposição (que incluem recurso a ameaça,

⁹⁴ Relembramos, a este respeito, que alguns países manifestam um nível substancialmente mais elevado de informação e *know how* que outros, diferença que deve ser tida em consideração na análise de produções emanadas pela UE e/ou que reportam a diversos contextos ou estados que a integram.

⁹⁵ Num estudo sobre ameaça terrorista em Portugal, Silva (2015, p. 313) expõe que “em Portugal os movimentos anarquistas e de skinheads neonazis devem merecer uma atenção especial por parte dos serviços de informações e das polícias”.

violência, manipulação, de entre outras estratégias não adaptativas de gestão do espaço e das relações em contexto prisional).

Note-se, contudo, que a experiência de encarceramento não exerce influência isolada, mas sim em conjugação com outros fatores de risco, parte dos quais pré-existent na trajetória de vida dos/as (ex)reclusos/as (e.g., Mairos Ferreira & Machado, 2018a; United Nations Office of Counter-terrorism, 2018; Beardsley, 2017; Christiansen, 2017; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; Mulcahy *et al.*, 2013; International Centre for Counter-Terrorism, 2012; Brandon, 2009), a saber: (i) rede informal de suporte pequena e frágil (e.g., reduzido ou inexistente suporte da família de origem), (ii) rede formal de suporte reduzida, fragilizada, com a qual estabelecem relacionamento volátil; (iii) problemas de saúde (mental e física), (iv) qualificações académicas baixas, (v) qualificações profissionais pouco desenvolvidas, (vi) histórico profissional de pouca especialização e com períodos de ausência de ocupação profissional, (vii) restrições financeiras. Os fatores referidos podem existir prévio, durante e/ou após o período de encarceramento, produzindo efeitos individualmente e em interação (e.g., Christiansen, 2017; Council of Europe, 2016; Hamm, 2013). Em acréscimo, deve ter-se em conta o efeito nefasto da potencial disseminação de ideais radicais violentos por parte de reclusos/as que já integravam grupos ativos previamente ao período de cumprimento de pena. Para estes/as reclusos/as, o encarceramento pode constituir uma oportunidade de recrutamento junto de pessoas que evidenciam maior receptividade à sua mensagem (Council of Europe, 2016; Hamm, 2013)⁹⁶.

⁹⁶ Incluem-se, ainda que não em registo de exclusividade, como iniciativas de promoção de ideias radicais em contexto prisional (Mairos Ferreira & Machado, 2018a, pp. 16-17): (i) disseminar ideais radicais (violentos) e extremistas dentro do contexto prisional, (ii) proceder a recrutamento de reclusos/as, (iii) efetuar ações motivadas pelos ideais radicais (violentos) e extremistas, (iv) fomentar ações radicais (violentas) junto de outros/as reclusos/as, (v) colocar os/as reclusos/as em comunicação com outros/as radicais (violentos) em contexto exterior à prisão, (vi) disseminar material, recursos e/ou redes de suporte à causa. Numa nota sobre recrutamento por parte de radicais violentos/as islamâmicos, ICSR (2016, p. 30) explicita as mais valias do recurso a pessoas com trajetórias criminais para envolvimento nas ações do grupo radical - "... [that] inmates [are] vulnerable and experience cognitive openings, making them receptive to jihadist ideas, they also tend to be part of the demographic that jihadist groups are keen to attract: young men, from Muslim backgrounds, who are unfamiliar with their own religion yet impulsive, confident, willing to take risks, and have been in conflict with the state and established authorities. Far from being an obstacle, their criminal pasts have de-sensitised them to law-breaking and violence, and may in fact have provided them with skills that can be used in terrorism. In short, from the jihadists' perspective, prisons are the perfect 'breeding ground'". Complementa a citação anterior com a seguinte afirmação "[t]his is of greater benefit to the extremists than the criminals: not only do they get access to potentially fruitful opportunities and targets for radicalisation, they can also take advantage of the criminals' skills and underground connections, facilitating access to forged documents, weapons, money, goods, or even safe houses" (ICSR, 2016, p. 32). Facilmente se constata que este processo de

Chamamos a atenção do/a leitor/a para a inexistência, no agregado de elementos mencionados no parágrafo anterior, de qualquer referência a crenças religiosas ou espirituais. Esta não menção deve-se à ausência de evidência empírica que sustente a existência de uma relação causal entre religião/espiritualidade e risco de radicalização e/ou extremismo (*e.g.*, Council of Europe, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; LaFree, & Freilich, 2016). Investigação científica reporta uma percentagem não despreciable de reclusos/as que se convertem em contexto prisional, contudo, para muitos/as, esta conversão constitui um fator de proteção, e não de risco, pois a espiritualidade surge como elemento de suporte à (re)definição do projeto de vida, no sentido da integração comunitária e social (Christiansen, 2017; Hamm, 2007).

Radicalização em contexto prisional: Desafios e oportunidades para os/as profissionais

Na atualidade, é provável que profissionais que desenvolvem a sua ação em contexto prisional tenham, ou venham a manter, contacto direto com reclusos/as condenados/as por crimes motivados por radicalização violenta, extremismo ou terrorismo (*e.g.*, Mairos Ferreira & Machado, 2018a, 2018b; Christiansen, 2017) e /ou por reclusos/as que, no decurso do cumprimento de pena, se envolvem em processos de radicalização violenta (*e.g.*, Christiansen, 2017; Conseil du Statut de la Femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Bertelsen, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016). Pelas especificidades inerentes ao contexto prisional e, também, em resultado do contato que os/as reclusos/as estabelecem com profissionais e voluntários/as, estes agentes podem ser elementos privilegiados de minimização de fatores de risco e vulnerabilidade e, concomitantemente, de promoção de medidas de prevenção primária e secundária. Os/as profissionais desempenham, quando reunidas as necessárias condições, um papel chave no combate à radicalização violenta e ao extremismo (Bertelsen, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016)⁹⁷. Contudo, quando: (i) a preparação científica e técnica é reduzida (ou até inexistente); (ii) fatores pessoais,

recrutamento não é específico dos grupos jihadistas, sendo mobilizado igualmente por outros grupos radicais violentos (*e.g.*, radicalização de extrema direita).

⁹⁷ Convém reforçar, a este propósito, que toda e qualquer ação (por parte de profissionais e/ou voluntários/as) deve estar legitimada (cumprindo, escrupulosamente, os normativos em vigor na prisão e, evidentemente, a legislação em cumprimento no país; evidenciando o maior respeito pelas orientações (inter)nacionais sobre intervenção digna e consubstanciada nos Direitos Humanos, para todos/as aqueles/as que se encontram encarcerados/as).

interpessoais e/ou culturais constituem barreiras à aceitação da diversidade (*e.g.*, cultural religiosa), do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, incluindo a autodeterminação e a liberdade de expressão; (iii) o medo impera (*e.g.*, “aqui na prisão tenho muito mais risco de ser atacado”); (iv) o desconhecimento relativamente a outrem (*e.g.*, ignorância em relação a manifestações culturais de grupos distintos do seu) é elevado, existe maior risco de que manifestações verbais e/ou não verbais de reclusos/as sejam, erroneamente, interpretadas como algo negativo e, até, perigoso (Mairos Ferreira e Machado, 2018a, 2018b). A ação dos/as profissionais pode, por conseguinte, sofrer enviesamentos no sentido da constante procura de sinalização de comportamentos e discursos radicalizados, resultando na identificação de falsos positivos e, consequentemente, na mobilização de medidas de combate à radicalização que não são necessárias ou ajustadas (Mairos Ferreira e Machado, 2018a, 2018b). Torna-se, assim, fundamental assegurar que os/as profissionais possuem as competências e os recursos necessários para uma eficiente e eficaz intervenção neste âmbito.

Importa não esquecer que a prevenção e combate à radicalização em contexto prisional deve ancorar-se no reconhecimento e na “promoção de fatores adaptativos de vivência em contexto prisional e de suporte à reinserção sucedida em sociedade, e não na sinalização de eventuais fatores de risco com o propósito principal de adoção de medidas coercivas de intervenção” (Mairos Ferreira & Machado, 2018a, p. 18). São comuns, na literatura, referências às oportunidades de desenvolvimento adaptativo e de transformação pacífica, existentes em contexto prisional e, no seu âmbito, da influência positiva e adaptativa que os/as profissionais podem ser para os/as reclusos/as, não somente em relação ao período de cumprimento de pena mas igualmente ao nível da preparação para a reinserção dignificada na sociedade (Bertelsen, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; Council of Europe, 2016).

Embora não exista consenso relativamente às modalidades e estratégias mais eficazes de intervenção no âmbito da prevenção e combate à radicalização violenta em prisões, alguns requisitos essenciais são sinalizados em várias publicações (*e.g.*, Mairos Ferreira & Machado, 2018a; Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016;). Notabiliza-se, desde logo, a imprescindibilidade de que o ambiente prisional seja saudável, *i.e.*, que se sustente em: (i) cumprimento dos direitos e liberdades fundamentais dos/as reclusos/as, num registo de transparência em relação às normas e regras vigentes, (ii) confiança e respeito mútuo, (iii) promoção da segurança (física, psicológica e emocional), (iv) ação individualizada, (v) atenção (na medida do que é exequível tendo em conta as restrições do contexto prisional) às

necessidades dos/as reclusos/as, (vi) flexibilidade e adequação (na medida do que é exequível tendo em conta as restrições do contexto prisional) às crenças e padrões culturais que o/a recluso/a perfilha (*e.g.*, Mairos Ferreira & Machado, 2018a; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016). Um ambiente saudável traduz-se em melhor eficiência nos processos reabilitativos, menor número de queixas ou ações punitivas por comportamento desapropriado em contexto prisional, assim como menor risco de envolvimento com ideais e/ou comportamentos radicalizados violentos (*e.g.*, Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016).

Em aditamento a este compromisso global com o estabelecimento e continuo reforço de um ambiente prisional saudável, é vital que se proceda à a definição e implementação de iniciativas que visam, em específico, a prevenção e o combate à(o) (risco de) radicalização (*e.g.*, High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; Christiansen, 2017). Todos/as os/as profissionais possuem um relevante papel nesta matéria. Desde logo, são agentes chave na potencial sinalização de discursos e/ou comportamentos que indiciam estarmos perante vulnerabilidade e risco de envolvimento com ideais ou comportamentos radicalizados violentos ou estarmos perante uma pessoa que perfilha ideais radicais violentos, agindo em conformidade com eles (*e.g.*, High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; Christiansen, 2017; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016)⁹⁸. Em complemento, o conhecimento que os/as profissionais possuem sobre a rede de relacionamentos de cada recluso/a (não somente com outros/as reclusos/as na prisão, mas também com membros do exterior, com os/as próprios/as profissionais e/ou voluntários/as) é um elemento central na eventual deteção de mudanças, particularmente ao nível do grupo de pertença, das dinâmicas relacionais predominantes e/ou do substantivo aumento/diminuição do isolamento (*e.g.*, High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; Bertelsen, 2016).

No entanto, para que estes/as estejam aptos/as a mobilizar este conhecimento é essencial que dominem ferramentas técnicas que lhe permitam, entre outras estratégias, o envolvimento em diálogo construtivo com o/a recluso/a (*e.g.*, sobre a sua opinião acerca das suas circunstâncias atuais, da sua perspetiva sobre acontecimentos diversos da atualidade) e a observação [*e.g.*, das ações que ocorrem entre reclusos/as e reclusos/as – profissionais;

⁹⁸ Para o primeiro grupo é particularmente relevante a atenção a eventuais mudanças (sejam eles ao nível do discurso, de comportamentos, de modificação de rotinas ou outras). O conhecimento privilegiado que o/a profissional possui de cada recluso/a é essencial na sinalização destas potenciais alterações (*e.g.*, ao nível da socialização com o grupo de pares e/ou com os/as profissionais, na aparência, nas crenças espirituais).

observação do/a recluso/a (e.g., níveis de ativação emocional, vocábulos predominantes no seu discurso)] (Mairos Ferreira & Machado, 2018a, 2018b).

