

Psicologia

Educação

Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos

Semestral

Dezembro de 2008

Revista de Psicologia, Educação e Cultura



nº 2

VOL. XII

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

Uma revista semestral e da responsabilidade do Colégio Internato dos Carvalhos e dos departamentos de psicologia, educação e cultura das universidades a que pertencem os membros do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo.

Uma revista de carácter científico que pretende acompanhar as diferentes correntes do pensamento acerca da psicologia, da educação e da cultura em geral.

Uma revista que procura actualizar os professores face aos desenvolvimentos recentes na investigação e na prática do ensino-aprendizagem.

Uma revista que pretende capacitar os professores para lidarem com alguns problemas mais frequentes na sala de aula.

Uma revista que vai favorecer a transposição dos estudos no campo da cognição e da afectividade para a prática educativa das escolas.

Uma revista que promove o diálogo entre os professores de diferentes níveis de ensino e possibilita a troca de experiências de sala de aula.

Uma revista que interessa a educadores, professores, investigadores e estudantes, assim como às pessoas que procuram uma formação actualizada, de bom nível, no domínio do ensino-aprendizagem.

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Francisco C. Carneiro (Universidade do Porto)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas, Brasil)

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Rui Soares (Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa)

Silvia Koller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Brasil)

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10,00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61

Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. N.º 500224200

Depósito legal: N.º 117618/97

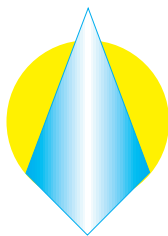
N.º exemplares: 300

Capa: anibal couto

ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

P **Psicologia** **E** **Educação** **C** **Cultura**



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Orlando Lourenço (Universidade de Lisboa)

Os artigos desta Revista estão indexados na base de dados da
PsycINFO, *PsycLIT*, *ClinPSYC* e *Psychological Abstracts*
da American Psychological Association (APA)

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. XII, nº 2, Dezembro de 2008

ÍNDICE

Editorial	
<i>João de Freitas Ferreira</i>	263
Apresentação gráfica do conceito de função e sua simplificação nas atitudes e na aprendizagem dos alunos	
<i>José Machado, Leandro Almeida, Bento Silva</i>	267
La utilización de prácticas coercitivas por parte de los padres en España y Brasil: Um estudio comparativo	
<i>Isabel Martínez Sánchez, Ignacio Madrid Ortega</i>	283
Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares entre crianças e adolescentes na escola	
<i>Teresa Maduro Gonçalves, Iolanda da Silva Ribeiro</i>	295
Conceitos na escola - a dinâmica da mediação	
<i>Abílio Afonso Loureiro, Maria Olímpia Almeida de Paica</i>	315
Factores promotores do sucesso escolar em Portugal: A visão dos conselhos executivos	
<i>Ema Loja, Tânia Gouveia, Mariana V. Martins, Maria Emília Costa</i>	337
Diagnóstico vocacional: Um estudo com estudantes do 9º ano de escolaridade	
<i>Liliana Faria, Maria do Céu Taveira</i>	363
O corpo <i>falado</i> pelos jovens adultos	
<i>Raquel Barbosa, Paula Mena Matos, Maria Emília Costa</i>	379
Atitudes em relação ao amor em adolescentes portugueses e originários da Índia	
<i>Maria da Conceição Pinto, Félix Neto</i>	403
Jovens e idosos à luz de alguns tópicos da psicologia positiva	
<i>José H. Barros-Oliveira</i>	415
Adaptação psicológica e sociocultural de jovens oriundos de famílias imigrantes dos Palop	
<i>Félix Neto</i>	435

EDITORIAL

João de Freitas Ferreira

Director da Revista

Embora não se possa considerar este número da revista *Psicologia, Educação e Cultura*, como um número temático, descobrimos entre os vários artigos uma linha de conduta comum em que todos se intersectam, se distinguem e se completam. Catalogámo-los e distribuímos-los em dois grandes grupos, de acordo com as suas áreas científicas e afins. Em primeiro lugar, surgem os artigos predominantemente de índole psicopedagógica e, em segundo lugar, os artigos de natureza mais psicológica.

1. O primeiro artigo, intitulado *Apresentação gráfica do conceito de função e a sua implicação nas atitudes e na aprendizagem dos alunos*, é assinado por peritos do Instituto Politécnico de Leiria (José Machado) e da Universidade do Minho (Leandro Almeida e Bento Silva), e apresenta os resultados da investigação que os autores fizeram, tentando desmistificar os poderes miraculosos do computador e reduzi-lo a uma simples ferramenta que, quando utilizada por docentes e discentes, poderá tornar simples e evidentes, conceitos complexos como são a abstracção e o raciocínio lógico. No caso presente, pretendem os autores "facilitar a aprendizagem do conceito de função, reforçando a correspondência entre linguagem algébrica e gráfica". São estudos como este que ajudarão professores e alunos a salvar o sistema de ensino português. Não é com facilitismos e pílulas digitais, que se resolve o problema do insucesso escolar e se dignifica o trabalho dos alunos e dos professores.

Os autores do artigo intitulado *La utilización de prácticas coercitivas...* estudam o uso de práticas coercivas na correcção de indisciplinas familiares, comparando duas realidades diferentes, como são a família espanhola e a brasileira. Os autores do trabalho acabaram por constatar diferenças entre ambas, tendo sempre por base a cultura das famílias de cada país. Com base nos resultados obtidos, os autores concluíram que, para culturas diferentes, métodos de socialização diferentes.

As autoras do artigo *Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares...* abordam o papel das tutorias na formação dos mais novos, desenvolvendo,

através de estímulos, a sua autonomia e autoconfiança. Os jovens reagiram positivamente aos estímulos e “registou-se uma evolução no rendimento académico e nos estilos de interacção”.

O artigo intitulado *Conflitos na escola - A dinâmica da mediação* aborda um tema actual e a precisar urgentemente de solução. As situações de conflito na escola são de todos os dias e, realmente, é preciso que se preparem mediadores imparciais para que o respeito mútuo, o bom entendimento e o ambiente de trabalho regressem às nossas escolas e estas voltem a ser forjadoras de cidadãos de carácter e construtoras de paz. Naturalmente, reconhecemos “a mediação na escola como um instrumento de diálogo, de encontro interpessoal e de resolução e transformação positiva dos conflitos”. Até aqui concordamos com os autores do artigo, mas gostaríamos que fosse respeitado o direito legítimo dos pais à educação dos seus filhos.

As autoras do artigo *Factores promotores do sucesso escolar*, Ema Loja et alii, incluem o seu trabalho na área das ciências sociais e fazem depender o sucesso escolar da colaboração harmoniosa e conjunta da comunidade educativa: alunos, pais, órgãos da escola, professores e pessoal auxiliar. Ao pessoal auxiliar compete manter o correcto funcionamento dos serviços administrativos, aos professores ensinar, aos órgãos da escola coordenar e manter a estabilidade da vida académica, aos pais supervisionar a vida da escola e aos alunos estudar. Garantido este bom entendimento, o sucesso da escola não tardará.

2. Liliana Faria e Maria do Céu Taveira abordam a importância do *Diagnóstico vocacional*. Trata-se de um recurso decisivo para evitar a ansiedade que perturba e obnubila as faculdades de decisão do aluno no momento dramático da decisão. Por outro lado, evita o dissabor do candidato, quando vier a reconhecer, mais tarde, que errou na sua escolha e tiver de reorientar a sua vida académica. Na verdade, o “diagnóstico vocacional” dos alunos, sendo confiado a técnicos bem formados e experientes, torna-se numa ferramenta eficaz e determinante do verdadeiro sucesso escolar do aluno.

As autoras do artigo *O Corpo falado pelos jovens adultos*, Raquel Barbosa, Paula Mena Matos e Maria Emília Costa, abordam o tema da auto-estima dos jovens. A imagem que os jovens têm do seu corpo “afecta a forma como eles se sentem consigo e com os outros e como falam relativamente ao papel das influências sócio-culturais na promoção do desenvolvimento da sua

imagem corporal". Não se trata, necessariamente, de um narcisismo balofo ou de um problema menor. Estamos perante uma situação grave dos nossos jovens. A maneira como maltratam o corpo, a facilidade com que relativizam a vida, considerando-a apenas como um bem pessoal, a veledade com que recorrem ao suicídio, tudo isto deve preocupar os governantes e os "fomentadores de novas pistas para a compreensão do corpo como fonte de satisfação pessoal e relacional".

Maria da Conceição Pinto e Félix Neto, autores do artigo *Atitudes em relação ao amor em adolescentes portugueses e originários da Índia*, comparam as atitudes em relação ao amor entre grupos etnoculturais diferentes, tendo uns passado por um "processo de aculturação" e outros não. Foram seleccionados adolescentes indianos e adolescentes portugueses. Com os dados obtidos, os investigadores tentaram estabelecer pistas facilitadoras de relacionamento interpessoal. As diferenças não foram muito significativas, pelo que os autores concluíram que "é discutida a importância de se estudar o amor do ponto de vista intercultural".

José H. Barros-Oliveira tem vindo a desenvolver investigação na área da Psicologia Positiva, estudando as variáveis da felicidade, optimismo, esperança, perdão, e tendo em vista o bem-estar pessoal e a convivência social. O estudo, que agora apresenta, *Jovens idosos à luz de alguns tópicos do psicologia positiva*, envolve amostras de jovens e idosos de ambos os sexos. Os resultados mostram que os jovens são mais sensíveis à felicidade, ao optimismo e à esperança e os idosos ao perdão.

Félix Neto preocupa-se com a *Adaptação psicológica e sociocultural de jovens oriundos de famílias imigrantes dos Palop*. Na verdade, é uma situação que não pode ser esquecida nem adiada. O número de famílias deslocadas para Portugal é bastante significativo, e a maior parte delas acaba por radicar-se entre nós. Parte delas não pensa regressar às terras de origem e outras adiam o seu regresso por tempo indeterminado. Acontece que os mais idosos têm grandes dificuldades em se aculturar. Sem o apoio das famílias, os jovens sentem também uma dificuldade acrescida na sua aculturação. Vivendo em bairros da periferia, segregados do convívio com os jovens portugueses, vão crescendo desarticuladamente e aceitam o estatuto de marginalizados. O autor do trabalho, perito na área da Psicologia Intercultural, estuda esta situação e chega a conclusões bem definidas. A partir daí, os jovens portugueses e os imigrantes convivem entre si e facilmente

criam laços de amizade. Depois, através dos jovens, será mais fácil promover a integração dos mais idosos.

3. Este número da revista de *Psicologia, Educação e Cultura* é o vigésimo quarto e encerra o Vol. XII. Isto representa um trabalho intenso ao longo de 12 anos, que reconhecemos e agradecemos a todos os colaboradores. Aproveitamos esta época natalícia para desejar a todos um Bom Natal e um Feliz Ano Novo.

APRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CONCEITO DE FUNÇÃO E SUA IMPLICAÇÃO NAS ATITUDES E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

José Machado

Instituto Politécnico Leiria – Leiria/Portugal
j.eduardo.machado@gmail.com

Leandro Almeida

Universidade do Minho – Braga/Portugal
leandro@iep.uminho.pt

Bento Silva

Universidade do Minho – Braga/Portugal
bento@iep.uminho.pt

Resumo

Actualmente abrem-se novas perspectivas de apresentação de diversos conteúdos que, aliadas à rapidez e precisão de execução dos computadores, permitem uma abordagem gráfica, anteriormente difícil de conseguir, especialmente em alguns tópicos curriculares da disciplina de matemática, envolvendo alguma abstracção e raciocínio lógico por parte dos alunos. A esta abordagem gráfica, o computador permite acrescentar funcionalidades de interacção e interactividade. Deste modo, recorrendo ao computador como auxiliar educativo, os alunos podem simular e experimentar novas situações como lhes aprouver e verificar os respectivos resultados. No caso concreto que apresentamos, utilizámos a capacidade gráfica e de simulação dos computadores para facilitar a aprendizagem do conceito de função, reforçando a correspondência entre linguagem algébrica e gráfica.

PALAVRAS-CHAVE: *Matemática, computadores no ensino, métodos de ensino, tecnologia educativa*

Introdução

A digitalização da informação veio permitir que a mesma possa ser apresentada e manipulada com novas potencialidades e funcionalidades. Seguindo uma análise cronológica, a evolução das placas gráficas permitiu que os computadores, além de texto, representassem gráficos e posteriormente com cor e com a tecnologia WYSIWYG (what you see is what you get). A informa-

ção passou a poder ser apresentada e sintetizada em gráficos e imagens. Esta apresentação variada da informação levou a que se estudassem os efeitos que as diversas formas revestiam do ponto de vista educativo (Miller, 2000)

Passamos a assistir à convivência no computador de conteúdos, de texto, imagem e som com as valências inerentes (Bettetini e Colombo, 1995; Gallego e Alonso, 1995; Silva, 2002). A par desta convivência de várias formas de conteúdos junta-se a interactividade, potenciando uma infra-estrutura de comunicação digital, integrada e interactiva (Lévy, 1999). Neste ponto, os utilizadores passam a aceder aos conteúdos de forma individualizada, ou seja, nem todos vêem os mesmos conteúdos, mas sim os que estão de acordo com as suas preferências.

A estas potencialidades de apresentação de conteúdos o computador oferece ainda a faculdade de os transmitir. A comunicação entre utilizadores abre novas perspectivas de ensino fazendo reviver os velhos projectos de ensino não presencial mas agora com novas vertentes inovadoras. Com as potencialidades de comunicação podemos construir comunidades de aprendizagem, abrindo perspectivas inclusive de mudar a nossa cultura (Castells, 2002).

Estas utilizações do computador num contexto de ensino aprendizagem têm necessariamente reflexos nos modelos de ensino e nas visões e novas dinâmicas propostas pelas principais correntes psicológicas de aprendizagem. Os behavioristas mais preocupados com os *outputs* e que vêem o computador como máquina de ensinar, os cognitivistas mais preocupados com o processo integrando nos *softwares* módulos de inteligência artificial que entendam o aluno e se adaptem às suas exigências, e os construtivistas que vêem nos produtos hipermedia e na *Internet* um modo de os alunos irem construindo o seu conhecimento (Machado, 2006).

A utilização do computador no processo ensino-aprendizagem da matemática tem-se revestido de diversas formas. Nesta área o computador pode promover situações que permitam aos alunos explorar e gerar possibilidades adequando as tarefas aos seus níveis de habilidade e facilitando uma verdadeira construção do conhecimento (Fosnot, 1998). A simulação de diferentes valores, que o aluno pode realizar, permite que ele teste e experimente várias situações conduzindo posteriormente a que o aluno discuta, interprete e reflita sobre os resultados e, principalmente, possa tecer conjecturas sobre os mesmos (Canavarro, 1994). Por outro lado, o computador permite uma visualização de gráficos com uma qualidade e precisão difíceis de igualar por outro meio auxiliar de ensino. Acresce a esta qualidade, a rapidez de execução possibilitando a que no mesmo tempo lectivo, o número de gráficos visualizados seja muito superior à que se consegue usando os meios tradicionais. Resu-

mindu, temos a considerar, a precisão, rapidez, qualidade de apresentação (zoom, mudança de escala, por exemplo) e simulação, entre outros, como factores que o computador apresenta de mais valia para o processo ensino-aprendizagem da matemática dos conteúdos que seleccionámos para este estudo.

O conceito de função é tido como um dos que tem mais implicações noutras áreas, quer da matemática, quer de outras disciplinas. Sendo um tema de reconhecida importância enquanto estudado de uma forma convencional, conduz a que os alunos tenham uma visão mais baseada em regras (Brown et al., 1988) colocando mais ênfase nas técnicas de cálculo do que nos conceitos, suas aplicações e resolução de problemas. Os alunos, deste modo, acabam por ter dificuldade na compreensão deste conceito (Brown et al., 1988; Kieran, 1992). Daí que se justifique uma outra abordagem do mesmo e de conceitos que lhe estão subjacentes, no sentido de promover a sua melhor compreensão. O ambiente gráfico oferecido pelo computador, a par da possibilidade de executar simulações com vários valores, pode permitir que os alunos possam tecer conjecturas e reflectir sobre os resultados encontrados (Wenzelburger, 1990). Para além disso o computador faculta aos alunos uma maior disponibilidade de tempo e de recursos para elaborarem as suas investigações, conjecturas e modificações no conhecimento possuído (Borba e Confrey, 1996; Tall, 1995).

Os rapazes e as raparigas aprendem de forma diferenciada utilizando aptidões e estratégias diversificadas (Bidjerano, 2005). A utilização de *software* educativo no processo de ensino-aprendizagem tem dado origem a vários estudos sobre o tema, que não reflectem conclusões consensuais (Nathan e Baron, 1995; Ocak, 2006; Sheldon, 2004). De acordo com alguns estudos, a utilização de computadores na aprendizagem matemática pode conduzir a diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos (Forgasz, 2004, 2005). Mesmo sem recurso à tecnologia, os estudos parecem evidenciar diferenças entre rapazes e raparigas na aprendizagem matemática; por exemplo, as raparigas tendem a superar os rapazes em matérias que envolvam algoritmia, incluindo a computação (Zambo e Follman, 1993). Face a estas situações foi nossa intenção neste estudo considerar a variável género.

A utilização dos computadores no processo ensino-aprendizagem pode ou não modificar os hábitos, os locais, a frequência e, inclusive, a forma como os alunos encaram a utilização dos computadores num ambiente educativo. Estas utilizações podem ter efeitos positivos se a metodologia for correcta ou, pelo contrário, afastar os alunos do seu uso, a exemplo do que se passa com a construção de materiais educativos utilizando tecnologias computacionais

que podem estar de acordo com boas práticas ou serem apenas uma utilização de novas técnicas, mas que não trazem qualquer benefício educativo (Wenglinsky, 1998).

Objectivos do estudo empírico

Neste estudo foi proporcionado aos alunos a visualização dos gráficos das funções e tivemos como objectivo verificar em que medida essa mesma visualização pode ter contribuído para a aquisição de conceito matemático de função, e os conceitos que lhe são inerentes, e reforçar a correspondência entre escrita algébrica e gráfica. Foi nosso propósito, ainda, observar de que modo esta metodologia de utilização dos computadores pode ter contribuído para uma mudança de atitudes dos alunos envolvidos na experiência educativa face à finalidade, ao local e à frequência de utilização dos computadores.

Método

Sujeitos

Os alunos que participaram nesta experiência educativa pertenciam a duas escolas do sistema público, uma do distrito de Santarém e outra do de Leiria, e frequentavam as aulas de matemática do 12^o ano de escolaridade. Estes alunos foram divididos em dois grupos, um experimental e outro de comparação. Por várias razões os dois grupos foram coincidentes com a escola a que os alunos pertenciam. Atendendo ao nível de escolaridade e às próprias escolas, os dois grupos foram bastante homogêneos relativamente às médias de idade e tendo em consideração a sua distribuição pelos dois sexos. No grupo experimental a média global de idades foi de 17,4, com os rapazes a apresentarem 17,6 e as raparigas 17,3. No grupo de comparação, a média de idades situa-se em 17,8, apresentando os rapazes e raparigas valores de 18,0 e 17,6 respectivamente.

Instrumentos

Nesta experiência educativa podemos dividir os instrumentos em dois grupos: trabalho e avaliação. Como instrumentos de trabalho foram construídas duas fichas em que foi proposto aos alunos a resolução de diversos exercícios das matérias seleccionadas para o estudo. A sequência de apresentação destes exercícios, e inspirados pelos pressupostos da descoberta guiada, teve como objectivo permitir que os alunos pudessem, por si, construir e tecer as con-

clusões relativas aos conceitos em apreço e às suas interligações. Nestas fichas foram apresentados, através da forma algébrica, vários exemplos de funções exponenciais com variações das variáveis e das expressões algébricas para que os alunos posteriormente visualizassem a respectiva representação gráfica. Desse modo os alunos puderam construir e reforçar os conceitos inerentes, bem como relacionar a escrita algébrica com a visualização dos gráficos e as simulações propostas (Dagher, 1993; Zbiek, 1995). Na ficha de trabalho referente às derivadas foi indicada a expressão da primeira derivada propondo aos alunos que retirassem conclusões, quer a jusante quer a montante, sobre a segunda derivada e a função inicial e respectivas relações entre elas.

Relativamente aos instrumentos de avaliação podemos considerar os que permitiram aferir o impacto que a experiência educativa provocou no desempenho e nas competências matemáticas. Com essa finalidade considerámos os testes somativos da disciplina de matemática que foram utilizados como elementos de avaliação do próprio estudo. Para podermos aferir o impacto que a utilização do *software* educativo teve nas atitudes e na forma como os alunos encaram a utilização do computador e da importância que lhe atribuem procedemos à construção de um questionário composto por itens com um formato likert de 5 pontos desde “concordo totalmente” até “discordo totalmente”. Centrámos os itens em torno de três factores principais: (I) importância do computador na aprendizagem matemática, (II) motivação na utilização dos computadores, e (III) importância do computador na aprendizagem. Neste mesmo questionário foram incluídas questões sobre a frequência, o local e tipo de utilização que usualmente fazem com o computador.

Procedimentos

Nos dois grupos de alunos as matérias foram leccionadas no mesmo número de aulas de acordo com a calendarização definida para a disciplina de matemática. Enquanto no grupo de comparação se seguiu o modelo tradicional, com os alunos do grupo experimental foram propostas actividades envolvendo o *software* educativo e as fichas de trabalho atrás descritas. Estas aulas com os alunos do grupo experimental não seguiram um modelo convencional tutorial em que o professor controla a visualização dos gráficos em simultâneo por todos os alunos. Antes, os alunos foram divididos em pequenos grupos e distribuídos pelos computadores existentes de forma a poderem resolver as fichas de trabalho ajudando-se mutuamente. Esta metodologia permitiu que os alunos fossem construindo o seu conhecimento num processo de descoberta

guiada (Ausubel, et al., 1978; Bigge, 1977), e com o mínimo de participação dos professores. Estes apenas intervieram para retirar pequenas dúvidas aos alunos sobre a visualização e interpretação dos gráficos. Pelas características destas dúvidas podemos adiantar que o papel do professor, mesmo que relativamente diminuto, é fundamental pela qualidade e exigência que as respostas implicaram, pelo que o computador e a metodologia seguida não dispensam totalmente a presença do professor. Por outro lado temos que salientar o papel destes professores na transposição didáctica (Balacheff, 1994; Chevallard, 1991; Mello, 2004). De facto, ensinar matemática com recurso à tecnologia, neste caso a *software* educativo, não é a mesma coisa que ensinar matemática de forma convencional (Zbiek, 1995). Além de todo o trabalho na construção das fichas, os professores tiveram que se preparar para as eventuais questões que os alunos colocassem. E nas questões a serem colocadas pelos alunos, podemos considerar as previsíveis mas também as imprevisíveis, atendendo à própria metodologia que seguimos e que incentivava que os alunos simulassem novas situações, alterando os valores das variáveis e eventualmente as próprias expressões algébricas.

No final de cada módulo, todos os alunos, grupo experimental e de comparação, foram sujeitos às avaliações atrás mencionadas. Assim sendo relativamente aos conhecimentos e competências matemáticas foram considerados três momentos: um primeiro antes do início da experiência educativa e que serviu de pré-teste e os dois posteriores respectivamente no final do estudo da exponencial e das derivadas. Os questionários atrás mencionados sobre as atitudes foram recolhidos em dois momentos, no início e no final do estudo.

Os testes estatísticos que realizámos envolveram a análise factorial, estatística multivariada de medidas repetidas e qui-quadrado, conforme a natureza dos dados e as análises em apreço. Nestas análises e atendendo à continuidade temporal do estudo, só foram considerados os alunos que contactaram com todos os instrumentos e em todos os momentos. Para a análise estatística foi utilizado o SPSS (versão 14.0 para Windows).

Resultados

Passamos a apresentar os principais resultados que ressaltam da análise dos dados recolhidos durante a experiência educativa. Em primeiro lugar temos que referir que, tanto no início como no final do estudo, os dois grupos apresentam percentagens de acesso aos computadores iguais ou muito próximas dos cem pontos percentuais. Apresentamos no quadro I os itens relativos,

à frequência e local de utilização dos computadores no início do estudo e em que se verificou uma diferença percentual superior a dez. Podemos constatar que a utilização diária dos computadores, quer em casa quer na escola, apresenta valores superiores para os alunos do grupo de comparação. Já na utilização semanal na escola, os alunos do grupo experimental apresentam um valor superior aos dos seus colegas. No final do estudo, em nenhum item se registam diferenças percentuais superiores a dez. Para esta situação concorreram os aumentos de frequência do grupo experimental nos dois primeiros itens e a diminuição no último. No entanto o que se apresenta com maior relevância é o aumento da utilização diária do computador em casa por parte dos alunos do grupo experimental.

Quadro 1: *Diferença de utilização dos computadores no início do estudo*

Itens	Grupo Experimental		Grupo Comparação	
	f	%	f	%
Diária Casa	32	51,6	52	68,4
Diária Escola	2	3,2	10	13,2
Semanal Escola	19	30,6	14	18,4

No quadro II podemos constatar os valores que se verificaram relativamente à utilização do computador em actividades de estudo. Verificámos que onze alunos do grupo experimental passaram a reconhecer no computador uma valência de ferramenta auxiliar na sua actividade escolar, tudo indicando, como veremos adiante, que em resultado da experiência educativa.

Quadro 2: *Utilização do computador em actividades de estudo*

Momentos	Grupo Experimental		Grupo Comparação	
	f	%	f	%
Inicial	48	77,4	66	86,8
Final	59	95,2	65	85,5

Da análise factorial que efectuámos considerando os itens do questionário que se referiam às atitudes dos alunos face à utilização dos computadores (método das componentes principais, com *rotação oblimin*), conseguimos identificar três factores: I - "Os Computadores e a Matemática", II - "Motivação no uso dos Computadores" e III - "Uso do computador num contexto de aprendizagem". Os itens destes três factores apresentam índices de consistência interna superiores a .70 limiar assumido como desejável neste tipo de escala (Almeida e Freire, 2007).

Relativamente ao primeiro factor, os testes estatísticos realizados com os valores ($F(1,126)=0,19;p=0,66$) mostraram que a experiência educativa não afectou as atitudes integrantes deste factor. Considerando a diferenciação entre os dois grupos de alunos, encontramos valores de ($F(1,126)=11,83;p<.01$), considerados estatisticamente significativos. Relativamente a este factor I, a diferença de médias entre os dois grupos, foi de 2,7 a favor do grupo experimental ($p<.01$).

Para o factor II somos levados a concluir que a experiência educativa não revelou significância estatística pelo valor encontrado de ($F(1,134)=1,45;p=0,23$). Com um valor de ($F(1,134)=0,50;p=0,82$), sem significado estatístico, temos a interacção "Momentos x Grupos". Para a comparação entre os dois grupos de alunos, o valor estatístico encontrado não se apresenta estatisticamente significativo ($F(1,134)=0,57;p=0,45$). A confirmar estes resultados, a diferença de médias entre os dois grupos é apenas de 0,5, a favor do grupo experimental.

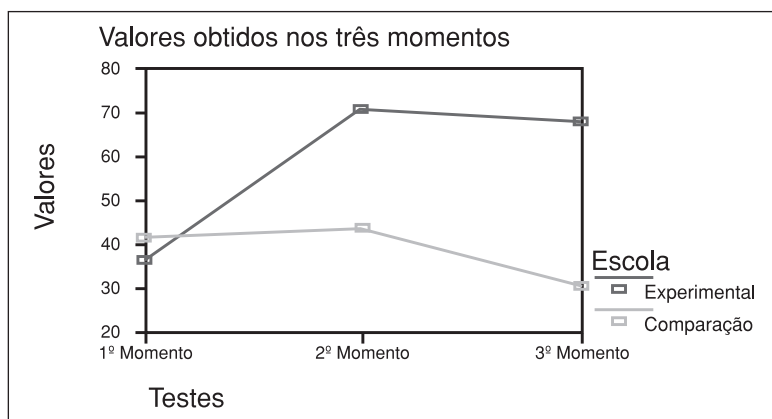
O valor ($F(1,109)=4,60;p<.05$) estatisticamente significativo, reflecte a análise da interacção "Momentos x Grupos" do factor III. A diferença de médias de 1,0 a favor do grupo experimental, com um valor de $p=0,04$ sugere que nas pontuações obtidas não foi indiferente os alunos pertencerem ao grupo experimental ou ao grupo de controlo.

A análise dos resultados obtidos relativa aos testes somativos de matemática tiveram em consideração três momentos de avaliação e mostraram discrepâncias nas médias como se pode constatar no gráfico I. Daí que procedêssemos a um estudo estatístico das mesmas. Para a interacção "Momentos x Grupos" encontramos um valor de ($F(2,272)=59,77;p<.01$) estatisticamente significativo e que ilustra a influência positiva do programa nos resultados. Adoptámos um ajustamento de múltiplas comparações pelo método de Bonferroni para a análise de diferença de médias entre os dois grupos tendo obtido o valor de 20,1 a favor do grupo experimental e com um valor de $p<.01$, no 3º momento de avaliação.

Podemos ainda analisar cada item dos testes somativos de matemática isoladamente para aferir quais as áreas que mais beneficiaram com a experiência. Desta análise passamos a mencionar os itens em que se verificaram resultados com maior relevância estatística. No conceito de domínio de função, os alunos do grupo experimental demonstraram uma melhoria expressa, para as duas funções em estudo, pelos resultados de ($X^2(1)=8,35;p<.05$) e ($X^2(1)=4,23;p<.05$). No item relativo à assíptota horizontal de $g(x)$, o valor encontrado foi de ($X^2(1)=6,67;p<.01$), no cálculo do limite de $f(x)$, quando x tende para $-\infty$, encontramos o valor de ($X^2(1)=5,92;p<.05$), no limite de $g(x)$,

quando x tende para $+\infty$, o valor foi de ($X^2(1)=8,99; p<.01$) e na injectividade de $f(x)$, o valor foi de ($X^2(1)=4,93; p<.05$). Nestas análises os alunos do grupo experimental demonstraram resultados superiores aos seus colegas do grupo de controlo. Os itens do último teste somativo de matemática foram analisados um a um, comparando os resultados entre os dois grupos de alunos. Obtivemos resultados com relevância estatística para as duas funções, na identificação de máximos ($X^2(1)=5,91; p<.05$) e ($X^2(1)=108; p<.01$), de mínimos ($X^2(1)=5,91; p<.05$) e ($X^2(1)=59,64; p<.01$), saber relacionar e encontrar as concavidades das funções iniciais, para cima ($X^2(1)=28,73; p<.01$) e ($X^2(1)=37,66; p<.01$); e para baixo, ($X^2(1)=30,52; p<.01$) e ($X^2(1)=35,8; p<.01$), intervalos de monotonia da segunda derivada (positiva, ($X^2(1)=29,04; p<.01$) e ($X^2(1)=38,69; p<.01$); e negativa ($X^2(1)=29,04; p<.01$) e ($X^2(1)=45,47; p<.01$)). Para os alunos do grupo experimental temos ainda diferenças com significado estatístico, nos itens relativos ao saber relacionar os zeros da segunda derivada com os pontos de inflexão da função.

Gráfico 1: Resultados nos testes de Matemática, ao longo dos três momentos, nos dois grupos de alunos.

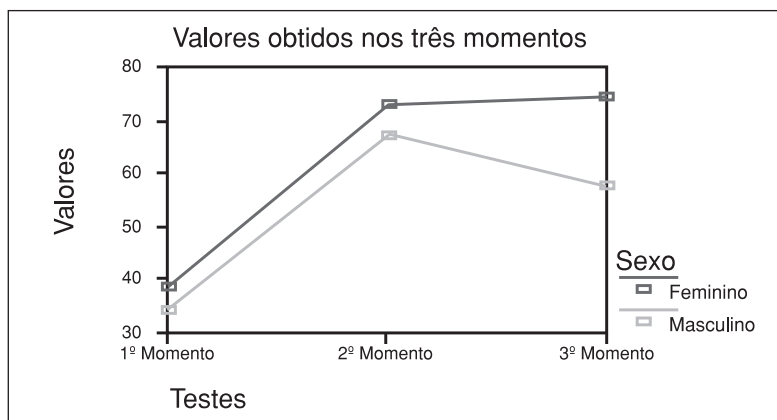


Foi ainda nossa intenção estudar a variável género nos resultados dos testes somativos de matemática, e as análises estatísticas efectuadas apontaram para uma diferenciação entre rapazes e raparigas. Considerando a interacção "Momentos x Grupos", registámos valores de ($F(2,120)=3,31; p<.05$), pelo que as mudanças observadas ao longo dos três momentos de avaliação não são independentes, estando relacionadas com o sexo dos alunos.

Nesta sequência, a diferenciação entre as raparigas e os rapazes do grupo experimental foi estudada podendo os seus resultados serem analisados no

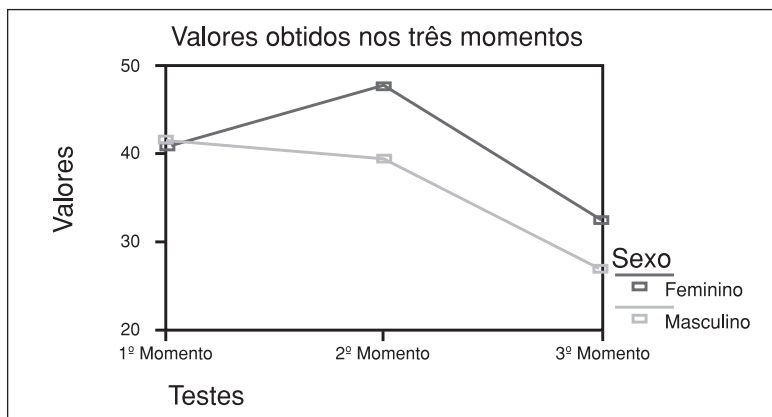
gráfico II. A diferença apresentou-se estatisticamente significativa ($F(1,60)=4,96;p<.05$). A diferença de médias entre estes dois grupos foi de 9,1 a favor das raparigas, registando $p=0,03$. No grupo de controlo para a interacção "Momentos x Grupos" registámos valores de ($F(2,148)=1,15;p=0,32$), pelo que somos levados a inferir que as mudanças observadas ao longo dos três momentos de avaliação não estão relacionadas com o sexo dos alunos ($F(1,74)=2,48;p=0,12$).

Gráfico 2: Comparação das médias dos rapazes e raparigas do grupo experimental, nos três momentos da experiência.



Também procedemos a análise idêntica tomando os alunos do grupo de controlo. Podemos verificar as médias obtidas nos três momentos através da análise do gráfico III. Analisando a interacção "Momentos x Grupos" temos a registar valores de $F(2,148)=1,15$ e $p=0,32$, podendo inferir, que as mudanças observadas ao longo dos três momentos de avaliação não estão relacionadas com o sexo dos alunos.

Gráfico 3: Comparação das médias dos rapazes e raparigas, do grupo de controlo, nos três momentos da experiência.



Aproximadamente 20% dos alunos do grupo experimental relativamente à finalidade de uso dos computadores, admitiram que passaram a utilizar o computador na área educativa. Destes alunos, 73% pertencem ao sexo feminino e 27% ao masculino. As médias que obtiveram no primeiro e segundo momentos foram de 32,3 e 68,2 respectivamente e inferiores às dos seus colegas do grupo experimental (37,0 e 70,9). No último momento registaram uma média superior (77,0) à do grupo experimental na sua totalidade (67,8). Pelo número de alunos nestas condições, não podemos tecer conclusões, mas convém registar estes valores, indicativos da possível pertinência futura de um estudo sobre a relação entre a mudança de atitudes dos alunos e o seu aproveitamento.

Conclusão

Desta experiência educativa ressaltam as vantagens da utilização da tecnologia e da metodologia utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos do grupo experimental passaram a encarar a utilização do computador como uma forma de os poder auxiliar nas suas actividades de aprendizagem. Na aprendizagem da matemática os resultados podem considerar-se positivos, quer do ponto visto global quer na análise particular de vários conceitos em apreço. Estes efeitos positivos parecem ter tido maior incidência nos alunos do sexo feminino, tendo em consideração a análise dos questionários e dos testes somativos de matemática. Assim, somos levados a concluir que a vi-

sualização tem uma importância acrescida permitindo que os alunos consigam adquirir, através do raciocínio visual, conceitos que de outra forma implicam procedimentos complicados através do processo algébrico. Este raciocínio visual permite maior facilidade aos alunos na elaboração das suas conjecturas e construções de conhecimento, permitindo que desenvolvam um conhecimento estrutural da álgebra e reforçar a relação entre a escrita algébrica e o correspondente gráfico.

Os avanços tecnológicos têm sido constantes e os PDA's e outros dispositivos móveis estarão inevitavelmente ao alcance da maioria das famílias. Estes dispositivos fazem um apelo constante à imagem como forma de apresentar informação. Daí que os responsáveis educativos têm que entender que este avanço tecnológico exige dos professores maior formação adequada nestas áreas e que os próprios programas curriculares prevejam e incentivem as novas abordagens visuais. Para que isso aconteça é necessário dar atenção à transposição didáctica, sendo certo que a leccionação com recurso a meios tecnológicos implica uma atenção especial na preparação dos professores para esse acto. A passagem do saber científico para saber escolar é importante, e o professor deve dominar a tecnologia que está a utilizar e o modo mais eficaz de utilizar essa mesma tecnologia no processo ensino-aprendizagem.

Referências

- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. Almeida (Coord.), *Capacitar a Escola para o Sucesso* (pp. 59-110). V. N. Gaia: Edipsico.
- Almeida, C., Dias, P., Morais, C., e Miranda, L. (2001). Fóruns de discussão no ensino e aprendizagem: Perspectivas de professores do 1º ciclo do ensino básico. In Paulo Dias e Cândido Varela de Freitas (Orgs.), *Challenges 2001*, (pp. 433-444). Braga: Centro de Competência Nónio Sec. XXI, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. e Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Ausubel, D., Novak, J., e Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2ª ed.). New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Balacheff, N. (1994). *La transposition informatique note sur un nouveau problème pour la didactique vingt ans de didactique des Mathématiques en France*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.
- Bettetini, G., e Colombo, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bidjerano, T. (2005). *Gender differences in self-regulated learning*. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/31/b6/8b.pdf.
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da Aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Borba, M. C. e Confrey, J. (1996). A student's construction of transformations of functions in a multiple representational environment. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 319-337.
- Brown, C., Carpenter, T., Kouba, V., Lindquist, M. e Reys, R. (1988). Secondary school results for the fourth NAEP Mathematics Assessment: Algebra, geometry, mathematical methods, and attitudes. *Mathematics Teacher*, 81, 337-347.
- Canavarro, A P. (1994). *Concepções e práticas de professores de matemática. Três estudos de caso*. Lisboa: U. Lisboa, Associação dos Professores de Matemática.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dagher, A. (1993). *A environnement informatique et apprentissage de l'articulation entre registres, graphique et algébrique de représentation des fonctions*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris VII. France.

- Forgasz, H. (2004). *Equity and computers for mathematics learning: access and attitudes*. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/31/40/0e.pdf. Última consulta em Dezembro 2005.
- Forgasz, H. (2005). *Teachers' and pre-service teachers' Gendered Beliefs: Students and Computers*. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2e/96/5c.pdf. Última consulta em Dezembro 2005.
- Fosnot, C. T. (1998). Constructivismo: Uma teoria psicológica da aprendizagem. In C.T. Fosnot (Org), *Constructivismo, teoria, perspectivas e prática pedagógica*. (pp. 25-50). Porto Alegre: Artmed.
- Gallego, D. & Alonso, C. (1995). Sistemas Multimedia. In J. L. Rodriguez Diéguez e O. Sáenz Barrio (Dir.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. (pp. 165-186). Alcoy: Editorial Marfil.
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, (pp. 390-419). New York: Macmillan Publishing.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Machado, J. (2006). *Os computadores na facilitação da aprendizagem: Estudo tomando o conceito de função*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- Mello, G. (2004). Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor. In: *Escola*, 178, Dezembro 2004. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/com_a_palavra.shtml. Consultado em Janeiro 2005.
- Miller, P. (2000). *Learning styles and general attitudes toward computers: An analysis of students enrolled in computer science modules at Calvin College*. Reports–Research, Calvin College MI.
- Nathan R., e Baron L. (1995). The effects of gender, program type, and content on elementary children's software preferences. *Journal of Research on Computing in Education*, 27(3), 348-361.
- Ocak, M. (2006). The relationship between gender and students' attitude and experience of using a mathematical software program (matlab). *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7, 2 Article: 11.
- Sheldon, J.P. (2004). Gender stereotypes in educational software for young children. *Sex Roles*, 51, 433-444.
- Silva, B. (2002). A globalização da educação: Da escrita às comunidades de aprendizagem. In O particular e o global no virar do milénio, Cruzar Saberes em Educação. *Actas do 5º congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação*. (pp. 779-788). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Tall, D. (1995). Cognitive development, representations and proof. Paper presented at the conference on *Justifying and proving in school mathematics*. (pp. 27-38). London: Institute of Education.

- Wenglinsky, H. (1998). Does it compute? The relationship between educational technology and student achievement in mathematics. Documento disponibilizado pelos serviços ERIC ED 425191.
- Wenzelburger, E. (1990). Computers graphics for the acquisition of function concepts. *Proceedings of PME-14*, México.
- Zambo, R., Follman, J. (1993). Gender-related differences in problem solving at the 6th and 8th grade levels. Paper presented at the *Annual meeting of the american educational research association* (Atlanta, GA, April 12-16, 1993). Documento disponibilizado pelos serviços ERIC ED 359236.
- Zbiek, R. M. (1995). Her math, their math: An in-service teacher's growing understanding of mathematics and technology and her secondary students' algebra experience. Paper presented at the *Annual meeting of the north american chapter of the international group for the psychology of mathematics education* (17th, Columbus, OH, October 21-24, 1995).