Método

Este estudo exploratório integra um dos *workpackages* do projeto *Fighting Against Inmate Radicalization* (763538-FAIR-JUST-AG-2016-03) e visa compreender as perspetivas dos/as profissionais dos serviços prisionais sobre radicalização (violenta) nas prisões portuguesas, nomeadamente no que respeita a: (i) (in)existência nas prisões portuguesas, (ii) manifestações predominantes, (iii) estratégias de prevenção e (iv) principais dificuldades sentidas⁹⁹.

Participantes

Tendo em consideração as dificuldades de acesso ao sistema prisional, nesta investigação optámos pelo recurso a amostra não probabilística por conveniência. Participaram no estudo 49 profissionais, de ambos os géneros (28 homens e 21 mulheres). A atividade profissional predominante é Guarda Prisional (n=25), a que se seguem Professor/a ou Formador/a (n=4), Psicólogo/a (n=3) e Trabalhador/a Social (n=3). Apenas um/a profissional sinalizou Outra Categoria¹⁰⁰. A subamostra 1 (profissionais que responderam ao questionário individual) inclui 28 participantes, de ambos os sexos (13 do sexo masculino e 15 do feminino). Todos/as os/as inquiridos/as são de nacionalidade portuguesa. A média de tempo de serviço em contexto prisional é de 10,26 anos (min=1 mês, max=28 anos). As três atividades ocupacionais mais prevalentes são, em ordem decrescente: Guarda Prisional (n=14), Professor/a ou Formador/a (n=4), e Trabalhador/a Social (n=2). A subamostra 2 (participantes do Grupo Focal) inclui 21 participantes, de ambos os sexos (15 homens e 6 mulheres). Todos/as os/as

⁹⁹ O protocolo de investigação foi comum às 10 organizações (de 9 países) que integram o projeto, o que implicou a utilização de terminologia idêntica (e.g., ao nível da caracterização dos/as participantes, das questões a formular) e a adoção de procedimentos ajustados a realidades (e.g., contextuais, legislativas) substantivamente distintas entre si. Neste artigo apresenta-se, somente, o estudo desenvolvido em Portugal.

¹⁰⁰ Na opção Outra categoria incluem-se: (i) gestor/a, (ii) farmacêutico/a, (iii) empregado/a de escritório, (iv) assistente técnico/a, (v) teólogo/a e psicólogo/a (o mesmo/a profissional detém as duas qualificações), (vi) advogado/a, (vii) diácono, (viii) capelão da prisão, (ix) pedagogo/a, (x) especialista em direitos humanos e formador/a de educação de adultos (uma profissional possui ambas as qualificações) e (x) especialista em contra-terrorismo.

inquiridos/as são de nacionalidade portuguesa. A atividade ocupacional mais comum é Guarda Prisional (n=11), seguido por Psicólogo/a (n=2). As restantes categorias respeitam a, apenas, um/a participante.

Instrumentos

Este projeto de investigação mobilizou duas técnicas complementares, inquérito individual (através de questionário) e participação em Grupo Focal (com recurso a sistematização escrita dos contributos por um/a dos dinamizadores/as). O uso combinado de ambas técnicas teve como objetivo a obtenção de um conjunto alargado e diversificado de informações relevantes sobre o conhecimento, as perspectivas e as experiências, de profissionais que desenvolvem a sua atividade em contexto prisional, no âmbito da radicalização (violenta). O questionário individual é composto por 3 seções (1: dados de caracterização, 2: perspectivas de radicalização e fatores de risco, 3: questões específicas para diferentes perfis profissionais: gestão/direção, profissionais que possuem contato direto regular com reclusos/as), que agregam um total de 77 perguntas (53 perguntas fechadas e 24 questões abertas). Por sua vez, o guião do Grupo Focal contém 2 partes, a saber: (i) perspectivas e experiências de profissionais sobre radicalização (violenta) e conhecimento sobre fatores de risco; (ii) necessidades percebidas dos/as profissionais nesta matéria e identificação de iniciativas de (in)formação em que já participaram. No total, o guião compreende 22 questões (incluindo questões gerais de caracterização e perguntas abertas para discussão).

Procedimentos

O processo de recrutamento de participantes envolveu duas estratégias complementares: (i) solicitação direta de participação, e (ii) sinalização de profissionais com longas trajetórias no sistema prisional e subsequente solicitação direta de participação. Todos/as os/as participantes receberam informações detalhadas sobre o projeto FAIR e, também, sobre o estudo em que eram convidados a participar. O consentimento informado foi obtido por escrito. A recolha de dados respeitantes aos questionários individuais ocorreu nas regiões Norte e Centro de Portugal, entre 7 e 19 de março de 2018. O questionário levou 45-60 minutos para ser respondido. O Grupo Focal ocorreu de 06/06/2018 a 15/06/2018, nas mesmas regiões. Cada Grupo Focal teve a duração aproximada de 60-75 minutos.

Resultados

Da análise combinada das respostas escritas e das narrativas discursivas dos/as participantes salienta-se a constatação de que a compreensão e a ação (preventiva, reabilitativa e/ou punitiva) sobre radicalização (violenta) em contexto prisional não é considerada uma prioridade, no sistema penitenciário Português. De facto, nenhum/a dos/as participantes referiu que esta temática é abordada, de forma explícita, em contexto prisional (*e.g.*, “não, não... nunca se fala de radicalização”, “prioridade? Não... nem pensar!”). Referem, adicionalmente, desconhecer a existência de uma política e/ou de uma estratégia de prevenção ou combate da radicalização (violenta), ou que esteja a ser implementada qualquer ação em colaboração com outros serviços, departamentos ou agências governamentais nacionais e/ou internacionais (*e.g.*, “nunca ouvi falar de tal coisa” [Questionário individual], “não existe nada organizado...” [Questionário individual], “não fazemos nada no âmbito da radicalização na cadeia” [Questionário individual], “nunca ouvi falar em tal coisa” [Grupo Focal]). Na sua perspectiva esta ausência de investimento deve-se à consideração de que, em Portugal, a radicalização violenta e o extremismo constituem ameaças de reduzido valor.

Quando questionados/as diretamente sobre potencial aumento ou diminuição da ameaça, os/as profissionais afirmam que o problema pode vir a sofrer incremento nos próximos anos (*e.g.*, “Portugal é um país calmo. Não temos prisioneiros radicalizados, ou pelo menos o número é muito baixo” [Questionário individual]). Dois/as profissionais mencionaram, em complemento da sua opinião, que a radicalização extrema tende a aumentar, não apenas pela potencial disseminação junto da população prisional, mas também porque sentem um *crescendum* nas posições radicalizadas violentas por parte de profissionais (“deviam estudar a radicalização nos técnicos, isso sim daria resultados muito interessantes. Temos profissionais que emitem posições radicais e que incitam à violência contra os reclusos e contra outros profissionais!”, “técnicos com posições de extrema direita... sim... não serão assim tão poucos não!” [Grupo Focal]).

Esta referência à existência de radicalização violenta associada a ideais de extrema direita surge, também, em relação à população prisional (“Talvez a radicalização de direita... Sim, isso preocupa alguns colegas que trabalham em prisões de alta segurança” [Grupo Focal]). A radicalização religiosamente motivada, animais/animais selvagens/grupos extremistas de proteção da terra, ou outros grupos radicalizados foram considerados minoritários e não uma ameaça, quer nos questionários individuais, quer nos Grupos focais. Contudo, estes dados devem ser analisados com particular cautela, pois a generalidade dos inquiridos/as manifestou

dificuldade em sinalizar diferentes tipos de ideologia radical violenta (*e.g.*, “não sei... por exemplo, não estou certo/a de que sei distinguir bem entre racismo e radicalização violenta de extrema direita...”, “não sei quantos tipos haverá... talvez de extrema direita e de extrema esquerda e religiosa?”).

Não surpreenderá, face ao exposto no parágrafo anterior, que a concordância relativamente à “enorme falta de conhecimento sobre este assunto específico em Portugal” [Questionário individual] é também generalizada ($n=49$). Para este facto parecem concorrer vários fatores. Por um lado, como a radicalização violenta surge sinalizada como uma ameaça pouco significativa (“Eu diria... quase inexistente” [Questionário individual]), o investimento na promoção do seu conhecimento junto dos profissionais tem sido insipiente. Por outro, em resultado da “opacidade” que caracteriza o sistema prisional, os/as profissionais inquiridos/as reportam dificuldade em aceder a (in)formação (*e.g.*, “nós não temos formação. Nada! Existem pouquíssimas e são sempre os mesmos que são aceites. Vá lá ver os inscritos... sempre os mesmos. Uma vergonha!” [Grupo Focal], “os temas das formações são sempre os mesmos...” [Grupo Focal], “não, nunca tive acesso a relatórios que falem de radicalização..., mas já não me surpreende. Não se sabe nada...” [Grupo Focal]).

No que respeita aos fatores associados a radicalização (violenta), as respostas aos questionários individuais ($n= 28$) notabilizam: “escrita (intensiva) sobre ideologias radicais” ($n= 12$), “leitura (intensiva) sobre ideologias radicais” ($n = 11$), “isolamento” ($n=11$), “tatuagem(s) (novas) relacionadas com ideologias” ($n= 9$), “bloqueio/desligar da família” ($n = 9$), e “criação/adesão a grupo” ($n = 9$). Adicionalmente, referiram “estigmatização de outros/as reclusos/as” ($n = 7$), “aumento da agressão” ($n = 6$), “intensificação do comportamento de oração” ($n = 4$), “falar de visão de mundo” ($n = 4$), “mudar a dieta” ($n = 4$) e “ouvir músicas específicas” ($n = 4$). Estes resultados vão ao encontro das narrativas dos/as participantes nos Grupos Focais, nas quais também se notabilizam como fatores a que os/as profissionais estão mais sensíveis, o aumento de interesse sobre ideologias radicais, expresso em leitura e/ou na conversa sobre temáticas específicas, assim como a realização de tatuagens motivadas por ideologia radical violenta. O bloqueio de familiares e/ou relacionamentos anteriores é, igualmente, mencionado. Conforme já tivemos oportunidade de indicar, é necessário ter em conta, na análise destas respostas, que os/as inquiridos/as manifestaram grande insegurança em relação ao conhecimento desta problemática (“o que lhe digo... é o que toda a gente sabe. É senso comum. Nunca tive formação sobre radicalização”).

Os/as profissionais alertaram, ainda, para a inexistência, em contexto prisional, de modelos e estratégias de prevenção da radicalização (violenta), baseadas em evidência científica e técnica. Perante insuficientes orientações e inexistência de instrumentos validados para o contexto prisional, a sinalização de (risco de) radicalização permanece um desafio. Por último, são também evidentes limitações ao nível da reabilitação dos/as reclusos/as, em específico: (i) "o processo de integração é insuficiente", (ii) "sabemos que há uma taxa muito alta de reincidência na cadeia, embora a taxa real não seja conhecida ", (iii) " não há trabalho com as famílias, nada... em teoria, eles podem dizer que sim, mas na prática ninguém os ajuda de forma estruturada " (cf., Mairós Ferreira, 2018a, 2018b). Os/as respondentes indicam, em complemento do exposto, que a existência de iniciativas de prevenção no âmbito do combate à radicalização violenta nas prisões portuguesas seria uma mais-valia (e.g., "sim, sim... eu gostava muito de participar numa formação sobre estas questões [Grupo Focal]). Expressaram, ainda, desejo de aumentar o conhecimento e as competências técnicas de ação.

Notas finais

Parte integrante das preocupações comuns a diversos países ocidentais, a problemática da radicalização, particularmente da radicalização violenta, tem sofrido um incremento significativo na agenda da União Europeia e dos países que a integram, no decurso das últimas décadas (e.g., High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; Christiansen, 2017). Do elevado volume de produções (e.g., científicas, técnicas, de sensibilização) e de ações (e.g., programas de prevenção de cariz generalista, intervenção focalizada em grupos de vulnerabilidade psicossocial) sobre radicalização, destaca-se o investimento ao nível da sinalização de pessoas e grupos que evidenciam índices superiores de vulnerabilidade e de risco a adesão a ideais e envolvimento ativo em atividades radicais violentas (e.g., Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016). A prisão, e no seu âmbito a população reclusa, é, precisamente, um dos contextos que tem vindo a ser notabilizado (e.g., Beardsley, 2017; Council of Europe, 2016).

Este artigo pretendeu constituir um contributo, ainda que exploratório, para a compreensão das necessidades dos/as profissionais que trabalham em contexto prisional, contexto este reportado, como aludimos, como um espaço de particular risco de recrutamento e de potencial vínculo a ideais radicais e grupos extremistas violentos (e.g., Council of Europe, 2016; International Centre for Counter-Terrorism, 2016; United Nations Office on Drugs and

Crime, 2016). Apesar do interesse manifesto pela temática, os/as participantes reconhecem elevado desconhecimento e insegurança, enfatizando a superficialidade da informação a que acedem, assim como dificuldade em obter material técnico científico e validado. Mencionaram, por diversas vezes, que a prevenção da radicalização (violenta) nunca foi incluída como possibilidade de formação por parte dos serviços competentes.

Bibliografia

- Beardsley, E. (2017). *Inside French Prisons: A Struggle To Combat Radicalisation. Parallels*. Acesso a 21/02/2018, em <https://www.npr.org/sections/parallels/2017/06/25/534122917/inside-french-prisons-a-struggle-to-combat-radicalization>.
- Beardsley, N. L. e Beech, A. R. (2013). Applying the violent extremist risk assessment (VERA) to a sample of terrorist case studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 5(1), pp. 4-15.
- Bertelsen, P. (2016). Violent radicalization and extremism. A review of risk factors and a theoretical model of radicalization. J. Hansen Lund (Ed.), *Tværfagligt samarbejde om udsathed blandt børn o unge*. Aarhus: Turbine.
- Brandon, J. (2009). *The Danger of Prison Radicalization in the West*, 12 (2), 1-4.
- Christiansen, S. (2017). *Preventing radicalization in prisons: A comparative analysis of the Danish and Swedish prison and probation services' counter-radicalization strategies within prisons*. Acesso a 5/04/2018 em <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/23168/Sara%20Christiansen.%20KA742E.%20Preventing%20Radicalization%20in%20Prisons..pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence (2016). *Women and violent radicalization: Research report*. Acesso a 16/04/2017 em https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/radicalisation_recherche_anglais.pdf.
- Costa, V., Monteiro, S., Esgalhado, G. & Pereira, H. (2017). Investigação psicológica em contexto prisional português: uma revisão sistemática da literatura e desafios futuros para a investigação. *Revista Psicologia*, 31 (1), 49-58.
- Council of Europe (2016). *Guidelines for Prison and Probation Services regarding Radicalisation and Violent Extremism*. Brussels: Council of Europe.
- Dye, M. H. (2010). Deprivation, importation, and prison suicide: Combined effects of institutional conditions and inmate composition. *Journal of Criminal Justice*, 38, 796-806.
- European Commission – Migration and Home Affairs (2018). *Radicalization*. Acesso a 03/05/2018 https://ec.europa.eu/home-affairs/content/radicalisation-0_en.
- Gonçalves, F. (2012). A Ameaça Jihadista nos Estabelecimentos Prisionais: Desafios e Dilemas. *Nação e Defesa*, 132 (192), 192-211.

- Hamm, M. S. (2007). Terrorist Recruitment in American Correctional Institutions: An Exploratory Study of Non-Traditional Faith Groups. Final Report. U.S. Department of Justice Commissioned Report, December 2007.
- Hamm, M. S. (2013). *The Spectacular Few: Prisoner Radicalization and the Evolving Terrorist Threat*. New York: NYU Press. Acesso a 03/05/2018 <http://web.b.ebscohost.com.proxy.mah.se/ehost/detail/detail/bmxlYmtfXzUzNjE0OF9fQU41?sid=b5ca2055-b076-4320-8096-8dfd3b1c1b00@sessionmgrl20&vid=0#AN=536148&db=nlebk>.
- High-Level Commission Expert Group on Radicalisation (2018). *Final report*. Acesso a 12/03/2018 em https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-security/20180613_final-report-radicalisation.pdf.
- International Centre for Counter-Terrorism (ICCT). (2012). *Roundtable expert meeting & Conference on rehabilitation and reintegration of violent extremist offenders core principles & good practices*. Acesso a 02/04/2016 em <https://icct.nl/update/icctunicri-conference-on-rehabilitation-and-reintegration-executive-summary-and-good-practices-document-now-available-online/>.
- International Centre for Counter-Terrorism (ICCT). (2016). *Rehabilitating juvenile violent extremist offenders in detention: Advancing a juvenile justice approach*. Policy Brief, December 2016. Acesso a 05/12/2017 em https://icct.nl/wp-content/uploads/2016/12/16Dec6_JVEO_Policy-Brief_FINAL.pdf.
- International Center for the Study of Radicalization and Political Violence (ICSR). (2010). *Prisons and terrorism radicalisation and de-radicalisation in 15 countries*. Acesso a 12/08/2017 em <https://www.clingendael.org/sites/default/files/pdfs/Prisons-and-terrorism-15-countries.pdf>.
- International Committee for the Red Cross (2016). *Radicalization in detention: The ICRC's perspective*. Acesso a 12/08/2017 em <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ICRC+radicalization+2016&ie=UTF-8&oe=UTF-8>.
- Klausen, J., Campion, S., Needle, N., Nguyen, G. & Libretti, R. (2015). Toward a Behavioral Model of "Homegrown" Radicalization Trajectories. *Studies in Conflict & Terrorism*, 39 (1), 67-83.
- LaFree, G. e Freilich, J. D. (2016). (Eds.), *The handbook of the criminology of terrorism*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Listwan, S. J., Colvin, M., Hanley, D., e Flannery, D. (2010). Victimization, social support and psychological well-being: A study of recently released prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 37, 32-32.
- Mairos Ferreira, S. e Machado, J. P. (2018a). *Indicadores de risco de radicalização em estabelecimentos prisionais: Relatório do projeto FAIR sobre indicadores de risco para detetar radicalização e risco de radicalização em reclusos/as - D22 (versão portuguesa)*. Acesso a 15/01/2018 <http://fair-project.eu/wp-content/uploads/2018/08/Indicadores-de-risco.pdf>.
- Mairos Ferreira, S. e Machado, J.P. (2018b). Sonia Mairos Ferreira & José Pedro Machado. Inmates' Radicalization Risk Indicators: Perspectives of Portuguese. In SPECTO - International Conference: Multidisciplinary Perspectives in the Quasi-Coercive Treatment of Offenders. Conference proceedings, 2018, pp. 67-72.
- Mulcahy, E., Merrington, S. e Bell, P. (2013). The Radicalisation of Prison Inmates: Exploring Recruitment, Religion and Prisoner Vulnerability, *Journal of Human Security*, 9(1), 4-14.

- National Institute of Justice (2015). *Radicalization and violent extremism: Lessons learned from Canada, the U.K. and the U.S.*. Acesso a 14/02/2017 de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/249947.pdf>.
- National Security Preparedness Group (2011). *Preventing violent radicalization in America*. Acesso a 15/02/2018 em <https://bipartisanpolicy.org/wp-content/uploads/sites/default/files/NSPG.pdf>.
- Radicalisation Awareness Network (RAN) (2014). *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: Strengthening the EU's response – approaches, lessons learned and practices*. Acesso a 03/03/2015 em https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices_en.
- Silva, T. (2015). *A ameaça terrorista em Portugal. Tese de doutoramento em relações internacionais*. Lisboa: FCSH – Universidade Nova de Lisboa.
- The International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence (ICSR) (2010). *Prisons and terrorism, radicalisation and de-radicalisation in 15 Countries*. Retrieved January 30, 2017, from <http://icsr.info/2010/08/prisons-and-terrorism-radicalisation-and-de-radicalisation-in-15-countries/>
- The International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence (ICSR) (2016). *Criminal pasts, terrorist futures: European jihadists and the new crime-terror nexus*. Retrieved May 8, 2017, from <http://icsr.info/2016/10/new-icsr-report-criminal-pasts-terrorist-futures-european-jihadists-new-crime-terror-nexus/>
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2016). *Handbook on the management of violent extremist prisoners and the prevention of radicalization to violence in prisons*. New York: UN
- United Nations Office of Counter-terrorism (2018). *Plan of action to prevent violent extremism*. Acesso a 12/03/2018 em <https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/en/plan-action-prevent-violent-extremism>.

PREVENTION OF RADICALIZATION IN PORTUGUESE PRISONS: PERSPECTIVES OF PRISON SERVICES PROFESSIONALS

Abstract

This exploratory study was developed within the framework of the European project Fighting Against Inmate Radicalization and aims to understand the perspectives of professionals that work in the prison system about the prevention of radicalization in Portuguese prisons. A mixed exploratory approach was mobilized, which included completing a questionnaire designed for this purpose (n = 28) and, at a subsequent time, participation in focus group (n = 21). The sample is, thus, composed by 49 professionals, of both sexes. The results emphasize: (i) reduced access to information on (in)existence of radicalization in prisons, (ii) lack of explicit guidelines about prevention strategies to be mobilized, (iii) lack of education/training on this subject, and (iv) communication difficulties among professionals.

Key-words: Radicalization, prison, professionals, prevention.

SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO DO TURISMO E ÓCIO HUMANISTA, EM TEATROS E MUSEUS DA CIDADE DE NATAL/RN (BRASIL)

Fernando Manuel Rocha da Cruz¹⁰¹

Resumo

Teatros e museus são espaços privilegiados de cultura e ócio (humanista) que permitem o desenvolvimento da pessoa e da comunidade quando se apoia nos valores de liberdade, satisfação e gratuidade. O objetivo da pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, é refletir sobre a importância dos museus e teatros na oferta de ócio para os turistas, a partir das percepções da comunidade universitária sobre as suas próprias vivências nestes espaços da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte. A cidade é, porém, um destino privilegiado do segmento “sol e mar”. A título de conclusão, verificamos que a ausência de políticas públicas e de informação, na promoção destes espaços, são causa e consequência da falta de público, em geral.

Palavras-chave: Museu; Natal/RN; Ócio humanista; Teatro, Turismo.

¹⁰¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Políticas Públicas (Brasil). **E-mail:** fmrcruz@gmail.com. **Endereço (em Portugal):** Rua dos Percursos, n.º 5ª, 1º esq. 3780-211 Murtosa

Introdução

A cidade de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte (RN), e o próprio Estado são dois dos principais destinos turísticos no nordeste brasileiro, sobretudo, no segmento “sol e mar” devido à beleza das praias e ao clima da região. Contudo, verificamos que o segmento da “Cultura” desenvolvido em ambos os contextos espaciais merece ser reconhecido e valorizado em termos sociais e turísticos.

A cultura, o ócio e o lazer são temas incontornáveis na sociedade contemporânea. O ócio apresenta benefícios ao nível da saúde física, mental e social e resulta na recriação da vida e dos valores básicos. A vivência do ócio pelo sujeito é livre e não tem finalidade utilitária podendo resultar de um ato pessoal ou social. Distingue-se do lazer que se manifesta no consumo associado à diversão, ao entretenimento e ao turismo.

A nossa investigação procurou refletir sobre a importância dos museus e teatros na oferta de ócio para os turistas, a partir das percepções da comunidade universitária sobre as suas próprias vivências nestes espaços da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte.