GRAPHIC APPROACH OF FUNCTION CONCEPT AND ITS IMPLICATIONS TOWARDS BEHAVIOR AND STUDENTS LEARNING

José Machado

*Instituto Politécnico Leiria – Leiria/Portugal
j.eduardo.machado@gmail.com*

Leandro Almeida

*Universidade do Minho – Braga/Portugal
leandro@iep.uminho.pt*

Bento Silva

*Universidade do Minho – Braga/Portugal
bento@iep.uminho.pt*

Abstract: Nowadays we are facing new perspectives when presenting different contents which are connected to quickness and computers execution precision. These contents allow a graphic approach which was difficult to achieve some years ago, especially in some curricular topics of mathematics subject and comprising some abstracting and logical thought from students. To this graphic approach the computer allows to add interaction and interactivity functionalities. Thus with the use of a computer as an education support the students may simulate and try new situations according to their will and verify the results. In this specific case we use the graphic capacity and the computer simulation to easy the understanding of the function concept and to strengthen the connection between the algebraic and graphic language.

KEY-WORDS: *Mathematics computer in education, teaching methods, educational technology.*

LA UTILIZACIÓN DE PRÁCTICAS COERCITIVAS POR PARTE DE LOS PADRES EN ESPAÑA Y BRASIL: UN ESTUDIO COMPARATIVO

Isabel Martínez Sánchez
Universidad de Castilla-La Mancha

Ignacio Madrid Ortega
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Las prácticas coercitivas se caracterizan por la utilización de acciones agresivas e intrusivas para definir los límites e imponer las normas ante situaciones de indisciplina por parte de los hijos. El presente trabajo analiza el empleo tres tipos de prácticas coercitivas –coerción verbal, coerción física, privación– como técnicas de socialización por parte de padres y madres en España y Brasil. Una muestra formada por 1.167 adolescentes, 636 residentes en España y 531 en Brasil, con edades comprendidas entre los 16 y los 17 años informaron del uso que hacían sus padres de estas prácticas. Los resultados muestran muchas similitudes en la utilización de estas prácticas en los dos países pero también algunas diferencias. La coerción verbal es la práctica más utilizada en los países, aunque las madres brasileñas la utilizan significativamente más que las españolas. Además, aparecen diferencias entre padres y madres en la utilización de esta técnica en Brasil, mientras que en España no se dan diferencias. En definitiva, la investigación pone de manifiesto diferencias entre culturas a tener en cuenta en el estudio de la socialización parental.

PALAVRAS-CHAVE: *Prácticas coercitivas, socialización, coerción verbal, coerción física, privación.*

La socialización constituye un proceso de aprendizaje e interiorización (Torregrosa & Fdez. Villanueva, 1984), mediante el cual se transmite la cultura de una generación a la siguiente (Whiting, 1970). A través de este proceso se asimilan los conocimientos, actitudes, valores y patrones conductuales que caracterizan una cultura y que posibilitarán una mejor adaptación a ésta (Arnett, 1995; García, 1989; García, 1991; Musitu & Allatt, 1994). Para conseguir esta adaptación de los hijos se ha considerado fundamental tanto el apoyo emocional como el establecimiento de guías y límites en la conducta del

hijo por parte de los padres (Martínez, García & Yubero, 2007). Estos dos objetivos de la socialización se pueden conseguir mediante la utilización de diferentes prácticas o técnicas de socialización por parte de los padres (Darling & Steinberg, 1993).

Las prácticas coercitivas se caracterizan por el uso de acciones agresivas e intrusivas para definir los límites e imponer las normas ante situaciones de indisciplina por parte de los hijos y son empleadas con el fin de corregir los comportamientos disconformes con las normas o la cultura familiar (Musitu & García, 2001), con el objetivo último de que los hijos interioricen los límites de sus comportamientos. La adecuación de estas prácticas para tal fin ha sido un tema ampliamente discutido en la investigación psicológica (p.e., Gershoff, 2002). La cuestión más polémica en torno a la utilización de las prácticas coercitivas ha recaído en si resulta o no conveniente utilizar el castigo físico en la educación de los hijos (Baumrind, 1996a, 1996b, 1997; Benjet & Kazdin, 2003; Larzerelle, 1996, 2000; Lytton, 1997; McCord, 1997; Martínez, 2007) y los resultados que el empleo de éste tiene sobre la conducta y otras características de los hijos (Cohen, Brook, Choen, Velez & García, 1990; Deur & Parke, 1970; Gershoff, 2002). Sin embargo, la utilización de prácticas coercitivas parece, en general, tener diferentes resultados en función de la cultura en que se lleve a cabo el proceso de socialización. Así, mientras que en familias euro-americanas de Estados Unidos la combinación de estas prácticas con apoyo y aceptación parental se asocia con un buen ajuste psicosocial en los adolescentes (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994) y entre los adolescentes asiáticos las prácticas autoritarias parentales están relacionadas con un buen rendimiento escolar (Chao, 2001) y una buena relación paterno-filial (Quoss & Zhao, 1995); en otras culturas caracterizadas por relaciones menos jerárquicas (Martínez & García, 2008), como la cultura española, la brasileña o la italiana, la utilización de prácticas coercitivas no parece suponer una mejora en el ajuste de los hijos (Marchetti, 1997; Martínez & García, 2008; Martínez, Musitu, García & Camino 2003; Musitu & García, 2004).

Los estudios que han analizado la asociación entre las prácticas de socialización utilizadas por los padres y el ajuste de los hijos muestran similares resultados en España y Brasil (Martínez & García, 2008; Martínez, et al. 2003; Musitu & García, 2004). Sin embargo, no han sido analizadas las diferencias entre estos dos países en el uso de estas prácticas. En el presente estudio se explora la utilización de prácticas coercitivas por parte de padres y madres brasileños y españoles. Se pretende analizar las diferencias que se establecen entre padres y madres en la utilización de estas prácticas y si estas diferencias

están mediadas por la cultura en la que se lleve a cabo la socialización –española o brasileña . Además, se pretende comprobar si la mayor o menor utilización de estas prácticas se ve afectada por el género de los hijos y si este hecho es o no diferente en los dos países contemplados.

Método

Participantes

La presente investigación se ha realizado con 1.167 adolescentes escolarizados de ambos sexos, 636 residentes en España y 531 en Brasil. La edad de los sujetos en los dos países oscila entre los 16 y los 17 años ($M = 16,42$, $DT = 0,49$ en España; $M = 16,47$, $DT = 0,50$ en Brasil). En España la muestra está compuesta por 383 adolescentes mujeres (60,2 %) y 253 adolescentes hombres (39,8 %), mientras que en Brasil la muestra está compuesta por 273 adolescentes mujeres (51,4 %) y 258 adolescentes hombres (48,6 %).

Procedimiento

Todos los estudiantes recibieron los protocolos y los contestaron de manera anónima. Se les informó de que el propósito de la investigación era conocer cómo eran las relaciones con sus padres. Las variables demográficas género y edad también fueron recogidas.

Medidas

Para medir las prácticas coercitivas se utilizaron los ítems que miden la utilización de estas prácticas por parte de los padres de la *Escala de socialización parental ESPA29* de Musitu y García, 2001. Para ello se utilizan diferentes situaciones representativas de la vida cotidiana familiar de la cultura occidental en las que los hijos valoran la actuación de su padre y de su madre separadamente. A diferencia de otros instrumentos que miden actitudes generales, en este instrumento se presentan 16 situaciones de indisciplina (p.e., "Sí rompo o estropeo alguna cosa de mi casa"), en las que los hijos definen la frecuencia con la que los padres emplean prácticas disciplinares de *coerción verbal*, *coerción física* y *privación* sobre una escala de 4 puntos que varía de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*).

La escala ESPA29 fue originalmente validada en España con una muestra de casi 3000 adolescentes (Musitu & García, 2001); y ha sido validada también con muestras brasileñas e italianas (p.e., Marchetti, 1997; Martínez,

2003; Martínez & García, 2008). En España la consistencia interna de todos los elementos de la escala fue de 0,92, de la escala de privación, 0,91, de la escala de coerción verbal de 0,90, y de la escala de coerción física, 0,84. Por su parte, en la muestra brasileña la consistencia interna de todos los elementos de la escala fue de 0,91, de la escala de privación, 0,92, de la escala de coerción verbal de 0,88, y de la escala de coerción física, 0,79.

Resultados

Para analizar las diferencias en el uso de prácticas coercitivas entre padres brasileños y españoles, teniendo en cuenta tanto la utilización de estas técnicas por parte del padre o de la madre como el género de los hijos, se realizó un diseño factorial mixto o de medidas parcialmente repetidas (aplicando la corrección de Greenhouse-Geiser) *País (España / Brasil) × Género del adolescente (Mujer / Varón) × Prácticas coercitivas (Coerción verbal / Coerción física / Privación) × Género de padre (Padre / Madre)* con medidas repetidas sobre los dos últimos factores. Los resultados del análisis muestran efectos principales significativos del país, $F(1, 1108) = 57,30, p < 0,001$, que indican que las prácticas coercitivas tienden a ser más utilizadas en Brasil ($M = 1,77$) que en España ($M = 1,62$). Además, el análisis muestra efectos principales del género de los padres, $F(1, 1108) = 11,48, p < 0,001$, y de las prácticas coercitivas, $F(1, 2065,3) = 4037,62, p < 0,001$, que indican que la técnica coercitiva más utilizada es la coerción verbal ($M = 2,50$), seguida de la privación ($M = 1,52$), mientras que la coerción física es la técnica menos utilizada ($M = 1,06$). Por otra parte las madres ($M = 1,71$) parecen utilizar estas prácticas en mayor medida que los padres ($M = 1,68$). El efecto del género de los adolescente no resultó significativo ni tampoco lo fue su interacción con ninguna de las demás variables ($p > 0,05$).

Estos efectos se encuentran matizados por tres interacciones dobles y una interacción triple. En primer lugar, se da una interacción entre el género de los padres y las prácticas coercitivas, $F(1,8, 2043,2) = 9,33, p < 0,001$, y en segundo lugar la variable país interacciona con el género de los padres, $F(1, 1108) = 5,05, p < 0,001$, por una parte, y con las prácticas, $F(1,9, 2065,3) = 81,21, p < 0,001$, por otra parte. Finalmente, se da una interacción triple significativa entre el país, las prácticas y el género de los padres, $F(1,8, 2043,2) = 55,37, p < 0,001$, que resume los efectos de las interacciones dobles. Por lo tanto se analizan únicamente los efectos de esta interacción, aplicando la prueba de Bonferroni para comprobar las diferencias entre pares de medias,

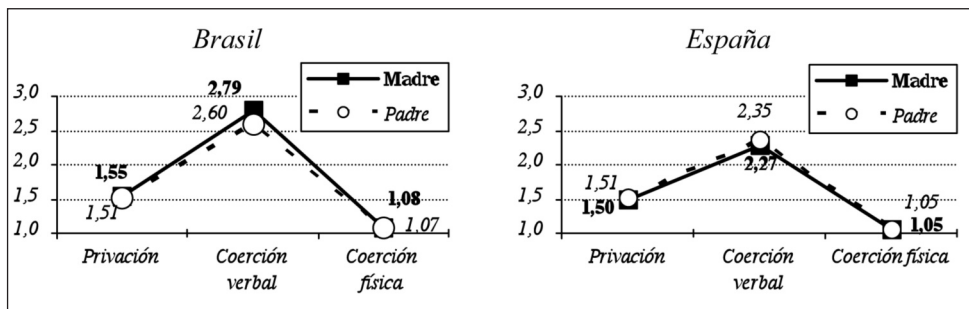
limitando la tasa de error de tipo I al 1%, ya que al tratarse de medidas repetidas este error podía verse aumentado como consecuencia de la dependencia entre las distintas medidas de un mismo sujeto.

Las diferencias encontradas están resumidas en las tablas 1 y 2, y en los gráficos 1 y 2. En tabla 1 y en el gráfico 1 se detallan las diferencias entre padres y madres en la utilización de las tres prácticas coercitivas analizadas en los dos países de manera separada. Como puede observarse en este gráfico, la prueba de Bonferroni muestra que mientras en España no se dan diferencias en el uso que padres y madres hacen de ninguna de las prácticas coercitivas, en Brasil, aunque padres y madres no se diferencian tampoco en el empleo de la privación y la coerción física, se observa que en este país las madres ($M = 2,79$) utilizan más la coerción verbal que los padres ($M = 2,60$). En este mismo gráfico (gráfico 1), y también en la tabla 1, también pueden observarse, además, las diferencias que se dan en la utilización de las distintas prácticas coercitivas por parte de padres y madres en cada país. Se comprueba que las diferencias van en el mismo sentido en los dos países: tanto los padres como las madres utilizan en mayor medida la coerción verbal, seguida de la privación, mientras que la coerción física resulta la técnica menos utilizada.

Tabla 1: *Diferencias entre pares de medias en las practicas coercitivas empleadas por el padre y la madre en cada país (Bonferroni, $\alpha = 0,001$)*

	Brasil	Medias	1,55	2,79	1,08	1,51	2,60	1,07
Privación / Madre		1,55	0,00					
Coerción Verbal / Madre		2,79	1,24	0,00				
Coerción Física / Madre		1,08	-0,47	-1,71	0,00			
Privación / Padre		1,51	-0,04	-1,28	0,43	0,00		
Coerción Verbal / Padre		2,60	1,05	-0,19	1,52	1,09	0,00	
Coerción Física / Padre		1,07	-0,48	-1,72	-0,01	-0,44	-1,53	0,00
	España	Medias	1,50	2,27	1,05	1,51	2,35	1,05
Privación / Madre		1,50	0,00					
Coerción Verbal / Madre		2,27	0,77	0,00				
Coerción Física / Madre		1,05	-0,45	-1,22	0,00			
Privación / Padre		1,51	0,01	-0,76	0,46	0,00		
Coerción Verbal / Padre		2,35	0,85	0,08	1,30	0,84	0,00	
Coerción Física / Padre		1,05	-0,45	-1,22	0,00	-0,46	-1,30	0,00

Gráfico 1: Medias del empleo de las prácticas coercitivas por parte de padres y madres para cada país.



Cuando se comparan directamente las actuaciones de padres en cada país en cada una de las prácticas (tabla 2, gráfico 2), se observa que ni en la utilización de la privación ni de la coerción verbal aparecen diferencias entre los padres brasileños y españoles; como tampoco entre las madres brasileñas y las madres españolas. Únicamente es, de nuevo, en el caso la coerción verbal dónde se producen diferencias tanto entre las madres españolas y brasileñas como entre los padres españoles y brasileños. Las madres brasileñas ($M = 2,79$) utilizan con mayor frecuencia esta práctica que las españolas ($M = 2,27$); al igual que ocurre en el caso de los padres: los brasileños ($M = 2,60$) utilizan, también, con mayor frecuencia que españoles ($M = 2,35$), la coerción verbal. Sin embargo, mientras que las madres brasileñas se diferencian significativamente, con un mayor uso de esta práctica, de los padres brasileños; no existen diferencias entre madres y padres españoles en la utilización de la coerción verbal ($p > 0,001$).

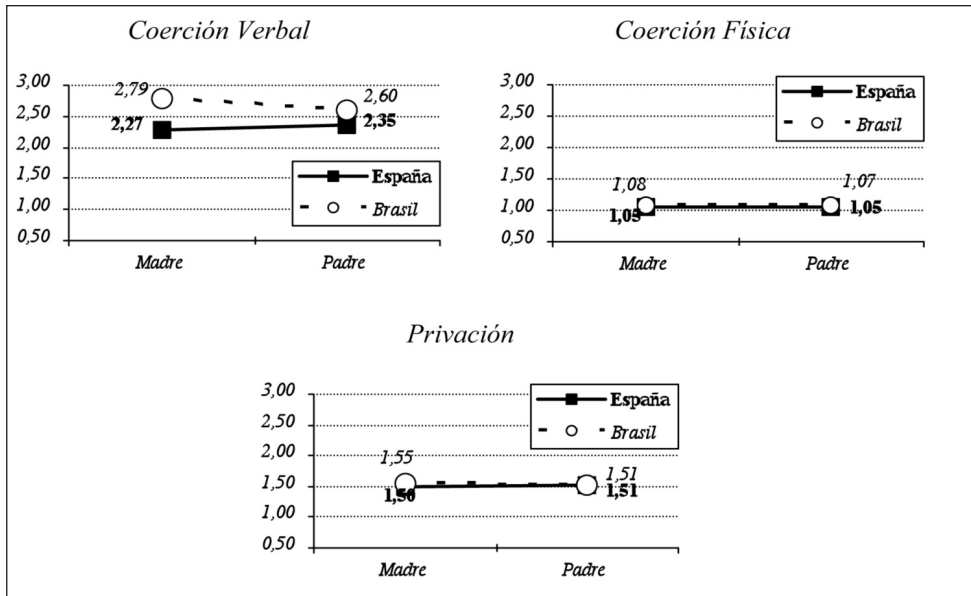
Tabla 2: Diferencias entre pares de medias entre los dos países en el empleo de las prácticas coercitivas por parte de padres y madres para cada una de las practicas coercitivas (Bonferroni, $\alpha = 0,01$)

Coerción Verbal	Medias	2,27	2,35	2,79	2,60
Madres / España	2,27	0,00			
Padres / España	2,35	0,08	0,00		
Madres / Brasil	2,79	0,52	0,44	0,00	
Padres / Brasil	2,60	1,10	0,25	-0,19	0,00
Coerción Física	Medias	1,05	1,05	1,08	1,07
Madres / España	1,05	0,00			
Padres / España	1,05	0,00	0,00		
Madres / Brasil	1,08	0,03	0,03	0,00	
Padres / Brasil	1,07	0,02	0,02	-0,01	0,00

Tabla 2: (Cont.)

Privación	Medias	1,50	1,51	1,55	1,51
Madres / España	1,50	0,00			
Padres / España	1,51	0,01	0,00		
Madres / Brasil	1,55	0,05	0,04	0,00	
Padres / Brasil	1,51	0,01	0,00	-0,04	0,00

Gráfico 2: Medias de las diferencias entre países en el empleo de las prácticas coercitivas por parte de padres y madres para cada una de las prácticas coercitivas.



Discusión

Los resultados muestran algunas diferencias en la utilización de prácticas coercitivas por parte de los padres como técnica de socialización familiar entre España y Brasil, aunque también grandes similitudes. En primer lugar, no aparecen diferencias en función del sexo de los hijos en la utilización de estas prácticas de coerción en ninguno de los dos países. Si bien, algunos estudios han reportado diferencias, sobre todo en el caso de la coerción física, que mostraban que se empleaba esta práctica en mayor medida con los chicos que con las chicas (Musitu & García, 2001), el hecho de que en el presente estudio no se encuentren esas

diferencias puede explicarse por el rango de edad de los adolescentes, que oscila entre los 16 y los 17 años, edad en la que la utilización de las prácticas coercitivas por parte de los padres disminuye considerablemente (Musitu & García, 2001; Musitu & García, 2004). Del mismo modo, el grado en que los padre eligen emplear un tipo u otro de técnica es similar en los dos países, siendo la coerción verbal la técnica más frecuentemente empleada y la coerción física la menos empleada, lo cual es consistente con los resultados obtenidos en otras muestras y con grupos de edad diferentes (Musitu & García, 2001).

Sin embargo, aparecen algunas diferencias en la utilización de estas técnicas en los dos países; si bien no hay diferencias en el uso que padres y madres de Brasil y de España hacen de las técnicas menos utilizadas (la coerción física y la privación); en el caso de la coerción verbal, las familias brasileñas superan a las familias españolas, utilizando esta práctica en mayor medida tanto los padres como las madres. Además, las madres brasileñas se diferencian también de los padres brasileños en la mayor utilización de esta práctica.

La utilización de la coerción verbal puede tener resultados tanto aspectos positivos como negativos, al igual que el resto de las prácticas coercitivas, ya que, por una parte, sirve para establecer los límites a la conducta del hijo (Baumrind, 1966) y, por otra parte, puede asociarse con bajo ajuste psico-social (Llinares, 1998; Martínez, en prensa). Sin embargo, en Brasil se ha comprobado que, al igual que sucede en España (Musitu & García, 2004; Martínez & García, 2007), la utilización de técnicas coercitivas no mejora el ajuste psicológico de los hijos (Martínez, et al., 2003; Martínez, et al., 2007; Martínez & García, 2008). Por lo tanto, ya que en los dos países el empleo de estas técnicas se asocia con resultados negativos, podría inferirse que el grado en que se emplean estas técnicas de socialización en los dos países será menos efectivo en Brasil que en España.

Conclusión

En definitiva, a partir de los datos del estudio sobre el empleo de las prácticas coercitivas en España y Brasil, y teniendo en cuenta las limitaciones mencionadas, podemos destacar varias conclusiones: 1) En ambos países la coerción verbal es la técnica más utilizada, en segundo lugar se utiliza la privación, y la coerción física es la que se emplea con menor frecuencia; 2) En ninguno de estos dos países los padres establecen diferencias entre chicos y chicas, que se encuentran al final de la adolescencia (16 a 17 años) a la hora de emplear en mayor o menor medida alguna de estas técnicas coercitivas; 3) finalmente, la coerción verbal tiende a ser más empleada en Brasil que en España, sobre todo por las madres brasileñas.

Referências

- Arnett, J. J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1996a). A blanket injunction against disciplinary use of spanking is not warranted by the data. *Pediatrics*, 98, 828-831.
- Baumrind, D. (1996b). The discipline controversy revisited. *Family Relations*, 45, 405-415.
- Baumrind, D. (1997). Necessary distinctions. *Psychological Inquiry*, 8, 176-182.
- Benjet, C., & Kazdin, A. E. (2003). Spanking children: The controversies, findings, and new directions. *Clinical Psychology Review*, 23, 197- 224.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development*, 72, 1832-1843.
- Cohen, P., Brook, J. S., Cohen, J., Velez, N., & Garcia, M. (1990). Common and uncommon pathways to adolescent psychopathology and problem behavior. In L. N. Robins & M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (pp. 242-258). New York: Cambridge University Press.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Deur, J., & Parke, R. D. (1970). The effects of inconsistent punishment on aggression in children. *Developmental Psychology*, 2, 403-411.
- García, F. J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- García, M. (1991). *El niño con problemas de socialización en el aula: un modelo de intervención*. Tesis Doctoral. Dir. Gonzalo Musitu. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: a meta analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Larzelere, R. E. (1996). A review of the outcomes of parental use of nonabusive or customary physical punishment. *Pediatrics*, 98, 824-828.
- Larzelere, R. E. (2000). Child outcomes of non-abusive and customary physical punishment by parents: An updated literature review. Unpublished manuscript, Universi-

- ty of Nebraska Medical Center, Omaha, and Father Flanagan's Boys' Home, Boys Town, NE.
- Llinares, L. (1998). *La configuración del autoconcepto y los valores en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Dirs.: Gonzalo Musitu y M. Ángeles Molpeceres. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Lytton, H. (1997). Physical punishment is a problem, whether conduct disorder is endogenous or not. *Psychological Inquiry*, 8, 211–214.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazioni familiari e valori*. Tesis de Licenciatura en Psicología Social. Dir. Gonzalo Musitu Ochoa. Università degli Studi di Bologna.
- Martínez, M. I. (2003). Estudio transcultural de los estilos de socialización parental Tesis Doctoral. Dir. José Fernando García, Gonzalo Musitu y Leoncio Camino. Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Martínez, I. (2007). La violencia en la familia: La utilización del castigo físico por parte de los padres. . En S. Yuberomy A. Blanco (Coord.). *Convivir con la violencia*. Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM, pp. 151-163.
- Martínez, I. (en prensa). Repercusiones de la utilización del castigo físico sobre los hijos: Influencia del contexto familiar. *Psicología Educativa*.
- Martínez, I., & García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.
- Martínez, I., y García, J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence*, 43, 13-29.
- Martínez, I., Musitu, G., García, J. F., & Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicologia Educação Cultura*, 7, 239-259.
- Martínez, I., García, J. F., y Yubero, S. (2007). Parenting Styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1477–1486.
- Musitu, G., & Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G., & García, F. (2001). *ESPA29: Escala de estilos de socialización parental en la adolescencia* [ESPA29: Parental socialization scale in adolescence]. Madrid, Spain: Tea.
- Musitu, G., & García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. [Consequences of the family socialization in the Spanish culture] *Psicohema*, 16, 288-293.

- Quoss, B., & Zhao, W. (1995). Parenting styles and children's satisfaction with parenting in China and the United States. *Journal of Comparative Family Studies*, 26(2), 265-280.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-Time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Torregrosa, J.R. y Fernández Villanueva, C. (1984). "La interiorización de la estructura social". En J.R. Torregrosa y E. Crespo (Eds.), *Estudios básicos de psicología social*. Barcelona, Hora.
- Whiting, J. W. M. (1970). Socialización. Aspectos antropológicos. En *Enciclopedia de las Ciencias Sociales* (pp. 16-21).

USE OF COERCITIVE PRACTICES BY PARENTS IN SPAIN AND BRAZIL: A COMPARATIVE STUDY

Isabel Martínez Sánchez
Universidad de Castilla-La Mancha

Ignacio Madrid Ortega
Universidad Complutense de Madrid

Abstract: Coercive practices are characterized by the use of aggressive and intrusive techniques to define limits and to impose norms on children indiscipline behaviours. The present work analyzes the use of three type of coercive practices –verbal coercion, physical coercion and deprivation– used by fathers and mothers for children socialization in Spain and Brazil. A sample of 1,167 adolescents, 636 residents in Spain and 531 residents in Brazil, from 16 to 17 years of age reported on their parents' use of these practices. The results show both, similarities and differences in the use of these practices in the two countries. Verbal coercion is the most used practice in the two countries, although the Brazilian mothers use this practice significantly higher than Spanish mothers. In addition, differences appear between fathers and mothers in the use of this technique in Brazil, whereas in Spain differences do not occur. In short, the investigation shows differences between cultures that need to be consider in the study of the parental socialization.

KEY-WORDS: *Coercive practices, verbal coercion, physical coercion, deprivation.*

APRENDIZAGEM COOPERATIVA E TUTORIA DE PARES ENTRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ESCOLA

Teresa Maduro Gonçalves
Colégio Nossa Senhora da Apresentação
Iolanda da Silva Ribeiro
Departamento de Psicologia, Universidade do Minho

Resumo

Neste artigo apresentam-se os resultados de um estudo de caso qualitativo em que se descrevem os efeitos de um programa de tutoria de pares. Participaram no projecto 4 alunos do 5º ano de escolaridade com insucesso e 3 tutoras do 9º ano. O projecto de tutoria decorreu durante 10 meses em horário pós-lectivo. Os dados recolhidos decorrem da observação e análise de registos-vídeo das sessões de tutoria, de entrevistas semi-estruturadas e de documentos escolares.

Os resultados indicam que as tutoras promoveram interacções estimuladoras da autonomia e da autoconfiança dos mais novos, criaram um clima de informalidade, empatia, encorajamento, cooperação e desenvolveram uma grande variedade de estratégias promotoras da aprendizagem. Nos tutorandos registou-se uma evolução positiva no rendimento académico e nos estilos de interacção.

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem cooperativa, tutoria de pares, interacções, estudo de caso, investigação qualitativa.*

Introdução

A aprendizagem cooperativa tem sido apontada como uma alternativa capaz, não só de contribuir para uma melhor integração dos alunos nos contextos educativos, permitindo lidar com a exclusão dos mesmos (Díaz-Aguado & Barajo, 1993; Stainback & Stainback, 2001; Niza, 2007), como também uma forma de conduzir a níveis superiores de aprendizagem e à realização de tarefas mais complexas (Johnson *et al*, 1999; Rué, 1998; Castelló, 1998). Neste sentido, a criança é perspectivada como sujeito activo que aprende interagindo com a realidade. Esta visão incorpora a concepção central da psico-

Morada (address): Colégio de Nossa Senhora da Apresentação, R. Pe. Baptista, nº100, 3840-053 CALVÃO VGS, Tel.: 351 234 781 113 – fax: 351 234 782 226. E-mail: teresamgoncalves@gmail.com
Departamento de Psicologia, IEP - Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057, Braga – Portugal, Tel: 351 253 604 601 - fax: 351 253 604 221. E-mail: iolanda@iep.uminho.pt

logia genética e radica, em primeiro lugar, nos trabalhos de Piaget (Duran, 2002). Da actuação da criança sobre o mundo e da sua interacção com os outros resulta um conflito sócio-cognitivo que, por sua vez, estimula a reorganização cognitiva, fomentando a aprendizagem e o desenvolvimento (Mugny, 1985; Perret-Clermont, 1978; Piaget, 1978).

A perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento cognitivo é outro dos marcos conceptuais que sustenta a aprendizagem cooperativa. Nesta linha, o conhecimento começa por ter lugar no nível interindividual ou social e só depois desce ao nível intrapsíquico, por um processo de interiorização. O desenvolvimento processa-se através das interacções: as crianças adquirem conhecimentos e desenvolvem competências, ao interagir com outros mais competentes. A aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esta define-se como o espaço que medeia entre o que uma criança é capaz de fazer sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de alguém mais competente (nível de desenvolvimento potencial). Deste modo, a criança desenvolve-se tanto mais, quanto maior a frequência de oportunidades que lhe forem proporcionadas para interagir neste espaço. Deduz-se que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem em situação de interacção, através da acção de mediadores entre os dois planos referidos (Vygotsky, 1988). O conceito de ZDP está intimamente ligado ao conceito de *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976), metáfora que significa proporcionar andaimes para apoiar a construção e o desenvolvimento, os quais se vão retirando a pouco e pouco, à medida que vão deixando de ser necessários.

Nas escolas convencionais são relativamente reduzidas as oportunidades de actuação na zona de desenvolvimento proximal. Um grande número de alunos sob a supervisão de um professor, que actua de modo mais ou menos uniforme em relação a todos é a situação mais habitual. Os alunos agrupam-se da forma mais homogênea possível, evitando, sobretudo, desníveis de idade e, por vezes, também, desníveis de competência (Gonçalves, 2005). A tutoria de pares é uma forma específica de aprendizagem cooperativa que pressupõe a interacção de pares com níveis de competência diferenciados – pouco explorada nos países mediterrânicos, mas bastante experimentada em países como os Estados Unidos ou o Reino Unido (Duran, 2002). Damon e Phelps (1989) referem três cenários possíveis na interacção educativa entre alunos: a tutoria, a colaboração e a cooperação. Nas duas primeiras, as relações de aprendizagem são estabelecidas entre alunos, respectivamente com níveis diferentes de competência ou capacidades semelhantes. A cooperação integra as duas anteriores, estando presente em grupos heterogêneos, mas en-

volvendo quer a tutoria quer a colaboração. Gersten (1998), numa revisão sobre a investigação relativa a estratégias de aprendizagem para alunos com dificuldades, aponta a tutoria de pares como uma das estratégias mais importantes e eficazes, a par de um número limitado de outras.

A eficácia desta estratégia poderá explicar-se pelo facto de o mediador-tutor se encontrar num nível de desenvolvimento real ligeiramente acima do nível de desenvolvimento do tutorando, mas não para além da zona de desenvolvimento proximal. Este ligeiro desnível possibilita a ocorrência de uma interacção geradora de aprendizagem (Duran, 2002). Good e Brophy (1997) sugerem que, em contexto escolar, os alunos podem revelar-se mediadores mais efectivos do que os professores. Também no trabalho de Greenwood, Carta e Kamps (1990) são sistematizadas as vantagens e desvantagens da interacção entre iguais em relação com a interacção professor-aluno, em contexto escolar. Entre as principais vantagens da interacção de alunos, relativamente à interacção professor-aluno, apontam o elevado tempo de concentração/envolvimento na tarefa, a alta frequência de oportunidades de resposta, de correcção de erros, de ajuda, encorajamento e cooperação, a maior imediatividade na correcção de erros, os baixos custos e o incremento da motivação que deixa de estar dependente apenas do professor. A importância de que exista alguma diferença de competência entre tutores e tutorandos (e esta diferença é considerada mais relevante que a diferença de idades) é referenciada na literatura por diversos autores (Baudrit; 2000; Verba e Winnykamen, 1992).

Duas tendências levemente diferenciadas podem actualmente ser identificadas no âmbito da tutoria de pares. Uma defende uma grande estruturação e supervisão dos programas e outra encara a tutoria como um processo mais ligeiro e informal que, embora não dispensando alguns cuidados básicos, mantém as suas potencialidades transformadoras. Wasik (1998, 1999) integra-se na tendência mais estruturada e aponta um conjunto de regras essenciais para o sucesso destes programas: cada programa deve ser supervisionado por um especialista; os tutores devem usufruir de formação e *feed-back* contínuos; as sessões de tutoria devem ser convenientemente estruturadas e conter alguns elementos básicos, consistentes com os resultados da investigação; as sessões de tutoria devem ser intensivas e regulares para manter a motivação de tutores e tutorandos; deve haver acessibilidade aos materiais adequados para facilitar o modelo de tutoria; deve ocorrer uma avaliação contínua dos progressos dos alunos; as escolas devem assegurar meios de garantir a assiduidade ao programa; a tutoria deve apresentar-se em sintonia com a instrução na sala de aula.

Do lado britânico, a resposta de Topping (1998) enfatiza a enorme diversidade de modelos de tutoria e factores envolvidos, apreciando de forma crítica a perspectiva defendida por Wasik. A este propósito, escreve: *"in addition to the narrowness of the literature reviewed by Wasik, her apparent espousal of a model of tutoring as a program of surrogate top-down professional teaching is a cause for concern"* (p 46). Ainda segundo este autor, há que distinguir claramente a função de tutor da função de professor: *"teaching is not tutoring, and vice-versa. Tutoring methods must be engineered specifically to capitalise on the strengths of volunteer tutors and avoid their potential weaknesses"* (p. 46). A investigação de Neuman (1995) indicia o quanto estes voluntários podem fazer pelas crianças, no desenvolvimento da literacia, mesmo quando eles próprios não possuem grande formação a este nível (alguns destes actores eram mesmo analfabetos, tendo um ou outro aprendido a ler imediatamente antes da realização do programa), nem recebem qualquer treino formal. No entanto, a sua dedicação comprometida bastou para propiciar um contexto favorável à emergência e desenvolvimento da literacia. O estabelecimento de relacionamentos um-a-um, o clima informal de divertimento e brincadeira inerente às actividades realizadas durante a tutoria, a quantidade de tempo investido nestas tarefas de literacia, o desenvolvimento da auto-estima de tutores e tutorandos, foram elementos fundamentais na configuração deste contexto favorável. O mesmo acontece no programa *Charlottesville Volunteer Tutorial* (Invernizzi, Juel e Rosemary, 1997) que visou o desenvolvimento da literacia das crianças, através do envolvimento de um largo número de voluntários da comunidade. A caracterização da população escolar revelava que percentagens significativas de crianças provinham de famílias com baixos níveis de rendimento, escolaridade e literacia. A avaliação do programa revelou a ocorrência de ganhos significativos ao longo dos três anos de duração do programa.

Apesar destes sucessos, Topping (2000) e Johnson e colaboradores (1999), apontam alguns dos riscos associados a esta opção pedagógica. Estes riscos poderão resultar de atitudes de impaciência ou desencorajamento dos tutorandos, por parte dos tutores, dominação excessiva, precipitação no fornecimento de informação errada ou reforço dos erros. A estes riscos podem acrescentar-se o excesso de assertividade dos tutores ou, pelo contrário, quebra de auto-estima, no caso de insucesso dos tutorandos, ou sentimentos de perda de tempo. Aqueles autores apontam para a necessidade de planificação rigorosa, treino de uma interacção bem estruturada e supervisão continuada. A avaliação e a auto-avaliação constituirão bons antídotos contra os possíveis riscos.

Gray e Feldman (2004) centraram-se num caso específico de tutoria de pares e analisaram sequências de interacção de adolescentes com crianças com um mínimo de quatro anos de diferença etária. Constataram que os adolescentes incitavam as crianças a actuar na sua zona de desenvolvimento proximal e estas, por sua vez, estimulavam os adolescentes a tornar mais explícito o conhecimento implícito e a desenvolverem a criatividade e capacidades de atenção, protecção e liderança. Segundo estes autores, os potenciais benefícios educativos originados pela mistura de idades são negligenciados na escola convencional que tem instituído massivamente a segregação dos alunos por idades. Também as investigações nas áreas da educação e psicologia se têm centrado, predominantemente, nas interacções de crianças da mesma idade, ou de adultos com crianças, praticamente ignorando as interacções de adolescentes com crianças (Gray e Feldman, 2004).

Com o presente estudo, pretendemos centrar-nos, especificamente, neste tipo de interacções, visando descrever um projecto de tutoria de pares, as mudanças ocorridas ao longo do seu desenvolvimento e as percepções dos alunos envolvidos.

Metodologia

Foi adoptado como *design* de investigação o estudo de caso qualitativo (Yin, 1993). A opção por uma metodologia qualitativa justifica-se por se pretender descrever os padrões de comportamento e interacção no seu contexto natural. Pretende-se com este estudo dar resposta a seis questões principais: que características apresenta o contexto em que ocorre a tutoria de pares, que tipos de interacções ocorrem ao longo da intervenção, que estratégias de ensino são utilizadas pelos tutores, quais as mudanças que se observam no comportamento dos tutorandos, quais as percepções dos participantes acerca da tutoria de pares e, por último, qual o impacto da intervenção no rendimento escolar.

Delimitação do caso

Os alunos que frequentam a escola onde decorre esta investigação são oriundos de um meio rural e apresentam um nível sócio-cultural baixo (caracterização efectuada no âmbito do Programa AVES, 2001). O grupo de tutorandos seleccionado para o estudo foi sinalizado pelos respectivos professores em reunião de conselho de turma. Inclui 4 alunos (referenciados com nomes fictícios) do 5º ano de escolaridade, com classificações escolares médias de

"2" (Insuficiente), considerando as disciplinas de Português, Inglês, História, Matemática e Ciências. Relativamente ao desempenho na leitura, os alunos situam-se no nível que Spear-Swerling e Sternberg (1996) designam de "leitores não automatizados" e "compensatórios".

A Anabela é descrita pela directora de turma como *"tímida e introvertida"*, *"esforçando-se bastante"*, com *"dificuldades de memorização e de aplicação dos conhecimentos"*. Lê e escreve com muitas dificuldades. O Armando apresenta dificuldades de concentração e problemas ao nível da leitura e da escrita. É descrito como *"irrequieto"* e pouco orientado para a realização de tarefas académicas. Se o professor lhe chama a atenção de forma um pouco mais insistente, amua e recusa-se a executar os trabalhos propostos. O Bernardo apresenta um padrão de recusa à realização de tarefas escolares, reagindo verbalmente nas aulas às propostas com *"não faço"*. Segundo a directora de turma *"é rejeitado pelos colegas"*. A Rita veio recentemente da América do Sul (filha de pai emigrante e mãe sul-americana) para Portugal. Chega atrasada, falta muito e, frequentemente, esquece os livros. Tem uma grande pena por ter deixado os amigos no país de onde veio e *"não está feliz nem adaptada à escola"*.

As três tutoras frequentam o 9º ano de escolaridade. Apresentam um rendimento escolar elevado (média de 4.7) nas disciplinas de índole mais académica. Foram seleccionadas tendo em consideração os parâmetros etários sugeridos por Gray e Feldman (2004) na constituição de grupos diferenciados por idade: adolescentes (15, 16 anos) e crianças (10 a 11 anos), com uma diferença etária mínima de quatro anos. Adicionalmente, as três constituíam um grupo de amigas habituadas a estudar em conjunto e a participar nas mesmas actividades nos tempos de lazer e férias. Todas apresentam facilidade na comunicação interpessoal e, habitualmente, participam voluntariamente nos projectos da escola. As tutoras foram convidadas a participar no projecto de tutoria de pares sendo-lhes explicados os objectivos do mesmo. As três aceitaram o convite. Às tutoras, bem como às pessoas referenciadas nas conversas e entrevistas, foram atribuídos nomes fictícios. Às tutoras foram atribuídos os nomes de Margarida, Isabel e Cristina.

Fontes de dados e procedimentos

Correspondendo ao princípio da triangulação, os dados recolhidos vieram de várias fontes: observação através de registos-vídeo das sessões, entrevistas e análise de documentos. Das sessões realizadas, foram gravadas quinze horas (uma por sessão) em vídeo. Obtido o consentimento da di-

recção da escola e dos pais dos alunos, os registos-vídeo foram recolhidos aleatoriamente, ao longo da intervenção, desconhecendo os participantes as datas em que seriam efectuados. Fizeram-se entrevistas semi-estruturadas aos participantes, com uma duração aproximada de trinta minutos por entrevista. A terceira fonte de dados constou de documentos referentes às avaliações dos alunos, actas de Conselhos de Turma e provas de leitura e de escrita aplicadas antes do início da intervenção. Esta terceira fonte de dados contribuiu para a caracterização inicial e para verificar a progressão no rendimento escolar.

Para assegurar a validade interna, procurámos aplicar a este trabalho algumas das cautelas preconizadas por Merriam (2001): obtenção de dados de fontes diversas; entrevistas analisadas pelos participantes depois de transcritas; visionamento das gravações com as tutoras. Duma forma consistente com a que se postula para a análise qualitativa e para a elaboração teórica alicerçada em bases empíricas, as categorias emergiram da análise dos dados, sem listagens ou estruturas *a priori*. As entrevistas foram transcritas e elaboraram-se vinhetas descritivas a partir dos registos vídeo. Recorreu-se à segmentação dos dados, como uma outra forma de triangulação. Os registos-vídeo e respectivas vinhetas descritivas foram agrupados em três conjuntos (cinco horas vídeo cada). As entrevistas foram analisadas uma a uma. Para cada conjunto de dados foram identificadas categorias. Depois de obter os diversos esquemas com as categorias resultantes da análise de cada bloco de dados, procedeu-se à elaboração de um esquema global. Então, todas as transcrições e vinhetas descritivas foram recodificadas de acordo com as categorias do esquema global. Garantiu-se o resguardo da identidade dos participantes e da escola e a sua aceitação informada da intervenção e recolha de dados.