O artigo está estruturado em quatro partes, para além da Introdução e das Considerações finais. A primeira é dedicada a uma revisão teórica sobre o turismo cultural e sua importância na sociedade contemporânea. Em seguida, abordamos o ócio humanista e suas características, assim como distinguimos de lazer e tempo livre, para além da sua relação com a cultura. A terceira parte é dedicada à metodologia e técnica de pesquisa adotadas na investigação. Na última parte apresentamos uma breve caracterização da cidade, do turismo e das Indústrias Culturais e Criativas¹, bem como os resultados da investigação, a partir da recolha de entrevistas semiestruturadas junto de docentes e discentes universitários da cidade de Natal.

Turismo Cultural

Até ao século XIX, viajar era uma questão de estatuto, apenas possível por isso a uma elite. É com o desenvolvimento dos caminhos de ferro que a viagem em massa se democratiza. No século XX, são estabelecidas outras diferenciações consoante o tipo de transporte utilizado, o qual acaba também por se democratizar. Contudo, são hoje as distinções de gosto entre os lugares que se afirmam (Urry, 1995).

Nesse sentido, os gostos se constituem como elementos distintivos da “classe”, nas diferentes posições no espaço social que ocupam. Daí que os gostos se constituam como afirmação prática e visceral, ou seja, por oposição aos outros gostos (Bourdieu, 2007).

Na sociedade contemporânea, é raro encontrarmos um território onde o turismo não se desenvolva ou que não implique “o consumo e o movimento ocioso das pessoas” (Pereiro e Fernandes, 2015, p.334).

O turismo cultural tem uma longa história e parece ser um dos segmentos em que os responsáveis políticos mais querem apostar (Richards, 2003). Na Europa, a Comissão Europeia estima que o turismo cultural seja responsável por 40% de todo o turismo europeu. Neste incluem-se os museus, teatros, sítios arqueológicos, cidades históricas, locais industriais, música e gastronomia (European Commission, 2018).

O Ministério do Turismo brasileiro define turismo cultural como “as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura” (Brasil, 2010, p.15).

Os tipos de turismo cultural identificados pelo Ministério do Turismo brasileiro são:

- Turismo Cívico (monumentos, eventos cívicos, memória política e histórica de determinados locais);
- Turismo Religioso (procura espiritual e prática religiosa em espaços e eventos de religiões institucionalizadas);
- Turismo Místico e o Turismo Esotérico (procura da espiritualidade e do autoconhecimento);
- Turismo Étnico (vivência de experiências autênticas e contato direto com os modos de vida e a identidade de grupos étnicos);
- Turismo Cinematográfico (locais onde são filmadas produções audiovisuais);
- Turismo Arqueológico;
- Turismo gastronómico;
- Enoturismo (roteiros de visitas em que é possível conhecer o processo de produção do vinho e atendimento do público que o aprecia ou consome);
- Turismo Ferroviário (serviços de transporte ferroviário turístico e cultural com o objetivo de agregar valor aos destinos turísticos e contribuir para a preservação da memória ferroviária) (Brasil, 2010).

Para Urry (1995), as barreiras entre cultura e turismo são, por isso, cada vez mais ténues, em virtude de um duplo processo que se desenvolveu em simultâneo:

- Culturalização da sociedade;
- Culturalização das práticas turísticas.

Pelo primeiro processo, verificamos que as fronteiras das esferas sociais e culturais são cada vez menos nítidas devido à adoção dos mesmos símbolos e signos pelas diferentes classes sociais. Na culturalização das práticas turísticas, temos em primeiro lugar, a existência do próprio segmento do turismo cultural. Em segundo lugar, constatamos a existência de símbolos e signos na produção dos espaços turísticos, assim como, o aumento do consumo de signos e símbolos pelos turistas que são produzidos e divulgados pelas indústrias culturais e criativas (Richards, 2003).

Richards (2003) entende que o capital e a competência culturais aumentaram, em virtude do crescimento do número de pessoas – triplicação entre 1970 e 2000, na Europa – com títulos universitários, o que explica que haja mais interessados, com elevada capacidade de interpretação, em museus, teatros ou óperas.

Acresce ainda outra tendência cultural com o desenvolvimento da indústria do património que é a nostalgia. O envelhecimento da população, o sentimento de desorientação e perda da modernidade, assim como o aumento de organizações dedicadas à preservação do património explicam o crescimento do turismo cultural.

Por último, o mesmo autor refere a importância do emprego e do rendimento no setor do turismo e, em particular, do turismo cultural cujos mercados se encontram em crescimento com o consequente interesse em termos de desenvolvimento económico.

O turismo é um fenómeno social, cultural e económico que implica a deslocação de pessoas para fora dos seus países ou lugares de residência por motivos pessoais, profissionais ou de negócio. Desse modo, o setor do turismo é definido como um cluster de unidades de produção que fornecem bens e serviços aos visitantes. Estas indústrias são apelidadas de indústrias de turismo devido ao elevado valor que as aquisições dos visitantes representam (Unwto, 2013).

Cooper et al. (2001) distinguem três segmentos de mercado no turismo, de acordo com a motivação da viagem: “Lazer e recreação” que inclui férias, desporto, turismo cultural e visitas à família e amigos; “Profissional e de negócios” que respeita à participação em reuniões e conferências, viagens de negócios, fruição de incentivos, entre outros; e, “Estudos e Saúde”.

Teatro e museus – objeto da nossa investigação – são considerados por um lado, indústrias culturais e criativas, dado contribuírem para a oferta de serviços culturais, em que os turistas e os visitantes são públicos possíveis. Mas, por outro lado, podemos ainda classificar museus e teatros como indústrias turísticas, segundo a Organização Mundial do Turismo (OMT). De acordo com Cooper et al., também se incluem no segmento “Lazer e Recreação” por se tratar de turismo cultural.

Ócio Humanista

Cuenca (2000, p.15) define o ócio como “uma experiência gratuita, necessária e enriquecedora da natureza humana” que do ponto de vista objetivo se confunde com o tempo que dedicamos a alguma coisa, aos recursos que investimos ou às próprias atividades. Contudo, de um ponto de vista subjetivo é realçada a satisfação que cada indivíduo apreende a partir dessa experiência. Mas se vários autores como Martins (2013) relevam a sua dimensão psicológica, para outros importa igualmente a sua dimensão social (Cuenca, 2000; Cruz, 2016).

No passado, o ócio era visto de forma negativa, desprezível ou pouco significativo ou mesmo como um luxo a que apenas alguns, era acessível. No entanto, atualmente, o ócio é percebido como uma vivência que deve ser experimentada por todos independentemente de idade, género, raça ou classe social (Aristegui e Silvestre, 2012; Cuenca, 2000).

Outros conceitos próximos ao de ócio que importa distinguir são tempo livre e lazer. Este último diz respeito, normalmente, ao entretenimento, ao turismo e à diversão pelo que são atividades fomentadas pela sociedade de consumo que implica, por isso, um pagamento pelas mesmas. Para Martins (2013, p.13), no Brasil, o lazer “é resultado de uma construção social orientada pela dominação e alienação produzida na relação capital-trabalho-empregado, incitada pelo frenesi consumista”. Já o conceito de tempo livre se contrapõe ao de trabalho e implica o tempo de reposição da energia, na lógica dos valores capitalistas (Aquino e Martins, 2007). Cubo (2018) conclui então que quer o tempo livre, quer o lazer são objeto de consumo, deterioração, mercantilização, coisificação e, por conseguinte, empobrecidos de significado.

A sociedade industrial arquitetou o ócio como prémio (e justificação) do trabalho enquanto as sociedades tecnológica e de consumo entendem o ócio como instituição autónoma e diferenciadora. Por outro lado, o ócio enquanto expressão e exercício de liberdade é um direito humano e cívico que atribui um valor particular às aspirações sociais. No entanto, se para uns é percebido como descanso e diversão, para outros é identidade, autorrealização e

sentimento. Daí que o ócio moderno seja uma qualidade da vida humana que ajuda o indivíduo a se realizar. (Cuenca, 2000; Baptista e Sousa, 2014). Mas, o ócio pode ser visto de um ponto de vista negativo, ou seja, como aborrecimento, vício e destruição que não é aquele que é adotado neste trabalho, uma vez que optamos pela perspectiva positiva.

Para Cuenca (2000), é impossível aclarar a experiência do ócio sem termos em conta o tempo. Tal experiência traduz-se em tempo e necessita de um período temporal de gestação e desenvolvimento. Desse modo, a vivência do ócio cria um conhecimento individual que nos subsidia no autoconhecimento, na autorrealização, na autoidentificação, na construção de perspectivas positivas, a superar dificuldades quotidianas ou a recuperar o equilíbrio devido a frustrações sofridas pelo próprio, por exemplo. Em posição crítica, Baptista (2013) entende que o tempo do ponto de vista objetivo e exterior, é visto como mercadoria, quando perde a sua dimensão subjetiva e de experiência íntima.

O ócio humanista é uma experiência profunda, ancorada na vida interior e nos valores básicos e, por isso, é um ócio que recria e que dá vida enquanto a evasão e a diversão, próprios da sociedade de consumo tendem a satisfazer interesses egoístas e o interesse pessoal. Desse modo, no ócio humanista estamos perante um ócio partilhado porque a vontade de viver e a satisfação pessoal da vivência está precisamente na abertura ao outro e na abertura de canais de comunicação que transcendem os indivíduos que o experimentam (Cuenca, 2000).

O aumento do consumo cultural pode implicar uma redefinição ou, pelo menos, uma visão mais crítica do ócio e uma busca por novas necessidades. Acresce que o desenvolvimento de indústrias culturais e criativas não é independente do crescimento das indústrias do ócio e do lazer. A oferta e a atividade cultural competem com a oferta e a atividade de indústrias do ócio e do lazer de natureza diversa (Cuenca, 2000).

As manifestações culturais que permitem a experimentação e a vivência do ócio são, por exemplo, festas, jogos, passeios, viagens, música, poesia, grafite, literatura, pintura, escultura, dança, jogos eletrónicos, fotografia, cinema e teatro. Estas e outras manifestações culturais possuem sentidos e significados singulares e individuais para os diferentes grupos sociais, instituições e sociedades que as vivenciam em termos históricos, sociais e culturais (Gomes, 2016).

É importante deixar claro que nem sempre a cultura permite a vivência de ócio ou a prática de lazer, nem o ócio e o lazer se traduzem automaticamente em práticas culturais, em sentido restrito. A cultura contribui para o bem-estar e a qualidade de vida dos sujeitos e quando

entendida como tal, estamos no domínio do ócio. Por isso, museus e teatros enquanto indústrias culturais e criativas têm uma oferta cultural e paralelamente podem ter uma oferta no âmbito do ócio, lazer e tempo livre.

Método e Materiais

A pesquisa adotada é qualitativa, entendendo esta como um processo reflexivo e analítico da realidade que através da utilização de métodos e técnicas de pesquisa adequados procura aprofundar o conhecimento do objeto de estudo (Oliveira, 2016). A investigação qualitativa privilegia, por conseguinte, os registos narrativos dos fenómenos sociais e procura associar as variáveis em contextos estruturais e situacionais para identificar a natureza do objeto estudado, sistemas de relações e suas estruturas dinâmicas (Fernández e Díaz, 2002).

Quanto à natureza, trata-se de uma investigação básica que procura gerar novos conhecimentos sobre o objeto científico. Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória que procura familiarizar-se com o problema, tendo em vista torná-lo mais explícito. Finalmente quanto aos procedimentos, é uma investigação bibliográfica – com o consequente levantamento de referências bibliográficas – e de campo – através da recolha de dados junto aos sujeitos da pesquisa (Gerhardt e Silveira, 2009).

Quanto à técnica de pesquisa eleita, optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que nos permitiu aprofundar as questões elaboradas em roteiro, sempre que necessário, sem o tornar demasiado rígido. Para Sampieri, Collado y Lucio (2013, p.403), as entrevistas semiestruturadas “se baseiam num roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de introduzir perguntas adicionais para precisar conceitos ou obter mais informação”. A aplicação do mesmo roteiro a todos os entrevistados tem como vantagem a possibilidade de comparação das respostas obtidas permitindo a identificação do que é comum e do que é diferente.

As entrevistas foram aplicadas a discentes e docentes da rede de ensino universitário federal que tivessem visitado algum museu ou ido a alguma peça de teatro, na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2017. Foram entrevistados dez pessoas, entre dezembro de 2017 e abril de 2018: cinco entrevistados em relação aos museus e outros cinco, em relação aos teatros.

Após a realização das entrevistas, as quais foram gravadas em áudio, estas foram transcritas e efetuada a respectiva análise de conteúdo, após o preenchimento de um quadro

de análise de conteúdo. Para o efeito, foram eleitas como dimensões de análise: condicionalismo socioeconómico de acesso, reflexões durante a participação/visita, reflexões sobre a participação/visita, desenvolvimento pessoal e valorização sociocultural.

Ócio nos Museus e Teatros da Cidade de Natal

Natal é uma cidade de destino turístico – assim como o estado do Rio Grande do Norte – devido ao clima e às praias que se estendem pelo litoral. É uma cidade que depende economicamente do setor público e muitas empresas do setor privado dependem de editais e concursos públicos. Hoje, Natal tem uma população estimada em 877.640 habitantes. Sua área territorial é de 167.263 km² e sua densidade demográfica é de 4.805,24 hab/km² (Ibge, 2018).

Em 2017, o aeroporto de São Gonçalo do Amarante que serve a cidade de Natal ultrapassou os 2,4 milhões de passageiros, com um aumento de 87,2 mil, quando comparado com o ano de 2016. Esse aumento representou um aumento de R\$ 225 milhões para a economia do Estado (Rocha, 2018).

De acordo com o Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento do Comércio da Fecomercio RN, a maioria dos turistas no estado do Rio Grande do Norte são brasileiros (IpdC, 2018). Quanto aos turistas internacionais destacam-se os argentinos (cf. Quadro 1)

Quadro 1 – País de origem dos turistas do RN

País de origem	2018
Brasil	71,2%
Argentina	25,9%
Itália	0,5%
Portugal	0,2%
Espanha	0%
Chile	0,5%
Noruega	0,2%
Uruguai	0,6%
Paraguai	0,7%
Outros	0%

Fonte: IpdC (2018)

A cidade de Natal emprega 59,35% de profissionais das indústrias culturais e criativas (ICCs) do estado do Rio Grande do Norte, sendo as principais: Arquitetura, Publicidade e Setor Editorial com 757, 554 e 413 profissionais, respetivamente (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – Total de profissionais nas ICCs em Natal e RN (2015)

	Natal	RN
Arquitetura	757	1.112
Artes Cénicas	82	131
Audiovisual	263	533
Design	296	533
Editorial	413	533
Expressões Culturais	205	354
Moda	130	218
Musica	37	230
Património e Artes	87	146
Publicidade	554	968
Total	2.824	4.758

Fonte: Adaptado de Firjan (2016)

Artes Cénicas – onde o teatro se integra – possuem na cidade de Natal 82 profissionais, ou seja, 62,60% em relação ao estado do Rio Grande do Norte enquanto Património e Artes – onde se incluem os museus – possuem 87 profissionais que representam 59,59% dos profissionais do Estado.

Os principais museus da cidade de Natal são: Museu de Arte Sacra, Memorial Câmara Cascudo, Ludovicus - Instituto Câmara Cascudo, Museu da Cultura Popular, Fundação Cultural Capitania das Artes e Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte. Já os principais teatros da cidade são: Casa da Ribeira, Teatro Alberto Maranhão e Teatro Riachuelo.

Nas entrevistas como referimos, elegemos como dimensões de análise – condicionalismo socioeconómico, reflexões durante a participação/visita, reflexões sobre a participação/visita, desenvolvimento pessoal e valorização sociocultural – que passamos a apresentar.

A cidade de Natal não proporciona um teatro adequado e gratuito. Esta tem poucos teatros e aquele que é mais referido é o Teatro Riachuelo, o qual não é acessível para uma parte da população por praticar preços percebidos como elevados. A divulgação das peças de teatro é fraca e desconhecida pela maior parte da população, assim como não existem incentivos para que os natalenses os frequentem mais.

Quanto aos museus, a cidade tem um número considerável, porém, a maioria não apresenta um cuidado adequado com a sua preservação, sendo nítido em alguns casos o seu abandono por parte do poder público. A insegurança devido à localização de alguns museus e a falta de acessibilidade foram outros problemas destacados. A visita aos museus e a ida ao teatro é normalmente uma atividade coletiva pois os entrevistados consideraram importante ter alguém com quem refletir e partilhar o que é vivenciado.

As condições materiais e infraestruturais de museus e teatros, bem como dos seus entornos, assim como acessibilidades e segurança são da responsabilidade das instituições políticas da cidade. É necessário que estas instituições políticas desenvolvam através das suas políticas, as condições idóneas para dotar as pessoas de recursos necessários, para poder participar e vivenciar a cultura e o ócio, mas para isso, é necessário melhorar não só os espaços de ócio e cultura, mas também os seus entornos (Monteagudo e Lema, 2016)

Estas políticas são essenciais quer para os residentes, quer para os turistas, uma vez que as instituições políticas precisam dinamizar o segmento do turismo cultural e não somente o segmento de “sol e mar”, dada a riqueza cultural que o município possui e para combater o esvaziamento ou a falta de público nos mesmos. Mas, ao contrário da Europa, o centro da cidade é o espaço urbano que os residentes não recomendam – e desaconselham mesmo aos turistas – a visita, dada a insegurança que os mesmos sofrem quotidianamente.

Tanto a ida ao teatro, quanto a visita ao museu, agregam valor a quem o experimenta, os quais são selecionados normalmente de acordo com os interesses de cada um.

Nos teatros, foram relevadas as sensações de êxtase, encantamento e felicidade. Para além disso, a história transmite sensações como por exemplo, a identificação com as raízes. Acresce finalmente a experiência que a peça transmite, para além, da sensação de participação, integração e proximidade. Daí que, a envolvimento do espaço, a apresentação da história e o património locais gerem curiosidade, interação e integração provocando ainda reflexão sobre as raízes individuais e coletivas.

Nos museus é destacada a nostalgia e a valorização do passado – como, por exemplo, a infância –, o reconhecimento de outras realidades espaciais vivenciadas no passado, o didatismo das coleções e o aprendizado a partir dos novos conhecimentos proporcionados.

Encantamento, felicidade, nostalgia, didatismo são alguns dos predicados presentes nos discursos dos entrevistados. Estes atributos permitem concluir que estão presentes nas vivências dos sujeitos de teatros e museus de Natal, os quais se relacionam com o prazer que enforma a fruição do ócio (Cuenca, 2000; Martins, 2013; Cruz, 2016).

A partir da participação/visita, os entrevistados reconheceram que as peças de teatro por tratarem, regra geral, de assuntos do quotidiano, os fazem refletir sobre as problemáticas apresentadas. Os exemplos citados de reflexões geradas vão desde a admiração pelo trabalho dos atores e o gosto pela arte, até ao confronto do passado/presente, ditadura/democracia, (des)igualdade de género, (des)valorização da cultura popular e xenofobia.

Nos museus, as reflexões confrontam o passado e o presente – em termos tecnológicos, por exemplo –, a importância social dos museus para as novas gerações, reviver momentos da infância, pensar o social e o didatismo das coleções e a perpetuação do passado.

As temáticas culturais e, em particular, a cultura local e popular, mas também as questões de direitos humanos e de cidadania servem de base ao consumo cultural quer de residentes, quer de turistas. As indústrias culturais e criativas estão cada vez mais atentas ao tipo de oferta cultural, uma vez que as dificuldades de captação de público se relacionam com as temáticas oferecidas. Mas, como Cuenca (2000), bem chama a atenção, verificamos a necessidade de satisfazer novas necessidades, as quais não são independentes da oferta de ócio e lazer. Esta questão é válida para naturais, quer para visitantes e turistas.

Mais uma vez verificamos o grande potencial que a cidade de Natal pode desenvolver – e, estamos a pensar apenas, em teatros e museus – no âmbito do turismo cultural. Precisando, para o efeito, melhorar os canais de comunicação das indústrias culturais e criativas de modo a captar turistas para os seus espaços, quer na perspectiva cultural, quer na de ócio e lazer.

Ao nível do desenvolvimento pessoal, as visitas a museus proporcionam um enriquecimento da pessoa, o resgate do passado, reviver memórias e a aquisição de novos conhecimentos. Igualmente, permitem um crescimento intelectual e um enriquecimento educativo, para além, de permitir uma reflexão sobre os costumes e um “olhar diferenciado” sobre a ideia de museu, desconstruindo estereótipos. Já a ida ao teatro tem normalmente por base o conhecimento da sinopse e a identidade que a peça confere em termos pessoais –

embora não impeça a experimentação de outros temas ou géneros. Desse modo, a pessoa fica enriquecida pela interação social e familiar, pela aprendizagem, experimentação e alegria sentida.

Como Cuenca (2000) e Martins (2013), Monteagudo e Lema (2016) concordam o ócio é uma vivência profunda que nem todos os indivíduos alcançam. Para além de se fundarem nos valores básicos e permitirem a recriação da vida, os mesmos são partilhados, dada a manifestação e a abertura ao outro. Mais uma vez, esta satisfação pessoal e de partilha estão presentes no discurso dos entrevistados. Por isso, museus e teatros de Natal podem ser encarados como indústrias de ócio, uma vez que suscitam aos sujeitos tais sentimentos e, por conseguinte, podem incentivar a oferta e a procura turísticas.

Por último, quanto à valorização sociocultural, alguns entrevistados reconhecem que o meio social que frequentam valoriza o teatro, embora em termos gerais, muitas vezes não exista, pelo que estes espaços culturais enfrentam dificuldades financeiras. A fraca divulgação e a percepção por parte do público de um custo elevado na compra de ingressos, explicam a fraca adesão e a falta de público.

Em relação aos museus, se é possível comentar com familiares a visita, já em relação ao círculo de amigos, é mais difícil isso acontecer, por não ser normalmente do interesse dos mesmos e pela existência de estereótipos sobre estas instituições.

Há, no entanto, dificuldades em comunicar a satisfação sentida com a experiência do ócio (e cultural) – por exemplo, no caso dos museus –, uma vez que o meio social pode ser inibidor da expressão desse sentimento. A condição social do indivíduo está dividida entre o seu círculo familiar, de amigos e de estudos (universitário). Por vezes, estes entram em confronto ou se opõem, o que explica que alguns entrevistados tenham manifestado o desconforto em partilhar a satisfação da visita ao museu, ou de terem assistido a uma peça de teatro. Mas essa é uma virtude que alguns conseguem transcender e melhorar não apenas em relação a si próprio, enquanto ser humano, mas também através da partilha com os outros dos valores interiorizados e tornados conscientes.

Considerações Finais

Por ócio humanista, Cuenca (2014) entende aquele que está na base da dignidade humana. Trata-se de um ócio positivo que permite o desenvolvimento da pessoa e da comunidade e que se apoia nos valores da liberdade, satisfação e gratuidade, os quais se

encontram relacionados com a identidade, a superação e a justiça. Não é, por último, um ato espontâneo, visto resultar de uma experiência cultivada.

Os museus e os teatros são espaços culturais onde é possível usufruir o ócio enquanto valorização pessoal e sociocultural. Na pesquisa, verificamos que existem resistências sociais e políticas à promoção e apoio destes espaços. Mas, podemos concluir que teatros e museus podem oferecer experiências ou vivências de ócio humanista ao contribuírem para a valorização pessoal, cultural e humana do indivíduo.