Resultados

Descrição do programa

As sessões de tutoria não tinham uma estrutura pré-definida, quer a nível de objectivos, estratégias, actividades ou duração. As indicações dadas às tutoras foram mínimas. Foi-lhes dada informação sobre as dificuldades dos tutorandos e atitudes dos mesmos em relação a si próprios e à aprendizagem (baixa auto-estima, desânimo aprendido, baixas expectativas), garantindo a orientação da intervenção, através de conversas informais e frequentes. As tutoras mostraram uma autonomia elevada ao longo

de todo o programa. Apesar de não ter sido imposta qualquer estruturação, a observação permitiu constatar um padrão de organização consistente.

No fim das aulas do dia, os alunos encontravam-se num local previamente combinado, localizado no interior do espaço escolar. Depois de lancharem juntos, dirigiam-se à sala onde tinham lugar as sessões de tutoria.

Durante a sessão de trabalho propriamente dita, as tutoras procuravam perceber o que os tutorandos tinham feito ao longo do dia, examinando-lhes livros e cadernos. As questões eram orientadas para a tarefa. Esporadicamente, formulavam questões dirigidas a aspectos de natureza afectiva, evidenciando a capacidade de observar as tonalidades emocionais dos tutorandos e de centrar-se nelas. Deste questionamento inicial resultava a decisão sobre o que iriam fazer e iniciava-se o trabalho. Esta era a fase mais longa, com uma duração média de duas horas. A sessão terminava, quando as tutoras consideravam que os tutorandos *“estavam preparados para enfrentar as aulas do dia seguinte”*. Nalguns casos, combinavam o que estes iriam ainda completar em casa. Com frequência, marcavam encontros no dia seguinte, durante os intervalos, para *“rever qualquer coisa”* ou *“para lhes dar ânimo”*. A responsabilidade das tutoras patente neste acompanhamento assíduo esteve presente noutras iniciativas como, por exemplo, contactar os directores de turma para lhes pedir informações sobre os tutorandos, suas necessidades e carências.

Ao longo do programa, a assiduidade de todos foi muito elevada. As ausências estiveram associadas a impedimentos muito precisos: doença, consultas, imperativos académicos das tutoras.

➤ Que características apresenta o contexto em que ocorre a tutoria?

A informalidade e a flexibilidade são as características mais salientes observadas nas sessões. Não há barreiras definidas entre os livros e o quotidiano vivido, entre disciplinas, entre os assuntos dos tutores e os dos mais novos, entre pares – muda-se de pares ou questiona-se facilmente quem está noutra par. Não há barreiras entre brincar e aprender, pois os jogos são, simultaneamente, motivo de aprendizagem e de divertimento. Quando brincam, as adolescentes alteram ligeiramente as regras dos jogos (enriquecem-nas e ajustam-nas à aprendizagem dos mais novos), em consonância com algumas das conclusões de Gray e Feldman (2004). A transcrição seguinte ilustra esta dimensão:

Isabel – Vamos jogar um jogo?

Anabela – Vamos!!!

Isabel – O “Jogo das Palavras”. Vá – nomes, animais, objectos, países, locais, plantas...

Margarida – Têm de esperar por mim, está bem?

Isabel – Cada erro desconta um ponto.

Anabela – Não!!!

Margarida – STOP!

Rita – É o J.

Isabel – Não digam STOP à primeira! Vamos pensar mais um bocado.

Japão... China... Gilberto... girassol... (cada palavra incorrecta é motivo para uma explicação de ortografia)

Isabel – Agora vai ser a Anabela a fazer as nossas contas dos totais.

No jogo descrito, as sugestões de descontar um ponto por cada erro, de demorar um pouco mais antes de dizer “STOP” ou de indicar uma das mais pequenas para fazer as contas, são algumas regras novas que permitem um melhor ajustamento às necessidades de aprendizagem dos tutorandos. Gray e Feldman descrevem esta variação lúdica (da iniciativa dos adolescentes), como especialmente ajustada ao desenvolvimento de uns e de outros.

➤ Que tipo de interações ocorrem ao longo do programa de tutoria?

Ao longo do processo da intervenção foi possível identificar uma mudança nos padrões de interação dos tutorandos, suficientemente nítida, para permitir descortinar fases a que atribuímos as seguintes designações: fase 1 – ambientação; fase 2 – confiança; fase 3 – auto-afirmação; fase 4 – auto-regulação.

Na fase 1, os tutorandos falam muito pouco. A sua atitude é de receptividade. As tutoras interagem activamente e manifestam uma atitude protectora e afectuosa. O ambiente é calmo e permanecem sentados durante o tempo da sessão. Na fase 2, as interações da iniciativa dos tutorandos aumentam ligeiramente. Verificam-se algumas expressões tímidas de afecto para com as tutoras. Observam-se sorrisos mais abertos e frequentes e até gestos e atitudes de leve rebeldia face ao trabalho, ou mesmo de algum humor, e maior número de distrações. Nesta fase, os tutorandos parecem estar a testar a segurança do ambiente e da relação. O ambiente, torna-se mais ruidoso e movimentado. Na fase seguinte, de auto-afirmação, os tutorandos fazem muitas perguntas e refilam facilmente. Esta atitude é observada quer através das verbalizações, quer através dos seus gestos e posturas na sala. Falam bastante alto, movimentam-se e exprimem-se por gestos lar-

gos e decididos. O ambiente é mais barulhento e um tanto desordenado. Na fase de auto-regulação, que predomina nas últimas sessões, os tutorandos interagem tanto quanto as tutoras. Contudo, o tom de voz não perturba o ambiente. As distrações duram apenas segundos, sem interromperem o fluxo do trabalho. Impera a concentração nas tarefas e a visualização das gravações torna-se monótona. É audível um certo ruído de fundo, leve, quase uniforme, de interações contínuas, centradas nas tarefas de aprendizagem.

Também relativamente às tutoras, foi possível identificar um padrão consistente de interações em que predominam uma autoridade ligeira e persuasiva e atitudes reveladoras de empatia, encorajamento, humor e boa disposição. Lidam com os comportamentos de desatenção com humor ou ignorando-os, mantendo a orientação para a tarefa. Expressões como “estás desatento” ou “cala-te” não foram observadas. Lidam com a teimosia e a desobediência, desviando a atenção, inventando uma forma divertida de encerrar as interrupções e oposições, aguardando o momento oportuno para retomar o trabalho.

As atitudes de encorajamento e incentivo constituem uma vertente de alta frequência nestas interações. Expressam-se por breves frases de aprovação, encorajamentos mínimos (e.g: manutenção do contacto ocular, meneios de cabeça...) e através da ausência de críticas negativas, embora corrigindo, minuciosamente, os erros de aprendizagem observados.

O humor é outro recurso largamente utilizado, por exemplo, realçando a inconsistência de uma resposta ou exagerando a dimensão de alguns erros, para melhor os corrigir e evitar. Contribuiu para favorecer a relação, desdramatizando pequenos conflitos e conferindo graça e simpatia ao que podia ser fonte de atritos.

Isabel (imita Bernardo): “Amanhã não venho. Amanhã tenho que ir jogar futebol. Depois de amanhã também tenho que ir jogar futebol...”

Cada vez que o Armando escrevia uma palavra errada, a Cristina fingia estar para desmaiar com um grande “Ai”. Ele tapava-lhe os olhos e apagava e corrigia o erro.

➤ Que estratégias de ensino são utilizadas pelas tutoras? Como são percebidas pelos participantes?

As estratégias utilizadas foram muito diversificadas. Registou-se o recurso à experiência pessoal e ao já aprendido; ao estabelecimento de analogias; à elaboração de resumos e sistematizações; à monitorização constante da compreensão; à modelação da análise crítica na leitura, ao estudar (“este texto

não interessa para nada, porque...” ou, *“isto é muito importante...”*); ao estabelecimento de previsões durante a leitura; à correção minuciosa e imediata; à elaboração de composições, recorrendo ao diálogo, pesquisando experiências e ampliando o leque de referências...

Somos levados a crer que esta diversidade de estratégias é fruto do ajustamento momentâneo e contingente. Sem planificação prévia, tudo teve de ser inventado no momento. Ao serem interrogadas sobre as suas estratégias para fazer aprender, as tutoras parecem interpretar a questão no sentido de considerar como estratégias apenas o que é previamente planificado e respondem que não têm estratégia nenhuma: *“Não houve nenhuma estratégia nem qualquer combinação. Simplesmente, chegámos lá e ensinámos-lhes o que sabíamos.”*; *“Foi tudo muito espontâneo. No momento víamos o que fazer.”*; *“Dizíamos-lhes coisas que nunca pensámos que íamos dizer, mas que sabíamos na hora”*.

Por sua vez, os tutorandos reconhecem a ajuda que lhes foi dada e identificam algumas estratégias: *“Apoiavam nas coisas pequeninas...”*; *“Explicavam as coisas mais devagar”*; *“Mandavam ler até percebermos bem, depois explicávamos-lhes nós a elas”*.

➤ Quais as percepções dos participantes sobre a tutoria de pares?

Ao serem questionados sobre a experiência de tutoria, tanto uns como outros revelam uma apreciação positiva: *“Foi uma experiência engraçada”*; *“É uma ideia excelente. Melhora uns e outros.”*; *“Faz bem a qualquer jovem fazer uma experiência destas”*; *“Achei fascinante... nós sentirmos esta responsabilidade”*; *“Ajudaram-me a perceber que tenho de estudar e fazer os trabalhos...”*

➤ Quais as mudanças percebidas ao nível do comportamento?

As mudanças pessoais foram percebidas como muito significativas pelos participantes. São mudanças verificáveis através das palavras dos entrevistados e, no caso dos mais novos, são também visíveis ao longo das gravações vídeo, conforme já foi referido a propósito da questão relativa às interações. Estas mudanças são ainda coerentes com as finalidades visadas pelas tutoras e são contrastantes com as suas representações iniciais.

Estas representações iniciais não são depreciativas ou simplistas. As dificuldades são encaradas, pelas tutoras, como algo de muito ligado aos contextos, à auto-estima e não como falta de capacidades. Esta percepção é certamente geradora de atitudes mais construtivas face ao estudo e de atribuições

causais mais favoráveis à aprendizagem. Provavelmente, este modo flexível e não estereotipado de encarar as dificuldades dos tutorandos foi providencial para alguns dos progressos verificados. No final do programa, as tutoras são capazes de efectuar um conjunto de descrições alargadas e pormenorizadas sobre os tutorandos e dão conta das mudanças observadas, enfatizando aspectos como a auto-confiança, a persistência, a sociabilidade: *“Estão mais alegres, mais sociáveis, mais extrovertidos, com mais confiança em si próprios e nas outras pessoas”*; *“Aquela postura pessimista, derrotista, foi mudando. Eles começaram a acreditar que eram capazes... E isso foi mais importante que tudo, porque acabaram por não desistir à primeira”*; *“Começaram a raciocinar. Antes diziam o que lhes vinha à cabeça, como se não se sentissem capazes de pensar.”*

Relativamente a si próprias, as tutoras sublinham o crescimento resultante do contacto com os tutorandos. Este permitiu-lhes perceber a ocorrência de trajetórias de vida diferentes das suas e aumentar a sua capacidade de compreender o ponto de vista do outro. As tutoras foram igualmente capazes de tomar consciência desse crescimento, como é patenteado nas suas afirmações: *“Cada dia aprendemos e, com uma experiência destas, ainda mais.”*; *“Foi uma experiência muito enriquecedora. Passámos a orgulhar-nos daquilo que eles sabem, das pessoas que eles são...”*; *“Como pessoa há sempre qualquer coisa que muda com a relação, com o convívio com eles. Aprende-se a ver as coisas de maneira diferente, do ponto de vista deles...”*

As impressões dos tutorandos sobre as tutoras resumem-se a breves expressões como *“são muito fixes”*, *“são divertidas”* ou *“aprendi muito com elas”* e *“ajudaram-me muito”*. Em relação a si próprios, referem as dificuldades que elas não enfatizaram e a necessidade de continuarem a ter *“explicações”*.

➤ Qual o impacto da tutoria no rendimento escolar dos alunos?

As três tutoras eram alunas de alto rendimento e mantiveram esse padrão ao longo do tempo. É de salientar que o tempo disponibilizado aos alunos do 5º ano não prejudicou o seu desempenho.

Quanto aos tutorandos, as mudanças foram consideráveis. A intervenção teve início no 3º período do primeiro ano lectivo. Nesse ano, mantiveram as classificações de insuficiente a boa parte das disciplinas, tendo os quatro ficado retidos no 5º ano de escolaridade. No ano lectivo seguinte, registou-se, para todos, uma evolução positiva nas classificações obtidas nas disciplinas de índole mais académica, tendo todos eles, no final do ano, transitado para o 6º ano de escolaridade.

Discussão e conclusão

Orientamos esta discussão em função das questões estruturantes deste trabalho, começando por comentar a implementação do programa.

Na medida em que não havia uma organização pré-determinada – como acontece em programas de intervenção estruturados, com uma descrição minuciosa dos objectivos, actividades, materiais e tempos previstos (Almeida, 1997; Moreira, 2001) – não é possível confrontar o observado com o que previamente estaria estabelecido. A apreciação da intervenção está relacionada com as várias categorias identificadas.

O modo como se apresentou a tarefa às tutoras, em termos de proposta de ajuda a alunos com dificuldades, apelando à sua autonomia e partindo do contexto de um grupo de amigos, pôde contribuir para a configuração de uma interdependência positiva no grupo o que, por seu turno, facilitou a interacção promotora (Johnson *et al*, 1999). Esta concretizou-se através de atitudes de empatia, encorajamento, em expressões mútuas de afecto e no humor e à-vontade que as crianças começaram a ser capazes de manifestar. O desnível de idades e competências foi propício à actuação na zona de desenvolvimento proximal, através de processos exploratórios que fomentaram a explicitação de dúvidas, questionamento, modelagem de estratégias de resolução de problemas.

Em coerência com a autonomia que se quis fomentar nos alunos, não se previu o recurso a reforços grupais externos (Slavin, 1991). No entanto, algumas actividades da iniciativa dos participantes parecem ter cumprido essa função: jogos, lanches, um passeio, entre outras.

No que se refere às características do contexto de tutoria, a informalidade e flexibilidade são notórias e exprimiram-se na movimentação dos alunos, na mudança dos pares, na intersecção de diferentes campos de aprendizagem, no entrecruzar das matérias escolares com vivências do quotidiano. A interdisciplinaridade foi um elemento muito presente. Embora nem sempre os alunos de alto rendimento façam uma aprendizagem de tipo significativo, tal como é definida por Ausubel (2003), no caso das tutoras verifica-se um padrão de aprendizagem compatível com a atribuição de significado e foi este padrão que transferiram para a situação de tutoria.

Nas interacções das adolescentes com as crianças, distinguiram-se algumas características que persistiram ao longo de toda a intervenção: uma certa forma de autoridade; atitudes de empatia e encorajamento; alegria, humor. Estas atitudes foram consistentes com as finalidades visadas pelas tutoras: que os mais novos ganhassem autonomia, auto-estima, auto-con-

fiança e se tornassem capazes de assumir a persistência necessária às aprendizagens.

O tipo de autoridade exercida pelas adolescentes, com um estatuto intermédio face à autoridade de um adulto ou de um par da mesma idade, conferiu segurança suficiente à relação e, em simultâneo, foi respeitadora do movimento para a autonomia e auto-regulação, aspectos essenciais em qualquer relação educativa de qualidade. Relativamente a esta forma de autoridade intermédica, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é particularmente oportuno e explicativo.

Esta característica vai também de encontro aos resultados da literatura que sugerem que as relações de tutoria favorecem processos mais exploratórios e activos de aprendizagem. Um dos riscos dos programas de tutoria, apontado por Topping (1998), em particular quando existe uma formação muito estruturada dos tutores, traduz-se na mudança de papel que se pode observar: o tutor passa a funcionar na relação com os tutorandos como professor, anulando os efeitos positivos inerentes a uma relação de maior proximidade. Neste sentido, a opção pelo esquema de acompanhamento dos tutores, sempre intencionalmente informal e promotor da sua autonomia, não parece ter alterado a especificidade da relação entre alunos.

Nas interacções dos mais novos, foi patente a mudança nos padrões de interacção. Essa mudança é visível nas gravações-vídeo e foi confirmada pelas declarações das tutoras.

As estratégias para aprender surpreenderam pela diversidade. As tutoras procuraram interligar as matérias, apelaram para a base de experiência como plataforma de novas aprendizagens, utilizaram oportunamente os incentivos, corrigiram os erros de forma contingente sem provocar desânimo com críticas desajustadas, modelaram e explicitaram estratégias de aprendizagem, estruturaram os conhecimentos em unidades mínimas, acompanharam a par e passo a resolução das tarefas. Estas estratégias têm uma correspondência muito próxima com os objectivos traçados em programas de métodos de estudo (Coman, 1998; James, 1998; Luckie, 1998; Silva, 1997).

A experiência de tutoria foi encarada como uma mais-valia. Não como algo de revolucionário a substituir-se à escola, mas como algo que se acrescenta, traz benefícios mútuos e gera satisfação. Nas tutoras, foi patente a satisfação pelo envolvimento no projecto e pela ajuda prestada. Elas referiram mudanças significativas na "*maneira de encarar a vida*", na capacidade de compreender os outros e no aprofundamento de conhecimentos já adquiridos.

No que respeita aos tutorandos, mudanças em aspectos como a atenção,

persistência e envolvimento na tarefa foram também notórias. A progressão detectada no seu padrão de interações constitui um indicador empírico do impacto da intervenção no seu desenvolvimento pessoal e interpessoal. Os progressos no rendimento escolar foram também significativos.

A principal conclusão deste trabalho parece confirmar a necessidade de mudar a escola, lançando mão de recursos aí presentes, mas frequentemente ignorados nas suas potencialidades como agentes de mudança: os alunos.

O tema da cooperação entre alunos é, contudo, apenas uma pequena parcela de um campo mais vasto. A cooperação entre alunos é condicionada pela estrutura organizativa de uma escola e esta reflecte o sistema escolar a que a escola pertence e pressupostos básicos de ensino e aprendizagem.

Implementar a aprendizagem cooperativa em escolas de estrutura massificada, competitiva e despersonalizante e desenvolver culturas de cooperação em escolas inseridas em sistemas burocráticos e centralizadores é tarefa árdua. Educar os alunos para serem cidadãos cooperantes implica que as comunidades educativas, no respeito por princípios de cidadania democrática, possam ser autónomas e livres de construir e oferecer os seus projectos educativos. Implica que os professores possam ser engenheiros da aprendizagem e da educação e não meros técnicos de instrução, à mercê de múltiplos e minuciosos decretos.

Muitas questões ficam por responder. É preciso conhecer melhor os processos implicados nestas interações de pares e as repercussões no desenvolvimento dos participantes envolvidos. Noutros contextos, com outros participantes, este tipo de intervenção continuará a induzir ganhos educativos ou, pelo contrário, poderá comportar alguns riscos? Que condições podem garantir contra os possíveis riscos? Se a cooperação pode ser uma das formas de tornar a escola mais adequada ao cumprimento das suas funções educativas, que formas poderá assumir no sentido de se estender a toda a comunidade escolar, com vantagens educativas para todos?

Por último, é de notar que enquanto o grupo de tutorandos incluía alunos dos dois sexos, o grupo de tutores era constituído apenas por alunas. Neste estudo, o critério associado ao sexo dos participantes não foi uma variável que tivesse sido contemplada. No caso dos tutorandos, a sua selecção decorreu de uma sinalização efectuada pelo conselho de turma, tendo por referência o seu insucesso escolar. Por sua vez, as tutoras foram seleccionadas tendo como critério as suas competências sociais e académicas e a sua relação de amizade. Esta poderia facilitar a cooperação no desempenho do papel que lhes foi atribuído, hipótese que se verificou. Contudo, a importância do género

na constituição de grupos de tutores ou tutorandos é um aspecto que deve ser contemplado em estudos posteriores, uma vez que os resultados de alguns estudos indicam que os tutorandos tendem a avaliar de forma mais positiva os tutores do mesmo sexo (Jodi, 2006).

A procura de outros caminhos educativos é tanto mais importante, quanto as respostas que proporcionamos às crianças e aos jovens, se mostram insuficientes e pouco satisfatórias. Mais que um procedimento educativo, a cooperação propõe uma alteração paradigmática da relação na escola e da educação.

Referências

- Almeida, L. (1997). *Programa de promoção cognitiva*. Barcelos: Didálvi.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, T. (1998). Procesos de cooperación en el aula, In C. Mir (Ed.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. (pp. 51-71). Barcelona: Editorial Graó.
- Coman, M. J. (1998). *How to improve your study skills*. Lincolnwood: National Textbook Company.
- Damon, W., e Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T. J. Berndt e G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. (p. 133-157). New York: John Wiley.
- Díaz-Aguado, M. J. & Baraja, A. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i recíproques*. Tesi Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Gersten, R. (1998). Recent advances in instructional research for students with learning disabilities: an overview. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13 (3) 162-170.
- Gonçalves, T. (2005). *Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares em contexto escolar. Implicações para o desenvolvimento*. Tese de mestrado em Educação, Formação Psicológica de Professores. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga.
- Good, T. L., e Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms*. Nova York: Adison Wesley Longman.
- Gray, P., e Feldman, J. (2004). Playing in the zone of proximal development: qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, 110, 108-145.
- Greenwood, C. R., Carta, J., e Kamps, D. (1990). Teacher-mediated Vs. peer-mediated instruction: a review of advantages and disadvantages. *Journal of Remedial and Special Education*, 22(1) 34-47.
- Invernizzi, M., Juel, C., e Rosemary, C. A. (1997). A community volunteer tutorial that works. *Reading Teacher*, 50(4) 304-311.
- James, E. (1998). *How to be school smart: super study skills: a school survival guide*. New York: Lothrop, Lee & Shepard Books.

- Jodi, W. (2006). *The effect of gender on Student writers' evaluation of peer tutors*. Thesis. Texas A.M University. Repositorium. [http:// txspace.tamu.edu/handle/1969.1/3713](http://txspace.tamu.edu/handle/1969.1/3713), acessado em 2008-10-23.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., e Holubec, E. J. (1999). *La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aiques.
- Luckie, W. R. (1998). *Study power: study skills to improve your learning and your grades*. Cambridge, Mass.: Brookline
- Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moreira, P. A. S. (2001). *Crescer a brincar: bloco de actividades para a promoção do ajustamento psicológico*. Coimbra: Quarteto.
- Mugny, G. (1985). *Psychology sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- Neuman, S. B. (1995). Reading together: a community-supported parent tutoring program. *The Reading Teacher*, 49, 120-129.
- Niza, S. (2007, Abril). *As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna*. Comunicação oral apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira.
- Perret-Clermont, A. N. (1978). *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación. In C. Mir (Ed.), *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. (pp.17-49). Barcelona: Editorial Graó.
- Silva, A. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning*. Washington: National Education Association.
- Spear-Swerling, L., e Sternberg, R. J. (1996). *Off track: when poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Stainback, S., e Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Topping, K. J. (1998). Effective tutoring in America reads: a reply to Wasik. *The Reading Teacher*, 52, 42-50.
- Verba, M., e Wiinnykamen, F. (1992). Expert-novice interactions: influence of partner status. *European Journal of Psychology of Education*, 69 (1) 113-127.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes.

- Wasik, B. (1998). Using volunteers as reading tutors: guidelines for successful practices. *Reading Teacher, 51* (7) 562-572.
- Wasik, B. (1998). Volunteer tutoring programs in reading: a review. *Reading Research Quarterly, 33* (3) 266-290.
- Wasik, B. (1998a). Developing a common language: a response to Topping. *The Reading Teacher, 52*, 52-54.
- Wasik, B. (1999). Reading Coaches: an alternative to reading tutors. *Reading Teacher, 52* (6) 653-700.
- Wood, J. D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of clinical psychiatry*(17), 89-100.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, C.A: Sage Publications

COOPERATIVE LEARNING AND CROSS-AGE TUTORING BETWEEN ADOLESCENTS AND CHILDREN IN SCHOOL

Teresa Maduro Gonçalves

Colégio Nossa Senhora da Apresentação

Iolanda da Silva Ribeiro

Departamento de Psicologia, Universidade do Minho

Abstract: In this paper we present the results of a qualitative case study describing and assessing a peer and cross-age tutoring program. The students involved are three adolescents, the tutors (9th, 10th grades), and four children (5th grade), the tutees. It focuses on the interactions of tutors and tutees during an after-class program implemented throughout ten months. Data came from observation of videotapes of the tutoring sessions, semi-structured interviews and school documents.

The tutors promoted interactions supportive of the autonomy and self-confidence of tutees, created an informal climate of empathy, friendship, encouragement, cooperation and developed a great diversity of strategies to foster learning. As for the tutees, they corresponded with a significant evolution in their styles of interaction and academic achievement.

KEY-WORDS: *Cooperative learning, peer-tutoring, cross-age tutoring, case study, qualitative research.*

CONFLITOS NA ESCOLA – A DINÂMICA DA MEDIAÇÃO

Abílio Afonso Lourenço
Maria Olímpia Almeida de Paiva
Escola Secundária C/ 3.º Ciclo Alexandre Herculano, Porto

Resumo

Nos últimos anos tem-se verificado um aumento de situações de conflito, muito especificamente, em contexto escolar. Deste modo, a mediação é um processo dinâmico de resolução de conflitos no qual as duas partes em confronto recorrem voluntariamente a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, para chegar a um acordo satisfatório.

A mediação escolar assume hoje um papel crucial na formação de valores, nomeadamente a justiça, a liberdade, a tolerância, a solidariedade e o respeito pela diversidade. Assim, a Escola deve estabelecer um vínculo a novos valores, procurando que os jovens adquiram ideias próprias através dessa confrontação com os que, anteriormente, lhes foram incutidos pela família.

O objectivo deste artigo é contribuir para uma reflexão conjunta de todos os elementos da comunidade educativa, para que possamos reconhecer a mediação na escola como um instrumento de diálogo, de encontro interpessoal e de resolução e transformação positiva dos conflitos.

PALAVRAS-CHAVE: *Mediação, conflitos, diálogo, escola.*

1. A Mediação como processo na resolução de conflitos

A abordagem dos conflitos, nomeadamente do *bullying*, ou violência entre pares, é relevante, porque é um fenómeno que acontece, com frequência, no ambiente escolar. As distintas manifestações de conflitos na escola, um pouco por todo o país, têm vindo a adquirir uma crescente importância na nossa sociedade. Muitas são as suas expressões, os sujeitos envolvidos e as consequências observadas. O continuado envolvimento dos alunos com esta realidade, faz com que este tema seja notícia, quase diariamente, nos órgãos de comunicação social. Esta problemática tem muitas implicações do ponto de vista da prática educativa, e as suas diferentes manifestações têm preocupado de forma especial pais e educadores.

Assim, poder-se-á dizer que estes conflitos em meio escolar, muitas vezes violentos, tanto são consequência de uma situação de violência social, que atinge o quotidiano da nossa Escola, como podem exprimir formas de acção que nascem do ambiente pedagógico, neste caso a violência da escola. Nesta sequência, como refere Nogueira (2003), a violência da escola e a violência na escola abarcam uma série complexa e heterogénea de fenómenos, dentre os quais o *bullying* escolar. O mesmo autor salienta, ainda, que quando analisamos o fenómeno da violência nos confrontamos com um conjunto de dificuldades, não somente porque o fenómeno se reveste de uma grande complexidade, mas, também, porque nos faz reflectir sobre nós próprios, bem como sobre os nossos sentimentos e pensamentos. Em contexto escolar é frequente a violência confundir-se e correlacionar-se com a agressão e/ou com a indisciplina.

O problema do *bullying* pode, assim, ser entendido como um aspecto específico da violência no espaço escolar que, na perspectiva de Olweus (2000), se observa quando um aluno vivencia, sistematicamente e num espaço temporal, acções negativas por parte de um ou mais colegas. A designação - violência entre pares - poderá ser utilizada quando se detecta a existência de uma relação desigual de poder entre alunos. Este tipo de agressões pode ser desenvolvido quer por um aluno individualmente quer por um grupo.

O *bullying* e a vitimização podem ser interpretados como distintos tipos de envolvimento em situações de violência durante as fases da infância e da adolescência. O *bullying* caracteriza-se por ser uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização é sentida quando um indivíduo é receptor da atitude agressiva de um outro mais poderoso. Tanto o *bullying* como a vitimização têm resultados negativos imediatos sobre todos os intervenientes: agressores, vítimas e observadores (Craig e Harel, 2004).

Num estudo desenvolvido por Olweus (1998) foram elaborados os primeiros critérios para definir o problema do *bullying* escolar de forma específica, possibilitando a diferenciação de outras possíveis leituras interpretativas, como incidentes e formas de troça ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Desse estudo, realizado à escala nacional, é possível constatar que cerca de 15% do total de alunos das escolas de educação primária e secundária da Noruega se apresentavam como agressores ou como vítimas.

Sendo toda a forma de violência na escola uma preocupação dos educadores e da sociedade em geral, quando ela evoca um cunho sistemático aumenta claramente essa preocupação, não só pelos efeitos que causa nas víti-

mas e agressores, a curto e a longo prazo, como pelo efeito nos próprios observadores, particularmente nas escolas onde o fenómeno apresenta uma maior incidência. A violência que se observa em cada espaço escolar é, normalmente, originada por um pequeno grupo de entre os seus alunos. Contudo, muitos alunos são confrontados, geralmente, no seu dia-a-dia escolar, com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer como observadores) com as quais não sabem conviver e que, por vezes, perturbam terminantemente o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social.

Os maus-tratos entre pares exprimem-se através de diversas formas de agressão, que podem classificar-se em: (i) maus-tratos físicos — agredir fisicamente outra pessoa, roubar ou deteriorar os seus pertences; (ii) maus-tratos verbais — chamar nomes, opor-se com comportamento desafiador e intimidar; (iii) maus-tratos indirectos — espalhar rumores depreciativos, excluir socialmente (Cerejo, 1999). Se bem que o fenómeno dos maus-tratos entre iguais se evidencie de diferentes formas, o mais habitual é ‘chamar nomes’, seguido da agressão física e da ameaça.

Enquanto que a agressividade entre alunos, genericamente considerada, não é vivenciada de forma muito diferente pelos dois géneros, já no caso do *bullying* existe uma tendência para o sexo feminino estar mais cingido a situações de agressão indirecta e o sexo masculino em situações de agressão física; quer como vítimas, quer como agressoras, as alunas envolvem-se particularmente em situações de *bullying* indirecto e de agressão verbal (Veiga Simão, Freire e Sousa Ferreira, 2004).

Freire (2001), evocando vários estudos, refere que os rapazes são os mais envolvidos em situações de maus-tratos, nomeadamente no que respeita aos agressores. Embora as diferenças não sejam tão patentes no que diz respeito às vítimas, são também os alunos deste género que são as vítimas mais frequentes (em particular quando se trata do denominado *bullying* directo). De uma forma geral, as raparigas-vítimas são maltratadas indistintamente por colegas de ambos os géneros, porém é mais invulgar os alunos serem maltratados por alunas. Também é referido que os rapazes-vítimas são em geral maltratados por colegas com mais idade. Os alunos com deficiências, integrados no ensino regular, são particularmente afectados. Frequentemente, a sua aparência ou o seu padrão de comportamento são diferentes dos outros alunos e isso constitui, à partida, um factor de risco (Whitney, Smith e Thompson, 1998).

As razões para tão inexplicáveis atitudes, por parte de alguns alunos, são variadas e têm a ver com as vivências informais que os alunos experimentam

no quotidiano escolar, quer com os colegas de turma, quer com os outros quando partilham o recreio, os corredores, o refeitório, etc. Amado (1998) divulga, a partir das declarações dos alunos que observou, que tais incidentes servem processos de incitamento mútuo, são como que estratégias de defesa do território pessoal e do grupo, constituem formas de pressão por parte de um grupo ou de um aluno sobre outro (normalmente mais fraco) e representam, também, pequenas vinganças intergrupais. Outras vezes, têm uma função de represália ou de retribuição pessoal em resposta a situações de sofrimento (agressão verbal e física, discriminação de qualquer tipo, calúnia, etc.).

Os pretextos evocados podem, também eles, ser tão diferentes que vão desde alguns defeitos físicos, que são pequenos (ou grandes) estigmas que o aluno-vítima transporta durante toda a vida escolar, ao mau e, também, ao bom desempenho académico, à origem social, étnica ou demográfica distinto da maioria, ao género (Amado e Freire, 2002) e simplesmente por ser visto pelos colegas como tendo um aspecto efeminado.

Através dos estudos já efectuados é possível observar que este é um problema que ocorre em todas as escolas, nos diferentes níveis de ensino, área geográfica ou demográfica. Contudo, a sua prevalência parece ser algo variável, desde os 14% do total de alunos (um em sete) do estudo realizado por Olweus em 1993, com alunos noruegueses de idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (nível 4 ao nível 7) até aos 10% verificados, mais recentemente, na Grã — Bretanha, numa pesquisa de Smith (1998), ou mesmo os 7% identificados numa investigação com alunos de 3º ciclo do Ensino Básico de uma escola portuguesa, realizado por Veiga Simão e colaboradores (2004).

Também num trabalho de Freire (2001), seguindo o percurso escolar de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (do 7.º ao 9.º ano de escolaridade), a autora observou uma prevalência de cerca de 10% nos sujeitos participantes no estudo. As investigações pioneiras em Portugal (Pereira e Mendonça, 1995; Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, 1996), realizadas nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, revelam uma maior ocorrência do fenómeno (21% no conjunto dos alunos destes dois ciclos). Os dados apontam para a tendência da diminuição desta problemática ao longo da escolaridade, apesar das aparentes contradições que podem dever-se não só às diferenças entre contextos escolares e sociais estudados, como a questões de carácter metodológico e que, por isso, aconselham cautela nas possíveis generalizações. No estudo atrás mencionado (Veiga Simão et al., 2004), realizado numa escola da cidade de Lisboa, constatou-se que, ao longo do 3º ciclo do Ensino Básico, os alunos em geral vão vivenciando cada vez menos situações de agressividade, enquanto que o pequeno grupo de alunos que vive situações de agressividade sistemáti-

ca (quer como vítimas, quer como agressores) parece ter uma certa tendência para aumentar, a par do facto de se tornarem casos cada vez de maior gravidade.

Considera-se, deste modo, a importância da mediação de conflitos como um procedimento no qual os participantes, com assistência de uma pessoa imparcial - o mediador -, apresentam as questões em discussão com a finalidade de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo mútuo aceitável. A mediação pode conduzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de solidariedade e de confiança; “formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais” (Chrispino, 2007, p. 23).

1.1. Definição e modalidades de mediação

A mediação possibilita a transformação da cultura do conflito em cultura do diálogo, na medida em que estimula a resolução dos problemas pelas próprias partes, em que estas recorrem voluntariamente a uma terceira pessoa imparcial, o mediador, para chegar a um acordo satisfatório. É um processo criativo porque move a busca de soluções que satisfaçam as necessidades das partes e implica não restringir-se ao que diz a lei. Assim, a solução não é imposta por terceiras pessoas, como é o caso dos juizes ou árbitros, mas é criada pelas partes (Rozenblum, 1998).

Uma característica da mediação é que é uma negociação cooperativa, na medida em que promove uma solução em que ambas as partes implicadas ganham ou obtêm um benefício. Por isso se considera uma via não adversária, porque evita a postura antagónica de ganhador-perdedor. Por este motivo também é um processo ideal para o tipo de conflito em que as partes em litígio devem ou desejam continuar a relação (Holaday, 2002).

Para que o processo de mediação seja possível, é necessário que as partes sejam motivadas para estarem de acordo em cooperar com o mediador para resolver a sua disputa, assim como para se respeitarem mutuamente durante e depois do processo, e cumprir os acordos que se tenham alcançado. Esta circunstância ocorre com um alto índice de cumprimento, porque são os mesmos que os interessados propuseram e se comprometeram a cumprir, pois a reflexão sobre a mediação ajuda a todos a entender o conflito e sua dimensão ideológica (Likert e Likert, 1976; Shapiro, 2002).

A mediação como estratégia de resolução de conflitos pode situar-se entre o compromisso e a colaboração. A finalidade consiste em passar de estilos mais individualistas a modos mais evolucionados de resolução de conflitos, co-

mo são os de colaboração e compromisso (Scott, 2008). Nos conflitos quotidianos situamo-nos perante diversos estilos de confrontos: evitamos, acomodamo-nos, competimos, etc. Não parece razoável que nos culpabilizemos por isso, porque para nos movimentarmos dentro de um estilo de colaboração exige condições de tempo e de contexto que nem sempre se verificam. Pode, também, acontecer que para criar um contexto real de colaboração, seja necessário passar por momentos prévios nos quais nos movimentamos em estilos como o da evitação ou acomodação, pois podem ser necessários para gerar um nível de confiança entre as partes, imprescindível para chegar à colaboração (Rozenblum, 1998).

A comunicação é um elemento essencial na resolução de conflitos, assim, poderemos definir o processo de mediação como aquele que consiste em dotar as partes em conflito de recursos comunicativos de qualidade para que se possa solucionar o conflito entretanto gerado. Ao longo do processo as partes falam de censuras, posturas, opiniões, desejos, necessidades e sentimentos, e os mediadores devem ajudá-los a que se expressem de forma construtiva e a que se escutem, de tal forma que a comunicação que estabeleçam possam ajudá-los a resolver o conflito (Suares, 1996).

Na origem de grande parte dos conflitos poder-se-á encontrar uma má comunicação. Quando uma pessoa interpreta mal o que a outra lhe quer dizer e reage defendendo-se perante aquilo que considera uma ofensa, aumenta a tensão do conflito e a dificuldade em resolvê-lo. Pelo contrário, quando duas pessoas em conflito estabelecem uma comunicação clara e eficaz, é o mesmo que dizer que ambas se entenderam. Deste modo, podem constatar que realmente não existia um problema ou que era pequeno e de fácil solução. Inclusive no caso em que o problema tenha sido importante, uma comunicação de qualidade pode ajudar as partes a trabalharem em conjunto para encontrar soluções que satisfaçam a ambas. Como nos refere Suares (1996), a comunicação é um elemento importante nos conflitos, porque: a) uma comunicação de qualidade é uma ferramenta necessária para chegar à base dos conflitos e encontrar soluções satisfatórias para as partes; b) uma má comunicação pode ser em si mesmo a causa dos conflitos.

A percepção social do conflito e o objectivo de resolvê-lo tem estado na base da conceptualização da mediação moderna. O conflito é vivido como a manifestação de um problema que necessita de solução, pois este existe devido a uma real ou aparente incompatibilidade de necessidades e interesses para uma ou mais das partes implicadas (Ripol-Millet, 1997).

A mais-valia da mediação nas situações de conflito é a substituição da concepção tradicional de ganhar-perder nas contendas, pois esta alteração de

concepção não só afecta os resultados, mas também, o próprio processo, já que modifica o comportamento das partes. O valor inerente a este processo é a descoberta da importância dos interesses nas disputas, e através de uma análise em cada uma das partes, pode chegar-se a uma solução que satisfaça a ambas.

Frequentemente, os mediadores consideram no centro da ética da sua intervenção o princípio da imparcialidade, já que a tendência em assumir em mediação uma metodologia de solução de problemas deriva da ideologia social individualizada própria da cultura ocidental dos países desenvolvidos. Esta apoia-se numa concepção do mundo social constituída por indivíduos radicalmente separados, de igual valor mas com desejos diferentes e cuja natureza se baseia na concretização desses desejos, muitas vezes convertidos em direitos. Neste contexto ideológico o modelo normalmente eleito pelos mediadores para a resolução dos conflitos é o que diligencia a colaboração das partes, pois a mediação, segundo este postulado, deve focalizar-se na ajuda da resolução dos conflitos (Folberg e Taylor, 1984; Haynes e Haynes, 1989).

Para Bush e Folger (1994) a mediação fundamenta-se numa actuação que se pretende neutral, imparcial e sem nenhum poder de decisão do mediador, cuja actuação num processo de negociação é ajudar os oponentes a centrarem-se, preferencialmente, no presente, com a finalidade de alcançar uma solução eficaz para o problema ou disputa, bem como que os mesmos cheguem a um acordo válido e duradouro. A dificuldade em concretizar essa imparcialidade consiste no facto de o mediador, por vezes, ser forçado a ser directivo e a impor, de forma mais ou menos subtil, uma solução às partes (Williams, 1997).

Um estudo desenvolvido por Becker-Haven (citado por Taylor, 1997), no início dos anos oitenta, agrupou as funções e modelos seguidos pelos mediadores em quatro modalidades:

- *Modalidade educativa* – A finalidade da mediação dos defensores deste modelo de intervenção é o de facultar aos intervenientes informação objectiva sobre temas legais, educativos, psicológicos, de negociação, entre outros, para que as partes que recorrem à mediação negociem os seus próprios acordos.
- *Modalidade racional-analítica* – Neste modelo, o processo mediador, muito metódico e apoiado em protocolos de negociação assistida, vai nortear os oponentes desde o início da negociação até à concretização de um acordo satisfatório.

- *Modalidade terapêutica* – O tema emocional não é descurado no decurso da mediação, pois são abordadas as emoções e os sentimentos (positivos, negativos, complexos, etc.) como parte da intervenção mediadora, com o objectivo de que não sejam um obstáculo para chegar a acordos, mas sim uma parte integrante do processo mediador.
- *Modalidade normativa-avaliativa* – A função do mediador neste modelo é nitidamente directiva. O mediador está consciente de que o seu controlo do processo está a influenciar de uma forma evidente o conteúdo da mediação. Os mediadores que usam este modelo sentem-se legitimados para o seguir, porque acreditam que só com esta função poderão ajudar a alcançar o melhor benefício das partes envolvidas. Seguem este modelo porque consideram que os ajudam a consumir o requisito ético de intentar um equilíbrio de poder entre as partes ou porque, simplesmente, lhes permite responder às demandas das partes em conflito.