Porém, há que atender à necessidade de políticas públicas para promover teatros e museus enquanto locus privilegiado de cultura e ócio já que são espaços facilitadores de reflexões sobre presente/passado, traços e raízes culturais locais e direitos humanos e cidadania. O interesse é evidente não só para naturais e residentes como para visitantes e turistas.

É necessário, todavia, investir nestes espaços, financeira e politicamente, uma vez que se trata de uma mais-valia urbana e cultural que poder ser oferecida e promovida – não apenas para os naturais e residentes na cidade de Natal – no âmbito do segmento turístico da Cultura ou Turismo Cultural.

Por último, há a referir que o turismo é, por si, uma atividade transformadora ao colocar em contato o turista com o “outro”, mas o que acontece na cidade de Natal é que a maioria dos turistas se aloja na zona sul da cidade e muitas vezes não sai dos hotéis – que oferecem todas as comodidades – ou se limitam a explorar as praias ao norte e ao sul da cidade e os centros de artesanato (de forma massificada).

Museus e teatros podem e devem ser oferecidos como indústrias culturais e criativas, bem como, indústrias de ócio e lazer combatendo, dessa forma, a falta de público(s) nesses espaços.

Referências Bibliográficas

- Almeida, R. (2018). Ócio e trabalho, dimensões compartilhadas: o sentido do ócio redefinindo tempos e espaços organizacionais. *Revista Científica ICGAP*, 1 (1), 1-24.
- Aquino, C., e Martins, J. (2007). Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, VII, (2), 479-500.
- Arístegui, I., e Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *ARBOR – Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (754), 283-291.

- Baptista, M. (2013). Ócio, Temporalidade e Existência: uma leitura à luz da fenomenologia e hermenêutica heideggerianas. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 1 (2), 173-182.
- Baptista, M., e Sousa, J. (2014). *O ócio do ponto de vista do desenvolvimento humano nos idosos – um estudo exploratório em Portugal*. [Versão Electrónica]. Encontro da Rede OTIUM. Obtido a 20 de Janeiro de 2019, de <http://www.otium.net.br/index.php/coloquio-internacional-teluria-portugal/11-sample-data-article/demo/short-code/56-conferencias-2014>
- Bourdieu, P. (2007). *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk.
- Brasil. Ministério do Turismo (2010). *Turismo Cultural: orientações básicas*, 3ª ed. Brasília: Ministério do Turismo.
- Cooper, C. et al. (2001). *Turismo, princípios e práticas*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Cruz, F. (2016). *Arte, Cidade Criativa e Ócio*. [Versão Electrónica]. X Seminário Ócio e Contemporaneidade. Obtido a 20 de Janeiro de 2019, de <https://sites.google.com/site/ocioecontemporaneidade/Fernando%20Cruz%20-%20mesa.pdf?attredirects=0>
- Cruz, F. (2018). Museu, Ócio, Economia Criativa e Resistências: estudo de caso a partir do Museu Câmara Cascudo, na cidade de Natal/RN (Brasil). In: M. Baptista et al. (Coords.). *Ócios e Resistências: crescer e envelhecer em contextos culturais diversos* (pp. 47-54), Coimbra: Grácio Editor.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1 (1), 21-41.
- European Commission (2019). *Cultural tourism*. [Versão Electrónica]. Obtido a 20 de Janeiro de 2019, de http://ec.europa.eu/growth/sectors/tourism/offer/cultural_en
- Fernández, S., e Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cadernos de Atención Primaria*, 9, 76-78.
- Firjan (2016). *Indústria Criativa: Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil*. [Versão Electrónica]. Obtido a 07 de Setembro de 2018, de <http://www.firjan.com.br/economiacriativa/pages/default.aspx>
- Gerhardt, T., e Silveira, D. (Orgs.) (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gomes, C. (2016). Los efectos sociales de las industrias culturales y creativas: avances y cuestiones por explorar. In: J. Cuenca, e R. Aheado. *Efectos sociales del ocio y las industrias creativas y culturales: una mirada desde diversos ámbitos, colectivos y contextos* (pp. 37-50). Bilbao: Universidade de Deusto.
- Ibge (2018). *Rio Grande do Norte*. [Versão Electrónica]. Obtido a 06 de Setembro de 2018, de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/panorama>
- IpdC (2018). *Perfil do turista do RN: alta estação 2018*. Natal: Fecomercio RN.
- Leite, N. (2008). *Turismo e Território: um estudo sobre a turistificação de Portimão (Algarve/Portugal) a partir da Geografia do Turismo*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Letras/ Departamento de Geografia.

- Martins, J. (2013). Tempo livre, ócio e lazer: sobre palavras, conceitos e experiências. In: J. Martins, e M. Baptista (Orgs). *O ócio nas culturas contemporâneas – Teorias e novas perspectivas em investigação* (pp. 11-22). Coimbra: Gráfico Editor.
- Monteagudo, M., e Lema, R. (2016). Iberoamérica en clave de ocio y recreación. Espacios para la construcción ciudadana. In: R. Lema, e M. Monteagudo. *Espacios de ocio y recreación para la construcción de ciudadanía* (pp. 9-24). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, M. (2016). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Richards, G. (2003). What is Cultural Tourism? In: A. van Maaren (Ed.) *Erfgoed voor toerisme: een visie van de gezamenlijke erfgoedkoepels op erfgoed en cultuurtoerisme*. Amsterdam: Stichting Nationaal Contact Monumenten.
- Rocha, A. R. (2018) *Mesmo com insegurança, Turismo do RN cresceu 3,8%*. In: [Versão Electrónica]. Panrotas. Obtido a 06 de Setembro de 2018, de <https://www.panrotas.com.br/noticia-turismo/destinos/2018/01/mesmo-com-inseguranca-turismo-do-rn-cresceu-38-152377.html>
- Unwto (2013). Understanding tourism: basic *glossary*. [Versão Electrónica]. Obtido a 15 de Janeiro de 2019, de <http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/docpdf/glossaryenrev.pdf>

Notas:

- 1) Por indústrias culturais e criativas entendemos os empreendimentos que têm por objeto a cultura – ou que utilizam elementos culturais – em qualquer fase do ciclo económico e têm por objetivo o lucro ou a criação de rendimentos (Cruz, 2018).

CONTRIBUTION FOR THE STUDY OF TOURISM AND HUMANIST LEISURE, IN THEATERS AND MUSEUMS OF THE CITY OF NATAL/RN (BRAZIL)

Abstract

Theaters and museums are privileged spaces of culture and (humanistic) leisure that allow the development of the person and the community when it is based on the values of freedom, satisfaction and gratuitousness. The objective of the research is to reflect on the importance of museums and theaters in offering leisure to tourists, based on the perceptions of the university community about their own experiences in these spaces of the city of Natal (Rio Grande do Norte's state). The city is, however, a privileged destination of the segment "sun and sea". As a conclusion, we find that the absence of public policies and information in the promotion of these spaces are a cause and consequence of the general lack of public.

Key words: Museum; Natal/RN; Humanistic leisure; Theater, Tourism.

PSICOLOGIA & MEDICINA FÍSICA E DE REABILITAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO DE UTENTES HOSPITALARES

Jéssica de Sousa ¹⁰²

Rute F. Meneses ¹⁰³

Resumo

São diversos os estudos sobre a caracterização sociodemográfica e clínica dos utentes em clínicas-escola, e nos cuidados de saúde primários, noutros países. A escassez de pesquisas deste tipo em Portugal, bem como a sua relevância, levaram ao desenvolvimento do presente estudo. Assim, de modo a caracterizar os utentes que procuraram atendimento de Psicologia e Medicina Física e de Reabilitação no Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa, no ano de 2016, realizou-se um estudo documental, com uma abordagem quantitativa, que implicou a análise controlada e supervisionada dos registos informáticos. Os resultados evidenciaram o seguinte perfil associado à procura deste tipo de acompanhamento: sexo feminino, com queixas depressivas, na faixa etária entre os 52 e os 61 anos. Considera-se que estes dados poderão promover uma reflexão facilitadora da otimização dos cuidados a prestar (quais, como, quando, a quem e por quem), agilizando a avaliação das necessidades e seu suprimento eficaz.

Palavras-Chave: Psicologia; Medicina Física e de Reabilitação; Perfil sociodemográfico; Perfil clínico.

¹⁰² FCHS-Universidade Fernando Pessoa.

¹⁰³ FCHS/CTEC/OLD/FP-B2S/HE-Universidade Fernando Pessoa.

Introdução

Os Cuidados de Saúde Primários (CSP) representam o primeiro contato da comunidade com o Sistema de Saúde, desempenhando o papel de prestador essencial de cuidados de saúde e de elemento selecionador e encaminhador, de forma a direcionar os utentes pelas diferentes áreas que o compõem (Gonçalves, 2015).

Ansiedade e depressão são os construtos que melhor descrevem a maioria dos problemas mentais nos CSP (Apóstolo et al., 2011b; Murcho, Pacheco & Jesus, 2016; Teixeira & Cabral, 2008), estimando a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017) que haja mais de 300 milhões de pessoas com depressão.

São, assim, de referir os contributos da Psicologia para o desempenho dos técnicos de saúde. P.e., dois anos após a implementação de consultas de Psicologia num centro de saúde o volume de trabalho dos médicos diminuiu (Hespanhol, Veiga & Ricou, 2005). De facto, há três grandes áreas de atuação da Psicologia úteis aos técnicos de saúde: relação técnico-utente, orientando os técnicos a desenvolver competências comunicacionais de forma a ajudarem os utentes a compreender e ultrapassar a situação de doença; compreensão que o utente tem sobre o sistema de saúde, identificando barreiras à adesão e avaliando crenças e emoções; e promoção da saúde dos próprios técnicos, com identificação das situações de maior *stress* e proposta de estratégias de gestão (Grilo & Pedro, 2005).

Segundo a Administração Central do Sistema de Saúde (ACSS, 2018), em 2018, existem apenas dois médicos de Medicina Física e de Reabilitação (MFR) a desempenhar funções nos CSP do Sistema Nacional de Saúde.

Já os cuidados de saúde diferenciados (CSD) podem caracterizar-se como secundários ou hospitalares, sendo prestados em ambulatório ou internamento (Entidade Reguladora da Saúde [ERS], 2011).

Dos serviços hospitalares em que a Psicologia intervém destacam-se as doenças crónicas (Trindade & Teixeira, 2000). Relativamente aos serviços de MFR nos CSD, a ACSS (2018) destaca os centros de reabilitação. Este serviço presta assistência a doentes encaminhados do internamento e ambulatório (ACSS, 2018; Cruz, 2014). Os especialistas de MFR atuam essencialmente nas fases agudas e situações potencialmente mais incapacitantes, como Acidente Vascular Cerebral (AVC), lesões medulares e amputações (ACSS, 2018).

Em estudos relativos à saúde mental nos CSP, em Portugal e Brasil, a população é maioritariamente feminina (Apóstolo, Figueiredo, Mendes & Rodrigues, 2011a; Oliveira, Silva,

Araújo & Filho, 2011). Analogamente, a maior parte dos atendimentos psicológicos numa clínica escola do Brasil foram ao sexo feminino (Souza, Santos & Vivian, 2014).

Relativamente às queixas psicológicas, Carr e McNulty (2016) e Santos, Freitas e Rodrigues (2014) concluem que prevalecem os sintomas de ansiedade e depressão no sexo feminino, enquanto no masculino prevalecem os de dependência de álcool e drogas.

Entre os principais motivos de acompanhamento psicológico, as queixas referentes às perturbações depressivas e de ansiedade prevalecem, seguindo-se as relacionadas com problemas psicossociais e ambientais (Apóstolo et al., 2011a, 2011b; Direção Geral da Saúde [DGS], 2014). Algumas destas situações clínicas podem requerer internamento, mais ou menos prolongado. Assim, a atuação dos psicólogos no internamento é de tal modo fundamental que a Ordem dos Psicólogos Portugueses realizou formação sobre intervenção psicológica em internamento psiquiátrico (<https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/1404>).