1.2. O perfil do mediador

O mediador, segundo Ribó (1987), é a pessoa responsável por fazer com que as duas partes cheguem a um acordo contratual, onde este não participa nem actua a favor de uma das partes. Assim, o crédito de aceitação e imparcialidade é a chave para que o trabalho do mediador atinja os resultados esperados. Este facto é o que distingue o trabalho de um mediador daquele que pode ser um representante ou um agente encarregue de conduzir a negociação.

Por sua vez Serrano (1996) assinala que, primeiramente, o mediador deve abrir canais de comunicação entre as partes em conflito. O mesmo autor, refere, ainda, que uma adequada comunicação é a base da negociação, dado que é o conhecimento das necessidades e interesses das partes em conflito que torna possível um diálogo que facilite encontrar soluções integradoras.

Munduate, Byrne e Dourado (1996), com base numa perspectiva psicossocial, realçam o papel que corresponde aos gestores/directores neste sentido, contudo estes tendem a actuar mais como decisores do que como mediadores, devido fundamentalmente aos enviesamentos da natureza da sua posição hierárquica.

A figura do mediador é pouco usada, no âmbito organizacional, ou seja, tem-se um conceito restrito do papel a desempenhar na resolução do conflito laboral. Assim, o mediador quando surge, é como consequência de uma inca-

pacidade das partes para resolver um conflito manifesto, em raras ocasiões se recorre a terceiros para a gestão de um conflito latente (Argyris, 1993; Rodríguez, 1991).

1.3. A mediação e suas funções

Conforme refere Ripol-Millet (2001), a mediação baseada numa concepção transformadora do conflito tem distintos objectivos e características:

1. O foco principal da atenção do mediador não será o de descobrir e resgatar os interesses das partes, que permitam uma base de entendimento e um acordo final, mas o de examinar toda a produção das partes (explicações, declarações, perguntas, desafios, etc.) com o objectivo de destacar as oportunidades de transformação que contêm.
2. Cada um dos interesses dos mediados é analisado por si mesmo para descobrir espaços nos quais ambas as partes podem adquirir potencial pessoal (*empowerment*) e capacidade de compreender as perspectiva do contrário (*recognition*).
3. Os mediadores auxiliam os mediados a clarificar todas as potenciais resoluções e os ajudam a deliberar. Todas as decisões das partes são tratadas como básicas, tanto as que se referem à forma de concretizar o processo de mediação, bem como as que fazem referência a temas de identidade pessoal ou às suas relações.
4. Deve-se evitar o desvio das partes para propostas de resolução prematuras e pactos finais que possam conciliar o tema em discussão sem que tenham podido chegar ao fundo do mesmo. Em nenhum caso o mediador deve opinar, propor ou valorizar, mas sim tentar retardar o processo de forma a assegurar que tenham sido exploradas todas as opções, opiniões e desejos das partes em relação ao tema.
5. O mediador encoraja as partes a terem em consideração o ponto de vista do seu oponente. O mediador aproveitará todas as oportunidades que as partes facultem para análise, para poder aprender e compreender as opiniões de todos os implicados.

Relativamente ao modelo transformativo da mediação, proposto por Diez e Gachi (1999), verifica-se um visível crescimento pessoal (*empowerment*) quando uma das partes, ou as duas, experienciam sentimentos ou capacidades (cf. quadro 1).

Quadro 1: *Sentimentos e capacidades experienciadas pelas partes envolvidas*

Interesses	<ul style="list-style-type: none">- Compreende mais claramente o que é o que lhes importa e porquê, sentindo além disso que é em si mesmo importante;- Compreende os seus interesses e objectivos na situação concreta e por que é que os prossegue e merecem ser considerados;- Compreende que há um amplo leque de opções para proteger os seus interesses, total ou parcialmente, e que podem ter controlo sobre elas;- Compreende que pode eleger o que fazer em cada situação concreta e controlá-la.
Opiniões	<ul style="list-style-type: none">- Compreende que, para além das restrições externas, há sempre uma opção.
Capacidades	<ul style="list-style-type: none">- Sente que aumentam as suas capacidades para resolver os seus conflitos;- Sente que pode escutar melhor, comunicar, ordenar e analisar os temas, racionar, criar e avaliar opções, fortalecendo essas capacidades ao usá-las na mediação.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">- Toma consciência dos recursos que possui e que pode utilizar para alcançar as suas metas;- Entende mais claramente que cada um tem algo valioso para o outro, que os seus recursos podem potencializar-se de diversas maneiras e que eles são capazes de criar, por si só, novas opções e que podem encontrar bases de apoio que antes não tinham sido consideradas.
Tomadas de decisão	<ul style="list-style-type: none">- Sentem que podem reflectir, deliberar e tomar decisões conscientes sobre o que querem fazer e estão conscientes de si mesmo;- Sentem que podem avaliar com profundidade a consistência ou a fragilidade dos seus argumentos e do seu oponente, assim como as vantagens e inconvenientes de estabelecer um acordo ou não, decidindo sobre essas bases.

Levesque (1998) apresenta-nos uma síntese das principais funções e objectivos que utiliza na mediação (cf. quadro 2).

Quadro 2: Principais funções e objectivos na mediação

Funções	Objectivos
1 - Direcção do processo e estabelecimento de uma estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar os intercâmbios - Estabelecer uma relação - Criar um ambiente - Gerir a agressividade - Manter a objectividade
2 - Estabelecer uma comunicação funcional	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar uma comunicação honesta - Favorecer sentimentos - Identificar e clarificar jogos - Partilhar informação - Identificar as expectativas
3 - Facilitar a negociação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as necessidades - Expor o que está em jogo - Equilibrar os poderes - Favorecer a tomada de decisões - Pôr à prova a realidade - Planificar

Também Levesque (1998) nos mostra as atitudes, as estratégias e as técnicas na mediação (cf. quadro 3).

Quadro 3: Atitudes, estratégias e técnicas na mediação

Função	Atitudes	Estratégias e técnicas
1.ª	Receptividade Empatia Respeito Calor humano Objectividade	Escuta activa Reflectir Recolha de informação Entrega de informação Utilização de uma linguagem neutra Decidir o ritmo da entrevista Utilização de humor
2.ª	Empatia Compreensão Aceitação e suporte emocional Autenticidade	Acções de: Parafrasear e resumir Individualizar e reformular Universalizar e confrontar Reenquadrar e interpretar
3.ª	Flexibilidade Criatividade Realismo	Previsão de dificuldades Acordo sobre as similitudes Favorecer a tomada de decisões

De alguma forma, a mediação pretende superar as visões unilaterais do conflito que as partes têm para que surja uma nova saída original, que todos sintam como própria. Desde uma visão menos individualista e mais comunitária, a percepção social do conflito modifica-se da forma como nos explicita Augsburger (1992) (cf. quadro 4).

Quadro 4: *Características do conflito cooperativo e competitivo*

Conflito cooperativo	Conflito competitivo
O foco do conflito dirige-se aos objectivos desejados, às necessidades positivas e é mais facilmente dirigido à cooperação.	Os conflitos instigados por medos, estimulados por aversões e alimentados por sentimentos negativos, facilmente se convertem em competitivos.
Quanto menos intensas forem as emoções e maior a distância pessoal do conflito, mais fácil será resolver os temas de forma cooperativa.	Quanto mais intensas forem as emoções e maior for a pretensão de se obter um resultado concreto, o conflito mais facilmente será competitivo.
O conflito que é tratado como um tema desconectado da autoestima pode converter-se mais facilmente em cooperativo.	Os conflitos estritamente ligados à própria autoestima, nos quais o próprio respeito depende do que se ganhe, serão facilmente competitivos.
Definir os conflitos de forma ajustada e neutral, com especificação de temas concretos, favorece a cooperação.	Definir os conflitos como questões de princípio e com uma aplicação muito genérica aumenta a competição.

1.4. Âmbitos de aplicação

A mediação tem muitos âmbitos de aplicação, talvez os mais conhecidos sejam o familiar, o escolar, o judicial, mas também pode ser usado para resolver problemas comunitários, de vizinhança, laborais ou entre organizações (tanto públicas como privadas e internacionais).

Outros âmbitos de aplicação da mediação poderão ser encontrados na denominada mediação intercultural (Nierkens, Krumeich, Ridder e Van-Dogen, 2002) ou mediação social em contextos multiculturais. Esta é compreendida como uma modalidade de intervenção de uma terceira parte e sobre situações sociais de multiculturalidade guiada para a concretização do reconhecimento do outro e a aproximação das partes. Observa-se, assim, a comunicação afectiva e a compreensão mútua, a regulação de conflitos e a adequação ins-

titucional entre actores sociais e institucionais etno e culturalmente diferenciados (Giménez, 1997; Tan, 2002) e a mediação no acolhimento familiar e na adopção (Ripol-Millet e Rubiol, 1990).

Será feita apenas uma breve alusão à mediação escolar por esta ser o objectivo principal desta reflexão. A mediação escolar é um dos procedimentos que se tem revelado mais eficaz e construtivo para resolver os conflitos neste contexto. Uranga (1998), Smith, Daunic, Miller e Robinson (2002) e Bullock e Foegen (2002) assinalam, entre outros, os seguintes aspectos positivos (cf. quadro 5).

Quadro 5: Aspectos positivos da mediação escolar

Aspectos positivos da mediação escolar

- Cria um ambiente mais relaxado e produtivo
 - Contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesse e respeito pelo outro
 - Ajuda a reconhecer e a valorizar os sentimentos, os interesses, as necessidades, os valores próprios e dos outros
 - Aumenta o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, ao procurar em conjunto soluções satisfatórias para ambos
 - Aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta
 - Contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e melhoria das competências comunicativas, sobretudo a escuta activa
 - Contribui para a melhoria das relações interpessoais
 - Favorece a auto-regulação através da busca de soluções autónomas e negociadas
 - Diminui o número de conflitos, ou seja, o tempo dedicado a resolvê-los
 - Ajuda à resolução de disputas de forma mais rápida e com menor custo
 - Reduz-se o número de sanções e expulsões
 - Diminui a intervenção dos adultos, que é substituída pelos alunos mediadores ou pelos mesmos em disputa
-

1.5. Limitações da mediação

A mediação é bastante indicada para conflitos envolvendo indivíduos que devem manter relacionamentos continuados (vizinhos, familiares, colegas de trabalho, etc.), pois tem como finalidade manter essas relações. É importante, também, que haja um equilíbrio entre as pessoas em conflito, pois, caso contrário, se houver desigualdade ou manipulação do diálogo por uma delas, a mediação não será possível. A mediação não é indicada

quando: (i) há grandes desníveis de poder entre os mediados; (ii) não existe interesse por parte de um ou ambos os lados em resolver o conflito; (iii) há um desrespeito por parte dos mediados aos princípios e regras da mediação; e (iv) existem problemas graves e/ou crónicos de saúde mental em um ou ambos os mediados que impedem a comunicação e a tomada de decisões.

2. Mediação Escolar - uma nova resposta para a comunidade educativa

Nos últimos anos tem-se assistido ao incremento da mediação de conflitos em Portugal e, conseqüentemente, à implementação da sua filosofia noutras áreas de intervenção, entre elas a mediação em contexto escolar. A mediação escolar assume hoje um papel fundamental na criação de valores como a justiça, a paz, a liberdade, a tolerância, a solidariedade, a equidade, a responsabilidade, o respeito pela diversidade, a participação e a honestidade (Loureiro e Queiroz, 2005). A Escola é a primeira instituição que recebe o aluno fora do seio familiar, proporcionando-lhe uma vasta gama de valores, diferentes dos que lhe foram inculcados pela família. Assim, estabelece um vínculo a novos valores, procurando que o aluno construa ideias próprias através dessa confrontação com os que, anteriormente, lhe foram induzidos no seio familiar (Smith e Ross, 2007). Este choque de valores vivenciado pelo aluno reflecte-se através de manifestações emocionais, por vezes não compreendidas pelos que o rodeiam (professores, colegas, auxiliares de acção educativa, etc.), originando nestas pessoas respostas emocionais também elas não compreendidas. O ambiente emocional que se vive em contexto escolar é uma condicionante para o papel que todos os intervenientes devem desempenhar. Os alunos, os professores, os pais, a gestão e o pessoal auxiliar e administrativo não se devem demitir das suas responsabilidades, nomeadamente da construção do ambiente escolar. Com um programa de mediação escolar é possível a todos os elementos da comunidade educativa terem os seus momentos próprios de intervenção na mudança de cultura e de hábitos de resolução de conflitos e, posteriormente, possuírem as ferramentas necessárias para resolver os conflitos da forma mais benéfica para todos (Sales, 2007; Sales e Alencar, 2004).

A própria sociedade vive tempos de transformações económicas, sociais e políticas que levam a uma grande incerteza quanto a determinados grupos. As crianças e os jovens são exemplos desses grupos, também porque

estão inseridos numa sociedade onde a dinâmica familiar é composta pela mudança e que, muitas vezes, é afectada por situações de insuficiência económica, desagregação familiar, maus-tratos, alcoolismo, toxicodependência e crime.

É convicção de alguns autores (Garrard e Lipsey, 2007; Gullota, Adams e Montemayor, 1998; Mirón, 1990; Sá, 2000) que a incapacidade da Família e da Escola em lidar com os jovens é a principal fonte geradora da delinquência juvenil. A falta de acompanhamento e supervisão pela Escola gera comportamentos distantes dos que devem exprimir a realidade de ser criança e de ser jovem. O papel da Escola nem sempre é cumprido, tendo como consequência as dificuldades de aprendizagem e de integração social do aluno. Os mesmos autores referem que o espaço escolar se limita a despertar no aluno o interesse por imagens, mitos, estereótipos, crenças e atitudes que estão em conformidade com a sociedade em que está inserida, favorecendo a manutenção das estruturas sociais já dominantes. Na realidade, o insucesso escolar traduz a ineficácia da escola, onde modelos demasiado rígidos não conseguem atrair o interesse do aluno, levando a que este se mostre desinteressado e não obtenha a mestria escolar. O aluno começa a rejeitar a escola, libertando-se do controlo que ela exerce, abrindo espaços para que cometa actos disruptivos, a maioria das vezes apenas para se divertir. A escola acaba por assumir um papel onde se experienciam somente fracassos e decepções, falhando a vertente socializadora, muitas vezes reflexo de frustrações herdadas da própria família. As instituições são espaços gerados pela cultura social tendo também como função estabelecer limites às acções individuais. Em contexto escolar, estes limites apresentam-se de distintas formas: regulamentos de disciplina e normas de convívio dentro e fora da sala de aula. Estes limites procuram o bem-estar conjunto, em detrimento do bem-estar individual. A Escola estabelece regras que regulam o seu funcionamento, bem como a postura comportamental dos alunos. Nascemos dentro de um grupo - a família -, que nos acolhe e nos incute valores próprios e colectivos (Smith e Ross, 2007).

Assistimos nos últimos tempos a mudanças significativas na sociedade que terminam em atitudes transgressoras dos jovens, assim como da natureza e das formas como estes comportamentos se manifestam. As definições de delinquência e criminalidade juvenil do passado estão obsoletas. A actividade transgressora do jovem desenvolve-se desde a escola, ao bairro e aos espaços públicos no centro das grandes cidades. Alguns autores (Umbreit, Coates e Vos, 2001; Walgrave, 1998, 2001) defendem que a cidade, com as suas zonas comerciais, constitui um atractivo para o desenvolvimento de subculturas

juvenis. Os jovens criam os seus próprios códigos que muitas vezes potenciam a infracção. Como abordar estas mudanças? O tratamento através da exclusão tem-se manifestado injusto para com os sectores mais desfavorecidos que têm sido destinatários quase exclusivos das políticas impositivas e que levam a que a Escola se feche à realidade. A aplicação de medidas, como os processos disciplinares ou as sanções, não dão uma resposta adequada pois geram insatisfação nos intervenientes, desgastam-nos emocionalmente e, muitas vezes, geram novos conflitos. Desta forma, a Escola acaba por adoptar determinados modelos administrativos que nem sempre alcançam os resultados desejados. Abordar os conflitos escolares através da mediação permite torná-la um sistema onde o conflito é encarado como natural, dando protagonismo para que os intervenientes o possam resolver. Estimula os valores da solidariedade, tolerância, igualdade e cria um juízo crítico desenvolvendo uma capacidade para inovar com a procura de novas soluções. Com a mediação dá-se realce a princípios básicos como a cooperação, a co-responsabilidade e o respeito, lutando, desta forma, contra a instabilidade emocional que afecta os intervenientes na organização que é a Escola (Bitel e Rolls, 2000; Cohen, 2005).

Conclusão

Consideramos que a mediação é crucial na resolução de conflitos em todos os sectores da sociedade. A violência/indisciplina nas escolas tem sido abordada, ultimamente, de uma forma intensa. Da nossa experiência como professores, podemos dizer que o contexto escolar apresenta alguns fenómenos que exigem análise por parte de especialistas e intervenção de todos aqueles que estão na escola. É possível reconhecer vários fenómenos de perturbação de convivência no espaço escolar e devemos identificá-los para decidir que estratégias adoptar (Lourenço e Paiva, 2004, 2006). A mediação de conflitos em contexto escolar intervém sobre o fenómeno da conflitualidade, mostrando que podemos educar comportamentos e atitudes em prol de uma melhor convivência. A abordagem da mediação de conflitos passa por criar canais de comunicação e diálogo, promovendo competências ao nível da responsabilidade e colaboração e a interiorização desses princípios levará ao respeito, que é o suporte da verdadeira autoridade.

Por último, é de salientar que, ao longo dos últimos anos, a mediação passou a ser quase exclusivamente uma forma alternativa de resolver os conflitos e a oferecer uma complexa e completa filosofia de relação, da comuni-

cação e do trato social. A mediação escolar tem como objectivo desenvolver uma comunidade educativa na qual os alunos ambicionem e pratiquem uma comunicação aberta, partilhem os seus sentimentos e estejam cientes das suas qualidades e dificuldades. Faculta, também, que estes mesmos alunos possam incrementar a auto-confiança nas suas próprias capacidades, bem como desenvolver pensamentos críticos e criativos acerca dos problemas e dar início à prevenção e solução dos conflitos (Schabbel, 2002). Em Portugal ainda é escassa a investigação em mediação escolar. Por esta se revelar, também, um meio importante na prevenção da violência nas escolas, o seu estudo é fundamental. Hoje em dia, temos mais perguntas do que respostas em relação à mediação. Porque aparece agora esta forma de intervenção social nas escolas? Como diferenciá-la de outras formas de intervenção? Quem deverá exercê-la? Com que formação?

Referências

- Amado, J. S. (1998). *Interação Pedagógica e Indisciplina na aula (Um estudo de características etnográficas)*. Dissertação de doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Amado, J. S., e Freire, I. P. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para Prevenir*. Porto: Edições ASA
- Argyris, C. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Augsburger, D. W. (1992). *Conflict mediation across cultures: Pathway and patterns*. Westminster: John Knox Press.
- Bitel, M., e Rolls, D. (2000). Mediation in a South London Secondary School. In M. Liebmann (Ed.), *Mediation in Context* (pp. 69-84). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bullock, C., e Foegen, A. (2002). Constructive conflict resolution for students with behavioral disorders. *Behavioral disorders*, 27 (3), 289-295.
- Bush, R. A., e Folger, J. P. (1994). *The promise of mediation: Responding to conflict to empowerment and recognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cerejo, F. R. (1999). *Conduas Agressivas en la Edad Escolar. Aproximación Teórica y Metodológica. Propuestas de Intervención*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 15 (54), 11-28.
- Cohen, R. (2005). Peer Mediation. In R. Cohen (Ed.), *Students resolving conflict: peer mediation in school* (pp. 42-47). N.Y: A Good Year Book.
- Craig W.M., e Harel Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, e O. Samdal (Eds.) *Young people health in context. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents* (pp. 133-144). World Health Organization.
- Diez, F., e Gachi, T. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós.
- Folberg, J., e Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freire, I. P. (2001). *Percursos Disciplinares e Contextos Escolares – Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Garrard, W. M., e Lipsey, M. W. (2007). Conflict resolution education and antisocial behavior in U.S. schools: A meta-analysis. *Research Article*, 25 (1), 9-38.
- Giménez, C. (1997). *La naturaleza de la mediación intercultural: Migraciones*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Mediación Familiar, Barcelona.

- Gullota, T., Adams, G., e Montemayor, R. (1998). *Delinquent Violent Youth. Theory and Interventions*. London: Sarge Publications.
- Haynes, J. M., e Haynes, G. L. (1989). *Mediating divorce*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Holaday, L. (2002). Stage development theory: A natural framework for understanding the mediation process. *Negotiation Journal*, 18 (3), 191-210.
- Levesque, J. (1998). *Méthodologie de la médiation familiale*. Canadá: Edisem, Inc.
- Likert, R., e Likert, J. G. (1976). *New ways of managing conflict*. New York: McGraw-Hill.
- Loureiro, A. C. A. M., e Queiroz, S. E. (2005). A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular – uma análise psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25 (4), 546-557.
- Lourenço, A. A., e Paiva M. O. A. (2004). *Disrupção escolar – estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, A. A., e Paiva M. O. A. (2006). Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8 (2), 533-559.
- Mirón, L. (1990). *Família, Grupo de Iguales y Empatía: hacia un modelo explicativo de la delincuencia juvenil*. Santiago de Compostela: Facultad de Filosofía e Ciencias de la Educación.
- Munduate, L., Byrne, C., e Dourado, C. (1996). El contexto psicosocial de la intervención de terceras partes. *Revista de Psicología del Trabajo y de la Organizaciones*, 12 (2-3), 149-171.
- Nierkens, V., Krumeich, A., Ridder, R., e Van-Dogen, M. (2002). The future of intercultural mediation in Belgium. *Patient Education and Counseling*, 46 (4), 253-259.
- Nogueira, R. M. C. D. P. A. (2003). *Escola e Violência: análise de Dissertações e Teses sobre o tema produzidas na área de Educação, no período de 1990 a 2000*, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso o amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- Pereira, B. O., e Mendonça, D. (1995). O "bullying" na escola. Análise das práticas agressivas por ano de escolaridade. In *1º Encontro de Educação e Cultura do Concelho de Oeiras* (pp. 39-57). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Pereira, B. O., Almeida, A. T., Valente, L., e Mendonça, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas. Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério e S. Araújo (Orgs). *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.
- Ribó, L. (1987). *Diccionario de Derecho*. Barcelona: Bosch.

- Ripol-Millet, A. (1997). *Separació i divorci: La mediació familiar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Ripol-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós.
- Ripol-Millet, A., e Rubiol, G. (1990). *El acogimiento familiar*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Rodríguez, D. (1991). *Diagnóstico organizacional*. Chile: Universidad Católica.
- Rozenblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Sá, A. C. (2000). *Comportamentos anti-sociais e satisfação escolar na adolescência. Monografia em Psicologia Social do Trabalho*. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Sales, L. M. M. (2007). A escola na actualidade e a mediação escolar. *Pensar, Fortaleza, edição especial*, 122-135.
- Sales, L. M. M., e Alencar, E. C. O. (2004). Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. *Pensar, Fortaleza*, 9 (9), 89-96.
- Schabell, C. (2002). *Mediação escolar de pares*. São Paulo: Willis Harman House.
- Scott, W. (2008). Communication strategies in early adolescent conflict: An attributional approach. *Research Article* 25 (3), 375-400.
- Serrano, G. (1996). ¿Qué dice la investigación científica sobre mediación? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12 (2-3), 149-171.
- Shapiro, D. (2002). Negotiating emotions. *Conflict Resolution Quarterly*, 20 (1), 67-82.
- Smith, P. K. (1998). El Proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 51-59.
- Smith, J., e Ross, H. (2007). Training Parents to Mediate Sibling Disputes Affects Children's Negotiation and Conflict Understanding. *Child Development*, 78 (3), 790-805
- Smith, S., Daunic, A., Miller, M., e Robinson, T. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *Journal of Social Psychology*, 141 (5), 567-586.
- Suares, M. (1996). *Mediación: Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Tan, N. (2002). Community mediation in Singapore: Principles for community conflict resolution. *Conflict Resolution Quarterly*, 19 (3), 289-301.
- Taylor, A. (1997). Concepts of neutrality in family mediation: Context, ethics, influence and transformative process. *Mediation Quarterly*, 14 (3), 15-35.

- Umbreit, M., Coates, R. B., e Vos, B. (2001). Victim impact of meeting with young offenders: Two decades of victim offender mediation practice and research. In A. Morris e G. M. Maxwell (Eds.), *Restorative justice for juveniles: Conferencing, mediation and circles* (pp. 121-144). Oxford: Hart Publishing.
- Uranga, M. (Ed.) (1998). *Transformación de conflictos y mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco. Centro de Investigación por la Paz*. Guernica: Guernica Gogoratzuz.
- Walgrave, L. (Ed.) (1998). *Restorative justice for juveniles: Potentialities, risks and penalties for research*. A selection of papers presented at the International Conference, Leuven, May 12–14, 1997. Belgium: Leuven University Press.
- Walgrave, L. (2001). On restoration and punishment: Favourable similarities and fortunate differences. In A. Morris e G. M. Maxwell (Eds.), *Restorative justice for juveniles: Conferencing, mediation and circles* (pp. 17-40). Oxford: Hart Publishing.
- Whitney, I., Smith, P. K., e Thompson, D. (1998). Bullying and children with special educational needs. In P. K. Smith, e S. Sharp (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives* (pp. 213-240). Londres: Routledge.
- Williams, M. (1997). Can't I get no satisfaction? Thoughts on the promise of mediation. *Mediation Quarterly*, 15 (2), 15-24.
- Veiga Simão, A. M, Freire, I., e Sousa Ferreira, A. (2004). Maus-tratos entre pares na escola - um estudo contextualizado. *Actas do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas*, realizado em Brasília, Brasil em 28 e 29 de Abril de 2004, patrocinado pela UNESCO, pelo Observatório de Violências nas Escolas e pela Universidade Católica de Brasília, (publicado em CD-ROM: 18076165 ISSN).

CONFLICTS IN THE SCHOOL - THE DYNAMICS OF THE MEDIATION

Abílio Afonso Lourenço
Maria Olímpia Almeida de Paiva
Escola Secundária C/ 3.º Ciclo Alexandre Herculano

Abstract: Conflict situations have been increasing in schools in recent years. Mediation, which is a dynamic conflict solving process, has been implemented so as to achieve a fair and acceptable agreement designed to please and appease both contenders.

The school mediator emerges as the one who has to carry out the task of enforcing values which are crucial to an healthy school and social environment such as: the pursue of justice, the praise of freedom, the quest for tolerance and the respect for racial and cultural diversity. Schools should, therefore, establish a pledge to these values making students aware of them and develop their own ideas about them even if this means a unavoidable confrontation with the ones previously instilled by their families.

The purpose of this article is to make a contribution to an indispensable joint reflection of the educational community members so that those involved can recognise mediation as the vital tool to further dialogue among different sensitivities aiming to solve and soundly change every emerging conflict.

KEY-WORDS: *Mediation, conflicts, dialogue, school.*

FACTORES PROMOTORES DO SUCESSO ESCOLAR EM PORTUGAL: A VISÃO DOS CONSELHOS EXECUTIVOS¹

Éma Loja
Tânia Gouveia
Mariana V. Martins²
Maria Emília Costa³

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

Resumo

A compreensão dos factores subjacentes ao sucesso escolar tem sido uma preocupação global na área das ciências sociais, assim como de pais e professores. Este estudo, de carácter exploratório, pretende perceber a visão de membros dos Conselhos Executivos de escolas (N=19), situadas em Portugal Continental acerca dos factores associados ao sucesso escolar. A supervisão familiar, o esforço do aluno, a estabilidade docente, a relação professor-aluno, a adaptação do professor a novas realidades e a qualificação do pessoal auxiliar surgem como factores influentes do sucesso escolar. A organização dos órgãos da escola, a actualização dos professores relativamente a novos métodos de ensino e realidades, e o envolvimento escolar de pais e alunos são aspectos a melhorar para a promoção do sucesso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: *Sucesso escolar, conselho executivo, factores promotores.*

Introdução

A compreensão dos factores que influenciam o sucesso escolar tem sido uma preocupação global da investigação na área da psicologia, nas últimas décadas. Embora a investigação tenha tido avanços significativos, estes não têm conseguido transferir para as práticas das escolas e doutros contextos.

Na revisão da literatura, as influências de pais, professores e escola no sucesso escolar estão bem documentadas (Eccles, Wigfield e Schiefele, 1998; Steinberg, 2000), havendo consenso acerca do papel significativo de pais,

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto, Portugal. Telf. +351 226079700. Fax. +351 226079725. E-mail: ecosta@fpce.up.pt.

¹ Trabalho realizado no âmbito do projecto nº 83232 da Fundação Calouste Gulbenkian.

² Licenciadas em Psicologia; Bolseiras de investigação no Projecto nº 83232 da Fundação Calouste Gulbenkian.

³ Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

professores e pares no sucesso escolar no início da adolescência (e.g.: Marchant, Paulson e Rothlisberg, 2001), e de um maior impacto dos efeitos combinados dos contextos familiares e escolares do que de cada um dos contextos isoladamente (Marchant, Paulson e Rothlisberg, 2001).

Na medida em que o desenvolvimento dos indivíduos não se efectua isoladamente dos seus significativos (Gladding, 1995) e que existe uma influência recíproca dos vários sistemas, nos quais os indivíduos estão inseridos (Minuchin, 1974), será pertinente analisar as questões escolares segundo uma perspectiva sistémica, tendo-se em consideração a influência directa ou indirecta de vários sistemas na aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso escolar.

No que se refere ao sistema familiar, a investigação mostra que as percepções dos alunos relativamente ao estilo parental (exigência e responsividade), envolvimento parental (e.g.: Marchant, Paulson e Rothlisberg, 2001; Hill, 2001; Hill e Craft, 2003), expectativas parentais (Sanders, Field e Diego, 2001; Jacobs e Harvey, 2005), ambiente familiar (e.g. Marzano, 2005), atitudes familiares perante a escola e crenças acerca da escola (e.g.: Henry, 2000) são importantes no sucesso escolar.

Sabe-se ainda que, no sistema escolar, os professores são a fonte de feedback mais importante relativamente ao sentido de competência escolar (Stipek, Givven, Salmon e Maccgyvers, 1998). A percepção do aluno, relativamente ao apoio do professor, como alguém que cria um ambiente de aprendizagem estruturado e simultaneamente carinhoso, tem sido relacionada com maior envolvimento escolar e atitudes do aluno perante a aprendizagem (Fisher, 2000; Lackney, 2000), que estão associados a melhor rendimento escolar (Klem e Connel, 2004; Marchant, Paulson e Rothlisberg, 2001).

Ainda inseridos no sistema escolar, sabe-se que factores como a percepção dos alunos relativamente a um contexto apoiante (Klem e Connel, 2004; Marchant, Paulson e Rothlisberg, 2001), a qualidade da escola (Marzano, Pikerling e Pollock, 2001), o tipo de escola (níveis médios de estrutura, competitividade e cooperação) (Anderson, Hattie e Hamilton, 2005), o clima escolar (caracterizado por um sentido de competência, comunidade e de expectativas positivas) (Entwisle, Kozeki e Tait, 1989), a segurança na escola (McEvoy e Welker, 2000), e adequados recursos financeiros da escola (Hilty, 1998) influenciam o sucesso escolar.

O sistema escolar é influenciado pelo sistema político na medida em que este estabelece políticas, prioridades e financiamento, sendo por sua vez, influenciado por pressões externas e internas (Benedict, 1999). O sistema escolar é ainda influenciado por agentes com os quais a escola contacta, como a

comunidade local, instituições públicas e privadas e até mesmo a comunicação social (Benedict, 1999).

Nota-se assim que o desenvolvimento escolar, vocacional e pessoal/social é uma responsabilidade partilhada entre vários agentes – familiares, encarregados de educação, membros do conselho executivo, professores, pessoal auxiliar e comunidade (ASCA, 2003) – e em vários contextos.

Pouca literatura se tem debruçado estudando o sucesso escolar sob a visão do Conselho Executivo (e.g.: Rothman, 2000; Hadden, 2000). No estudo realizado por Rothman (2000) conclui-se que o sucesso dos alunos depende de múltiplas variáveis relacionais e contextuais, incluindo também factores relativos à comunidade envolvente.

Estudo Qualitativo

Objectivos

Como já referido, a investigação sobre o rendimento escolar tem documentado uma panóplia de variáveis, não havendo, no entanto, estudos que avaliem as percepções dos Conselhos Executivos sobre esta questão. Na medida em que estes têm uma experiência global da escola e são intervenientes directos e conhecedores do sistema escolar e das políticas educativas, parece-nos fundamental conhecer as suas percepções e significados atribuídos para melhor acedermos à realidade das escolas portuguesas.

Metodologia

Participantes

A amostra de escolas foi seleccionada a partir de uma base de dados inicial que continha as Escolas Públicas situadas em Portugal continental que incluíam o Ensino Secundário ($n = 455$). Foram excluídas as escolas que, segundo os dados fornecidos pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) e Júri Nacional de Exames, não compreendiam nenhuma turma de 11^º ano, nas quais não haviam sido realizados exames nacionais nos últimos cinco anos lectivos em pelo menos uma fase, ou, cujas características particulares poderiam constituir factor de viés à amostra (por ex.: escolas militares, escolas de música).

No sentido da obtenção de uma amostra estratificada, o processo de selecção foi realizado através do método de aleatorização restrita e de planos

generalizados de blocos aleatórios (Alferes, 1997), tendo-se utilizado como factores classificatórios o rendimento escolar, medido através das médias da classificação de exames nacionais e da classificação interna final respeitantes ao 12º ano da escola, a Direcção Regional de Educação a que a escola pertence e o número de alunos da escola.

Para obter uma amostra homogénea relativamente ao número de alunos da escola, realizou-se uma análise por percentis, tendo-se excluído as escolas que se incluíam nos percentis 1, 2, 9 e 10.

No que concerne ao critério "sucesso escolar", após análise das escolas segundo os seus valores na curva de distribuição, foram contempladas as escolas que se incluíam nos extremos superior e inferior em relação a um desvio-padrão da média e realizou-se uma selecção aleatória dentro de cada um destes grupos (SPSS - *random sample of cases*), totalizando 23 escolas.

Foram realizadas 23 entrevistas, sendo que quatro delas ficaram inaudíveis, conseguindo-se uma amostra final de 19 entrevistas. As entrevistas foram transcritas na íntegra, não tendo sido excluída nenhuma informação, excepto aquela que pudesse identificar o entrevistado ou a escola.

As escolas incluídas na amostra qualitativa, relativamente ao critério sucesso escolar, distribuem-se por 10 de sucesso e 9 de insucesso; 3 têm apenas o tipo de curso científico-humanístico, tendo a maioria (16) os cursos científico-humanístico e tecnológico. Quanto à distribuição relativamente à Direcção Regional de Educação (DRE), 4 são do Norte (sendo 3 de sucesso e 1 de insucesso), 5 são do Centro (2 de sucesso e 3 de insucesso), 6 são de Lisboa (4 de sucesso e 2 de insucesso), 3 do Alentejo (1 de sucesso e 3 de insucesso) e, finalmente, uma escola do Algarve que é de insucesso.

No que se refere ao número de alunos nas escolas, 9 escolas têm mais de 400 alunos, 9 têm entre 200 e 400 alunos, sendo que há mais escolas de sucesso que têm mais de 400 alunos, enquanto que nas escolas de insucesso encontram-se mais escolas com um número de alunos entre 200-400. Apenas uma escola tem menos de 200 alunos e é considerada de insucesso.

Quadro 1: *Amostra de Escolas*

	DRE	Tipo de Curso	Nº. Alunos
Sucesso	Norte - 3	Científico-humanístico - 1 Tecnológico - 0 Científico-humanístico + Tecnológico - 9	<200 - 0 200-400 - 3 >400 - 7
	Centro - 2		
	Lisboa - 4		
	Alentejo - 1		
	Algarve - 0		
Total = 10			
Insucesso	Norte - 1	Científico-humanístico - 2 Tecnológico - 0 Científico-humanístico + Tecnológico - 7	<200 - 1 200-400 - 6 >400 - 2
	Centro - 3		
	Lisboa - 2		
	Alentejo - 3		
	Algarve - 1		
Total = 9			

Instrumentos

Entrevista semi-estruturada ao membro do Conselho Executivo. A construção do guião desta entrevista foi realizada pela equipa de investigação e pretendeu entender a percepção do membro do Conselho Executivo relativamente aos seguintes temas: definição de sucesso escolar e caracterização da própria escola relativamente ao sucesso escolar, factores influentes no sucesso escolar (relativos aos professores, pessoal auxiliar e aluno), caracterização das relações entre os vários elementos da escola, caracterização da relação escola-comunidade e escola-encarregados de educação, caracterização do funcionamento das estruturas de orientação e de apoio educativo, definição dos pontos fortes e fracos da escola, caracterização do projecto educativo, existência e definição de medidas adoptadas promotoras de sucesso escolar, caracterização do ambiente da escola, existência de acções de formação e de actualização do pessoal docente e não-docente e existência de parcerias/protocolos celebrados com outras instituições.

Procedimento

O processo de construção da entrevista envolveu uma revisão da literatura e após a construção e discussão do guião com a equipa de investigação, houve um período de treino e reformulações de algumas questões que se consideraram relevantes para a construção do guião final. Com efeito, o guião de entrevista foi treinado através da realização de entrevistas a seis membros de Conselhos Executivos não pertencentes à amostra, sendo que os registos escri-

tos efectuados e as sugestões dos entrevistados foram discutidos pela equipa de investigação. Esse treino permitiu identificar dificuldades sentidas em determinadas questões, reformular outras passíveis de não serem bem interpretadas e, obviamente, uma preparação adequada à realização das entrevistas.

Iniciou-se o contacto com as escolas através do envio de uma carta, dirigida ao presidente do Conselho Executivo, na qual se mencionava o objecto de estudo; o carácter aleatório existente no processo de selecção das escolas; as questões éticas envolvidas, nomeadamente a confidencialidade e anonimato das respostas e a necessidade de gravação em áudio.

Posteriormente, realizaram-se contactos telefónicos, nos quais se mencionava a carta enviada, fornecendo-se todas as informações pedidas, nomeadamente a duração média de 1h para a entrevista e a gravação desta em áudio, e pedindo-se o envio das autorizações relativas à realização da mesma por *e-mail* ou fax, procurando-se marcar a data da visita da equipa à escola.

Estratégia de análise dos dados

A escolha em usar a metodologia qualitativa e o formato semi-estruturado das entrevistas prendeu-se com o facto destas permitirem aceder às visões e experiências dos participantes.

A codificação e a análise das entrevistas foram feitas no programa NUD*IST (N5) (*Non-numerical Unstructured Data by Indexing, Searching and Theorising*) que facilita os processos de armazenamento, análise e busca de informação textual (Richards e Richards, 1991). Foi realizada uma análise temática de conteúdo, adoptando-se o critério semântico da categorização (Bardin, 1977), sendo que as categorias de análise foram construídas a partir das temáticas do guião, tendo sido acrescentadas outras aquando da análise das entrevistas. Esta análise gerou assim categorias descritivas (*open coding*) e seguidamente fez-se *axial coding* de modo a encontrar relações entre as categorias e sub-categorias. Utilizou-se o parágrafo como unidade de texto.

Discussão

Os resultados encontrados incidiram essencialmente na comparação das escolas relativamente ao seu grau de sucesso, embora se tenha também tido em consideração a Direcção Regional de Educação. Esta última comparação só foi realizada quando os números mostraram diferenças entre as escolas. Apresentam-se ainda quadros com o número de documentos e de unidades de texto das respostas dadas pelos entrevistados.

Definições de Sucesso Escolar

As definições de sucesso escolar apresentadas pelos entrevistados têm um carácter mais amplo – boa preparação para o futuro a nível pessoal e aquisição de capacidades/competências – do que as comumente referidas na literatura, que se prendem essencialmente com o rendimento escolar (King e Pearl, 1994; Linney e Seidman, 1989).

Quadro 2: Resultados da matriz de intersecção entre definição de sucesso escolar, grau de sucesso e Direcção Regional de Educação

	Rendimento escolar	Boa preparação para futuro profissional	Boa preparação para futuro pessoal	Capacidades/competências	Boa preparação para futuro profissional e pessoal	Evitamento abandono escolar
	P./U.T.	P./U.T.	P./U.T.	P./U.T.	P./U.T.	P./U.T.
Sucesso	5/5	1/1	3/6	4/6	2/4	0/0
Insucesso	5/6	1/1	2/4	2/3	2/2	3/4
DREN	1/1	1/1	1/1	2/2	0/0	0/0
DREC	4/4	1/1	0/0	3/5	0/0	1/1
DREL	2/2	0/0	3/4	0/0	3/5	0/0
DREAlent	2/3	0/0	1/4	1/2	1/1	2/3
DREAlg	1/1	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Boa preparação para o futuro pessoal: “Não, não são apenas escolares, a escola, a meu ver, tem o grande papel de instruir mas também tem o papel de formar e portanto também há objectivos desse domínio, tem que se ter isso em conta, a formação do indivíduo enquanto ser humano.” (documento 16_unidade 3)

Capacidades/competências: “Não só as competências de autonomia, não só com as competências de investigação, essas capacidades todas transversais que normalmente se falam no plano teórico, e que normalmente cada aluno defende em termos pedagógicos”. (documento 19_unidades 4-5)

Nas escolas de insucesso, que se encontram na DRE Alentejo, surge ainda uma nova definição que tem a ver com o evitamento do abandono escolar, questão que surge como preocupação neste nível de ensino e naquela região.

Evitamento do abandono escolar: “ (...) é para já mantê-los na escola dado que cada vez mais os números do abandono estão a crescer e os alunos sentem, muitas das vezes, que a solução mais rápida para resolver as dificuldades do seu percurso é abandonar a escola.” (documento 12_unidade 1).

Factores Influentes do Sucesso Escolar

Relativamente aos factores influentes do sucesso escolar nota-se que, os relativos ao aluno são considerados como mais influentes, seguidos dos relativos aos professores, não havendo diferenças nas escolas de sucesso e de insucesso.

Quadro 3: Resultados da matriz de intersecção entre factores influentes de sucesso escolar e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Professores	10/48	9/49
Pessoal auxiliar	9/34	9/30
Aluno	10/71	9/60

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Quadro 4: Resultados da matriz de intersecção entre factores influentes de sucesso escolar e Direcção Regional de Educação

	Professores	Pessoal auxiliar	Aluno
	P./U.T.	P./U.T.	P./U.T.
Norte	4/18	4/19	4/21
Centro	5/25	4/10	5/37
Lisboa	6/38	6/22	6/36
Alentejo	3/15	3/10	3/27
Algarve	1/1	1/3	1/10

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

No que se refere aos factores ligados ao aluno, os **factores familiares** e, especificamente, a **supervisão familiar** são largamente apontados pelos entrevistados como influentes do sucesso escolar, como é suportado pela literatura que refere factores como a qualidade das relações do ambiente familiar (Neisser, 1986; Selden, 1990; Caldas, 1993) e envolvimento parental (Hill e Craft, 2003; Fantuzzo, Tighe e Childs, 2000; Hill, 2001). Ainda é apontado pelos entrevistados, o **esforço/empenho** do aluno na sua aprendizagem, como também é suportado por estudos que referem, entre outros, a capacidade de persistência (Scales, 2000) e competências de auto-regulação, como capacidade de atenção, motivação e de regulação emocional, como factores críticos ao sucesso escolar (Brigman e Campbell, 2003).

Quando se avalia as respostas segundo a DRE nota-se que, no Alentejo e Algarve, estes factores são apontados como mais influentes do sucesso escolar.

Quadro 5: Resultados da matriz de intersecção entre factores relativos ao aluno e grau de sucesso

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Motivação	4/6	3/3
Inteligência	0	0
Ambiente familiar	8/35	9/25
Contexto cultural da região	2/2	1/1
Esforço	6/11	6/15
Competências de estudo	1/3	3/4
Relação com colegas	2/3	1/1
Expectativas	4/6	2/2
Objectivos	2/4	2/3
Comportamento na sala de aula	3/3	2/2
Saúde psicológica	0	1/2
Condições básicas	1/1	2/2
Assiduidade	1/1	0
Formação de base	2/3	2/2

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

“Ou seja, quando digo preocupado não é em fazer os trabalhos de casa dele, é ter a preocupação, aquela palavra que qualquer pai deverá ter com o filho. “Como é que o dia correu?” “então, vamos lá ver o que é que deram, o que é que não deram”, depois tudo depende da idade, “se tens alguma dúvida em relação àquilo que deste?”, relacionado mais com a nossa formação...” “Há algum teste, não há algum teste?” (...) É preciso é que eles (pais) se entendam e que o miúdo sinta que tem na retaguarda alguém que se preocupa com ele. Penso que isto é um factor, é um factor de sucesso. O miúdo sentir que há alguém que se preocupa com ele também.” (documento 6_unidade 73).

O **contexto cultural da região** é unicamente apontado nas escolas de insucesso e que se encontram em zonas interiores do País, sendo este, em parte, explicado pelos entrevistados, pelo estatuto socioeconómico das famílias. A literatura revela que o estatuto socioeconómico tem sido considerado uma das variáveis associadas ao sucesso escolar por mediar circunstâncias particulares como o ambiente familiar intelectual (Teachman, 1987), constelação familiar, número de irmãos, estilo educacional dos pais, saúde psicológica, stress, expectativas, aspirações para as crianças, envolvimento escolar (Stipek, 2001), recursos disponíveis para as crianças e os valores educacionais da família (Hurre, Aro, Rahkonen e Komulainen 2006). Ainda se poderá considerar que o contexto cultural da região (interior) apontado pelos entrevistados, revela a dificuldade em aceder a bens culturais e sociais que influenciam directamente a qualidade de ensino (Justino, 2005).

“ (...) Percebemos perfeitamente onde estamos inseridos e o contexto socioeconómico que nós temos. A pouca valorização que os pais desta zona ainda dão à escolaridade, a facilidade com que estes alunos, mesmo sem terem um trabalho certo, conseguem ganhar dinheiro (...). Muitas vezes eles têm uma expressão (...) para os professores, “Eu ganho mais que o professor e não preciso de estudar”, é ainda esta visão que nos chega à escola. ” (documento 13_unidade 6).

A **colaboração família-escola** é considerada um elemento que permeia todos os aspectos escolares (Christenson e Sheridan, 2001). Embora haja referências de pouca participação dos pais nas actividades escolares, a relação dos encarregados de educação com a escola é descrita, maioritariamente, como positiva, sugerindo que se reflecta sobre os modos de participação destes. Por exemplo, se há envolvimento dos pais na gestão quotidiana da escola, se as suas opiniões são valorizadas e/ou se as suas capacidades são aproveitadas em actividades escolares (Marzano, 2003).

Quadro 6: Resultados da matriz de intersecção entre colaboração pais-escola e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
Colaboração pais-escola	P./U.T.	P./U.T.
Positiva	9/13	6/12
Negativa	3/3	1/1

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

“Muitas vezes é preciso chamá-los, convocá-los e mesmo assim às vezes não vêm, portanto as pessoas vêm mais a título individual para resolver problemas de carácter pessoal do seu educando do que propriamente para participar em determinadas actividades. (...)” (documento 4_unidade 32)

Relativamente aos **factores ligados aos professores**, destacam-se a estabilidade docente, que é uma situação menos frequente em escolas do interior (Justino, 2005), e apontada como importante por assegurar a continuidade pedagógica, a continuidade da relação com o aluno ao longo do seu trajecto e a concretização de planos de recuperação e de articulação entre os diferentes ciclos (Justino, 2005); a relação com o aluno, que é amplamente apontado pela literatura como influente do sucesso escolar (Klem e Connel, 2004; Marchant, Paulson e Rothlisberg, 2001); a competência pedagógica, que é considerada como um dos factores com maior impacto no rendimento escolar (Marzano, 2003); e, finalmente, a adaptação do professor a novas realidades (por ex.: novos métodos pedagógicos, uso de recursos informáticos). No-

ta-se ainda que há críticas relativamente à adequação e qualidade das acções de formação dirigidas aos professores, o que deverá ser motivo de reflexão.

Os factores ligados aos professores são considerados mais influentes do sucesso escolar nas escolas da DRE de Lisboa, embora estes valores estejam muito próximos dos que se referem ao aluno.

Quadro 7: Resultados da matriz de intersecção entre factores relativos ao professor e grau de sucesso

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Estratégias educativas	2/3	2/2
Competência pedagógica	4/7	3/3
Gestão da sala de aula	2/2	0
Relação com o aluno	5/10	2/3
Crenças e atitudes acerca do aluno	0	2/3
Crenças e atitudes face à profissão de docente	2/3	2/2
Estabilidade do corpo docente	8/11	6/15
Identificação com o projecto educativo	1/1	0
Qualificação	3/3	2/2
Formação complementar	3/4	2/5
Rácio professor-aluno	2/2	2/4
Adaptação a novas realidades	2/5	2/6
Assiduidade	2/3	2/4

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Quadro 8: Resultados referentes à opinião quanto às acções de formação dos professores e pessoal auxiliar

	Opinião positiva	Opinião negativa
	P./U.T.	P./U.T.
Professores	3/5	5/6
Pessoal auxiliar	5/8	3/3

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Estabilidade do corpo docente: "(...) todos os anos tínhamos que andar a reformular a distribuição de serviço dos professores. Eles hoje conheciam o professor de matemática, amanhã iriam conhecer outro e assim sucessivamente. Este tipo de situação está tendencialmente a modificar o que, quando há uma continuidade pedagógica, torna os professores muito mais responsáveis por aquele núcleo de alunos. Sentem que é o seu trabalho que está ali em causa (...)". (documento 13_unidade 17).

Relação com o aluno: *“Enquanto que dantes o aluno aprendia e o professor não se importava, agora tem que se importar porque o aluno tem que aprender. É cada vez mais importante esta relação que se estabelece com os alunos.”* (documento 13_unidade 24).

Adaptação do professor a novas realidades: *“Há uma exigência de crescer na profissão que uma minoria talvez, arrisco a dizer uma minoria, se projecte no sentido do desafio. (...) Portanto, há uma forte resistência na integração das novidades.”* (documento 7_unidade 11).

Competência pedagógica: *“(...) o corpo docente está muito empenhado e eu penso que se preocupa com a sua preparação científica e pedagógica e portanto são factores que determinam os resultados.”* (documento 4_unidade 12).

Ações de formação: *“Para o pessoal docente há sempre, eu diria até que há acções a mais (...) são um pouco para preencher aquelas horas e os créditos (...) mas que não são fundamentais para o funcionamento duma escola.”* (documento 17_unidade 38)

Os **factores relativos ao pessoal auxiliar** centram-se na **relação com o aluno**, já que têm entre as suas funções, a manutenção da ordem nos espaços entre as aulas, e a **qualificação**, que é geralmente baixa. Estes dois factores têm sido, de certo modo, desenvolvidos através de acções de formação, que são descritas como positivas.

Quadro 9: Resultados da matriz de intersecção entre factores relativos ao pessoal auxiliar e grau de sucesso

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Estabilidade	3/3	4/5
Qualificação	6/10	5/10
Formação complementar	4/5	1/1
Crenças e atitudes acerca do aluno	0	0
Crenças e atitudes acerca da profissão	2/3	0
Relação com os alunos	6/7	8/14
Número de funcionários	3/4	1/1
Empenho	3/4	1/2

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

“O sucesso não pode servir apenas em termos do aproveitamento escolar e se tivermos em conta que a aquisição de valores, atitudes, comportamentos..., o pessoal auxiliar tem um papel muito importante (...).” (documento 15_unidade 15)

“A nível de formação do pessoal há limitações e muitas vezes as limitações mesmo ao nível da formação inicial de auxiliares da acção educativa em que o nível de escolaridade de alguns deles é inferior ao 9º ano (...).” (documento 15_unidade 27).

Ambiente relacional

O ambiente relacional numa escola é considerado um factor importante na promoção de sucesso escolar (Almeida et al, 2005). O corporativismo, isto é, a interacção baseada no respeito e partilha/apoio nos erros e fracassos entre os vários elementos que integram o pessoal da escola, o profissionalismo com que docentes e pessoal auxiliar desempenham as suas funções, assim como a valorização e a capacidade de participação destes elementos na introdução de mudanças na escola, são apontados por Marzano (2003) como importantes factores de promoção do sucesso escolar. Nas escolas analisadas, estas condições são na sua maioria satisfeitas, exceptuando as relações entre os elementos do pessoal auxiliar – ponto assim que deverá ser objecto de melhoria nas escolas.

Quadro 10: Resultados da matriz de intersecção entre relação entre professores, entre pessoal auxiliar e entre professores e pessoal auxiliar e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
Colaboração pais-escola	P./U.T.	P./U.T.
Relação professores		
Positiva	9/12	6/12
Negativa	1/1	3/7
Relação pessoal auxiliar		
Positiva	5/5	4/5
Negativa	5/8	5/5
Relação professores-pessoal auxiliar		
Positiva	8/9	6/7
Negativa	3/3	2/2

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Relação entre professores: “Quando eu entrei no ensino, eu estava ao pé dos meus colegas, mostrava os testes que ia fazer, discutíamos a última aula. E isso tudo veio, com os anos, a perder-se. As pessoas começaram a ficar todas encostadas na sua carapaça (...).” (documento 18_unidade 36).

Relações entre auxiliares de acção educativa: “Há atritos por motivos de trabalho e por motivos pessoais, motivos que nós não conseguimos evitar (...).” (documento 10_unidade 15)

Contacto com a comunidade envolvente

A abertura da escola relativamente ao meio envolvente e a abertura desta à escola foram descritas como positivas pela maioria das escolas, havendo no entanto mais descrições deste ponto nas escolas de sucesso.

Quadro 11: *Resultados da matriz de intersecção entre o contacto com a comunidade envolvente e grau de sucesso da escola*

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Abertura Comunidade	8/16	7/8
Não abertura da Comunidade	2/3	1/1
Adesão da Comunidade	7/8	7/7
Não adesão da Comunidade	1/2	1/2

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

“ (...) Penso que a comunidade, a partir das seis horas, instala-se na escola. Nós disponibilizamos os espaços desportivos (...). Achamos que isto é da comunidade no fundo.” (documento 17_ unidade 48)

Funcionamento das Estruturas de Orientação e Apoio Educativo

Quanto ao funcionamento das associações, nota-se que existe fraca participação dos pais nas associações, havendo também críticas relativamente à qualidade de participação dos estudantes nas associações.

Quadro 12: *Resultados da matriz de intersecção entre funcionamento das associações de pais e estudantes e grau de sucesso da escola*

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Associação de Pais		
Positivo	6/9	3/4
Negativo	3/6	1/1
Inexistente	1	3
Associação de estudantes		
Positivo	4/4	4/6
Negativo	2/2	4/4
Inexistente	3	2

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Associação de pais: “Agora, em termos de cumprir com as suas responsabilidades, (...) estar sempre quando é necessária e ter sempre a sua ajuda, não temos qualquer dificuldade. Agora, não são os pais – digamos – que estão na associação de pais. Há alguns pais.” (documento 18_unidade 29)

Associação de estudantes: “ (...) Divertem-se, fazem aquela semana de campanha com ideias muitas das vezes fracas. (...) Não há continuidade nem têm sido associações de estudantes verdadeiramente interventivas nas mais diversas matérias (...).” (documento 11_unidade 32)

O funcionamento dos **serviços escolares** é descrito na sua maioria como positivo, havendo excepções relativamente ao Serviço de Psicologia e de Orientação Vocacional, cujas falhas se prendem com a carga de alunos versus número de psicólogos que integram estes serviços, notando-se ainda que em seis escolas tal serviço é inexistente.

Serviço de Psicologia e de Orientação Vocacional: “(...) nós estamos numa secundária e aqui ao lado, paredes-meias temos um agrupamento vertical. Acontece que, sendo duas escolas, realidades numéricas distintas, existe apenas uma psicóloga que serve as duas escolas. (...) É evidente que a psicóloga não chega para este universo e portanto (...) até ao ano anterior, conseguia dar-nos cerca de seis horas semanais de apoio.” (documento 5_unidade 48)

As respostas relativamente ao funcionamento dos **departamentos curriculares** e dos **conselhos de turma** parecem apontar para a necessidade de alguma reformulação destes serviços.

Quadro 13: Resultados da matriz de intersecção entre funcionamento dos departamentos curriculares e conselhos de turma e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Departamentos curriculares		
Positivo	5/5	6/6
Negativo	2/2	2/5
Conselhos de Turma		
Positivo	7/7	3/3
Negativo	1/1	1/3

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Conselhos de turma: “(...) não há muitas vezes interligação entre os colegas. Os colegas não se sentem como um todo. (...) Deviam todos lutar no

mesmo sentido, (...) mas muitas vezes trabalham as disciplinas individuais. É o somatório das disciplinas e não é a interligação entre elas". (documento 18_ unidade 35)

Relativamente à liderança, coordenação e ao clima institucional – factores considerados importantes por Almeida et al (2005) e Dimmit (2003) – os entrevistados apresentam descrições positivas, parecendo que nas escolas de sucesso há uma maior consciência crítica relativamente à actuação dos **órgãos de administração e de gestão da escola**.

Quadro 14: *Resultados da matriz de intersecção entre funcionamento dos órgãos de administração e gestão e grau de sucesso da escola*

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Positiva	8/22	8/15
Negativa	1/1	0/0

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao unidades de texto.

"(...) As pessoas estão sempre a entrar para pôr questões (...) e penso que têm a percepção que nós tentamos, sempre que possível, resolver os problemas de uma forma que nos parece... (...) de uma forma consensual. Em relação aos professores, (...) têm um bom relacionamento com o conselho executivo. Pode haver casos pontuais de pessoas que se dão menos bem ou que discordam das políticas que se tomam (...)." (documento 4_ unidade 21)

Projecto Educativo

A monitorização do projecto educativo e a identificação dos professores e outros elementos da escola com este são pontos de crítica por parte de alguns entrevistados. Nota-se ainda que, quanto à valência do projecto educativo, nas escolas de sucesso os elementos dos Conselhos Executivos dão respostas mais positivas que os das escolas de insucesso. O tema do projecto educativo mais referido está ligado aos valores, notando-se que as escolas variam nos temas dos projectos educativos, passando estes pelos saberes e cultura do meio, ensino de competências, combate ao insucesso e percurso educativo.

Quadro 15: Resultados da matriz de intersecção entre valência do projecto educativo e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Positiva	5/8	2/3
Negativa	3/6	4/4
Sem posição	0	1/1

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

“(…) Considero que tendo ele objectivos finais, tendo pontos alvo, algo a atingir bastante importante, não especifica os caminhos que se devem percorrer para atingir esses alvos. É tudo um pouco vago, sem objectivos intermédios que se possam perceber se estão atingidos ou não por uma avaliação ou controlo. (...)” (documento 10_ unidade 42)

Gestão dos recursos humanos e financeiros

Quadro 16: Resultados da matriz de intersecção entre gestão dos recursos humanos e financeiros e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Recursos humanos		
Positivo	8/11	7/10
Negativo	5/7	2/2
Recursos financeiros		
Positivo	4/4	4/6
Negativo	9/12	6/14

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Relativamente à gestão dos **recursos humanos**, as respostas negativas referem-se unicamente à gestão dos recursos relativos ao pessoal auxiliar.

“A nível dos funcionários estão a escassear agora (...), porque a direcção regional não nos deixa abrir concursos, então vamos ao fundo de desemprego (...)” (documento 17_ unidade 89)

Quanto à gestão dos **recursos financeiros** nota-se que existem mais respostas negativas que positivas, independentemente do grau de sucesso da escola.

“Os recursos financeiros, são das tais coisas que nós achamos catastróficas, o orçamento é cada vez mais reduzido, (...) não são o suficiente para pagar a água, luz, gás, telefone, etc. e pouco mais, tudo o que nós gostaríamos

mos de ter como apetrechamento novo, normalmente é com muito esforço.”
(documento 19_ unidade 107)

Ambiente da escola

O ambiente da escola tem sido apontado como factor importante na promoção do sucesso escolar (Marzano, Pikering e Pollock, 2001), quando é percebido como seguro e protector (e.g., Roeser, Midgley e Maehr, 1994), sendo influente nas atitudes perante a aprendizagem (Earthman e Lemasters, 1996; Fisher, 2000; Lackney, 2000). Na grande maioria das escolas (de sucesso e de insucesso) é revelado que o ambiente dentro da escola é positivo. As respostas relativas ao ambiente fora da escola são muito poucas (N=5), sendo na sua maioria respostas negativas.

Quadro 17: Resultados da matriz de intersecção entre ambiente da escola e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Dentro da escola		
Positivo	9/12	6/9
Negativo	1/1	1/1
Fora da escola		
Positivo	1/1	0
Negativo	3/3	1/2

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Parcerias com outras entidades e instituições

As parcerias com outras entidades e instituições são apontadas como importantes na promoção do sucesso escolar (Rothman, 2000). Todas as escolas analisadas têm parcerias com entidades ou outras instituições. As parcerias são com empresas e instituições com quem a escola estabelece protocolos de estágio com câmaras ou juntas de freguesias, clubes desportivos, instituições de ensino, centros de saúde ou outras instituições ligadas à saúde e outras instituições como institutos de reinserção social, centros paroquiais, centros de voluntariado. Nas escolas de sucesso nota-se que há mais parcerias com mais instituições como institutos de reinserção social, centros paroquiais, centros de voluntariado, do que nas escolas de insucesso. O mesmo se nota relativamente aos clubes desportivos. Em relação às outras instituições, ambos os tipos de escola (sucesso e insucesso) têm semelhantes parcerias.

Quadro 18: Resultados da matriz de intersecção entre parcerias com instituições e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Estágios	7/12	7/8
Câmaras/Juntas de Freguesia	8/9	6/11
Instituições de Saúde	2/5	3/4
Clubes desportivos	3/4	1/1
Instituições de Ensino	4/6	0/0
Outros	7/17	2/2

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Pontos fortes da escola

Relativamente à referência de pontos fortes das escolas nota-se que, nas escolas de sucesso, são apontados a relação entre os vários elementos da escola (profissionais, alunos, profissionais-alunos). Nas escolas de insucesso, são apontados os recursos materiais e os profissionais.

Quadro 19: Resultados da matriz de intersecção entre pontos fortes e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Profissionais	5/6	3/5
Contexto familiar	0	1/1
Relação entre os elementos da escola	4/9	4/4
Recursos	2/2	6/11
Adaptação a novas realidades	0	3/3
Continuidade entre ciclos	2/2	0
Estruturas de poder	1/3	1/1
Disciplina	3/3	0
Estabilidade docente	2/2	1/1
Estrutura física	2/3	2/2
Localização	2/2	0

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Pontos fracos da escola

Os pontos fracos apontados são, nas escolas de sucesso: estruturas físicas da escola, organização dos órgãos da escola (por ex. um departamento não está a funcionar devidamente, pouca participação na tomada das decisões),

desactualização dos professores relativamente a novos métodos de ensino e novas realidades e dificuldades em envolver os pais; e nas escolas de insucesso, são apontados os seguintes pontos: envolvimento dos alunos, organização dos órgãos da escola, dificuldades em envolver os pais e as estruturas físicas da escola.

Quadro 20: Resultados da matriz de intersecção entre pontos fracos e grau de sucesso da escola

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Indisciplina	0	0
Desânimo dos profissionais	1/1	2/2
Contexto familiar	0	1/1
Desvalorização do trabalho/esforço	0	1/2
Estruturas físicas	3/7	2/4
Organização das estruturas da escola	2/5	4/7
Envolvimento dos pais	3/4	3/5
Envolvimento dos alunos	1/1	4/11
Colaboração com outras instituições	0	1/1
Desactualização dos docentes face a novos métodos	3/4	0
Descontinuidade de projectos	0	1/3
Ofertas educativas	1/1	0
Localização	1/1	1/1
Instabilidade do corpo docente	0	1/1

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Medidas adoptadas para promover o sucesso escolar

Quando questionados acerca de medidas adoptadas para promover o sucesso escolar, nota-se que nas escolas de sucesso e de insucesso foram referidas as seguintes medidas: criação de condições ao nível de equipamentos, aulas de apoio, actividades extra-curriculares, apoios económicos; melhor organização da escola (ex.: baixar índice de absentismo dos professores, contratar psicólogo à margem do ministério, melhorar ementa da cantina, conselhos de turma com professores com diversidade de experiências, questões de segurança); adaptação dos currículos à realidade, (por ex.: cursos de educação e formação, planos de acção da matemática) e adaptação com o uso de novos métodos de ensino. Nas escolas de sucesso foi ainda referido a melhoria das aulas de substituição e nas escolas de insucesso, a melhoria das questões de avaliação, nomeadamente dos critérios de avaliação, do rendimento dos alunos e das estratégias educativas usadas.

Quando se avalia as medidas adoptadas pelas escolas segundo a Direcção Regional de Educação, nota-se que no Norte tem-se adoptado uma melhor organização da escola e a adaptação dos currículos à realidade e com o uso de novos métodos de ensino; no Centro e Lisboa, a preocupação tem-se focado na criação de condições ao nível de equipamentos, aulas de apoio, actividades extra-curriculares e apoios económicos; no Centro têm também existido medidas que visam a adaptação dos currículos à realidade e o uso de novos métodos de ensino; no Alentejo nota-se que a maior preocupação tem sido na alteração da forma de contactar com os encarregados de educação; e, finalmente, no Algarve, as medidas têm passado pela melhoria das estruturas físicas da escola.

Opiniões relativamente à actuação do Ministério de Educação

Sem que tal fosse questionado, as opiniões relativamente à actuação do Ministério de Educação surgiram espontaneamente e são na sua maioria de valência negativa.

As críticas negativas que surgiram neste contexto prendem-se com os meios financeiros, qualidade e quantidade de recursos humanos ao nível do pessoal auxiliar, a alteração relativamente aos professores titulares, imagem do docente, modelo de funcionamento dos departamentos curriculares e mudanças constantes no sistema.

As críticas positivas têm a ver com a permanência dos professores nas escolas por três anos, a avaliação dos professores e as aulas de 90 minutos.

Quadro 21: *Resultados da matriz de intersecção entre actuação do Ministério de Educação e grau de sucesso da escola*

	Sucesso	Insucesso
	P./U.T.	P./U.T.
Opinião positiva	3/4	5/6
Opinião Negativa	9/30	8/34

Nota. P. refere-se ao número de documentos; U.T. refere-se ao número de unidades de texto.

Conclusão

Este estudo, de carácter exploratório, permitiu aceder às percepções de membros dos Conselhos Executivos de escolas de Portugal Continental sobre a temática do sucesso escolar, oferecendo uma visão de sistemas a vários níveis,

como sejam o aluno, a família, os professores, o pessoal auxiliar, os órgãos de administração e gestão, as estruturas de orientação e de apoio educativo, a organização da própria escola, as estruturas físicas e as políticas educativas.

A supervisão familiar, o esforço/empenho do aluno, a estabilidade docente, a relação professor-aluno, a adaptação do professor a novas realidades e a qualificação do pessoal auxiliar são apontados como os principais factores influentes do sucesso escolar.

Apesar das medidas já adoptadas pelas escolas, surgem ainda aspectos a melhorar, como as estruturas físicas da escola, a organização dos órgãos da escola, a actualização dos professores relativamente a novos métodos de ensino e novas realidades, e o envolvimento de pais e alunos na escola. As críticas relativas às políticas educativas, que surgiram espontaneamente nas entrevistas, deverão ser objecto de reflexão, nomeadamente, as que se referem às mudanças constantes no sistema, à escassez de meios financeiros, à qualidade e quantidade de recursos humanos ao nível do pessoal auxiliar, à alteração relativamente aos professores titulares, à imagem do docente e ao modelo de funcionamento dos departamentos curriculares. Todos estes aspectos deverão assim assumir prioridade na reflexão e actuação relativamente à promoção do sucesso escolar.

Referências

- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: teoria e prática*. Coimbra : Livraria Almedina.
- Almeida, L., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves, M., Rocha, A., Paulo, E., Pereira, T., Nogueira, E., Gomes, F., Marques, L., Sá, C., & Santos, F. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- American School Counselor Association (2004). *The ASCA national model: a framework for school counselling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Anderson, A.; Hattie, J. & Hamilton, R. (2005). Locus of control, self-efficacy and motivation in different schools: is moderation the key to success? *Educational Psychology*, 25 (5), 517-535.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Benedict, F. (1999). A systemic approach to sustainable environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 433-446.
- Brigman, G. & Campbell, C. (2003). Helping students improve academic achievement and school success behaviour. *Professional School Counselling*, 7(2), 91-98.
- Caldas, S. J. (1993) Reexamination of input and process factor effects on public school achievement. *Journal of Educational Research*, 86(4), 206-214.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. New York: Guilford.
- Cosden, M.; Morrison, G.; Gutierrez, L. & Brown, M. (2004). The effects of homework programs and after-school activities on school success. *Theory and Practice*, 43(3), 220-226.
- Dimmit, C. (2003). Transforming school counselling practice through collaboration and the use of data: a study of academic failure in high school. *Professional School Counselling*, 6 (5), 340-350.
- Earthman, G., & Lemasters, L. (1996). *Review of research on the relationships between school buildings, student achievement, and student behaviour*. (Scottsdale, AZ, Council of Education Facility Planners International).
- Eccles, J.S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Entwisle, N., Kozeki, B., & Tait, H. (1989). Pupils' perceptions of schools and teachers II-relationships with motivation and approaches to learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 340-350.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: a multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.

- Fisher, K. (2000). *Schooling issues digest. Building better outcomes: the impact of school infrastructure on student outcomes and behaviour* (Canberra, Department of Education, Training, and Youth Affairs).
- Gladding, S. (1995). *Family therapy: history, theory and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hadden, P. (2000). When the school is the community: a case study of Fourche Valley School, Briggsville, Arkansas. In: "*Small High Schools That Flourish: Rural Context, Case Studies, and Resources*". Southwest Educational Development Lab. Austin, TX.
- Henry, D. (2000). Peers groups, families, and school failure among urban children: elements of risk and successful interventions. *Preventing School Failure*, 44 (3), 97-104.
- Hill, N.E. & Craft, S.A.(2003). Parent involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school reading: the roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hilty, E. (1998). The professional challenged teacher: teachers talk about school failure. In D. Franklin (Ed.), *When children don't learn: student failure and the culture of teaching* (pp. 134-159). New York: Teachers College, Columbia University.
- Hurre, T.; Aro, H.; Rahkonen, O.; & Komulainen, E. (2006). Health, lifestyle, family and school factors in adolescence: predicting adult educational level. *Educational Research*, 48(1), 41-53.
- Jacobs, N.; & Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431-448.
- Justino, D. (2005). *No silêncio todos somos iguais : ensaios sobre alunos, escolas, exames e rankings*. Lisboa : Gradiva.
- King, A.J. & Pearl, M.J. (1994). *The numbers game: a study of evaluation and achievement in Ontario Schools*. Toronto: the Ontario Secondary School Teachers Association.
- Klem, A.M. & Connell, J.P. (2004). Relationship matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health* 74 (7), 262 – 273.
- Korkmaz, I. (2007). Teachers' opinions about the responsibilities of parents, schools and teachers in enhancing student learning. *Education*, 127 (3), 389-399.
- Lackney, J. (2000). *Educational Facilities: the impact and role of the physical environment of the school on teaching, learning, and educational outcomes* (Milkwaukee, WI, University of Wisconsin Centre of Architecture and Urban Planning Research).

- Marchant, G., Paulson, S., & Rothlisberg, B. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in Schools*, 38(6).
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto : Edições Asa.
- Marzano, R.; Pikerling, D.; & Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000). Antisocial behavioural, academic failure and school climate: a critical review. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8 (3), 130-140.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Neisser, U. (1986). New answers to an old question, in: U. Neisser (Ed.) *The school achievement of minority children: new perspectives*, pp. 1–17. (Hillsdale, NJ, Erlbaum),
- Richards, L. & Richards, T. (1994). Computing in Qualitative Analysis: A Healthy Development? *Qualitative Health Research*, 1 (2), 234-62.
- Roeser, R., Midgley, C. & Maehr, M. (1994). Unfolding and enfolding youth: a cross sectional study of perceived school culture and students' psychological well-being. Paper presented at the Society for Research on Adolescence. San Diego, CA.
- Rothman, R. (2000). *Bringing all students to high standards: Report on National Education Goals Panel Field Hearings*. Lessons from the States. Washington DC.: National Education Goals Panel.
- Sanders, C.; Field, T. & Diego, M. (2001). Adolescents' academic expectations and achievement. *Adolescence*, 36, 795-802.
- Scales, P. (1999). Building students' developmental assets to promote health and school success. *The Clearing House*, 74 (2), 84-88.
- Selden, R. (1990). Should test results be adjusted for socioeconomic differences, *School Administrator*, 47, 14–18.
- Steinberg, L. (2000). *We know some things: Parent-adolescent relations in retrospect and prospect*. Presidential address presented at the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Stipek, D. (2001). Pathways to constructive lives: the importance of early school success. In: *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society*, pp. 291-315. Bohart, Arthur C.; Stipek, Deborah J. (Eds.); Washington, DC, US: American Psychological Association,
- Stipek, D., Givven, K., Salmon, J. & Maccgyvers, V. (1998). Can teacher intervention improve classroom motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, 66, 319-337.
- Teachman, J. D. (1987). Family background, educational resources and educational attainment. *American Sociological Review*, 52, 548–557.

FACTORS OF PROMOTION OF SCHOOL SUCCESS IN PORTUGAL: THE VISION OF SCHOOL BOARDS.

Emilia Loja

Tânia Gouveia

Mariana V. Martins

Maria Emília Costa

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

Abstract: The understanding of the underlying factors that promote school success has been a global concern of social sciences, and also of parents and teachers. This exploratory study aims to understand the vision of school board members (N=19) situated in Portugal about the factors that they considered associated to school success. The results of semi-structured interviews point out that family supervision, hard work/efforts of student, stability on teacher board, teacher-student relationship, teacher adaptation for new realities and school staff qualifications are factors which influence school success. The organization of school departments, the teachers' actualization of new pedagogic methods and realities and the involvement of parents and students in school are aspects that should improve in order to school success promotion.

KEY-WORDS: *School success, school board, factors of promotion.*

DIAGNÓSTICO VOCACIONAL: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Liliana Faria

Maria do Céu Taveira

Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O estudo dos problemas vocacionais dos estudantes é uma forma importante de conhecer as necessidades dos clientes da intervenção psicológica, permitindo desenvolver intervenções vocacionais mais direccionadas às suas necessidades (e.g., Luzzo, 2000). O presente estudo contribui para este âmbito, ao examinar os problemas vocacionais de 215 alunos do 9º ano de escolaridade, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 13 e 17 anos (Midade=14.16; DPidade=0.52), tal como diagnosticados por cinco psicólogas, a partir da grelha taxionómica de Campbell, Cellini, Shaltry, Long, Pinkos, e Crites (1979). Apresentam-se e discutem-se os resultados do estudo, em função do sexo de pertença dos clientes e da psicóloga responsável pela avaliação. Retiram-se implicações para a prática da consulta psicológica vocacional.

PALAVRAS-CHAVE: *Diagnóstico vocacional, avaliação vocacional, consulta psicológica vocacional, intervenções.*

Introdução

A avaliação vocacional desempenha um papel fundamental na consulta psicológica vocacional um vez que proporciona aos psicólogos dados sobre os seus clientes e sobre os seus problemas. A avaliação dos problemas centra-se nas preocupações de carreira que os clientes trazem à consulta, tais como os problemas de tomada de decisão vocacional e o lidar com as tarefas de desenvolvimento (Savickas, 2004). Nesse sentido, e apesar das muitas críticas quanto à necessidade da utilização de um diagnóstico explicativo, frequentemente, na prática profissional, os psicólogos são desafiados a apresentar-se como pessoas capazes de definir os problemas dos outros, de prever o curso desses problemas e de intervir nesses mesmos problemas (Lopes, Lopes, e Lobato, 2006).

Morada (address): Maria do Céu Taveira. Departamento de Psicologia. Campus de Gualtar. Universidade do Minho. 4710-057 Braga. Portugal. E-mail: ceuta@iep.uminho.pt

Do ponto de vista teórico, o diagnóstico é um dos grandes propósitos da avaliação vocacional. O diagnóstico é o ponto de partida da avaliação, na medida em que permite conhecer os pontos fracos e fortes do cliente, as suas preferências, os seus objectivos e o seu estilo de vida. O diagnóstico permite ainda identificar e avaliar os determinantes contextuais que podem, ou não, condicionar a escolha ou o processo de tomada de decisão (Duarte, 2008). Nesse sentido, diagnosticar constitui a formulação de uma hipótese de trabalho, dando-nos uma orientação probabilística que, adicionada a uma relação terapêutica cooperativa, abre novas possibilidades de exploração dos aspectos que regulam a vida da pessoa que procura ajuda (Hercovici, 1997).

Com o objectivo de ajudar os psicólogos a trabalhar no campo da orientação escolar e profissional a organizar os sinais e sintomas dos seus clientes e, deste modo, desenvolver hipóteses de trabalho mais ajustadas às suas necessidade, foram desenvolvidos, no domínio da consulta psicológica vocacionais, vários modelos de diagnóstico, cinco dos quais são frequentemente usados: o modelo de diagnóstico comportamental analítico (Kanfer e Saslow, 1965), o modelo de diagnóstico desenvolvimental (Crites, 1969; Super e Crites, 1982), o modelo de diagnóstico focado nas capacidades (Gottfredson, 1986), o modelo de diagnóstico interactivo pessoa-ambiente (Holland, 1985), e o modelo de diagnóstico focado no problema (Campbell, Cellini, Shaltry, Long, Pinkos, e Crites, 1979).

O modelo de diagnóstico focado no problema de Campbell e colaboradores (1979) consiste numa taxinomia de diagnóstico vocacional que caracteriza cinco grandes categorias de problemas dos clientes dos serviços de orientação vocacional, designadas como: (a) problemas de tomada de decisão; (b) problemas na concretização de projectos vocacionais; (c) problemas de realização na organização ou instituição; (d) problemas de adaptação aos contextos; (e) outros.

A primeira categoria de problemas, os *problemas de tomada de decisão*, inclui várias subcategorias de dificuldades, relacionadas com o iniciar do processo de tomada de decisão, a informação, a identificação, a avaliação e o compromisso com opções possíveis, e a formulação de planos para concretizar decisões. Por sua vez, as dificuldades relacionadas com o iniciar de um processo de decisão incluem a falta de consciência da necessidade de decidir, a falta de conhecimento do processo de tomada de decisão, e o evitar assumir responsabilidade pela decisão. Os problemas de informação compreendem a existência de informação inadequada, contraditória e/ou insuficiente, a existência de demasiada informação/confusão, não saber como procurar informação, ou não aceitar informação discordante. Os problemas de tomada de decisão devi-

do à dificuldade de identificar, avaliar e comprometer-se com opções estão relacionados com a indecisão devido a várias opções prováveis, com a dificuldade em identificar opções devido a limitações pessoais, com a indecisão por medo de falhar, com o irrealismo, com a experiência de conflito por factores externos, e com a incapacidade para avaliar opções. Por seu turno, os problemas na formulação de planos para a concretização de decisões caracteriza as pessoas que desconhecem o processo de planeamento vocacional, não desenvolvem ou não aplicam a perspectiva temporal no planeamento, e não querem ou não sabem adquirir informações para formular um plano.

A segunda grande categoria de problemas definidos por Campbell e colaboradores (1979), a *concretização de projectos vocacionais*, compreende também várias subcategorias de problemas associadas a factores pessoais, como a dificuldade em dar os passos para pôr um plano em prática, não ser bem sucedido/a nas etapas que levam aos objectivos, vivência de mudanças adversas nas condições físicas e emocionais, ou factores externos, como possuir uma situação económica, social, cultural, desfavorável, e ainda, condições desfavoráveis da organização/instituição onde se quer concretizar os planos, ou condições adversas ou em mudança na família.

Por sua vez, a categoria de *problemas de realização na organização ou instituição*, designa a deficiência de competências, capacidades e conhecimentos essenciais a uma realização aceitável, problemas devido a factores pessoais ou a condições da organização ou instituição de trabalho escolar ou profissional. Na primeira destas subcategorias inclui-se a deficiência de competências, capacidades ou conhecimentos essenciais, a sua deterioração, ou dificuldades na sua modificação ou actualização. Os problemas de realização devido a factores pessoais incluem, por sua vez, a manifestação de uma incongruência entre as características de personalidade e as do ambiente vocacional em que se está inserido, perturbações emocionais ou físicas, circunstâncias adversas externas ao trabalho e à pessoa, ou ainda, conflitos interpessoais no ambiente de trabalho que interferem com a realização. Por seu lado, a última subcategoria de problemas de realização envolve factores externos como requisitos do ambiente de trabalho ambíguos ou inapropriados, deficiências na estrutura operacional do contexto de trabalho, falta de apoios, recursos, e infra-estruturas, e a inadequação do sistema de reforços e compensações no ambiente de trabalho escolar ou profissional.

A categoria de *problemas de adaptação aos contextos de trabalho*, inclui subcategorias de problemas como, as dificuldades de inserção no contexto vocacional, de adaptação a mudanças ao longo do tempo, e dificuldades nas relações interpessoais. Na primeira subcategoria, há que considerar o desconheci-

mento das regras e procedimentos próprios do contexto de trabalho, a não aceitação e não adesão às regras ou procedimentos do contexto de trabalho, a incapacidade para assimilar muita informação relacionada com o mesmo, desconforto numa nova localização geográfica, e a incongruência entre expectativas pessoais face ao ambiente de trabalho e a realidade do mesmo. Os problemas de adaptação a mudanças no trabalho ao longo do tempo podem incluir a incongruência pessoa-meio, devido a mudanças na pessoa, ou a incongruência pessoa-meio, devido a mudanças na organização. Por fim, os problemas de adaptação centrados nas relações interpessoais envolvem os conflitos interpessoais por diferenças de opinião, estilo, valores, entre outros, e a ocorrência de abuso verbal ou físico ou assédio (Campbell et. al., 1979).

Com base neste modelo de diagnóstico, é possível identificar de modo mais específico e personalizado os problemas vocacionais de jovens e adultos em situação de ajuda vocacional, evitando-se práticas comuns de caracterização uniforme dos problemas de indecisão de carreira de diferentes clientes (Brown e Rector, 2008), ou dando pouca atenção a factores relacionados com as características dos clientes ou da avaliação realizada pelos profissionais.

No sentido de contribuir para colmatar esta necessidade, apresenta-se em seguida um estudo sobre o diagnóstico vocacional de uma população de alunos finalistas do ensino Básico, clientes reais de serviços de intervenção vocacional, que pretende analisar o modo como diferentes profissionais avaliam a natureza das dificuldades vocacionais de rapazes e raparigas, em situação de transição escolar, retirando implicações para o planeamento de intervenções individualizadas, no âmbito da carreira.

Metodologia

Participantes

A amostra foi constituída por 225 alunos, de ambos os sexos (140 raparigas, 62.2%; 85 rapazes, 37.8%), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos ($M_{idade}=14.16$; $DP_{idade}=0.52$), a frequentar o 9º ano de escolaridade. Os alunos são provenientes de cinco instituições, das quais, três são do ensino privado (70.2% dos alunos), uma é do ensino público (28.0% dos alunos), e outra, um centro educativo de uma instituição camarária (1.8% dos alunos). Participaram igualmente no estudo, cinco psicólogas, aqui denominadas de psicóloga A, B, C, D e E, que atenderam, respectivamente, 28.9%, 17.8%, 10.2%, 28.0%, 15.1% alunos do total da amostra. Em termos de formação, as psicólogas A, B, C e D possuem formação específica em Psicologia

Escolar e da Educação, enquanto a psicóloga E possui formação na área da Psicologia Clínica e da Saúde. No que respeita a experiência profissional, é de registar que as Psicólogas A, C, D e E são recém-formadas, enquanto a psicóloga B possui sete anos de experiência profissional.