Um estudo relativo ao internamento de longa duração em três Estruturas Residenciais Para Idosos (ERPI) do Porto concluiu que nesta faixa etária as doenças de maior incidência são de origem osteoarticular e hipertensão arterial, podendo o internamento variar entre 1 a 13 meses (Andrade, 2018).

Segundo o Serviço Nacional de Saúde (SNS, 2017), em 2014 registam-se 19797 diagnósticos de AVC e 5259 de hemorragias, que passaram pelos serviços de cuidados continuados em MFR. O Serviço de MRF deve assim ser desenvolvido no sentido de responder à reabilitação diferenciada, de acordo com a diversidade e complexidade de cada patologia, reduzindo a duração do internamento e as sequelas resultantes das patologias (SNS, 2017).

Seja em contexto de ambulatório, seja em contexto de internamento, a farmacoterapia não é rara, ainda que possa nem sempre ser a melhor opção. A análise de Scazufca e Matsuda (2002) e o estudo de Mitchell et al. (2009), relativo a utentes hospitalizados nos cuidados agudos após AVC, concluíram que o tratamento combinado (psicoterapia e farmacoterapia) apresenta maior eficiência na redução da sintomatologia depressiva, em comparação à toma de medicação ativa ou placebo. Ainda segundo Mitchell et al. (2009), os antidepressivos atuam na melhoria do humor, enquanto a intervenção psicossocial fornece uma reestruturação psicológica ao ensinar estratégias específicas ao doente para enfrentar os seus problemas e limitações.

O estudo de Powell, Abreu, Oliveira e Sudak (2008), relativo ao tratamento da depressão, dá especial destaque à terapia cognitivo-comportamental, referenciando que no tratamento das perturbações depressivas é tão eficaz quanto a farmacoterapia.

Apesar da DGS (2014) referenciar uma imposição legal para que o número de comprimidos presentes nas embalagens de venda ao público diminuísse, o que originou uma redução do consumo em 2014, três anos depois, segundo o Infarmed (2017), Portugal é o país da Europa com maior consumo de Benzodiazepinas, sendo o fármaco com maior prescrição o *Alprazolam*, seguindo-se o *Lorazepam* e posteriormente o *Diazepam*.

Paralelamente, sabe-se que a dor é uma das principais causas do sofrimento humano, suscitando incapacidade, com implicações na qualidade de vida (Bottega & Fontana, 2010; Matias & Antunes, 2012). É subjetiva e difícil de quantificar, principalmente nos AVC com perturbação da comunicação (Antunes, 2011), pois possui uma componente sensorial e uma emocional (Acedo, 2014).

Em Portugal, cerca de 36% da população sofre de dor crónica (Vicente, 2016), sendo que os motivos de procura de serviços de MFR prendem-se essencialmente com a dor crónica e lesões medulares (Battistella, 1994; SNS, 2017).

Num hospital do Rio Grande do Sul, Brasil, Bottega e Fontana (2010) observaram unanimidade entre os enfermeiros de unidades de internamento, que consideraram de extrema importância a avaliação da intensidade da dor, tendo concluído que esta é de grande importância, pois é através dela que o utente pode descrever ou ser avaliado quanto à exatidão da sua dor.

Assim, a adequada avaliação da dor fornece uma melhor forma de interpretar a dor do utente, facilitando o planeamento da assistência e a tomada de decisões por parte da equipa, que pode incluir profissionais de Psicologia e MFR. Tal pode ser particularmente importante quando a equipa inclui membros recém-formados ou em formação, como é o caso das clínicas-escola.

Uma clínica-escola é um local associado a uma instituição de ensino que promove ações e procedimentos que possibilitem o ensino e a investigação e simultaneamente atende a comunidade (Gauy & Fernandes, 2008). Estas recebem uma diversidade de faixas etárias e problemas, diretamente e por encaminhamento de diversas entidades e da rede de saúde em geral (Santos et al., 2014).

Seja em que contexto for, a MFR e a Psicologia procuram minimizar a instalação de sequelas e consequente deficiência ou incapacidade (DGS, 2002). A revisão sistemática anteriormente efetuada (Sousa & Meneses, 2018, submetido) revela que estas produzem desfechos benéficos no AVC (Estrela-Dias & Pais-Ribeiro, 2014), Traumatismo Crânio Encefálico

(TCE) (Coelho, 2000) e incontinência urinária (Fernandes et al., 2015; Senra & Pereira, 2015; Viana, Viana, Andrade, Festas, & Neto, 2014).

Até porque a procura de serviços de saúde mental tem sido notória (Romaro & Capitão, 2003), é importante conhecer as características da população que recorre aos serviços de Psicologia e MFR, uma ferramenta útil no planeamento de ações de saúde, podendo melhor direcionar as modalidades de atendimento.

O presente estudo insere-se num projeto mais amplo, com base em análise documental e estudo preliminar de relações entre variáveis, “Levantamento e caracterização de dados demográficos e clínicos da população adulta do Serviço de Medicina Física e Reabilitação do HE-UFP” (Hospital-Escola da Universidade Fernando Pessoa), da responsabilidade de Fernando Barbosa (FPCE-UP) e Marina Lencastre (FCHS-UFP), no qual colaboram as autoras e Ana Rita Cunha (FCHS-UFP).

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo caracterizar os utentes que procuraram atendimento psicológico e de MFR no HE-UFP, no ano de 2016, com base no levantamento de dados demográficos e clínicos da população do Serviço de MFR.

Método

Recorreu-se ao método de análise documental, com extração de dados sobre variáveis de interesse, a tratar em termos de estatística descritiva. A pesquisa foi realizada na base de dados do HE-UFP.

Assim, o projeto de investigação mais amplo supracitado foi primeiro submetido e aprovado pela Comissão de Ética para a Saúde do HE-UFP.

Num primeiro encontro com a equipa de investigação foram dados a conhecer as instalações do serviço de MFR, a base de dados hospitalar (*Soarian*), e o instrumento de recolha de dados da autoria de Fernando Barbosa, em Excel.

A equipa de informática forneceu uma lista com os ID's de todos os utentes que cumpriam os critérios de inclusão. De forma a manter o anonimato, os ID's foram recodificados aquando da inserção dos dados na base de dados em Excel. A recolha dos dados apenas era possível no HE-UFP.

Como o projeto mais amplo integra mais variáveis, para o presente estudo, um novo instrumento de recolha de dados foi criado pela primeira autora em SPSS, incluindo dados

sociodemográficos (idade, sexo e escolaridade) e clínicos (diagnóstico de psicologia; impressões clínicas; farmacoterapia habitual; número, duração e motivo de internamento(s); farmacoterapia durante o internamento; fisioterapia, terapia ocupacional, terapia da fala (sim/não, número de sessões); especialidade das três últimas consultas externas; e observações). Os dados recolhidos diziam respeito a maiores de idade que haviam frequentado o serviço de MFR e Psicologia durante 2016 (critérios de inclusão).

É de ressaltar que as informações sobre os utentes foram obtidas exclusivamente através da análise da base de dados do HE-UFP, não existindo contato com utentes.

Apresentação e Discussão dos Resultados

A análise documental revelou que foram atendidos nas unidades de MFR e Psicologia do HE-UFP 66 adultos entre 1 de janeiro e 31 de dezembro de 2016, dos quais 72,7% eram do sexo feminino ($n=48$) e 27,2% do sexo masculino ($n=18$), o que está de acordo com a literatura consultada (Santos et al., 2014; Souza et al., 2014), e também se verifica noutros contextos, como CSP (Apóstolo et al., 2011a; Oliveira et al., 2011).

Os utentes tinham idades compreendidas entre 19 e 85 anos ($M=52,67$; $DP=17,93$), o que não vai totalmente ao encontro do descrito na literatura. No estudo de Souza et al. (2014) a idade dos utentes que procuraram acompanhamento psicológico variava entre 30 e 39 anos. No HE-UFP, quem mais procurou este serviço tinha entre 52 e 61 anos.

Na grande maioria dos casos (98,5%), a escolaridade não estava disponível na base de dados original consultada.

Em 46 casos (68,7%) não existia diagnóstico de psicologia registado. A maior parte dos registados (16,4%) referia-se à perturbação depressiva¹⁰⁴, seguindo-se perturbação da personalidade e bipolar (1,5%), fobia social (1,5%), perturbação ansiosa/depressiva¹⁰⁵ (4,5%), perturbação de ansiedade¹⁰⁶ (4,5%) e demências¹⁰⁷ (3%).

¹⁰⁴ Categoria criada com base em expressões como: “Depressão”; “Patologia Depressiva”; “Síndrome depressivo”.

¹⁰⁵ Categoria criada com base em expressões como: “Depressão/ansiedade”; “Quando ansioso depressivo”.

¹⁰⁶ Categoria criada com base em expressões como: “Crises de pânico”; “Perturbação de pânico”.

¹⁰⁷ Categoria criada com base em expressões como: “DA inicial”; “Demência Alcoólica”.

Nas impressões clínicas, predominaram as queixas depressivas¹⁰⁸ (21,2%), seguindo-se outras não especificadas (16,7%), como, p.e.: esquecimento, falta de concentração, anorexia, exuberância e alterações mnésicas. Em 7,6% houve registo, nas impressões clínicas, de ansiedade¹⁰⁹. Após a análise desta variável, constatou-se que os profissionais de saúde que atenderam 54,5% dos participantes não registaram qualquer impressão clínica na base de dados.

Similarmente, os estudos de Apóstolo et al. (2011b), Murcho et al. (2016) e Teixeira e Cabral (2008), relativos às perturbações mentais nos CSP, sinalizaram como queixas principais ansiedade e depressão, e o de Santos et al. (2014), relativo a uma clínica-escola privada no Brasil, verificou que os principais motivos de procura de atendimento psicológico eram ansiedade e depressão.

Talvez a maior percentagem de impressões de sintomatologia depressiva e ansiosa do que diagnósticos formais seja por ainda não ter sido finalizada a avaliação em alguns casos, ou por não se cumprirem todos os critérios, p.e., do DSM-V.

A farmacoterapia mais prescrita foram as Benzodiazepinas (50%), sendo as mais prescritas o *Alprazolam* (18,8%) e *Lorazepam* (16,6%), o que corrobora o referido pelo Infarmed (2017). Mais concretamente, o fármaco mais prescrito foi *Sertralina* (19,7%), seguindo-se *Fluoxetina* (12,2%), *Triticum* (7,6%) e *Quetiapina* (1,5%). Foram prescritos antidepressivos e/ou ansiolíticos a 40,9% dos utentes; 17 utentes tinham prescrição de dois ou mais antidepressivos e/ou ansiolíticos, simultaneamente, o que pode dever-se à ação terapêutica do fármaco ou a causas biológicas.

A alta comparticipação pelo SNS torna o custo destes fármacos mais apelativo do que a psicoterapia, o que pode ter impacto no consumo em Portugal.

Quanto à maior percentagem de utentes com prescrição de antidepressivo/ansiolítico do que diagnóstico, esta pode dever-se a fármacos como *Sertralina* e *Fluoxetina* não serem prescritos apenas para tratamento de depressão/ansiedade, mas também para prevenção da recorrência da depressão e perturbações alimentares (Infarmed, 2017).

¹⁰⁸ Remeto para expressões como “Desânimo”; “Tristeza”; “Perda de apetite”; “Tendência para isolamento”; “Choro fácil”.

¹⁰⁹ Remeto para expressões como “Pânico”; “Situações de stress”; “Sensação de inquietação”; “Hipervigilante”; “Humor ansioso”; “Irritabilidade”.

No que diz respeito ao tratamento combinado (psicológico e farmacológico), referido por Scazufca e Matsuda (2002) e Mitchell et al. (2009), os presentes resultados são inconclusivos: apesar dos utentes receberem tratamento combinado, a base de dados não permitiu aceder à evolução do tratamento em termos de avaliação contínua para obter dados mais específicos, assim como se tomavam a medicação em simultâneo ou se se tratava de prescrições antigas ainda na base de dados.