Instrumento

O diagnóstico vocacional foi realizado através do preenchimento da grelha taxionómica de problemas vocacionais (*Taxonomy of Adult Career Problems*) de Campbell e colaboradores (1979), composta por um total de cinco grandes categorias de problemas, subdivididas em doze subcategorias, que englobam outros quarenta e dois tipos de problemas, já apresentados anteriormente. O sistema de classificação completo encontra-se descrito no Quadro 1.

Quadro 1: *Grelha taxionómica de problemas vocacionais (Campbell et. al., 1979)*

N.º	Categorias e subcategorias de diagnóstico
1.	PROBLEMAS DE TOMADA DE DECISÃO
1.1	Iniciar
1.1.1	Falta de consciência da necessidade de decidir
1.1.2	Falta de conhecimento do processo de tomada de decisão
1.1.3	Evita assumir responsabilidade pela decisão
1.2	Informação
1.2.1	Informação inadequada, contraditória e/ou insuficiente
1.2.2	Demasiada informação/confusão
1.2.3	Não sabe como procurar informação
1.2.4	Não aceita informação discordante
1.3	Identificar, avaliar e comprometer-se com opções
1.3.1	Indecisão devido a várias opções prováveis
1.3.2	Não identifica opções devido a limitações pessoais
1.3.3	Indecisão por medo
1.3.4	Irrealismo
1.3.5	Experiência de conflito por factores externos
1.3.6	Incapacidade para avaliar opções
1.4	Formular planos para a concretização de decisões
1.4.1	Desconhece o processo de planeamento vocacional
1.4.2	Não tem desenvolvido, ou não aplica a perspectiva temporal no planeamento
1.4.3	Não quer ou não sabe adquirir informações para formular um plano
2.	PROBLEMAS NA CONCRETIZAÇÃO DE PROJECTOS VOCACIONAIS
2.1	Factores pessoais
2.1.1	Não consegue dar os passos para pôr o plano em prática
2.1.2	Não é bem sucedido/a nas etapas que levam aos objectivos
2.1.3	Mudanças adversas nas condições físicas e emocionais

Quadro 1 (cont.): *Grelha taxionómica de problemas vocacionais (Campbell et. al., 1979)*

2.2	Factores externos
2.2.1	Situação económica, social, cultural, desfavorável
2.2.2	Condições desfavoráveis da organização/instituição onde quer concretizar planos
2.2.3	Condições adversas ou em mudança na família
3.	PROBLEMAS DE REALIZAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO/INSTITUIÇÃO
3.1	Deficiência de competências, capacidades e conhecimentos essenciais à realização aceitável
3.1.1	Competências, capacidades ou conhecimentos essenciais deficientes
3.1.2	Deterioração de competências, capacidades e/ou conhecimentos essenciais
3.1.3	Dificuldades na modificação ou actualização de competências, capacidades ou de conhecimentos
3.2	Factores pessoais
3.2.1	Incongruência entre as características de personalidade e as do ambiente
3.2.2	Perturbações emocionais ou físicas
3.2.3	Circunstâncias externas ao trabalho e à pessoa adversas
3.2.4	Conflitos interpessoais no ambiente de trabalho que interferem com a realização
3.3	Condições da organização/instituição
3.3.1	Requisitos do ambiente de trabalho ambíguos ou inapropriados
3.3.2	Deficiências na estrutura operacional do contexto de trabalho
3.3.3	Falta de apoios, recursos, infra-estruturas
3.3.4	Sistema de reforços/compensação inapropriado
4.	PROBLEMAS DE ADAPTAÇÃO AOS CONTEXTOS
4.1	Na inserção
4.1.1	Desconhecimento das regras e procedimentos próprios do contexto de trabalho
4.1.2	Não aceita nem adere às regras nem aos procedimentos do contexto de trabalho
4.1.3	Incapacidade para assimilar muita informação
4.1.4	Desconforto na nova localização geográfica
4.1.5	Incongruência entre expectativas pessoais e a realidade do ambiente
4.2	Às mudanças ao longo do tempo
4.2.1	Incongruência entre pessoa-meio devido a mudanças na pessoa
4.2.2	Incongruência entre pessoa-meio devido a mudanças na organização
4.3	Às relações interpessoais
4.3.1	Conflitos interpessoais por diferenças de opinião, estilo, valores, entre outros
4.3.2	Ocorrência de abuso verbal ou físico ou assédio
5.	OUTROS

Procedimento

Os resultados apresentados neste trabalho são parte integrante de um estudo mais alargado que pretende avaliar a eficácia da consulta psicológica vocacional e, desta forma, ajudar a definir as condições e critérios necessários para assegurar a eficácia e qualidade das diversas modalidades de intervenção de carreira. Os procedimentos utilizados na selecção dos participantes e

na recolha de dados do presente estudo atendem, assim, às exigências e particularidades desse estudo mais amplo. Mais especificamente, os participantes na investigação são alunos das cinco instituições supra referidas, e que solicitaram ao Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano da Universidade do Minho, ajuda numa tomada de decisão vocacional iminente. O apoio foi-lhes proporcionado de modo mais focalizado através de uma intervenção global, intitulada de "Futuro Bué!" (Taveira, Oliveira, Gonçalves, e Faria, 2004). O "Futuro Bué!" é um programa de intervenção psicológica vocacional, que visa facultar apoio deliberado ao processo de decisão vocacional iminente com que os adolescentes se defrontam. O programa está organizado em 5 sessões de 90 minutos cada, de consulta psicológica vocacional em grupo (6-8 participantes), breve e estruturada, a partir de uma abordagem desenvolvimentista relacional (Taveira, 2001, 2005).

A grelha taxionómica de problemas vocacionais (Campbell et al, 1979) foi preenchida, para cada um dos alunos, pela psicóloga responsável respectiva, em cada uma das instituições, no final da primeira sessão de intervenção. Esta primeira sessão inicia com uma breve apresentação do psicólogo e dos alunos, onde se pede que estes refiram os motivos da sua inscrição no programa, os contributos que esperam retirar da sua participação no mesmo, bem como as hipóteses de percursos já pensados ou que gostariam de explorar no contexto da intervenção. Este passo é utilizado de forma a possibilitar, ainda, a desconstrução de crenças disfuncionais, como por exemplo, a ideia de que a escolha de uma carreira é para toda a vida. Num segundo momento, apresenta-se o programa, procurando demonstrar a cada aluno como pode satisfazer necessidades e pedidos pessoais ao longo do mesmo. Além disso, esclarece-se os clientes acerca dos objectivos mais importantes da intervenção vocacional destinada a apoiar alunos em situação de transição vocacional. Neste sentido, caracteriza-se brevemente a intervenção em grupo, vincando a importância das regras de bom funcionamento e convidando os alunos a reflectir sobre a necessidade das mesmas para promover a eficácia da intervenção. Em seguida, os alunos exploram em conjunto e com o apoio do profissional, a sua situação actual face à tomada de decisão iminente. Pretende-se favorecer a tomada de consciência e a definição do estatuto de decisão de cada um dos alunos (Sampson, Peterson, Lenz, e Reardon, 1992), bem como discutir crenças irracionais relacionadas com os conceitos de carreira e de intervenção vocacional. No final, o profissional elabora, em conjunto com os alunos, uma síntese da sessão, abrindo pistas e motivando para a sessão seguinte.

Para efeito do presente estudo, efectuou-se uma análise descritiva das variáveis sócio-demográficas dos estudantes, bem como uma análise do teste

Qui-quadrado para avaliação das relações entre grelha taxionómica de problemas vocacionais e o sexo dos alunos, e o psicólogo responsável pelo diagnóstico, com base no recurso ao programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 15,0 para Windows).

Resultados

○ Quadro 2 apresenta a distribuição de frequências das categorias de diagnóstico vocacional para a amostra total e por sexo.

Quadro 2: Medidas descritivas das categorias e subcategorias de diagnóstico vocacional para a amostra total e por sexo e Resultados do Teste Qui-quadrado (χ^2)

Categorias e subcategorias de diagnóstico	Total		Raparigas		Rapazes		χ^2	p
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%		
1.	215	100	133	100	82	100	17.308	0.138
1.1	188	87.44	118	88.72	70	85.37	3.498	0.478
1.1.1	36	16.74	18	13.53	18	21.95	3.471	0.062
1.1.2	157	73.02	101	75.94	56	68.29	2.750	0.097
1.1.3	56	26.05	35	26.32	21	25.61	0.002	0.961
1.2	207	96.28	129	96.99	78	95.12	7.459	0.114
1.2.1	162	75.35	102	76.69	60	73.17	0.411	0.522
1.2.2	23	10.70	13	9.77	10	12.20	0.354	0.552
1.2.3	112	52.09	72	54.14	10	12.20	0.504	0.478
1.2.4	27	12.56	15	11.28	12	14.63	0.580	0.446
1.3	144	66.98	93	69.92	51	62.20	2.894	0.716
1.3.1	50	23.26	32	24.06	18	21.95	0.0866	0.769
1.3.2	21	9.77	11	8.27	10	12.20	1.707	0.191
1.3.3	49	22.79	29	21.80	20	24.39	0.246	0.620
1.3.4	62	28.84	46	34.59	16	19.51	5.706	0.017
1.3.5	6	2.79	3	2.26	3	3.66	0.079	0.778
1.3.6	67	31.16	40	30.08	27	32.93	0.154	0.695
1.4	101	46.98	59	44.36	42	51.22	6.214	0.102
1.4.1	86	40	52	39.10	34	41.46	0.100	0.752
1.4.2	64	29.77	32	24.06	32	39.02	4.510	0.034
1.4.3	20	9.30	10	7.52	10	12.20	0.354	0.552
2.	31	14.42	19	14.29	12	14.63	0.103	0.950
2.1	27	12.56	17	12.78	2	2.44	0.773	0.679
2.1.1	24	11.16	15	11.28	9	10.98	0.000	0.985
2.1.2	5	2.33	3	2.26	2	2.44	0.052	0.820

Quadro 2 (cont.): Medidas descritivas das categorias e subcategorias de diagnóstico vocacional para a amostra total e por sexo e Resultados do Teste Qui-quadrado (χ^2)

Categorias e subcategorias de diagnóstico	Total		Raparigas		Rapazes		χ^2	p
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%		
2.1.3	2	0.93	2	1.50	0	0	1.225	0.268
2.2	6	2.79	4	3.01	2	2.44	1.899	0.387
2.2.1	3	1.40	2	1.50	1	1.22	0.259	0.611
2.2.2	0	0	0	0	0	0	-	-
2.2.3	4	1.86	2	1.50	2	2.44	0.011	0.917
3.	12	5.58	5	3.76	7	8.54	2.951	0.229
3.1	9	4.19	5	3.76	4	4.88	0.082	0.775
3.1.1	8	3.72	4	3.01	4	4.88	0.290	0.590
3.1.2	1	0.47	1	0.75	0	0	0.610	0.435
3.1.3	0	0	0	0	0	0	-	-
3.2	3	1.40	0	0	3	3.66	2.400	0.121
3.2.1	1	0.47	0	0	1	1.22	0.128	0.720
3.2.2	2	0.93	0	0	2	2.44	3.324	0.068
3.2.3	0	0	0	0	0	0	-	-
3.2.4	0	0	0	0	0	0	-	-

No total da amostra, a categoria de problemas de tomada de decisão é a mais frequentemente apontada pelas psicólogas (100%). Os problemas de tomada de decisão dos clientes, são caracterizados pelas psicólogas, essencialmente, como problemas de informação (96.28%), iniciar (87.44%), dificuldades em identificar, avaliar e comprometer-se com opções (66.98%) e formular planos para a concretização de decisões (46.98%). Estes resultados vão ao encontro dos encontrados em estudos empíricos anteriores com a mesma grelha de classificação (e.g., Taveira, Faria, Loureiro, Silva, Afonso, e Oliveira, 2005).

No que respeita aos problemas de iniciar a tomada de decisão, verifica-se que, segundo a categorização das psicólogas, a maioria dos alunos apresenta falta de conhecimento do processo de tomada de decisão. Relativamente aos problemas de informação parece que a maioria dos alunos possui informação inadequada, contraditória e/ou insuficiente e não sabe como procurar informação. Os problemas na concretização de projectos vocacionais e os problemas de realização na organização/instituição apenas são diagnosticados numa pequena percentagem dos alunos. Por sua vez, os problemas de adaptação aos contextos não são apontados, pelas psicólogas, a nenhum dos alunos.

Ainda, através do quadro 2, podemos verificar que não há diferenças estatisticamente significativas, entre os rapazes e as raparigas, quanto às cate-

gorias e subcategorias de diagnóstico apontadas pelas psicólogas, com excepção de duas subcategorias da categoria problemas de tomada de decisão: a subcategoria "irrealismo" e a subcategoria "não tem desenvolvido, ou não aplica a perspectiva temporal no planeamento". Estes resultados demonstram que o diagnóstico dos problemas vocacionais dos rapazes e das raparigas, realizados por estas profissionais, são equivalentes. Assim, verifica-se que 34.59% das raparigas são diagnosticadas pelas psicólogas como não conseguindo identificar, avaliar e comprometer-se com opções, devido ao irrealismo, ao passo que nos rapazes apenas 19.51% dos sujeitos foram assinalados nesta subcategoria ($\chi^2=5.706$; $p=0.017$).

Pelo contrário, 39.02% dos rapazes são diagnosticados pelas psicólogas como não tendo desenvolvido, ou não tendo aplicado a perspectiva temporal no planeamento relativamente à formulação de planos para a concretização de decisões, ao passo que apenas 24.06% das raparigas foram diagnosticadas com esta dificuldade ($\chi^2=4.510$; $p=0.034$). Em relação às restantes categorias e subcategorias de problemas avaliadas, interessa referir aquelas que se mostram mais distintas entre os rapazes e as raparigas. Deste modo, os resultados das classificações das psicólogas, parecem indicar que os rapazes apresentam maiores dificuldades em formular planos para a concretização de decisões (51.22%), quando comparados com as raparigas (44.36%) ($\chi^2=6.214$; $p=0.102$). Em relação aos problemas de informação, observa-se que as raparigas tendem a ser mais diagnosticadas com a dificuldade de não saber como procurar informação do que os rapazes, verificando-se uma percentagem de 54.14% nas raparigas e apenas de 12.20% nos rapazes ($\chi^2=0.504$; $p=0.478$). Por último, quanto aos problemas relacionados com a realização na instituição/organização, é de salientar que os resultados indicam uma baixa categorização destes problemas, por parte das psicólogas, em ambos os sexos, verificando-se uma percentagem de 8.54% nos rapazes e de 3.76% nas raparigas ($\chi^2=2.951$; $p=0.229$).

A partir do quadro 3, podemos verificar que todas as psicólogas descrevem todos os alunos como possuindo problemas de tomada de decisão (100%). Todas as psicólogas classificam os alunos com problemas de iniciar o processo de tomada de decisão, nomeadamente, falta de conhecimento do processo de tomada de decisão (>64%); informação e dificuldades em identificar, avaliar e comprometer-se com opções (>70%). Os problemas na concretização de projectos vocacionais são anotados por três das psicólogas, sendo que uma delas atribui bastante relevância (47.17%) e as outras duas pontuam bastante mais baixo (4.35 e 7.69 %) os seus clientes nesta categoria de problemas. Somente duas das psicólogas apontam problemas de realização na

instituição/organização, sendo que uma aponta deficiência de competências, capacidades e conhecimentos essenciais à realização aceitável (4.62%) e a outra, factores pessoais (16.98%). Nenhuma das psicólogas assinalou a categoria de problemas de adaptação ao contexto.

Quadro 3: Medidas Descritivas das categorias e subcategorias de diagnóstico vocacional por psicólogo e Resultados do Teste Qui-quadrado

Categorias e subcategorias de diagnóstico	1 (n=65)		2 (n=40)		3 (n=23)		4 (n=53)		5 (n=34)		χ^2	P
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%		
1.	65	100	40	100	23	100	53	100	34	100	108.336	0.000
1.1	52	80	40	100	18	78.26	47	88.68	31	91.18	42.061	0.000
1.1.1	8	12.31	2	5	6	26.09	2	3.77	18	52.94	45.397	0.000
1.1.2	42	64.62	39	97.5	17	73.91	46	86.79	13	38.24	40.832	0.000
1.1.3	28	43.08	10	25	8	34.78	1	1.89	9	26.47	31.050	0.000
1.2	61	93.85	40	100	23	100	50	94.34	33	97.06	59.907	0.000
1.2.1	29	44.62	36	90	22	95.65	50	94.34	25	73.53	57.882	0.000
1.2.2	5	7.69	6	15	4	17.39	0	0	8	23.53	16.470	0.002
1.2.3	42	64.62	27	67.5	18	78.26	7	13.21	18	52.94	39.205	0.000
1.2.4	19	29.23	4	10	3	13.04	0	0	1	2.94	29.683	0.000
1.3	50	76.92	37	92.5	18	78.26	14	26.42	25	73.53	98.199	0.000
1.3.1	12	18.46	20	50	5	21.74	2	3.77	11	32.35	33.636	0.000
1.3.2	6	9.23	1	2.5	7	30.43	6	11.31	1	2.94	15.368	0.004
1.3.3	29	44.62	5	12.5	10	4.35	1	1.89	4	11.76	45.357	0.000
1.3.4	25	38.46	12	30	8	34.78	4	7.55	13	38.24	18.479	0.001
1.3.5	3	4.62	0	0	1	4.35	0	0	2	5.88	3.241	0.518
1.3.6	19	29.23	35	87.5	4	17.39	4	7.55	5	14.71	82.773	0.000
1.4	14	21.54	34	85	6	26.09	46	86.79	1	2.94	141.268	0.000
1.4.1	13	20	33	82.5	2	8.70	37	69.81	1	2.94	92.039	0.000
1.4.2	11	16.92	11	27.5	6	26.09	36	67.92	0	0	62.027	0.000
1.4.3	6	9.23	1	2.5	4	17.39	9	16.98	0	0	13.175	0.010
2.	5	7.69	0	0	1	4.35	25	47.17	0	0	70.850	0.000
2.1	2	3.08	0	0	1	4.35	24	45.28	0	0	73.302	0.000
2.1.1	0	0	0	0	0	0	24	45.28	0	0	85.605	0.000
2.1.2	1	1.54	0	0	0	0	4	7.55	0	0	9.717	0.045
2.1.3	1	1.54	0	0	1	4.35	0	0	0	0	4.664	0.324
2.2	3	4.62	0	0	1	4.35	2	3.77	0	0	7.157	0.520
2.2.1	2	3.08	0	0	0	0	1	1.89	0	0	3.088	0.543
2.2.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
2.2.3	2	3.08	0	0	1	4.35	1	1.89	0	0	2.642	0.619
3.	3	4.62	0	0	0	0	9	16.98	0	0	23.190	0.003
3.1	0	0	0	0	0	0	9	16.98	0	0	32.596	0.000

Quadro 3 (cont.): *Medidas Descritivas das categorias e subcategorias de diagnóstico vocacional por psicóloga e Resultados do Teste Qui-quadrado*

Categorias e subcategorias de diagnóstico	1 (n=65)		2 (n=40)		3 (n=23)		4 (n=53)		5 (n=34)		χ^2	P
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%		
3.1.1	0	0	0	0	0	0	8	15.10	0	0	29.740	0.000
3.1.2	0	0	0	0	0	0	1	1.89	0	0	2.583	0.630
3.1.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
3.2	3	4.62	0	0	0	0	0	0	0	0	4.766	0.312
3.2.1	1	1.54	0	0	0	0	0	0	0	0	1.530	0.821
3.2.2	2	3.08	0	0	0	0	0	0	0	0	4.967	0.291
3.2.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-
3.2.4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	-

Apesar das semelhanças verificadas através da leitura das percentagens, a análise do teste Qui-quadrado, permite-nos observar diferenças estatisticamente significativas entre o diagnóstico de problemas vocacionais realizado por cada uma das psicólogas, com a exceção de sete subcategorias: “experiência de conflito por factores externos” ($\chi^2=3.241$; $p=0.518$); “mudanças adversas nas condições físicas e emocionais” ($\chi^2=4.664$; $p=0.324$); “factores externos” ($\chi^2=7.157$; $p=0.520$); “situação económica, social, cultural, desfavorável” ($\chi^2=3.088$; $p=0.543$); “condições adversas ou em mudança na família” ($\chi^2=2.642$; $p=0.619$); “deterioração de competências, capacidades e/ou conhecimentos essenciais” ($\chi^2=2.583$; $p=0.630$); “factores pessoais” ($\chi^2=4.766$; $p=0.312$); “incongruência entre as características de personalidade e as do ambiente” ($\chi^2=1.530$; $p=0.821$); “perturbações emocionais ou físicas” ($\chi^2=4.967$; $p=0.291$). Poderemos concluir que o diagnóstico vocacional dos alunos realizado pelas cinco psicólogas é diferente em função do profissional que realiza o diagnóstico, e de forma estatisticamente significativa.

Discussão e Conclusão

Em síntese, este estudo confirmou grande parte dos resultados da literatura da conceptualização e diagnóstico dos problemas de tomada de decisão vocacional (cf. Brown e Rector, 2008). Assim, a avaliação dos problemas e das dificuldades da carreira baseada num modelo de diagnóstico focalizado nos problemas, evidenciou diferenças individuais nos motivos de procura da consulta psicológica vocacional e nas dificuldades de tomada de decisão vocacional, bem como diferenças individuais na avaliação diagnóstica em fun-

ção da psicóloga que a realiza. Verificou-se que as psicólogas tendem a diagnosticar os clientes como possuindo várias dificuldades de tomada de decisão e de diferente natureza. Ainda foi possível verificar que as diversas dificuldades tendem a ser apontadas mais frequentemente dentro de cada categoria do que entre categorias diferentes. Este conhecimento deve ser usado para ajustar intervenções da carreira às características dos clientes e para ultrapassar a opinião mais comum de uniformidade de fontes da indecisão da carreira entre grupos diferentes de clientes (cf. Brown e Mc Partland, 2005; Miller e Brown, 2005).

Estes resultados demonstram, igualmente, que o processo de tomada de decisão é complexo, e envolve diferentes tipos de dificuldades ou uma combinação delas, e como tal, o uso de esquemas de diagnóstico para problemas vocacionais pode contribuir para melhorar as práticas da intervenção vocacional (Miller, 1993).

Os resultados do presente estudo permitem-nos concluir, ainda, que o uso de um diagnóstico de problemas de tomada de decisão apropriado é necessário para fornecer pistas individuais aos clientes que necessitam de ajuda. Neste sentido, a grelha de classificação de Campbell e colaboradores (1979) parece ser um instrumento importante na consulta psicológica vocacional. Assim, a grelha pode ser usada, primeiro, para uma selecção inicial dos clientes que procuram a ajuda de carreira, dirigindo os clientes às várias opções de intervenção disponíveis. E, em segundo lugar, para obter dados relevantes sobre os clientes que podem ajudar a planear a intervenção do psicólogo e guiar o processo de intervenção. Em terceiro lugar, a grelha de diagnóstico em causa pode ser usada como um instrumento de avaliação de necessidades e para recolher informação sobre tipos de dificuldades de tomada de decisão da carreira que frequentemente ocorrem em grupos particulares (e.g., estudantes de 9º e 12º ano de escolaridade). Isto pode facilitar o desenho de intervenções que melhor satisfaça as necessidades de cada grupo. Finalmente, pode servir, como outros instrumentos que avaliam a indecisão da carreira, para avaliar a eficácia de intervenções, comparando as respostas dos psicólogos antes e depois da intervenção.

Por último, cabe-nos dizer que identificar e compreender as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos durante o seu processo de tomada de decisão de carreira tem implicações práticas significativas e, nesse sentido, os resultados desta pesquisa podem contribuir para a facilitação do processo de intervenção e, assim, indirectamente, para ajudar a aumentar a qualidade de vida das pessoas nas áreas de vida tão significativas, como a escolar e a de trabalho.

Referências

- Brown, S. D., e McPartland, E. B. (2005). Career interventions: current status and future directions. In W. B. Walsh e M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (3ª ed.) (pp.195-226). NJ: Elrbaum.
- Brown, S. D., e Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and diagnosing Problems in Vocational Decision-Making. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4ª ed.) (pp.392-407). NY: John Wiley & Sons.
- Campbell R. E., Cellini J. V., Shaltry P. E., Long A. E., Pinkos D., e Crites J.O. (1979). A diagnostic taxonomy of adult career problems. Columbus, OH: National Center for Research in Vocational Education.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Duarte, M. E. (2008). A avaliação psicológica na intervenção vocacional: princípios, técnicas e instrumentos. In M. C. Taveira e J. T. Silva (Eds.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção* (pp. 139-157). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gottfredson, L. S. (1986). Occupational aptitude patterns map: Development and implications for a theory of job aptitude requirements (Monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 29, 254-291.
- Hercovici, P. (1997). A propósito del diagnóstico. *Sistemas Familiares*, 13(2), 72- 75.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kanfer, F. H., e Saslow, G. (1965). Behavioral analysis: An alternative to diagnostic classification. *Archives of General Psychiatry*, 12, 848-853.
- Lopes, E., Lopes, R., e Lobato, G. (2006). Algumas considerações sobre o uso do diagnóstico classificatório nas abordagens comportamental, cognitiva e sistêmica. *Psicologia em Estudo*, 11, 45-54.
- Luzzo, D. A. (2000). Career development of returning-adult and graduate students. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counselling of college students. An empirical guide to strategies that work* (pp. 191-200). Washington, DC: American Psychological Association.
- Miller, M. J. (1993). A career counseling diagnostic model: How to assess and counsel career-concerned clients. *Journal of Employment Counseling*, 30, 35-43.
- Miller, M. J., e Brown, S. D. (2005). Counseling for career choice: Implications for improving interventions and for working with diverse populations. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 441-465). New York: Wiley & Sons Inc.
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., e Reardon, R. C. (1992). A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 67-74.

- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para a avaliação da carreira. In L.M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 21-42). Coimbra: Quarteto.
- Super, D. E., e Crites, J. (1982). Appraising vocational fitness. *The Counseling Psychologist*, 10(4), 27 -34.
- Taveira, M. C. (2001). *O Modelo de Intervenção Vocacional por Programas*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. In M. C. Taveira (Ed.), *Temas de Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica* (pp.143-178). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. C., Oliveira, H., Gonçalves, A., e Faria, L. (2004). Programa de Intervenção Psicológica Vocacional *Futuro Bué! Versão Definitiva*. Manuscrito não publicado, Universidade do Minho.

VOCATIONAL DIAGNOSTIC: STUDY WITH 9TH GRADE STUDENTS

Liliana Faria

Maria do Céu Taveira

Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Abstract: The study of vocational problems is an important way to understand the needs of career counseling clients, allowing the development of more individualized career interventions (eg, Luzzo, 2000). In this study we analyze the vocational problems of 215 students of 9^o grade, and of both sexes, aged between 13 and 17 years old ($M_{age}=14.16$; $DP_{age}=0.52$), as diagnosed by five psychologists, based on the vocational taxonomy of Campbell, Cellini, Shaltry, Long, Pinkos, and Crites (1979). Differences in vocational problems between boys and girls and among psychologists were analysed. Results implications for the practice of career counselling are discussed.

KEY-WORDS: *Vocational diagnostic, career assessment, career counselling, career interventions.*

O CORPO FALADO PELOS JOVENS ADULTOS

Raquel Barbosa
Paula Mena Matos
Maria Emília Costa

Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade do Porto

Resumo

Este estudo baseou-se numa abordagem qualitativa para explorar como raparigas e rapazes jovens adultos portugueses percebem o seu próprio corpo, como é que este afecta a forma como eles se sentem consigo e com os outros e como falam relativamente ao papel das influências socioculturais na promoção do desenvolvimento da sua imagem corporal.

A maioria de participantes definiu o corpo de forma holística, referindo-o como uma variável central no modo como se sentem consigo e com os outros. Foram ainda descritas seis influências como tendo um impacto importante no desenvolvimento da imagem corporal: características individuais, contextos relacionais significativos, os *media*, o envelhecimento, actividades físicas e consciência de saúde.

Este estudo pode constituir-se como fomentador de novas pistas para a compreensão do corpo como fonte de satisfação pessoal e relacional.

PALAVRAS-CHAVE: *Corpo, imagem corporal, jovens, análise qualitativa.*

Introdução

A representação que cada um possui do seu corpo constrói-se num universo relacional/social específico, embora estes não sejam as causas exclusivas da sua construção. Psicólogos, sociólogos e filósofos têm postulado diferentes formas de representar o corpo. As noções e perspectivas acerca do corpo e da experiência corporal têm vindo a proliferar, começando-se a constatar o desenvolvimento de um domínio específico da Psicologia consagrado ao corpo: de entre perspectivas desenvolvimentais, psicossociológicas ou estéticas, ou mesmo abordagens mais clínicas ou experimentais. De facto, o corpo aparece como objecto de estudo abarcando diversos campos do saber e, portanto, visto por vários ângulos. O corpo é um corpo biológico, corpo da anatomia e dos estudos intervencionistas e invasivos da medicina; o corpo da psi-

Morada (address): Maria Raquel Barbosa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto. E-mail: raquel@fpece.up.pt

ciologia e psicanálise; o corpo estético e da beleza corporal que ganha cada vez mais espaço nos *media* e no imaginário das pessoas; corpo subjectivo e fenomenológico; o corpo social produto das disciplinas ligadas à sociologia e psicologia social, um corpo de interacção com os outros corpos; o corpo antropológico; o corpo objecto de arte e de admiração; o corpo histórico.

Como refere Marilou Bruchon-Schweitzer (1990), a representação de um corpo depende também do olhar com que se olha. Olhando-o com um olhar *exterior*, o que se vê é o corpo-objecto (corpo em si ou o corpo tal como é percebido por outrém), seja na sua configuração estática (morfologia, fisiologia), seja nas suas propriedades dinâmicas (movimentos, gestos, mímica). Mas há ainda um olhar sobre o próprio corpo, o corpo da experiência subjectiva (corpo para si). Por outro lado, o corpo é também uma estrutura simbólica, partilha uma cultura, um sistema de crenças e a própria história do seu próprio corpo, que interpreta livremente (Ribeiro, 2003). A história do corpo humano é também a história social e cultural, a história de 'conceitos' do corpo. Os significados (culturais) do corpo humano e o próprio conceito de corpo muda e é transformado de acordo com as classificações, distinções, hierarquias e oposições existentes. Como referimos acima, os corpos têm uma história, que não se reduz nem a questões de hereditariedade, nem a reconstruções dos evolucionistas. Num mundo onde o corpo e a preocupação com um corpo bonito e saudável parecem simbolizar o poder, um determinado estatuto social, parecem fazer desta época a "Civilização do corpo".

Na adolescência, cuja imagem corporal é particularmente elástica (instável e reactiva a muitos factores) e em que se combinam mudanças físicas, cognitivas e relacionais, será uma etapa particularmente vulnerável à preocupação excessiva e negativa com a percepção que eles e os outros têm do seu corpo. O adolescente está, pois, fundamentalmente ocupado na tarefa de construir-se a si mesmo, ocupado com um corpo que se transforma. Afastado do mundo mágico e protegido da infância, tem que descobrir a realidade do seu corpo, do mundo relacional, vivenciar as perdas das identificações infantis sem que seja possível pressentir o carácter definitivo das transformações que irão ocorrer (Favilli, 2005).

Diversos estudos têm-se debruçado sobre o papel que determinados factores socioculturais, como os contextos relacionais mais próximos (como a família, os pares ou a relação romântica) e os *media* podem ter no desenvolvimento da imagem corporal, particularmente na adolescência. A imagem corporal tem sido diversamente conceptualizada e é actualmente considerada como um constructo multidimensional. A definição adoptada neste estudo é a de que a imagem do corpo condensa o "*conjunto de representações, sentimentos, atitu-*

des que o indivíduo elaborou acerca do seu próprio corpo ao longo da existência”, através de experiências não apenas sensoriais e cognitivas, mas também afectivas e sociais (Bruchon-Schweitzer, 1990, p. 173-174; Cash & Pruzinsky, 1990, 2004). Será, assim, uma construção biopsicossocial, parcialmente determinada por (mas não reduzida a) um corpo físico e objectivo (Rierdan & Koff, 1997), salientando-se a vivência dinâmica e emocional de um corpo imbuído de significados, construídos ao longo do tempo e baseados nas experiências vividas.

Efectivamente, muitas variáveis têm sido consideradas na explicação do desenvolvimento da imagem corporal, nomeadamente a relação com os pais ou os pares e os *media* (Field, Camargo, Taylor, Berkey, Roberts, & Colditz, 2001; Keery, Van den Berg, Thompson, 2004; McKnight Investigators, 2003; Shroff & Thompson, 2006; Thompson & Stice, 2001; van den Berg, Thompson, Obremski-Brandon, & Coovet, 2002). Por seu lado, sabemos que a influência dos significativos pode não ser directa, mas manifestar-se através da qualidade da relação que se estabelece nestes contextos relacionais, nomeadamente no que diz respeito à vinculação, comunicação ou modelagem, por exemplo. De facto, a investigação tem evidenciado que relações mais seguras estão associadas a uma imagem corporal mais positiva (ex. Barbosa, 2001; Barbosa & Costa, 2001a, 2001b, 2001/2002, 2003; Benedikt, Wertheim, & Love, 1998; Hart & Kenny, 1997; Moreno & Thelen, 1993; Thelen & Cormier, 1995; Mukai, 1996; Salzman, 1997; Vincent & McCabe, 2000; Ward, Ramsay, & Treasure, 2000). Outros estudos, por seu lado, focalizaram-se na influência que determinadas características de funcionamento familiar, como a aglutinação, a superprotecção parental, a rigidez de comportamentos, o evitamento de conflitos e envolvimento, ou a modelagem parental acerca da importância da magreza, podem ter no desenvolvimento de uma imagem corporal menos satisfatória (Garfinkel & Garner, 1982; Hill & Franklin, 1998; Horesh, Apter, Ishai, Danzinger, Miculincer, Stein, Lpkifker, & Minouni., 1996; Leon, Fulkerson, Perry, & Dube, 1994; Levine, Smolak, & Hayden, 1994; Paxton, Wertheim, Gibbons, Szmuckler, Hillier, & Petrovich, 1991; Pike & Rodin, 1991).

No entanto, outros factores explicativos do desenvolvimento da imagem corporal devem ser considerados, como o género, a idade, a auto-estima ou processos de comparação e interiorização social (Thompson, Heinberg, Altabe, & Tantleff-Dunn, 1999; Wertheim, Paxton, & Blaney, 2004). Estes factores de influência têm sido incluídos em modelos teóricos explicativos do desenvolvimento da insatisfação corporal ou das perturbações alimentares bem conhecidos (ex. Bardone, Vohs, Abramson, Heatherton, & Joiner, 2000; McCarthy, 1990; Stice, 1998, 2001; Thompson et al., 1999). São de salientar, ainda, os factores físicos, como o

peso ou Índice de Massa Corporal (IMC; Blowers, Loxton, Grady-Flessner, Occhipinti, & Dawe, 2003; Dunkley, Wertheim, & Paxton, 2001; Hutchinson & Rapee, 2007; Ricciardelli & McCabe, 2001; Stice, 1998). A este respeito, Madrigal e colaboradores (2000) fazem uma revisão dos estudos que evidenciam as relações entre o peso corporal e a percepção da imagem corporal. Além disso, factores psicológicos, como a auto-estima ou auto-avaliações negativas, também podem predispor o indivíduo a uma maior insatisfação com a sua imagem corporal (ex. Beren & Chrisler, 1990; Guidano & Liotti, 1983).

Existe um vasto campo de investigação que relaciona a imagem corporal com a auto-estima, essencialmente em raparigas adolescentes e jovens adultas. Um resultado consistente é que as raparigas com uma maior insatisfação com o peso e formas corporais, tendem a ter uma auto-estima mais baixa do que aquelas que têm uma imagem corporal mais positiva. Estes resultados têm sido referidos para raparigas pré-adolescentes e adolescentes (Fabian & Thompson, 1989; Tiggemann, 2005; Williams & Currie, 2000; Wood, Becker, & Thompson, 1996) e rapazes adolescentes (Furnham & Calman, 1998). Por seu lado, a auto-estima tem sido também considerada como mediadora entre as pressões dos *media* e a satisfação corporal (McAllister & Caltabiano, 1994; Thompson, Fabian, Moulton, Dunn, & Altabe, 1991; Tiggemann, 2005). Outra variável a mediar estes factores é o *locus de controle* (Adam & Johnson, 1989), com as pessoas caracterizadas por um *locus de controle* externo a sobrestimarem as formas e tamanho do seu corpo, comparativamente às que têm um *locus de controle* interno, experienciando uma maior insatisfação com a sua aparência. Por seu lado, a prática regular de actividade física parece constituir um meio privilegiado de melhorar a imagem corporal, tornando-a mais flexível e adequada, bem como a favorecer um maior ajustamento e adaptação aos contextos de vida, na medida em que permite um maior conhecimento das respectivas capacidades e limites de cada indivíduo (Faria & Silva, 2000, 2001; Mota & Cruz, 1998; Silva, 1998). Uma outra característica individual ou de personalidade bastante associada ao desenvolvimento de uma imagem corporal negativa é o *perfeccionismo*, a necessidade de parecer perfeito aos outros e a necessidade de ser perfeito (Bastiani, Rao, Weltzin, & Kaye, 1995; Fulkerson, Keel, Leon, & Don, 1999; Sherry, Hewitt, Besser, McGee, & Flett, 2004), ou ainda o próprio temperamento da pessoa (Bulik, Sullivan, Weltzin, & Kaye, 1995), ou o seu sentido de auto-eficácia (Striegel-Moore, Silberstein, Frensch, & Rodin, 1989).

Salientamos ainda a relevância dos factores desenvolvimentais, como o estágio de desenvolvimento e as transições de vida, principalmente na adolescência: mudanças associadas à puberdade, a formação do grupo de pares,

as relações de namoro, a crescente autonomização da família, o desenvolvimento de uma identidade independente.

Outras investigações focalizaram-se no efeito da religião no desenvolvimento de uma imagem corporal negativa, sugerindo, por exemplo, que mulheres hindus e que vivem em culturas ocidentais enfrentam determinados conflitos de identidade entre a “nova” cultura e os costumes e a fé tradicionais, entre os valores da sua cultura e os valores ocidentais (Mohamed, 1991 *in* Mujtaba & Furnham, 2001). Isto ajuda-nos a explicar o porquê de algumas desenvolverem uma imagem corporal negativa e outras não.

A relação entre uma multiplicidade de variáveis e a imagem corporal tem fascinado filósofos, teóricos sociais e psicólogos. Será necessária, contudo, mais investigação para facilitar a nossa compreensão acerca da complexa influência destes contextos relacionais e de outras variáveis na construção e manutenção da imagem corporal. De facto, embora muitos dos instrumentos disponíveis sejam de fácil administração, os investigadores poderão aceder a informação mais valiosa pelo simples questionamento dos participantes, acerca da sua história corporal, das influências familiares e dos pares e percepções de como o par romântico contribui para as suas preocupações com o corpo. São escassos os estudos de natureza qualitativa a abordar a imagem corporal e a vivência corporal, num sentido mais lato (são excepções Gupta & Schork, 1995; Halliwell & Dittmar, 2003; McCabe, Ricciardelli & Ridge, 2006; Paquette & Raine, 2004; Polce-Lynch, Myers, Kilmartin, Forssmann, & Klewer, 1998; Rosen, Orosan-Weine, & Tang, 1997; Wertheim, Paxton, Schutz, & Muir, 1997). Todavia, dos poucos estudos que tiveram em conta alguns destes factores e o próprio discurso dos participantes, foi salientado o papel dos contextos relacionais mais próximos, nomeadamente os pais, amigos e namorado ou par romântico no desenvolvimento da imagem corporal dos adolescentes e jovens adultos (ex. McCabe et al., 2006; Polce-Lynch, 1998; Rosen et al., 1997; Wertheim et al., 1997), com os pais a terem um papel preponderante na infância, os pares e namorado na adolescência e o par romântico na vida adulta, embora estas influências não sejam estanques e se influenciem mutuamente ao longo do desenvolvimento. Desta forma, estamos apenas a começar a compreender a complexa interrelação entre as diversas variáveis que poderão ter efeito ao nível da imagem corporal. O que os outros dizem e fazem importa, mas mais importante ainda, as *percepções* do que os outros pensam e preferem relativamente à aparência ou imagem corporal terá um efeito central na forma como nos sentimos com o nosso corpo.

Neste âmbito, estamos interessados em compreender melhor os pensamentos e sentimentos subjacentes à experiência do corpo. Finalmente, preten-

de-se com este estudo *escutar as vozes dos jovens* no que diz respeito à representação da relação que estabelecem com o seu corpo e com o mundo; escutar e compreender, através de entrevistas semi-estruturadas, as narrativas pessoais dos participantes relativamente à construção da sua imagem corporal, aqui definida como *vivência corporal* ou *corpo vivido*. A entrevista focaliza-se, essencialmente, na construção de significados acerca do corpo ao longo do desenvolvimento (a vivência do corpo relacional e emocional desde a infância até ao momento da entrevista), tendo em conta a qualidade das relações estabelecidas com os outros significativos (pais, pares, par romântico e outros).

Devido à quase ausência de estudos neste domínio, este trabalho pretende dar um eventual contributo para a compreensão de como a qualidade das relações próximas proporciona ou não uma imagem corporal positiva e, fundamentalmente, como é que os jovens falam do seu corpo.