Relativamente ao internamento, apenas dois utentes foram admitidos. Um deles, cujo motivo não foi especificado, durou 630 dias (21 meses). O outro, motivado por AVC, importante causa de incapacidade e morte em todo o mundo (ACSS, 2018; Carvalho, 2015; OMS, 2009), durou 480 dias (16 meses). Tal está de acordo com os dados de Andrade (2018), sobre cuidados a idosos em internamento de longa duração, que referem internamento entre 1 e 13 meses.

A dor só é avaliada aquando da admissão a internamento. Ambas as admissões, únicas, foram “sem dor” e com *Lorazepam* e *Quetiapina*; um dos utentes tinha uma prescrição de 12 fármacos, o outro de 11.

Já que os utentes tiveram todos consulta de MFR, onde patologias com dor são frequentes, é de referir a importância da avaliação desta na primeira consulta (Bottega & Fontana, 2010), até por ser subjetiva e difícil de quantificar (Acedo, 2014), para que haja um plano de intervenção adaptado a cada utente.

Quanto ao registo de observações, que se pode considerar uma mais-valia na monitorização da evolução da intervenção e no caso de mudança de profissional, em 81,8% dos casos não existia, dizendo as restantes respeito a aspetos desenvolvimentais e familiares dos utentes, como antecedentes familiares e internamento noutras instituições.

Verificaram-se diferenças consideráveis entre os diagnósticos de ambos os sexos, tendo sido atribuídos 18 diagnósticos formais ao sexo feminino, 11 dos quais de depressão, o que corrobora os estudos de Carr e McNulty (2016) e Santos et al. (2014) e pode dever-se ao facto das mulheres estarem mais alerta aos sinais do corpo e a fatores culturais, como referido por Santos et al. (2014), pois as mulheres foram quem mais procurou as unidades de saúde em apreço.

É ainda de referir que a maioria dos diagnósticos corresponde à faixa etária 52-61 anos e que na faixa etária 62-71 anos a maioria dos utentes não tinha qualquer diagnóstico.

Conclusões

Foi possível identificar um perfil associado à procura de acompanhamento de Psicologia e MFR: sexo feminino, com queixas depressivas, entre 52 e 61 anos. Espera-se que estes dados contribuam para a optimização dos cuidados, apesar das limitações do estudo.

Como limitação, é de referir que a base de dados do HE-UPP não permitiu aceder às consultas de psicologia em internamento. É provável que seja este o motivo de não estarem registadas mais do que duas admissões em internamento e poucas avaliações da dor. Constatou-se também que os profissionais não registavam a escolaridade do utente, referindo por vezes antigas profissões e se os utentes estavam ou não reformados, o que dificultou a caracterização dos utentes.

O estudo é limitado a adultos atendidos em dois serviços de saúde diferentes, mas complementares. Tendo em conta que ambos acompanham crianças (SNS, 2017), sugere-se uma análise focada nestas, alargando a visão sobre os utentes destas unidades.

Para uma melhor recolha de dados relevantes é fundamental que sejam registadas todas as informações úteis, facilitando a comunicação na equipa.

Referências Bibliográficas

- Acedo, E. I. C. (2014). *Avaliação da dor: Diagnóstico e compromisso de enfermagem na satisfação do cliente/família* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Administração Central do Sistema de Saúde. (2018). *Relatório do Grupo de Trabalho de Análise dos Cuidados de Medicina Física e de Reabilitação em Ambulatório*. <http://www.acss.min-saude.pt/wp-content/uploads/2018/06/Relatorio-GT-MFRA-VF.pdf>
- Andrade, A. A. G. R. (2018). *Organização dos cuidados de idosos em internamento de longa duração* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal.
- Antunes, F. (2011). Dor após AVC. *Sinapse*, 11(1), 83.
- Apóstolo, J. L. A., Figueiredo, M. H., Mendes, A. C., & Rodrigues, M. A. (2011a). Depressão, ansiedade e estresse em usuários de cuidados primários de saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19(2), 0-6.

- Apóstolo, J., Mendes, A., Antunes, M. T. C., Rodrigues, M. A., Figueiredo, M. H., & Lopes M. C. F. G. (2011b). Perturbações afectivo-emocionais em contexto de cuidados de saúde primários. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(III), 67-74.
- Battistella, L. R. (1994). Competências em Medicina Física e Reabilitação. *Acta Fisiátrica*, 1(1), 3-6.
- Bottega, F. H., & Fontana, R. T. (2010). A dor como quinto sinal vital: Utilização da escala de avaliação por enfermeiros de um hospital geral. *Texto Contexto Enfermagem*, 19(2), 283-290.
- Carr, A., & McNulty, M. (2016). Classification and epidemiology. In Carr, A. & McNulty, M., *The Handbook of Adult Clinical Psychology* (2ª ed., pp. 37-63). Nova Iorque: Routledge.
- Carvalho, A. M. V. (2015). *A prevenção da depressão pós-AVC em cuidados de saúde primários* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Coelho, C. A. R. (2000). *Estudo da qualidade de vida em sujeitos com traumatismo crânio-encefálico* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Cruz, H. A. G. (2014). *Papel do fisioterapeuta nos cuidados paliativos* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Direção Geral da Saúde. (2002). *Rede de Referência Hospitalar de Medicina Física e de Reabilitação*. <https://www.dgs.pt/planeamento-de-saude/hospitais/redes-referenciacao-hospitalar/rede-de-referenciacao-hospitalar-de-medicina-fisica-e-de-reabilitacao.aspx>
- Direção Geral da Saúde. (2014). *Portugal – Idade maior em números – 2014*. <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/estatisticas-de-saude/publicacoes/portugal-saude-mental-em-numeros-2014-pdf.aspx>
- Entidade Reguladora da Saúde. (2011). *Estudo sobre a organização do desempenho das unidades locais de saúde – Relatório Preliminar I*. https://www.ers.pt/uploads/writer_file/document/39/ULS_11.pdf
- Estrela-Dias, M., & Pais-Ribeiro, J. (2014). Intervenção psicológica positiva em grupo: Forças e virtudes na reabilitação pós-AVC. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(1), 202-219. doi:10.15309/14psd150117
- Fernandes, S., Coutinho, E. C., Duarte, J. C., Nelas, P. A., Chaves, C. M. C. B., & Amaral, O. (2015). Quality of life in women with urinary incontinence. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(5), 93-99.
- Gauy, F. V., & Fernandes, L. F. B. (2008). Resenha: Um panorama do cenário brasileiro sobre atendimento psicológico em clínicas-escolas. *Paideia*, 18(40), 401-404.
- Gonçalves, P. N. F. M. (2015). *Cuidados de saúde primários: Importância e perspectivas* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Porto, Portugal.
- Grilo, A. M., & Pedro, H. (2005). Contributos da Psicologia para as profissões da saúde. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(1), 69-89.
- Hespanhol, A., Veiga, G., & Ricou, M. (2005). Consulta de Psicologia Clínica no Centro de Saúde São João: Assegurar qualidade na perspetiva de gestão. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 7(1-2), 59-64.

- Infarmed. (2017). *Utilização de Benzodiazepinas e análogos*. <http://www.infarmed.pt/documents/15786/2219894/Utliliza%C3%A7%C3%A3o+de+Benzodiazepinas+e+an%C3%A1logos/adb100fa-4a77-4eb7-9e67-99229e13154f>
- Matias, A. C., & Antunes, F. (2012). Qualidade de vida na síndrome de cirurgia lombar falhada. *Revista da Sociedade Portuguesa de Medicina Física e de Reabilitação*, 21(1), 32-36.
- Mitchell, P. H., Veith, R. C., Becker, K. J., Buzaitis, A., Cain, K. C., Fruin, M., ... Teri, L. (2009). Brief psychosocial-behavioral intervention with antidepressant reduces poststroke depression significantly more than usual care with antidepressant: Randomized, controlled trial. *Stroke Journals*, 40, 3073-3078.
- Murcho, N., Pacheco, E., & Jesus, S. N. (2016). Transtornos mentais comuns nos cuidados de saúde primários: Um estudo de revisão. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 15(1), 30-36.
- Oliveira, G. N., Silva, M. F. N., Araújo, I. E. M., & Filho, M. A. C. (2011). Perfil da população atendida em uma unidade de emergência referenciada. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 19 (3), 0-9.
- Organização Mundial da Saúde. (2009). *STEPS de Acidentes Vascular Cerebrais da OMS: Enfoque passo a passo para a vigilância de acidentes vascular cerebrais*. <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/manualpo.pdf>
- Organização Mundial da Saúde. (2017). *Depression and other common mental disorders – Global health estimates*. <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf;jsessionid=639517ECD0C623C7B5CEA775503D1C76?sequence=1>
- Powell, V. B., Abreu, N., Oliveira, I. R., & Sudak, D. (2008). Cognitive-behavioral therapy for depression. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30(2), 73-80.
- Romaro, R. A., & Capitão, C. G. (2003). Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade de São Francisco. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5(1), 111-121.
- Santos, C. S., Freitas, M. L. S., & Rodrigues, V. D. (2014). Perfil dos pacientes atendidos no setor de psicologia em uma clínica-escola. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 19(202).
- Scazufca, M., & Matsuda, C. (2002). Revisão sobre a eficácia de psicoterapia vs. farmacoterapia no tratamento de depressão em idosos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24(1), 64-69.
- Senra, C., & Pereira, M. G. (2015). Quality of life in women with urinary incontinence. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 61(2), 178-183.
- Serviço Nacional de Saúde. (2017). *Rede Nacional de Especialidade Hospitalar e de Referência – Medicina Física e de Reabilitação*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/03/2017-01-27-RNEHRMedFisicaReabVersaoFinal.pdf>
- Sousa, J. F. F., & Meneses, R. F. (2018, submetido). Colaboração entre Psicologia & Medicina Física e de Reabilitação: Revisão da literatura.
- Souza, F. P., Santos, D. F. G., & Vivian, A. G. (2014). Motivos da busca de atendimento psicológico em uma clínica escola da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS – Pesquisa documental. *Aletheia*, 43(44), 24-36.
- Teixeira, J. A., & Cabral, A. S. (2008). Patologia psiquiátrica nos cuidados primários de saúde. *Revisões*, 24(1), 567-574.

- Trindade, I., & Teixeira, J. A. C. (2000). Aconselhamento psicológico em contextos de saúde e doença – Intervenção privilegiada em psicologia da saúde. *Análise Psicológica*, 1(XVIII), 3-14.
- Viana, R., Viana, S., Andrade, R., Festas, C., & Neto, F. (2014). Fisioterapia na autoestima de mulheres com incontinência urinária: Estudo longitudinal. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(1), 170-179.
- Vicente, F. F. (2016). *Dor crónica musculoesquelética* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, Almada, Portugal.

PSYCHOLOGY & PHYSICAL AND REHABILITATION MEDICINE: CHARACTERIZATION OF HOSPITAL USERS

Abstract

There are several studies on the sociodemographic and clinical characterization of clients in university clinics and in primary health care in other countries. The shortage of research of this nature in Portugal, as well as its relevance, led to the development of the present study. Thus, in order to characterize the clients who sought Psychology and Physical Medicine and Rehabilitation care at the University-Hospital Fernando Pessoa, in the year 2016, a documental study was carried out, with a quantitative approach, which implied controlled and supervised analysis of digital records. The results showed a profile associated with the search for this type of services: female, with depressive complaints, in the age group between 52 and 61 years. The authors consider that these data can promote a reflection facilitating the optimization of the care to be provided (which, how, when, to whom and by whom), speeding up the needs assessment and an effective solution for them.

Keywords: Psychology; Physical and Rehabilitation Medicine; Sociodemographic Profile; Clinical Profile.