Questões de investigação:

Nesta exploração das suas histórias de vida, focalizamo-nos particularmente na forma como os participantes, de ambos os sexos, falam acerca dos seus corpos; como se sentiam com o seu corpo actualmente, como se sentiram no passado, como falam das suas preocupações e no modo como as suas relações afectivas com familiares, amigos e par romântico influenciaram a sua vivência corporal. Não obstante a vasta informação obtida nesta entrevista, neste estudo, apenas nos focalizaremos em três destas questões:

-Que significados tem o corpo? Qual o papel do corpo na vida das pessoas? Como falam do seu corpo no contexto da relação com os outros?

-Que nos dizem as narrativas dos participantes acerca das principais influências na construção da imagem corporal?

Metodologia

Participantes

A amostra inquirida neste estudo foi seleccionada aleatoriamente de um estudo prévio, de natureza quantitativa, com 690 participantes, onde se avaliou a imagem corporal relativamente à *Satisfação com o peso*, *Estima corporal* e *Preocupação com a aparência*. Dos 100 elementos aleatoriamente seleccionados para este estudo, 49 acederam participar. Deste modo, a amostra é constituída por 16 participantes do sexo masculino e 33 do feminino, com uma média de 24,3 anos de idade. Relativamente às habilitações literárias,

24 indivíduos são licenciados (7 em Psicologia, 4 em Direito, 4 em Economia, 4 em Ciências do Desporto e 9 distribuem-se por outras licenciaturas como Fisioterapia, Jornalismo, Educação de infância, etc), 2 têm bacharelato (curso técnico de Análises Clínicas), 11 frequentam o ensino universitário e 2 são estudantes do ensino secundário. Quanto à situação profissional, 34 indivíduos encontram-se empregados, 3 são desempregados e 13 são estudantes. O estado civil é representado por 44 solteiros e 5 casados, não havendo participantes em união de facto ou divorciados.

Considerámos pertinente também avaliar o Índice de Massa Corporal (IMC; peso/altura) para termos a relação entre a percepção do peso por parte dos participantes e o peso “real” classificado em três categorias¹. Contudo, só foi possível ter acesso a esta informação por parte de 34 participantes. Assim sendo, constatámos que, dos 34 participantes classificados, 41,2% (n=14) pertenciam ao grupo “magro” de IMC, 44,1% (n= 15) tinham peso normal e 14,7% desta (sub)amostra apresentava excesso de peso (n= 5).

Instrumento

Foi construído um guião de uma entrevista semi-estruturada que serviu como auxiliador dos diálogos com os entrevistados, permitindo-lhes expressar livremente as suas opiniões e, por outro lado, focalizando-nos nos processos e temáticas desejadas. As questões foram agrupadas seguindo uma lógica temporal (o período da infância, da adolescência e momento actual da vida dos participantes) e visaram essencialmente atender a três grandes questões centrais de investigação: que significados são atribuídos ao corpo; Quais os factores mais influentes na construção da imagem corporal; e como foi vivenciado o desenvolvimento da imagem corporal desde a infância até ao momento da entrevista (este último grande grupo de questões não foi analisado neste estudo).

Procedimento

Recrutamento e realização das entrevistas

Os entrevistados foram contactados pelas entrevistadoras, por via telefónica, tendo sido realizadas, no máximo, 5 tentativas de contacto, a horas do dia e dias diferentes. Nos contactos telefónicos, era lembrado aos indivíduos que tinham participado num estudo há 6 anos, que tinham preenchido uns questionários na instituição de ensino que frequentavam e que, na altura, lhes

¹ Considerámos a categoria dos sujeitos magros (IMC < 20), com peso normal (IMC 20 a 24,9) e com excesso de peso (IMC 25 a 29,9). Não existem participantes nas restantes categorias de IMC (obeso e peso mórbido) na nossa amostra.

tinha sido dito que alguns participantes poderiam ser novamente contactados para uma segunda fase do estudo. Eram informados que tinham sido seleccionados aleatoriamente para esta fase e que o mesmo estudo se debruçava, no momento, na realização de entrevistas, que pretendiam perceber como as pessoas se relacionavam com o seu corpo e como isso influenciava o seu dia-a-dia e as relações com os outros. Os participantes foram ainda informados do carácter confidencial das entrevistas, da duração média das mesmas e do local da sua realização.

Antes de se iniciar a entrevista, e após um breve enquadramento geral do projecto, era solicitado aos inquiridos que esta fosse gravada em áudio, salientando a importância deste requisito, ao que todos acederam. As entrevistas tiveram uma duração média de 1h30m.

A análise dos dados

Pretendendo o aprofundamento da forma como os indivíduos experienciam o seu corpo, privilegiamos os temas emergentes, as descrições e significados e sua relação, buscando a configuração de mapas conceptuais, originados a partir da informação proporcionada pelos nossos participantes, aproximando-nos dos objectivos da *Grounded theory* (Strauss & Corbin, 1990). As entrevistas foram transcritas na íntegra, não tendo sido excluída nenhuma informação, tendo sido, contudo, omitidos quaisquer dados que pudessem identificar o entrevistado. Este processo foi iniciado concomitantemente à recolha dos dados.

No sentido de facilitar a análise da imensidão dos dados recolhidos, foi utilizado o QSR NUD*IST N6.0 (*Qualitative Solutions and research Pty Ltd - Non-numerical, Unstructured, Data: Indexing, Searching and Theorising*) que permite a análise de dados pouco estruturados.

Resultados

Que significados tem o corpo para os participantes?

A primeira grande questão teórica diz respeito à exploração dos significados associados ao corpo, à forma como os participantes falam acerca do corpo, da sua importância nas suas vidas e na relação com os outros e consigo próprios.

O papel do corpo na vida das pessoas

Perante esta questão, a quase totalidade dos participantes salienta o papel central ou importante que o corpo tem nas suas vidas (32 raparigas e 15

rapazes). Muitos recorrem a metáforas para ilustrarem a sua resposta e destas reflexões podemos recolher diversos significados atribuídos ao corpo.

Alguns discursos parecem reflectir um entendimento dicotómico, fragmentado e "eficientista" do corpo: "Serve para passear a nossa alma", "Pelos olhos se vê a alma...é assim que os outros nos vêem", "É um espelho daquilo que vai na nossa alma", "Mente são em corpo são!" (docs 1126; 92; 500; 841), " É uma máquina", "Uma máquina perfeita" (docs 277; 82; 79). Tais concepções parecem explicitar a exacerbada fragmentação a que os indivíduos são expostos na nossa cultura. O corpo é percebido como um instrumento, como uma coisa, como matéria que a mente domina, como uma máquina, lembrando a metáfora cartesiana. Estas concepções de um corpo inserido numa cultura que exerce o seu poder sobre o corpo, exaltando a sua beleza, a sua dimensão estética, ou reprimindo-o, exaltando a sua experiência de sacrifício e submissão. De facto, a percepção de uma cultura que gera modelos corporais a serem seguidos parece ser uma experiência significativa para os entrevistados: "Pode ser uma fonte de prazer e alegrias ou de tristeza e dor, algo a ser modificado" (doc 1183), " Antes era mais um instrumento de trabalho, agora dá-se muito valor à aparência à questão estética" (doc 197; 415; 703), "É o nosso cartão de visita, a nossa imagem..." (docs 82; 1214; 1004; 187; 310). O corpo desejado, que se reflecte na importância da aparência e desta para a forma como as pessoas percebem o corpo como interveniente nas relações: "É através dele que nos relacionamos", " Afasta ou aproxima as pessoas...", "Influencia a forma como estamos com os outros", "Tem a função de comunicar, ter prazer..."(docs 366; 402; 869; 99). Assim, o corpo aparece descrito na sua relação com os outros, salientando-se a sua dimensão de comunicação, dialéctica e aberta. A forma como ele pode mediar o social e o pessoal, através das emoções, dos sentimentos, do humor, da postura. Através do corpo podemos-nos aproximar ou afastar dos outros, dar-lhes sinais, comunicar sem palavras.

Finalmente percebemos noutras narrativas um corpo como sinónimo de existir: "É com ele que vivemos tudo...", "É aquilo que nos permite fazer as coisas, viver..." (docs 438; 1346; 1214; 277; 366), "É a base da nossa vida..." (doc 348), vislumbrando-se um corpo que não se resume à sua exterioridade, mas um corpo como expressão e condição da existência humana.

Foi ainda salientado o seu significado de saúde e qualidade de vida: "Tem um papel central na nossa saúde, na nossa qualidade de vida, é ele que nos dá determinados sinais..." (doc 696), como expressou uma participante.

Na verdade, percebemos que o corpo é descrito como um fenómeno multidimensional. São sugeridos conceitos interligados que reflectem a rela-

ção subtil e complexa entre o corpo e o mundo, concluindo que o mundo exterior não pode ser compreendido à parte das experiências vividas pelo corpo. Foi interessante perceber a compreensão do corpo como uma realidade que não se limita a produzir as exigências sociais, mas corpos capazes de criar sentidos e vivências positivas, que se concretizam, por seu lado, através do corpo.

O corpo e a relação com os outros

As relações interpessoais, a forma como os participantes se descrevem comparativamente aos outros nas relações, e a avaliação que recebem, todos contribuem para o conceito que cada um tem de si próprio, incluindo a forma como se sentem com a sua aparência física. Focalizando-nos no papel *relacional* do corpo, constatámos que a maioria dos entrevistados considera central (11 raparigas e 4 rapazes) ou importante (12 raparigas e 8 rapazes) a associação entre a vivência corporal e a vivência interpessoal, ressaltando entre estas duas variáveis uma relação recíproca e não apenas unilateral. Isto é, o facto de não se sentirem bem com o seu corpo parece reflectir-se na forma mais retraída e insegura como os entrevistados se relacionam com os outros:

“Afecta. Naqueles dias que eu me sinto bem com o meu corpo, em que acho que estou bonita, já sei que vou ter muito mais facilidades de falar com alguém, enquanto que naqueles dias em que me sinto assim mais ‘caída’, nesses dias parece que prefiro estar sozinha. Acho que afecta bastante.” (ut 135; doc 869, rapariga)

Por outro lado, na medida em que é através do corpo que se criam “as primeiras impressões”, as primeiras formas de conhecimento, a forma como comunicamos com o corpo ou como nos apresentamos (mais ou menos cuidados ou desleixados), pode influenciar a forma como o outro nos vê e as expectativas que criamos, facilitando ou não o contacto interpessoal. Mais uma vez se destaca o corpo como comunicador e as questões da imagem corporal como representação da aceitação, ou não, do indivíduo nos seus diversos contextos sociais (relacional, profissional), podendo o corpo tornar-se, inclusive, um factor de discriminação e exclusão social. Um exemplo:

“Nós falamos muito com o corpo e eu acho que quando olho para alguém dá para ver pela sua aparência, se é desleixado, se gosta de si, isso acho que dá para ver, pela maneira como nós nos apresentamos... o que pode gerar, ou não, a aproximação entre as pessoas” (ut 135; doc 616, rapaz).

Quais os factores mais influentes na construção da imagem corporal (segundo os participantes)?

A opinião dos entrevistados em relação aos principais aspectos que, na sua opinião, mais contribuem para a forma como se sentem com o seu corpo dividiu-se equitativamente pelos factores individuais (ex. personalidade, auto-estima), relacionais (ex. educação, relação com os mais significativos) e socio-culturais (essencialmente a importância dos *media*, da moda, da disseminação de uma ideal de beleza que todos, mais ou menos conscientemente tentam alcançar). Foi interessante verificar que, mais uma vez, a natureza dinâmica e os processos evolutivos da imagem corporal aparecem salientados nos seus discursos, além da complexidade de factores que se relacionam entre si para explicarem esse processo:

“...também tenho muita noção que quando falamos do corpo e da nossa relação com o corpo não é uma coisa muito estática ou muito independente de outras dimensões, também está relacionado com a nossa personalidade, com a forma como nos relacionamos com os outros. Acho, na minha opinião, que está ligado a muitas coisas, é uma coisa dinâmica, é natural que evolua a nossa forma de viver e de estar, assim como o que se relaciona com o corpo.” (ut 127; doc 844, rapariga)

A adolescência aparece diversas vezes retratada como a fase mais crítica da vivência do corpo. Assim, parece haver a consciência de que na adolescência se reúnem uma série de variáveis (físicas, relacionais, cognitivas) que podem tornar a imagem corporal um árduo desafio, no sentido em que haverá maior probabilidade de se sentirem mais inseguros em relação ao seu próprio corpo, de encontrarem dificuldades de adequação e aceitação no seu meio social e escolar, particularmente quando não correspondem à imagem *ideal* imposta, de forma mais ou menos consciente, pelos *media*, como nos diz uma das entrevistadas:

“Acho que no tempo da adolescência em que se começa a olhar para a marca e para a roupa, acho que já se começa a sentir...a sentir ostracizado, ser posto de lado ou porque não tem isto não tem aquilo... acho que os anúncios vão no sentido de – ‘só vais ser aceite pelo teu grupo ou pelo grupo que tu queres integrar se usares isto, ou se tiveres este tipo de atitude’ ” (ut 77; doc 82, rapariga)

A dinâmica temporal da vivência do corpo aparece ainda contextualizada não só no que diz respeito à etapa de desenvolvimento, como à importância que determinados contextos relacionais terão consoante essa mesma fase. Frequentemente os pais aparecem relatados como as figuras primárias de influência, principalmente até à adolescência, quando os pares e o namorado(a) começam a ascender na importância. Foi interessante constatar nos seus discursos a importância do contexto familiar como basilar no desenvolvimento da imagem corporal, explicitando, por exemplo, o papel dos pais como educadores acerca da forma de lidar com a pressão recebida socialmente pelos *media*:

“Eu acho que tudo influencia, em casa, a maneira como vamos aprendendo, maneira como os pais nos ensinam a lidar com o corpo, como as pressões sociais, como disse a publicidade. Só que eu acho que nisso os meus pais me educaram bem; para eu não me preocupar muito com o tipo de pressões que existem, para me vestir assim ou assado, ou ter que trabalhar para ter um determinado corpo, (...) acho que ajudou-me bastante eles serem assim, mas também parte de mim, nunca tive esse tipo de preocupação.” (ut 114; doc 498, rapaz)

Foram ainda apontados outros aspectos considerados igualmente importantes, embora com uma maior ênfase para as raparigas, como sejam o envelhecimento ou a idade e o estado de saúde, salientando, sobretudo, o factor prevenção. O sexo masculino destaca ainda a prática de actividade física como fundamental para a construção de uma imagem corporal mais saudável e positiva.

Finalmente, foram ainda indicados determinados acontecimentos de vida (como doenças, acidentes, a natureza da actividade profissional e outras experiências marcantes, “as felicidades e infelicidades da vida”) como eventuais factores influentes neste âmbito. Ver Figura 1.

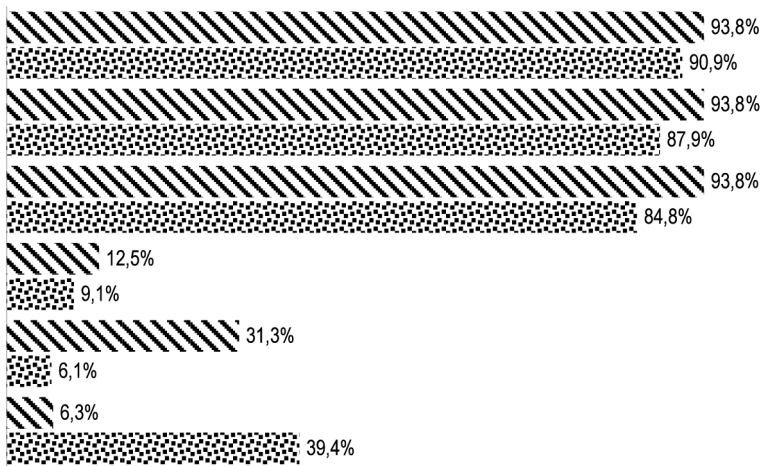


Figura 1: *Proporção dos participantes em relação aos factores influentes na construção da imagem/vivência corporal*

Discussão

O objectivo deste estudo era *escutar* a opinião de um grupo de rapazes e de raparigas acerca do corpo enquanto co-construtor de significados, do seu papel na relação com os outros e dos factores que consideram ser mais pertinentes na construção do corpo enquanto experiência de vida.

De uma forma geral, foi enfatizada a abordagem do corpo como o meio pelo qual compreendemos o mundo, os outros. Uns participantes salientam mais a noção de corpo físico (máquina) e outros a sua componente social e relacional, deixando antever a noção de troca de significados constante entre os dois tipos de experiência corporal, cada uma reforçando as categorias da outra. Finalmente, a mente não pode ser separada do corpo, o corpo vê e é visto, ouve e é ouvido, ele é sensível-sensório, comunicativo, prático e inteligente, ele age e é alvo de poder (Merleau-Ponty, 1999). Assim, como a maioria dos participantes refere, o nosso corpo é o nosso modo de estar (ser) no mundo, é o terreno da experiência e não objecto dela. Não é apenas um organismo contendo órgãos que obedecem a princípios meramente funcionais, mas há uma relação entre esse conjunto de órgãos e a vida emocional/cultural de cada um – o indivíduo é corpo e mente. Esta perspectiva da percepção, numa articulação entre o corpo e o mundo (fonte de prazer, de dor, de alegria, dá-nos sinais, sensações), é uma expressão primária do nosso *embodiment* (corporeidade). Assim, é sublinhada, por alguns, a impossibilidade

de de se tratar corpo e alma como entidades separadas e distintas, enfatizando-se o nosso envolvimento prático com o mundo e a base corporal do conhecimento, embora se continue a constatar um discurso onde o corpo é encarado como entidade separada e objectiva.

Por outro lado, o corpo salientado como um valor a atingir tem sido cada vez mais destacado, não só nos meios de comunicação social como nos discursos e prática diários. De facto, dada a pressão consumista e de ideal físico a atingir, a aparência e a apresentação do corpo como um constituinte/"cartão" da nossa identidade. Neste contexto, uma reavaliação de valores vai tomando lugar, tudo tem que ser perfeito e bonito para alguém. Os corpos que não funcionam bem ou não estão dentro dos parâmetros de beleza considerados aceitáveis são discriminados. Na verdade, começa a ser difícil envelhecer *graciosamente*, numa era em que o envelhecer assume um valor cultural negativo. Esta foi, com efeito, uma das preocupações enumeradas pelos participantes, principalmente no que diz respeito ao papel da prevenção e dos cuidados de saúde para este processo. Em suma, olhando para cada um destes corpos com mais detalhe, vemos que estão claramente relacionados com um nível mais físico e empírico, mas também se enfatiza um corpo comunicativo e social, subjectivo e construtor de significados.

Focalizando-nos no papel do corpo na relação com os outros, verificámos alguma repetição das respostas, tendo em conta o género e idade dos participantes. Assim, se a maioria das raparigas respondeu que a imagem corporal tem um efeito negativo nelas próprias, os rapazes dizem não os afectar muito. Particularmente no início da adolescência os comentários do sexo feminino focalizaram-se nalgumas partes do seu corpo, e na relação entre a sua aparência e o seu estado de humor. Na realidade, a investigação aponta para o corpo, a aparência e os sentimentos relacionados com a vivência corporal, como um dos temas centrais apontados pelos adolescentes quando questionados acerca de coisas que os façam sentir bem consigo próprios, além das experiências relacionais com familiares, amigos e outras pessoas nas suas vidas, as suas competências gerais, concretizadas nas boas notas, no desporto e noutros talentos, e certas características de personalidade, como a bondade, a esperteza, etc. (Polce-Lynch et al., 1998). Constatámos também que as respostas dos rapazes e raparigas se aproximaram mais na infância e início da idade adulta. Na verdade, tal como era esperado, no início da adolescência, e após a puberdade, as raparigas revelaram com mais frequência do que os rapazes, e do que qualquer outro grupo etário, que o corpo era uma fonte de sentimentos negativos acerca de si, o que é consistente com a investigação em

amostras portuguesas (Barbosa, 2001; Faria & Fontaine, 1995; Gaspar, 1999).

Salientou-se a tematização do corpo como um objecto a ser moldado e modificado, no sentido em que modificando-se a aparência, o próprio Homem é modificado, tendo em conta as diversas exigências da vida (escolar, profissional, familiar, etc). Desta forma, o conceito de corpo aparece descrito na actualidade como um corpo frágil, com limitações e em busca da constante perfeição; como um elemento que *define* a pessoa e que sofre inegável influência da sociedade; uma condição material da existência da vida no mundo. Com efeito, segundo Le Breton (1992), a aparência física de si passou a valer socialmente como se fosse a apresentação *moral* e a cultura ao marginalizar os que se encontram na *diferença*, o que levará as pessoas a procurarem uma aparência que as torne muito parecidas entre si. Essa semelhança não significa, no entanto, igualdade. É neste sentido que o corpo parece tornar-se num acessório, um objecto imperfeito, a ser corrigido; trata-se de mudar o corpo para mudar a vida, como se depreende pelos testemunhos analisados.

Quisemos também identificar a forma como os entrevistados pensam e falam acerca das influências que consideram mais importantes na construção da sua imagem corporal. Não foi surpreendente que tanto rapazes como raparigas apontassem os meios de comunicação social como uma influência proeminente, assim como os pares (especificamente no que diz respeito à qualidade da relação estabelecida com os amigos e par romântico e à existência ou não de comentários relativos à aparência por parte destes). De facto, no que diz respeito aos meios de comunicação social e à “cultura da imagem e do belo” que hoje se vivencia na nossa sociedade, vimos que a maioria dos participantes refere sentir a pressão dos *media*, da publicidade, de ter que ter uma “certa aparência”, como uma forma de manipulação das massas. Contudo, as consequências desta “cultura da beleza” dependeriam, segundo a maioria dos participantes, fundamentalmente dos recursos intrapessoais, tais como a personalidade e a auto-estima e interpessoais, como a educação, a relação com os significativos. Assim, embora os inquiridos tenham a consciência das pressões socioculturais para um determinado ideal de beleza físico (o que condiciona, de alguma forma, a sua vivência corporal), a grande maioria salienta o papel dos factores relacionais e individuais na construção de uma relação positiva e saudável com o corpo.

Saliente-se, ainda, que algumas raparigas mencionaram as experiências de vida ou o envelhecimento, assim como as questões da saúde como aspectos importantes na vivência do corpo. Com efeito, foi curioso observar que o envelhecimento (físico) é uma preocupação mais feminina do que masculina, o

que poderá estar associado com a forma como a sociedade, diferencialmente, encara os sinais físicos de envelhecimento: as mulheres pressionadas para manter sempre um corpo jovem e bonito, enquanto que os homens ficam “sexy” de cabelos brancos e com algumas rugas, sendo estes sinais de amadurecimento. Assim, é reforçada a ideia encontrada noutros estudos de que os homens terão uma atitude dupla perante o envelhecimento, ao contrário das mulheres que, unanimemente, consideraram o aumento da idade como um factor negativo, devido à redução que terão na atractividade (Halliwell & Dittman, 2003). Particularmente para o sexo feminino, o envelhecimento é mais associado a um aumento da invisibilidade das mulheres mais velhas na sociedade, parecer mais velha será uma indicação da diminuição do seu estatuto e poder (Tunaley, Walsh, & Nicolson, 1999).

Adicionalmente, foi destacado o papel da família, particularmente até à adolescência, responsável pela construção de bases de segurança pessoais, que levariam o adolescente a lidar, de forma mais positiva, com as mudanças e exigências da adolescência, e do corpo adolescente. Os contextos interpessoais mais próximos dos participantes terão, desta forma, um impacto importante ao nível do desenvolvimento da imagem que os participantes têm de si e do seu corpo (quase todos os participantes referiram os factores relacionais como importantes influências na sua imagem corporal ao longo da vida).

Assim os processos psicossociais implicados na construção da imagem corporal não decorrem numa fase em particular do desenvolvimento humano, mas sim ao longo de todo o ciclo vital, salientando-se na fase da adolescência a imagem corporal e a vivência do corpo como um aspecto central da auto-representação e auto-avaliação (Jones, 2001). Também constatámos que, ao longo da vida, a insatisfação corporal começa a não ser exclusivamente uma preocupação associada às mulheres que, apesar de serem mais insatisfeitas com o seu corpo do que os rapazes aquando da adolescência, estes partilham das preocupações femininas com a aparência e imagem corporal aquando jovens adultos.

Conclusões e implicações

Como se pôde notar nas narrativas analisadas, foi enfatizada a natureza ampla do conceito de corpo, que envolve vários aspectos pertinentes, compreendendo diversos processos psicológicos, fisiológicos e sociais, num intercâmbio contínuo entre eles. Uma experiência vivida em cada instante e nunca unilateral. Como refere Schilder (1999, p.125) *“a imagem corporal, no seu*

resultado final, é uma unidade. Mas essa unidade não é rígida, mas sim passível de transformações". Sendo o corpo e a sua imagem importantes elementos simbólicos e materiais que ocupam um determinado momento no espaço e no tempo, será importante continuar a abrir caminhos para a criação de novos significados de corporeidade.

Ademais, mais do que a possibilidade de generalização dos resultados, o importante foi explorar o estudo das hipóteses colocadas além de lançar pistas para eventuais estudos futuros, havendo, certamente a necessidade da replicação destes resultados em futura investigação. Da mesma forma, para além de se diversificar a natureza da amostra, nomeadamente no que diz respeito à situação geográfica ou outras proveniências (e não somente a população estudantil), seria importante também expandir esta recolha a outros grupos etários, incluindo crianças e adultos mais velhos.

Finalmente, acreditamos que este é um domínio de estudo cada vez mais relevante, face ao crescente interesse e preocupação sociais com questões relacionadas com o corpo, essencialmente na adolescência. E é compreendendo melhor as influências interpessoais e o modo como estas interagem na forma como as pessoas se sentem com o seu próprio corpo, que se poderão providenciar e planear avaliações e intervenções mais eficazes e realistas. Salientamos assim, uma abordagem ecológica de prevenção, focalizada na mudança destes contextos assim como a relação dos participantes com eles; o juntar de esforços (pais, psicólogos, professores, profissionais de saúde, ...), numa perspectiva quer preventiva quer remediativa, enfatizando intervenções que fomentem, particularmente, o trabalho conjunto da família com a escola. De facto, a escola constitui-se como um espaço onde se podem transformar os significados dominantes existentes na sociedade. Para tal, além do trabalho já referido com os pais, será necessário preparar psicólogos e professores no sentido de ajudarem a criar adolescentes e jovens como corpos capazes de criar novos sentidos. Será nosso dever como psicólogos, sermos capazes de pensar criativamente sobre múltiplas formas de intervir.

Referências

- Adam, D.D., e Johnson, T.C. (1989). Physical fitness, body image, and locus of control in college freshman men and women. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 400-402.
- Barbosa, M.R. (2001). *A influência da vinculação parental na imagem corporal de adolescentes e jovens*. Dissertação de mestrado em Psicologia. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Barbosa, M.R. e Costa, M.E. (2001a). Body image and attachment to parents in Portuguese adolescents. Comunicação apresentada no *8th International Conference of AIFREF*. Montreal: Canadá.
- Barbosa, M.R. e Costa, M.E. (2001b). A influência da vinculação aos pais na imagem corporal de adolescentes e jovens. Comunicação apresentada nas *VIII Jornadas de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos*. Porto
- Barbosa, M.R. e Costa, M.E. (2001/2002). A influência da vinculação aos pais na imagem corporal de adolescentes e jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 83-94.
- Barbosa, M.R. e Costa, M.E. (2003). Body image and attachment to parents in Portuguese adolescents. In *Questions d'éducation familiale dans les années 2000*. Collectif sous la direction de E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard et B. Terrisse (p. 177-192). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Bardone, A.M., Vohs, K.D., Abramson, L.Y., Heatherton, T.F., e Joiner, T.E.J. (2000). The confluence of perfectionism, body dissatisfaction, and low self-esteem predicts bulimic symptoms: Clinical implications. *Behavior Therapy*, 31, 265-280.
- Bastiani, A.M., Rao, R., Weltzin, T., e Kaye, W.H. (1995). Perfectionism in anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 17, 147-152.
- Benedikt, R., Wertheim, E.H., e Love, A. (1998). Eating attitudes and weight-loss attempts in female adolescents and their mothers. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 43-57.
- Beren, S.E., e Chrisler, J.C. (1990). Gender role, need for approval, childishness, and self-esteem: markers of disordered eating? *Research Communications in Psychology, Psychiatric and Behavior*, 15, 183-198.
- Blowers, L.C., Loxton, N.J., Grady-Flessner, M., Occipinti, S., e Dawe, S. (2003). The relationship between sociocultural pressure to be thin and body dissatisfaction in pre-adolescents girls. *Eating Behaviors*, 4, 229-244.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1990). *Une psychologie du corps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bulik, C.M., Sullivan, P.F., Weltzin, T.E., e Kaye, W.H. (1995). Temperament in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 17, 251-261.
- Cash, T.F. e Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: The Guilford Press.
- Cash, T.F. e Pruzinsky, T. (2004). *Body image. A handbook of theory, research & clinical practice*. New York: The Guilford Press.

- Dunkley, T.L., Wertheim E.H., e Paxton, S.J.(2001). Examination of a model of multiple sociocultural influences on adolescent girls' body dissatisfaction and dietary restraint. *Adolescence*, 36, 265-279.
- Fabian, L.J., e Thompson, J.K. (1989). Body image and eating disturbance in young females. *International Journal of Eating Disorders*, 8, 63-74.
- Faria, L., e Fontaine, A.M. (1995). Adaptação do Self Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, 10, 129-142.
- Faria, L., e Silva, S. (2000). Efeitos do exercício físico na promoção do auto-conceito. *Psicologica*, 25, 25-43.
- Faria, L., e Silva, S. (2001). Promoção do auto-conceito e prática de ginástica de academia. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 45-57.
- Favilli, M.P. (2005). *O agir criativo: o adolescente que se faz adulto*. [versão online]. Acessado em Fevereiro, 13, 2006 em www.proceedings.scielo.br.
- Field, A.E., Camargo, C.A. Jr, Taylor, B., Berkey, C.S., Roberts, S.B., e Colditz, G.A. (2001). Peers, parent and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys. *Pediatrics*, 107, 54-60.
- Fulkerson, A., Keel, P.K., Leon, G.R., Don, T. (1999). Eating disordered behaviors and personality characteristics of high school athletes and nonathletes. *International Journal of Eating Disorders*, 26, 73-79.
- Furnman, A., e Calman, A. (1998). Eating disturbance, self-esteem, reasons for exercising and body weight dissatisfaction in adolescent males. *European Eating Disorders Review*, 6, 58-72.
- Garfinkel, P. E. e Garner, D. M. (1982). *Anorexia nervosa: a multidimensional perspective*. New York: Bruner-Mazel.
- Gaspar, N.M. (1999). *Estudo da Imagem Corporal na Adolescência*. Dissertação de mestrado em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental e Sistêmica. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Guidano, V.F. e Liotti, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: Guilford.
- Gupta, M.A., e Schork, N.J. (1995). Touch deprivation has an adverse effect on body image: Some preliminary observations. *International Journal of Eating Disorders* 17, 185-189.
- Halliwell, E., e Dittmar, H. (2003). A qualitative investigation of women's and men's body image concerns and their attitudes toward aging. *Sex Roles*, 49, 675-684.
- Hart, K., e Kenny, M. (1997). Adherence to the super woman ideal and eating disorder symptoms among college woman. *Sex Roles*, 36, 461-479.
- Hill, A.J., e Franklin, J.A. (1998). Mothers, daughters and dieting: investigating the transmission of weight control. *British Journal of Clinical Psychology*, 37, 3-13.

- Horesh, N., Apter, A., Ishai, J., Danzinger, Y., Miculincer, M., Stein, D., Lpkifker, E., e Minouni, M. (1996). Abnormal psychosocial situations and eating disorders in adolescence. *American Academic Child Adolescence Psychiatry*, 35, 921-927.
- Hutchinson, D.M. e Rapee, R.M. (2007). Do friends share similar body image and eating problems? The role of social networks and peer influences in early adolescence. *Behaviour Research and Therapy*, 45, 1557-1577.
- Jones, D.C. (2001). Social comparison and body image: Attractiveness comparisons to models and peers among adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 45, 645-664.
- Keery, H., van den Berg, P., e Thompson, J. K. (2004). An evaluation of the Tripartite Influence Model of body dissatisfaction and eating disturbance with adolescent girls. *Body Image: An International Journal of Research*, 1, 237-251.
- Le Breton, D. (1992). *La Sociologie du corps*. Paris: Edition Mise à Jour.
- Leon, G.R., Fulkerson, J.A., Perry, C.L., e Dube, A. (1994). Personality and behavioral vulnerabilities associated with risk status for eating disorders in adolescent girls. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 438-444.
- Levine, M.P., Smolak, L., e Hayden (1994). The relation of sociocultural factors to eating attitudes and behaviors among middle school girls. *Journal of Early Adolescence*, 14, 471-490.
- Madrigal, H., Sanchez-Villegas, A., Martinez-Gonzalez, M.A., Kearney, J., Gibney, M.J., e Irala, J. (2000). Underestimation of body mass index through perceived body image as compared to self-reported body mass index in the European Union. *Public Health*, 114, 468-473.
- McAllister, R., e Caltabiano, N.L. (1994). Self-esteem, body image and weight in noneating-disordered women. *Psychological Reports*, 75, 1339-1343.
- McCabe, M.P., Ricciardelli, L.A., e Ridge, D. (2006). "Who thinks I need a perfect body?" Perceptions and internal dialogue among adolescents about their bodies. *Sex Roles*, 55, 409-419.
- McCarthy, M. (1990). The thin ideal, depression and eating disorders in women. *Behavioral Research Therapy*, 28, 205-218.
- McKnight Investigators (2003). Risk factors for the onset of eating disorders in adolescent girls: Results of the McKnight Longitudinal Risk Factor Study. *American Journal of Psychiatry*, 160, 248-254.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Moreno, A.B., e Thelen, M.H. (1993). A preliminary prevention program for eating disorders in a junior high school population. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 109-124.
- Mota, M.P., e Cruz, J.F.A. (1998). Efeitos de um programa de exercício físico na saúde mental. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 299-326.
- Mujtaba, T., e Furnham, A. (2001). A cross-cultural study of parental conflict and eating disorders in a non-clinical sample. *The International Journal of Social Psychiatry*, 47, 24-35.

- Mukai, T. (1996). Mothers, peers and perceived pressure to diet among Japanese adolescent girls. *Research in Adolescence*, 6, 309-324.
- Paquette, M.C., e Raine, K.D. (2004). The sociocultural context of adult women's body image. *Social Science and Medicine*, 59, 1047-1058.
- Paxton, S.J., Wertheim, E.H., Gibbons, K., Szmuckler, G.I., Hillier, L., e Petrovich, J.L. (1991). Body image satisfaction, dieting beliefs, and weight loss behaviors in adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 361-379.
- Pike, K-M., e Rodin, J. (1991). Mothers, daughters, and disordered eating. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 198-204.
- Polce-Lynch, M, Myers, B.J., Kilmartin, C.T., Forssmann, F.R., e Klewer, W. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem: A qualitative analysis. *Sex Roles*, 38, 1025-1048.
- Ribeiro, A. (2003). *O corpo que somos: Aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Riccialdelli, L.A. e McCabe, M.P. (2001). Self-esteem and negative affect as moderators of sociocultural influences on body dissatisfaction, strategies to decrease weight, and strategies to increase muscles among adolescent boys and girls. *Sex Roles*, 44, 189-207.
- Rierdan, J. e Koff, E. (1997). Weight, weight-related aspects of body image, and depression in early adolescent girls. *Adolescence*, 32, 615-624.
- Rosen, J.C., Orosan-Weine, P., e Tang, T. (1997). Critical experiences in the development of body image. *Eating Disorders*, 5, 191-204.
- Salzman, J.P. (1997). Ambivalent attachment in female adolescents: Association with affective instability and eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 21, 251-259.
- Schilder, P. (1999). *A Imagem do Corpo. As energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Besser, A., McGee, B. J., e Flett, G. L. (2004). Self-oriented and socially prescribed perfectionism in the Eating Disorder Inventory Perfectionism Subscale. *International Journal of Eating Disorders*, 35(1), 69-79
- Shroff, H. e Thompson, J.K. (2006). The tripartite influence model of body image and eating disturbance: A replication with adolescent girls. *Body Image*, 3, 17-23.
- Silva, S. (1998). *Efeitos da actividade física na promoção do auto-conceito: Dimensões física, social e de auto-estima global*. Dissertação de mestrado em Ciências do Desporto.
- Stice, E. (1998). Modeling of eating pathology and social reinforcement of the thin ideal predict onset of bulimic symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 931-944.
- Stice, E. (2001). A prospective test of the dual pathway model of bulimic pathology: Mediating effects of dieting and negative affect. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 124-135.

- Strauss, A. L. e Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Striegel-Moore, R.H., Silberstein, L.R., Frensch, P., e Rodin, J. (1989). A prospective study of disordered eating among college students. *International Journal of Eating Disorders*, 8, 499-509.
- Thelen, M.H., e Cormier, J.F. (1995). Desire to be thinner and weight control among children and their parents. *Behavior Therapy*, 26, 85-99.
- Thompson, J.K., e Stice, E. (2001). Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 181-183.
- Thompson, J.K., Fabian, L.J., Moulton, D.O., Dunn, M.E., e Altabe, M.A. (1991). Development and validation of physical appearance related teasing scale. *Journal of Personality Assessment*, 56, 513-521.
- Thompson, J.K., Heinberg, L.J., Altabe, M., e Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting beauty. Theory, assessment, and treatment of body image disturbance*. Washington, DC: APA
- Tiggemann, M. (2005). Body dissatisfaction and adolescent self-esteem: Prospective findings. *Body Image*, 2, 129-135.
- Tunaley, J.R., Walsh, S., e Nicolson, P. (1999). "I'm not bad for my age": The meaning of body size and eating in the lives of older women. *Aging and Society*, 19, 741-759.
- Van den Berg, P., Thompson, J. K., Obremski-Brandon, K., e Coovert, M. (2002). The tripartite influence model of body image and eating disturbance: A covariance structure modelling investigation testing the mediational role of appearance comparison. *Journal of Psychosomatic Research*, 53, 1007-1020.
- Vincent, M. e McCabe, M. (2000). Gender differences among adolescents in family, and peer influences on body dissatisfaction, weight loss, and binge eating behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 205-221.
- Ward, A, Ramsay, R., e Treasure, J. (2000). Attachment research in eating disorders. *British Journal of Medical Psychology*, 73, 35-46.
- Wertheim, E. H., Paxton, S. J., e Blaney, S. (2004). Risk factors for the development of body image disturbances. In J. K. Thompson & L. Smolak (Eds.) *Handbook of Eating Disorders and Obesity*, (pp. 463-494). New York: J. Wiley & Sons.
- Wertheim, E.H., Paxton, S.J., Schutz, H.K., e Muir, S.L. (1997). Why do adolescent girls watch their weight? An interview study examining sociocultural pressures to be thin. *Journal of Psychosomatic Research*, 2, 345-355.
- Williams, J. e Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *The Journal of Early Adolescence*, 20, 129-149.
- Wood, K.C., Becker, J.A., e Thompson, J.K. (1996). Body image dissatisfaction in preadolescent children. *Journal of Developmental Psychology*, 17, 85-100.

Estudo inserido no Projecto POCTI/ PSI 61722/ 2004, financiado pela:
FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia
Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Agradecimentos:

Gostaríamos de agradecer a todos aqueles adolescentes e jovens que generosamente partilharam as suas histórias e o seu tempo, tornando possível este estudo!

YOUNG ADULTS DISCOURSES ABOUT THEIR BODIES

Raquel Barbosa
Paula Mena Matos
Maria Emília Costa

Faculty of Psychology and Education Sciences of Porto University

Abstract: This study, based on a qualitative approach, intends to explore how Portuguese adolescent's boys and girls perceived their own body; how he interferes with the way they feel with themselves and with other ones and how they talk about the role of sociocultural influences on their body image development. Most of participants defined body in a holistic way, considering it as a central variable in the way they feel with themselves as with the others. They indicate six important influences with an important impact in body image development: individual characteristics, significant relational contexts, the media, aging, physical activities and health awareness. This study may constitute a prime move of new pathways to the understanding of the body as source of personal and relational satisfaction.

KEY-WORDS: *Body, body image, young, qualitative approach.*

ATITUDES EM RELAÇÃO AO AMOR EM ADOLESCENTES PORTUGUESES E ORIGINÁRIOS DA ÍNDIA

Maria da Conceição Pinto
Félix Neto
Universidade do Porto

Resumo

Neste estudo foram comparadas as atitudes em relação ao amor entre adolescentes portugueses autóctones que não passaram por um processo de aculturação e adolescentes originários da Índia. Os participantes deste estudo foram 541 adolescentes. Trezentos e sessenta e seis eram portugueses e 175 oriundos de famílias indianas. Globalmente os resultados indicam grandes semelhanças nos estilos de amor nos dois grupos etnoculturais. Os adolescentes indianos revelaram-se, conforme esperado, mais pragmáticos no amor que os jovens autóctones portugueses. Por outro lado, os adolescentes revelaram-se ser mais lúdicos e agápicos que as adolescentes. É discutida a importância de se estudar o amor do ponto de vista intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: *Cultura, estilos de amor, grupos etnoculturais, migração, Portugal.*

Esforços para desenvolver teorias sobre o amor enriqueceram o conhecimento sobre a perspectiva que os norte-americanos têm do amor romântico. Esta investigação tenta enriquecer a nossa compreensão das relações íntimas segundo uma perspectiva intercultural através do recurso ao modelo de Lee sobre as cores do amor. Neste estudo perspectivamos comparar as atitudes em relação ao amor em adolescentes portugueses e em adolescentes oriundos de famílias indianas a viver em Portugal

As cores do amor

Os primeiros trabalhos psicológicos sobre o amor surgiram no sentido da construção de uma teoria e um dos mais interessantes foi proposto por Lee (1973), que resultou na teoria das Cores do Amor, depois de uma investigação extensiva com recurso a entrevistas e a técnicas complexas de redução de da-

Morada (address): Morada (address): Félix Neto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto. e-mail <fneto@fpce.up.pt>.

Agradece-se o apoio do programa PTDC/PSI/69887/2006 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

dos. Lee avançou com uma proposta diferente sobre o amor, com uma tipologia constituída por seis estilos de amor, três primários e três secundários à semelhança da roda das cores, em que cada um deles tem propriedades qualitativas independentes, muito embora estejam interligados. Os primários: Eros (o amor revela-se pela procura da beleza e da atracção física), Ludus (o amor pode ser vivido como um jogo) e Storge (o amor desenvolve-se e surge alicerçado na amizade), e os secundários: Pragma (Storge mais Ludus; amor prático, podendo implicar vantagens objectivas), Mania (Eros mais Ludus; o amor é vivido com grande intensidade emocional, obsessão, ciúme.) e Ágape (Eros mais Storge; o amor é dado sem se esperar reciprocidade). Empiricamente as medidas destes seis estilos deveriam corresponder a diferentes modos de amar (Neto, 2000).

A partir da tipologia de Lee, Hendrick e Hendrick (1986) tentaram medir e quantificar estes diferentes estilos de amor. A Escala de Atitudes em relação ao Amor de Hendrick e Hendrick (1986) foi submetida a um teste intercultural (Neto, 1993, 1994; Neto e Pinto, 2003). Os estilos de amor identificados em estudantes dos Estados Unidos puderam igualmente ser identificados em Portugal. Mais recentemente análises factoriais confirmatórias mostraram que a estrutura postulada por Lee pode ser encontrada num certo número de culturas em África, na América do Sul, na Ásia e na Europa (Neto et al., 2000).

Indianos em Portugal

Hoje em dia Portugal é simultaneamente um país de emigração e de imigração (Neto, 2003). Não há estatísticas actuais sobre o número de pessoas da Índia a viver em Portugal. A embaixada da Índia em Portugal estima que a comunidade indiana e os indianos em Portugal seriam aproximadamente 70.000, incluindo sete mil com passaportes indianos.

Segundo o Serviço de Estrangeiros em 2005 havia somente 1 623 indianos com autorização para viver e trabalhar em Portugal e 3 353 com autorização para residir até 2010 como pessoas que podem viver no país e trabalhar, mas não podem ir para a União Europeia. Estes estão sobretudo concentrados na área de Lisboa.

Existem quatro comunidades de origem indiana (hindu, ismaelita, muçulmana e goesa) instaladas em Portugal. Diferenciam-se pelas suas características culturais e religiosas, mas há outras variáveis (e.g., demográficas, económicas) que evidenciam a especificidade de cada comunidade. A comunidade católica goesa diferencia-se claramente de todas as outras pelo nível de instrução e pelas actividades económicas. Efectivamente, cerca de 25% dos seus membros possuem um diploma de estudos superiores ou estão inscritos num

estabelecimento de ensino superior, fenómeno que se reflecte ao nível da actividade profissional em que existe uma forte especialização no sector da administração e nas profissões liberais. Pelo contrário, as outras comunidades indianas apresentam um nível de instrução mais baixo e uma forte especialização no comércio, mais evidente nos ismaelitas que nos muçulmanos. Esta comunidade está bem integrada no país e tem uma baixa taxa de delinquência juvenil e de insucesso escolar (Pinto, 2005)

Objectivos

Na passada década Levesque (1993) observou que vários investigadores procuraram compreender empiricamente as vicissitudes do amor. Todavia este esforço foi limitado de modo significativo pela tendência a ignorar as experiências do amor em adolescentes. Tendo em conta que este quadro ainda é válido, esta investigação constitui uma extensão deste campo de estudo à adolescência. Mais especificamente, este trabalho visa ampliar a nossa compreensão dos estilos de amor aos adolescentes.

O nosso propósito neste estudo é comparar as atitudes em relação ao amor em adolescentes portugueses autóctones e adolescentes originários de famílias indianas a viver em Portugal. Adolescentes do ensino secundário foram comparados porque a adolescência é um período de desenvolvimento da identidade e da intimidade e um período em que as relações interpessoais se tornam uma preocupação fundamental (Erikson, 1968).

Factores culturais podem contribuir para a compreensão dos diversos modos de como o amor é vivenciado por mulheres e homens em diferentes sociedades. Mais particularmente, a construção social do amor pode ser diferente na Europa, em contraste com outras tradições etnoculturais (Dion e Dion, 1993).

Muito embora discussões teóricas sobre a natureza do amor romântico (Hendrick e Hendrick, 1986; Rubin, 1970) tenham atraído a atenção sobre a sua ocorrência nos Estados Unidos, estudos interculturais indicam que pode haver diferenças culturais nas crenças românticas (Neto e Pinto, 2007). Certos investigadores encontraram que jovens adultos japoneses aderiam menos a concepções românticas do amor e a crenças românticas que os americanos, e que os coreanos eram também menos românticos que os americanos (Brown, 1994; Sprecher, Aron, Hatfield, Cortese, Potapova, e Levitskaya, 1994). Verificou-se igualmente que as culturas individualistas davam maior importância ao amor como base para o casamento que as culturas colectivistas e que a menor importância era atribuída ao amor pelas culturas orientais (e.g., China e Índia - Desai, McCormick e Gaeddert, 1989; Levine, Sato, Hashimoto e Verma,

1995). Apesar de se saber que as crenças sancionadas culturalmente sobre o amor influenciam as expectativas, as experiências, as atitudes e os comportamentos dos jovens adultos (Kelley, 1983), poucas investigações foram publicadas sobre as atitudes amorosas e o romantismo em países não ocidentais (Desai, McCormick, e Gaeddert, 1989).

Hendrick e Hendrick (1986) a partir de informação sobre a origem étnica dos seus participantes verificaram que os estudantes orientais descreviam-se como sendo mais stórgicos e pragmáticos que os estudantes brancos não hispânicos, os hispânicos e os negros. Num estudo posterior (Neto et al., 2000) foram confirmadas as hipóteses de que a) os factores que implicam fortes sentimentos pessoais, tais como Mania, Eros e Ágape eram semelhantes segundo as culturas e b) os factores que implicavam regras sociais e, por conseguinte, uma baixa tonalidade emocional, tais como Pragma, Storge e Ludus evidenciaram diferenças segundo as culturas.

Neste estudo também examinamos a questão das diferenças de género. Hendrick e colegas (Hendrick e Hendrick, 1986; Hendrick, Hendrick, Foote, e Slapion-Foote, 1984) evidenciaram diferenças em Pragma, Mania, Storge, e Ludus, as mulheres revelando-se mais pragmáticas, maníacas e stórgicas que os homens, e os homens sendo mais lúdicos que as mulheres. Algumas destas diferenças de género não apareceram tão claramente em investigações posteriores (Hendrick e Hendrick, 1992). Os dados revelados pelos estudos em amostras portuguesas indicaram que a variável sexo produz efeitos na tipologia de amor de Lee. Os participantes do sexo masculino eram mais lúdicos e agápicos que os de sexo feminino, mas não se encontraram diferenças quanto a Eros, Storge, Pragma e Mania (Neto, 1993). Num estudo intercultural sobre os estilos de amor realizado por Neto, Mullet, Deschamps et al. (2000) encontraram-se diferenças de género em Ludus e Ágape que se repetiram em todos os países estudados. A consistência destas diferenças de género será examinada neste estudo junto de adolescentes.

Estas questões conduziram a nossa investigação a um estudo que teve por base dois objectivos: a) verificar o efeito do sexo nos estilos de amor em adolescentes; e b) verificar o efeito do grupo etnocultural nos estilos de amor.

Com base em estudos anteriores formulamos três hipóteses:

- 1) No que se refere ao género esperamos encontrar diferenças significativas nos adolescentes portugueses e nos de origem indiana nos estilos de amor Ludus e Ágape. Os rapazes revelarão uma maior tendência a ver o amor como um jogo (Ludus) e a serem mais altruístas (Ágape) que as raparigas.

- 2) Esperamos encontrar diferenças significativas entre os adolescentes portugueses e os adolescentes de origem indiana nos estilos de amor que implicam regras sociais e que revelam uma tonalidade emocional mais baixa (Ludus, Storge e Pragma)
- 3) Pelo contrário não se esperam encontrar diferenças significativas entre os adolescentes portugueses e os adolescentes de origem indiana nos estilos de amor que implicam uma tonalidade emocional mais forte (Eros, Mania, Ágape)

Metodologia

Amostra

Os participantes deste estudo foram 541 adolescentes. Trezentos e sessenta e seis (166 rapazes e 200 raparigas) eram portugueses e 175 (91 rapazes et 84 raparigas) eram oriundos de famílias indianas (Quadro 1). Não foi observada uma associação significativa entre o grupo etnocultural e o género ($X^2=.15$, $gl=1$, $p>.05$). Os participantes tinham idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, com uma média de idade de 17.58 (DP = 1.19). Todos os participantes frequentavam o ensino secundário na região de Lisboa.

Quadro 1: Descrição da amostra por grupo etnocultural, idade e género

Grupo etnocultural	Total da amostra	Género		Idade	
		Homens	Mulheres	M	DP
Índia	175	91	84	17.57	1.24
Portugal	366	166	200	17.58	1.17
Total	541	257	284	17.58	1.19

Instrumentos

Conjuntamente com a versão portuguesa das atitudes em relação ao amor foram administradas outras questões, nomeadamente relativas à identificação de características psico-sociais dos participantes.

Foi utilizada uma versão portuguesa da *Escala de Atitudes em relação ao Amor* a que recorreram Hendrick e Hendrick (1986). A versão portuguesa desta escala parece ser fidedigna e válida (Neto, 1993). Cada estilo de amor foi avaliado por meio de quatro itens (Neto *et al.*, 2000). Os itens eram avaliados em cinco categorias desde de 1 (desacordo total) a 5 (acordo total).

Procedimento

Os questionários foram aplicados em situação de sala de aula, na presença do professor e do investigador. Foi garantido o anonimato das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi feito utilizando o programa SPSS, versão 14. Tendo em conta o número elevado de participantes o limiar de significação foi fixado para $\alpha=.001$.

Resultados

As médias e os desvios-padrões das escalas de atitudes em relação ao amor dos dois grupos etnoculturais são apresentados no Quadro 2. As pontuações médias das escalas das atitudes em relação ao amor podiam variar entre 4 e 20. Não se observaram diferenças notórias entre os grupos etnoculturais nos desvios-padrões dos estilos de amor.

Uma análise das pontuações médias dos grupos etnoculturais sugere que Eros e Storge eram os estilos de amor mais preferidos. Os restantes estilos de amor por ordem de preferência decrescente foram: Ágape, Mania, Pragma e Ludus.

Quadro 2: Médias e desvios-padrões por grupo etnocultural e estilo de amor

	Índia		Portugal	
	M	DP	M	DP
Eros	14.99	3.29	15.14	3.33
Ludus	9.64	3.82	9.37	3.96
Storge	14.66	3.80	14.10	3.69
Pragma	12.30	3.99	10.13	3.76
Mania	13.19	3.80	12.64	3.85
Ágape	14.06	3.32	13.61	3.83

As pontuações médias de cada escala dos estilos de amor foram calculadas separadamente para cada grupo etnocultural. Foram analisadas por meio de um plano 2 x 2, Género x Grupo etnocultural. Análises multivariadas de variância (Manova) foram utilizadas para comparar os dois grupos etnoculturais nas pontuações dos estilos de amor. A Manova evidenciou um efeito significativo do género, Wilks lambda =.79, $F(6, 531)=6.$, $p<.001$, e do grupo etnocultural, Wilks lambda =.93, $F(6, 531)=6.35$, $p<.001$. A interação Género x Grupo etnocultural não se revelou significativa, Wilks lambda =.99, $F(6, 531)=1.26$, $p=.27$.

Foram seguidamente efectuadas Anovas univariadas para cada estilo de amor em função do género e do grupo etnocultural (Quadro 3). Estas análises puseram em evidência os efeitos principais significativos do género em Ludus, $F(1, 540) = 79.18$ $p < .001$, e em Ágape, $F(1, 540) = 47.37$ $p < .001$. Independentemente do grupo etnocultural, os rapazes da nossa amostra eram mais lúdicos que as raparigas, $M = 11.00$ versus 8.01 , e mais agápicos que estas, $M = 15.06$ versus 13.76 . A análise pôs também em evidência o efeito principal significativo do grupo etnocultural em Pragma, $F(1, 540) = 36.02$, $p < .001$. Os jovens indianos da nossa amostra mostraram-se mais pragmáticos que os jovens portugueses, $M = 12.30$ versus 10.13 . Nenhuma interacção Género x Grupo etnocultural foi significativa.

Quadro 3: Resultados das análises de variância. Os valores de p em itálico são significativos em .001.

Fonte	gl	Média dos quadrados	F	<i>p</i>
Eros				
Grupo etnocultural	1	4.11	0.38	.536
Género	1	44.96	4.20	.041
Grupo etnocultural x Género	1	1.84	0.17	.679
Ludus				
Grupo etnocultural	1	0.53	0.04	.842
Género	1	1049.39	79.18	.001
Grupo etnocultural x Género	1	0.98	0.07	.786
Storge				
Grupo etnocultural	1	35.87	2.58	.109
Género	1	1.37	0.10	.754
Grupo etnocultural x Género	1	1.25	0.09	.764
Pragma				
Grupo etnocultural	1	525.48	36.02	.001
Género	1	97.52	6.69	.010
Grupo etnocultural x Género	1	1.11	0.08	.783
Mania				
Grupo etnocultural	1	29.11	1.99	.158
Género	1	83.71	5.74	.017
Grupo etnocultural x Género	1	1.88	0.13	.719
Agape				
Grupo etnocultural	1	9.35	0.78	.377
Género	1	565.30	47.37	.001
Grupo etnocultural x Género	1	68.90	5.77	.017

Discussão

Se as comparações das características psicológicas em diferentes países são úteis, as investigações sobre as comparações de vários grupos etnoculturais no seio de um mesmo país revestem-se também de grande importância (Neto, 2002). Esta investigação propôs-se estudar eventuais variações interculturais e de género em adolescentes portugueses e em adolescentes originários da Índia. Note-se que o prosseguimento deste objectivo foi possível porque o modelo de Lee mostrou uma capacidade de generalização intercultural (Neto et al., 2000). O quadro geral que emerge dos resultados apresentados acentua grandes semelhanças nos estilos de amor nos dois grupos etnoculturais.

Os resultados sobre o género e os estilos de amor nos adolescentes confirmaram a nossa primeira hipótese. Os rapazes dos dois grupos etnoculturais revelaram-se mais lúdicos e agápicos que as raparigas. Estes resultados estão em consonância com investigação anterior (Deschamps, Camino et Neto, 1997 ; Neto et al., 2000).

A nossa segunda hipótese foi parcialmente confirmada, pois os resultados não evidenciaram diferenças significativas entre adolescentes portugueses e adolescentes oriundos de famílias indianas em dois estilos de amor que implicam regras sociais e se caracterizam por uma baixa tonalidade emocional – Ludus e Storge. Já apareceram diferenças significativas entre os dois grupos em Pragma. Os adolescentes oriundos de famílias indianas revelaram-se mais pragmáticos que os jovens portugueses. Se provavelmente os efeitos da aculturação puderam contribuir para as semelhanças entre autóctones e adolescentes de origem indiana nos estilos de amor Ludus e Storge, as diferenças ainda perduravam entre os dois grupos ao nível de Pragma. Efectivamente as atitudes pragmáticas não desempenham o mesmo papel na escolha de um parceiro amoroso na Ásia e na Europa. Poder-se-á levantar a questão se não serão essas atitudes pragmáticas as mais resistentes aos efeitos da aculturação quando da evolução em sociedades individualistas.

A terceira hipótese foi confirmada pelos dados, na medida em que não apareceram diferenças significativas entre os adolescentes portugueses e os adolescentes originários da Índia nos três estilos de amor com uma grande tonalidade emocional – Eros, Mania, e Ágape-. A universalidade cultural de Eros está de acordo com as observações de Doherty et al. (1994, p. 397) : « Mas quando estamos a tratar com uma das emoções mais poderosas, o amor apaixonado, somos forçadas por esta investigação e por outras investigações a concluir que, quando o amor chega, os homens e as mulheres de diferentes

grupos culturais e étnicos parecem possuir atitudes e comportamentos semelhantes". Também não houve diferenças significativas nos estilos de amor Mania e Ágape.

O quadro geral que emerge dos resultados apresentados acentua as grandes semelhanças nos estilos de amor entre grupos etnoculturais. Estes resultados parecem ser reveladores da complexidade que esta área de estudo representa, exigindo investigações complementares, de modo a que seja possível acrescentar um pouco mais na compreensão deste sentimento tão importante que é o amor.

Referências

- Brown, R. A. (1994). Romantic love and the spouse selection criteria of male and female Korean college students. *The Journal of Social Psychology*, 134(2), 183-189.
- Desai, S. R., McCormick, N. B., e Gaeddert, W. P. (1989). Malay and American undergraduates' beliefs about love. *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 2(2), 93-116.
- Deschamps, J-C, Camino, L., e Neto, F. (1997). Différences entre les conceptions de l'amour d'étudiants(tes) brésiliens(nes) et suisses. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 36, 11-27.
- Dion, K. K., e Dion, K. L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues*, 49, 53-69.
- Doherty, W., Hatfield, E., Thompson, K., e Choo, P. (1994). Cultural and ethnic influences on love and attachment. *Personal Relationships*, 1, 391-398.
- Erickson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- Hendrick, C., e Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- Hendrick, C., Hendrick, S., Foote, F. H., e Slapion-Foote, M. J. (1984). Do men and women love differently? *Journal of Social and Personal Relationships*, 1, 177-195.
- Hendrick, S., e Hendrick, C. (1992). *Romantic love*. Newbury Park: Sage.
- Lee, J. (1973). *The colors of love: An exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Levesque, R. J. (1993). The romantic experience of adolescents in satisfying love relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 219-251.
- Levine, R., Sato, S., Hashimoto, T., e Verma, J. (1995). Love and marriage in eleven cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 554-571.
- Neto, F. (1993). Love styles and self-representations. *Personality and Individual Differences*, 14, 795-803.
- Neto, F. (1994). Love styles among Portuguese students. *The Journal of Psychology*, 128, 613-616.
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social*, volume II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2008). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outros*, 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, F., e Pinto, M. C. (2003). The role of loneliness, gender and love status in adolescents' love styles. *International Journal of Adolescence and Youth*, 11, 181-191.

- Neto, F., e Pinto, M. C. (2007). Love styles: A cross-cultural study of British, Indian, and Portuguese college students. *Journal of Comparative Family Studies*, 38, 2, 239-254.
- Neto, F., Mullet, E., Deschamps, J., Barros, J., Benvindo, R., Camino, L., Falconi, A, Kgi-banga, V., e Machado, M. (2000). Cross-cultural variations in attitudes toward love. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 5, 626-635.
- Pinto, M. C. (2004). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Universidade Aberta, tese de doutoramento.
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 265-273.
- Sprecher, S., Aron, A., Hatfield, E., Cortese, A., Potapova, E., e Levitskaya, A. (1994). Love: American style, Russian style, and Japanese style: *Personal Relationships*, 1, 349-369.

LOVE ATTITUDES AMONG PORTUGUESE AND INDIAN ADOLESCENTS FROM IMMIGRANT FAMILIES

Maria da Conceição Pinto

Félix Neto

Universidade do Porto

Abstract: This study has examined love attitudes among adolescents whose families are from India, in comparison with Portuguese adolescents who did not go through an acculturation process. There were 541 adolescent participants. Three hundred and sixty six were Portuguese and 175 belonged to families coming from India. The general frame emerging from the results of this study showed that there were many similarities in love styles depending on ethnocultural groups. Results showed only significant differences in Pragma between Portuguese adolescents and adolescents with an Indian background. Male adolescents in this study were more ludic and agapic than female adolescents. We discussed the importance of the study of love in the intercultural point of view.

KEY-WORDS: Culture, ethnocultural groups, love styles, migration, Portugal.

JOVENS E IDOSOS À LUZ DE ALGUNS TÓPICOS DA PSICOLOGIA POSITIVA

José H. Barros-Oliveira
Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto

Resumo

Após introdução teórica sobre cada um dos construtos em estudo - felicidade, optimismo, esperança, perdão -, variáveis pertencentes à denominada “Psicologia Positiva”, importantes para o bem-estar pessoal e para a convivência social, apresentam-se os resultados de um estudo empírico envolvendo uma amostra de estudantes e outra de idosos. Confirmada a consistência interna das escalas nestas amostras específicas, damos conta das correlações entre as diversas variáveis e da análise de variância por sexo e por grupo. Conclui-se que: 1) existe uma boa correlação entre os quatro tópicos em estudo; 2) praticamente não se encontram diferenças significativas por sexo; 3) na comparação entre os dois grupos, os jovens manifestam maior sentido de felicidade, optimismo e esperança, mas são os idosos a demonstrar maior disponibilidade para o perdão.

PALAVRAS-CHAVE: *Felicidade, optimismo, esperança, perdão, jovem, idoso.*

Objectivo principal deste estudo foi confrontar uma amostra de estudantes ou jovens com uma amostra de idosos, população menos estudada, mas a adquirir cada vez maior importância a todos os níveis, incluindo o psicológico (cf. Barros, 2005). Por outro lado, os psicólogos recentemente têm prestado maior atenção a algumas variáveis positivas da personalidade. Este estudo realça a felicidade, o optimismo, a esperança e o perdão, dimensões já bastante estudadas (cf. Barros, 2004), mas menos com amostras de idosos, que neste estudo são confrontados com os jovens. Antes de apresentarmos os resultados da investigação empírica, traçamos uma breve panorâmica teórica sobre os quatro tópicos em questão.

Felicidade

Assiste-se hoje a uma grande investigação psicológica neste domínio, juntamente com o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida, tópicos muito

Morada (address): Faculdade de Psicologia e C. E., Univ. Porto – R. Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto. Email: jbarros@fpce.up.pt

similares (cf. e. g. Argyle, 1987; Barros, 2000, 2001, 2004; Diener, 1984; Diener et al., 1999; Myers, 1993; Veenhoven, 1984; Wilson, 1967). Todavia, como afirma Diener (2000, p. 41), o conhecimento que os psicólogos têm do bem-estar subjectivo é ainda “rudimentar”. A felicidade é interpretada acentuando os mais diversos factores e fazendo a descrição da pessoa feliz de forma diferente (cf. e. g. Argyle, 1987; Wilson, 1967). Falta uma teoria sólida de base (Campbell, 1976).

Ryff e Keyes (1995) revisitaram a estrutura psicológica do bem-estar, estudando novamente a felicidade através das seis dimensões apontadas por Ryff (1989), concluindo que este modelo hexagonal apresenta boas perspectivas para a compreensão do bem-estar. Também Costa e McCrae (1992) apresentam um modelo de felicidade à luz dos cinco grandes (*Big Five*) factores de personalidade. Diener (1984), na revisão bibliográfica que fez sobre o bem-estar, insiste na necessidade de uma maior conexão entre a teoria e a investigação e arruma as teorias psicológicas sobre o bem-estar em seis grupos: teorias teleológicas (*telic theories*), teorias do prazer e da dor, teorias da actividade, teorias base-topo versus topo-base (*bottom-up vs. top-down*), teorias associacionistas, teorias de julgamento.

As teorias teleológicas enfatizam a obtenção dos objectivos pessoais como fonte de felicidade, que resultaria da consecução de objectivos importantes (Michalos, 1980), da satisfação das necessidades fisiológicas e/ou psicológicas (Argyle, 1987), da realização dos planos pessoais (Palys e Little, 1983), do próprio potencial (Schultz, 1967) ou da obtenção de sucesso (Weiner et al., 1976). O modelo de Omodei e Wearing (1990) tenta integrar a teoria teleológica com a autoteleológica. Enquanto as teorias “téllicas” colocam o bem-estar na obtenção dos fins desejados ou na satisfação das necessidades, as teorias “autotéllicas” consideram o bem-estar subjectivo no movimento em direcção a tais estados finais, isto é, na experiência de envolvimento.

Quais os factores que mais contribuem para a felicidade? Uns autores privilegiam os sociais e contextuais, enquanto outros insistem mais nos psicológicos. Diener (1984) tenta sintetizar os factores que estão na base do bem-estar, como a satisfação subjectiva, os rendimentos, o comportamento e os resultados, variáveis de personalidade e biológicas. Em particular quanto às variáveis demográficas, analisa a *idade* (inicialmente pensou-se que os jovens eram mais felizes, mas posteriores estudos demonstraram que o efeito idade é insignificante ou até que os mais velhos podem ser mais felizes; os autores procuram explicar de diversas formas esta inconsistência dos resultados ou a correlação praticamente nula entre a idade e o bem-estar subjectivo); o *género* (praticamente não se encontram diferenças entre os sexos, embora as mu-

Iheres tendam a experimentar mais alegrias e também mais tristezas; esta variável pode interagir com a idade); a *raça* (alguns estudos nos Estados Unidos davam os brancos como mais felizes do que os negros, mas isso pode dever-se a outras variáveis tais como a educação, os rendimentos, o meio rural ou urbano, etc.).

Inicialmente os autores procuraram indicadores externos “objectivos” na tentativa de explicarem o bem-estar subjectivo. Os estudos clássicos sobre a felicidade ou sobre a “estrutura do bem-estar psicológico” (Bradburn, 1969), realçaram os factores sociodemográficos e estruturais, como a idade, o sexo, a situação familiar e financeira, o que se denominou como “movimento dos indicadores sociais” na investigação sobre o bem-estar (Ryff, Keyes e Hughes, 1998). Assim, concluía-se, por exemplo, que os mais jovens, com uma boa situação familiar e financeira, eram os mais felizes. Porém, mais recentemente provou-se que o contributo destas variáveis sociodemográficas é modesto explicando apenas uma pequena parte das diferenças individuais quanto à felicidade (Brim, 1992; Diener, 1984; Ryff, 1989).

Hoje insiste-se mais na personalidade como chave de compreensão do bem-estar. Assim, começou a falar-se do “paradoxo do bem-estar”. Efectivamente, há pessoas que se sentem mais ou menos felizes apesar das diversas dificuldades e contratempos, enquanto outras são infelizes mesmo em condições favoráveis (Mroczek e Kolarz, 1998). A análise factorial realizada por Ryff (1989) sobre diversos aspectos da felicidade revela um factor geral de bem-estar que explica praticamente metade da variância, aparecendo mais dois factores, de pouca importância, o que está a denotar a tendência para um factor único ou ao menos predominante de tendência personalógica.

Em todo o caso, muitos estudos insistem numa abordagem pluridimensional (Argyle, 1987; Diener, 1984; Ryff e Keyes, 1995), atendendo particularmente às interacções entre as diversas variáveis que dão o seu contributo mais ou menos significativo para a felicidade. Mroczek e Kolarz (1998) colocam-se nesta perspectiva pluridimensional, ou dentro dum modelo interaccionista, considerando algumas variáveis sociodemográficas (principalmente a idade e o sexo) e contextuais, estas ainda com maior peso na felicidade (como o stress e a saúde). Concluem, na sequência de outros autores (e. g. Carstensen, 1991, 1995), que a personalidade é a que contribui mais para a felicidade. Headey e Wearing (1989) propõem um “modelo de equilíbrio dinâmico” entre as variáveis de personalidade e os acontecimentos da vida, modelo que pretende ser uma alternativa entre os que realçam quase exclusivamente a importância da personalidade para a felicidade e os que acentuam a importância dos acontecimentos externos.

Optimismo

Ninguém duvida da importância do optimismo para a felicidade da pessoa, para a sua saúde física e psíquica, e também para o seu sucesso profissional. A sabedoria popular afirma que "quem canta, seu mal espanta" ou, pelo contrário, que "tristezas não pagam dívidas". Recentemente, os psicólogos estudam também este construto integrado dentro da Psicologia Positiva. Seligman (1992), com o seu livro "Optimismo aprendido", deu um contributo decisivo, a ponto de ter sido realizado um simpósio na América sobre o seu contributo, de cujas comunicações resultou um livro intitulado: "A ciência do optimismo e da esperança", editado por Gillham (2000), onde se fala de diversos tópicos. Mesmo em Portugal já existe alguma investigação neste campo (Barros, 1998, 2003, 2004; Neto e Marujo, 2001; Neto, Marujo e Perloiro, 2001).

Não é fácil definir esta variável. O antropólogo L. Tiger (1979) define o optimismo como "uma disposição ou atitude associada a uma expectativa sobre o futuro material ou social que o avaliador olha como socialmente desejável para o seu proveito ou prazer" (p. 18). O optimismo é visto como uma característica cognitiva (um objectivo, uma expectativa, uma crença ou uma atribuição causal) em relação ao futuro desejado e sentido como sucesso. Mas o optimismo tem também uma grande componente emocional e motivacional (cf. Carver e Scheier, 1990). O optimismo é uma característica mais ou menos estável ou dimensão importante da personalidade e mais em concreto um estilo cognitivo-afectivo sobre como o sujeito processa a informação quanto ao futuro.

Normalmente os autores distinguem entre optimismo pessoal (disposicional) e optimismo social (situacional). Segundo Scheier e Carver (1985), entende-se por optimismo pessoal uma expectativa generalizada de um resultado positivo mais directamente referente à pessoa, ao seu comportamento ou saúde. Se essa expectativa positiva diz respeito mais directamente a questões específicas ou ao ambiente social ou ecológico (problemas de droga, de violência, de migração, de poluição, etc.), está em causa o optimismo social. Estas duas classes ou expressões de optimismo podem não andar juntas. Apesar de muitas vezes os acontecimentos político-sociais tenderem a gerar pessimismo (pensemos, por exemplo, nas guerras e no terrorismo), e serem frequentemente dramatizados nos meios de comunicação social, o optimista tende a manter-se confiante a seu respeito e eventualmente a respeito do mundo, defendendo-se do pessimismo (Schweitzer e Schneider, 1997).

Pode falar-se ainda de "optimismo irrealista" (e. g. Peeters et al., 1997; Radcliffe e Klein, 2002) vs. um optimismo mais realista. Hoorens (1996) considera que existe um optimismo "enviesado", sem verdadeiro fundamento, e conclui que se pode estar optimisticamente enviesado sobre acontecimentos negativos ou positivos percebidos como controláveis. Outros autores referem-se a um optimismo "justificado" ou "injustificado" (Klaczynski e Fauth (1996). Em perspectiva psicanalítica, há quem fale de "optimismo patológico" (Akhtar, 1996) relacionando-o com a nostalgia desordenada, considerando as duas situações como formas de idealização. Peterson (2000) distingue ainda entre optimismo 'pequeno' e optimismo 'grande' (*little optimism vs big optimism*). O pequeno ou parco optimismo diz respeito a expectativas específicas sobre resultados positivos de somenos importância, enquanto o 'grande' optimismo tem a ver com expectativas mais amplas e menos específicas. Em todo o caso, há certamente pessoas verdadeiramente optimistas por natureza ou devido a circunstâncias favoráveis.

Há investigadores que procederam a estudos correlacionais entre o optimismo e outras variáveis psicológicas. Talvez a relação mais estudada seja com a esperança, tratando-se de conceitos muito próximos. Um livro editado por Gillham (2000) intitula-se *A ciência do optimismo e da esperança*. O optimismo é estudado também em relação com outros construtos positivos, como o bem-estar ou a auto-eficácia (Peterson e Bossio, 2001). Chang (1998) relaciona o optimismo com o *coping* e com a adaptação física e psicológica, considerando o optimismo como preditor da adaptação. Para Segerstrom et al. (1998), o optimismo é associado com o humor e o *coping*, em resposta contra o stress.

Frequentemente trata-se de estudos diferenciais, controlando particularmente a idade e o género. Schweizer e Schneider (1997) constataram que os homens possuem em maior grau do que as mulheres um optimismo social. Também foram encontrados diferentes graus de optimismo social conforme a idade, geralmente crescendo até aos 40 anos, baixando entre os 40 e 50, para de novo aumentar. Há estudos que averiguam o optimismo sobretudo nos idosos (Lennings, 2000).

Esperança

E. Fromm (1978, p. 91) afirma que "quando a esperança desaparece, acaba a vida efectiva ou em potência; a esperança é um elemento intrínseco da estrutura da vida, da dinâmica do espírito humano". Trata-se duma atitude

de, duma emoção, dum valor, duma virtude, ou como lhe quisermos chamar, das mais positivas ou necessárias ao ser humano. Podemos considerar o optimismo, mais estudado na psicologia, como uma expressão ou manifestação da esperança. E também o “efeito Pigmalião” (expectativas de realização automática), muito versado particularmente nas suas implicações terapêuticas e educativas (cf. Barros, 1992) e que bem poderia ser chamado “efeito esperança”.

A esperança foi abordada essencialmente do ponto de vista religioso e filosófico. Foram sobretudo os filósofos existencialistas a debruçarem-se sobre a esperança ou, ao contrário, sobre a angústia existencial. Recentemente, dada a tragédia humana cada vez mais dramática, apesar do evoluir da ciência e da tecnologia, também os psicólogos se interessaram por este tópico. Um dos primeiros psicólogos a versar o tema foi E. Fromm (1978) com um livro intitulado *A revolução da esperança*. Outro autor neo-psicanalista - E. Erikson - considera a esperança como a primeira e a mais indispensável virtude inerente à condição humana (in Zavalloni, 1991, pp. 156-157). Por seu lado, V. Frankl (1975, 1983), falando da busca ou vontade de significado, apela à esperança na sua prática psicoterapêutica que denominou precisamente “logoterapia” ou tentativa de curar dando sentido ou razão à vida.

Snyder (1994), certamente o autor que mais tem estudado este construto, além de muitos artigos, tem também um livro intitulado *A psicologia da esperança*. Mais recentemente, Snyder (2000) editou um Manual sobre a esperança - *Handbook of Hope* - que contém artigos desde as mais diversas perspectivas: desenvolvimental, terapêutica, ocupacional, com aplicações aos professores e pais. Posteriormente saiu também um Manual sobre a psicologia positiva - *Handbook of Positive Psychology* - editado por Snyder e Lopez (2002), onde se encontram artigos referentes à esperança e ao optimismo.

Snyder (1995) define a esperança como “um processo de pensamento sobre os objectivos da pessoa, acompanhado com a motivação de actuar nesse sentido (*agency*) e de encontrar os meios (*pathways*) para atingir os respectivos objectivos. A esperança é ainda definida como uma “energia cognitiva e percursos para os objectivos” (p. 355). Efectivamente, uma maior esperança reflecte um elevado sentido de energia mental e de meios para atingir os objectivos. Trata-se de uma esperança disposicional, embora admita que tal disposição possa mudar ao longo do tempo. E enfatiza a variável cognitiva, sem contudo excluir a força da dimensão emotiva. Snyder (1995) confronta a sua teoria sobre a esperança com a de Stotland (1969) que realça a dimensão sociocognitiva vendo a esperança como uma expectativa de

atingir os objectivos, o que se reflecte ou é observável no comportamento, enquanto Snyder desdobra este processo cognitivo em dois (*agency* e *pathways*).

Já anteriormente, Snyder et al. (1991) tinham intitulado significativamente um artigo *the will and the ways* para significar que a esperança não é apenas o querer traçar metas ou objectivos mas também a capacidade de (pre)dispor os meios para os alcançar. Segundo estes autores, muitos estudiosos consideram a esperança um construto unidimensional, significando a percepção de que os objectivos podem ser atingidos. Porém, Snyder et al. (1991) pensam ser necessário ter em conta dois aspectos: a percepção de acções (*agency*) eficazes para atingir os objectivos (sentido de determinação bem sucedida em traçar os objectivos no passado, no presente e no futuro) e a percepção do percurso (*pathways*) a percorrer para atingir os objectivos (capacidade de traçar planos bem sucedidos para chegar às metas). Enfim, a esperança é “uma dimensão cognitiva baseada num sentido derivado recíprocamente da acção bem sucedida (determinação dirigida ao objectivo) e do percurso (planeamento dos meios para atingir os objectivos)” (p. 571).

Todavia, parece que quem luta afincadamente por atingir determinadas metas procura implicitamente os meios para lá chegar; de contrário, não estaria verdadeiramente motivado para alcançar os objectivos. Assim, poderíamos considerar a esperança como um construto essencialmente unidimensional. Não obstante, Snyder (2000) continua a insistir na multidimensionalidade e por vezes fala em três componentes da esperança: objectivo, meios e pensamentos de acção (*goal, pathways, and agency thoughts*). Porém, novamente aqui poderiam ser reduzidos a um, pois pensar na acção está implícito nos meios e estes implícitos nos objectivos.

A esperança aproxima-se de outros tópicos, designadamente do optimismo, havendo autores que consideram idênticos estes dois conceitos, chegando a escrever optimismo e/ou esperança. Na verdade, se não há total identidade entre eles, as investigações mostram altas correlações (e.g. Magaletta e Olivier (1999). Scheier e Carver (1985) descrevem o optimismo como uma expectativa generalizada de que aconteçam boas coisas, e neste caso aproxima-se dos autores que defendem a unidimensionalidade da esperança como a percepção de que os objectivos serão atingidos, tratando-se, como no caso do optimismo, duma expectativa generalizada não limitada por situações particulares ou específicas. Canova (1989, pp. 23-26) afirma que o optimismo, muito mais do que a esperança, reflecte as situações ambientais, até mesmo as mereológicas. Além disso o optimismo é mais visceral do que a esperança, relacionando-se muito com o humor. Uma terceira distinção constata que o opti-

mesmo tende a dar uma visão positiva de tudo, enquanto a esperança se dirige a objectos particulares e precisos. Por outro lado, podemos de algum modo considerar o optimismo como 'filho' da esperança.

Perdão

Trata-se de um tema transversal a quase todas as religiões e espiritualidades, à teologia e à filosofia. Sendo tão importante o perdão, não apenas do ponto de vista religioso que também humano e social, não admira que as diversas Ciências do Homem, a começar pela Psicologia, se tenham ultimamente debruçado também sobre o assunto, sendo publicados recentemente centenas de artigos e dissertações. Um livro editado por McCullough et al. (2000) intitula-se precisamente *Forgiveness*, abordando a teoria, a investigação e a prática do perdão em diversas perspectivas: aspectos históricos, conceptuais, pastorais e religiosos, terapêuticos, culturais, desenvolvimentais, avaliativos. O tema aparece outrossim em livros que tratam da Psicologia Positiva, como o capítulo sobre "psicologia do perdão" (McCullough e Witvliet, 2002) no Manual editado por Snyder e Lopez (2002).

Nas diversas definições do perdão constam sempre alguns elementos essenciais: reconhecimento de que a ofensa foi injusta, direito de estar ferido, desistência de algo a que se tinha direito (cólera, ressentimento) em favor da magnanimidade. O perdão é interpretado como capacidade de ultrapassar a mágoa, o ressentimento ou a vingança que o ofensor merecia, através da compaixão ou da benevolência (North, 1987). Não se confunde o perdão com a justiça, a misericórdia, a reconciliação, a tolerância, etc., embora se trate de construtos afins. McCullough, Fincham e Tsang (2003) aproximam o perdão da tolerância e da dimensão temporal, analisando um modelo com três parâmetros (tolerância, perdão tendencial, perdão temporal). Outros autores estudam o perdão sob outras perspectivas. Enright, Gassin e Wu (1992) apresentam uma perspectiva desenvolvimental, considerando que ele implica um processo gradual em quatro fases distintas.

O estudo psicológico do perdão é feito em diversos campos e sob diversas formas, correlacionando esta variável com outros construtos ou dimensões. McCullough, Bellah et al. (2001) relacionaram o desejo de vingança com a disposição para o perdão, o bem-estar e o neuroticismo, concluindo que a vingança correlaciona negativamente com o bem-estar e positivamente com o neuroticismo (ao contrário, a perdoabilidade correlaciona positivamente com o bem-estar e negativamente com o neuroticismo).

A boa correlação entre a propensão para o perdão e o bem-estar ou a felicidade parece constante noutros estudos (Barros, 2000, 2001, 2002, 2005; McCullough, 2000).

São vários os factores a ter em conta quanto ao perdão, considerando-se, para além do ofensor, da ofensa e da pós-ofensa, particularmente a pessoa ofendida, tendo em conta designadamente a idade (os idosos perdoam mais, seguidos dos adultos e dos adolescentes). Um estudo de Girard e Mullet (1997), na sequência de outros, provou que as pessoas idosas perdoam mais facilmente que os adultos e os adolescentes, assistindo-se a um aumento da capacidade de perdoar segundo a idade. Quanto ao sexo, em geral não são significativas as diferenças entre o homem e a mulher na arte de perdoar. Considera-se ainda a religiosidade (as pessoas religiosas perdoam mais) e a filosofia de vida (há pessoas mais propensas ao perdão) (cf. Mullet et al. 1998a,b).

Estudo empírico

Propõe-se este estudo confrontar quatro tópicos dos mais estudados em Psicologia Positiva - felicidade, optimismo, esperança, perdão, acima sumariamente apresentados – em duas amostras: uma de estudantes ou jovens e outra de idosos. Para além de verificarmos o funcionamento estatístico das diversas escalas nestas amostras específicas, podemos aventar algumas hipóteses, baseados em diversos estudos citados na Introdução: 1) as escalas correlacionam bem entre si, particularmente as três primeiras, visto tratar-se de construtos semelhantes, embora diferentes; 2) quanto ao género, em geral não são de esperar diferenças significativas; 3) pode pressupor-se diferenças significativas entre os dois grupos praticamente em todas as variáveis em estudo.

Método

Participantes

A amostra global consta de 257 sujeitos, distribuídos por duas subamostras: 1ª: 150 estudantes universitários do 2º e 3º ano de duas Faculdades da Universidade do Porto, sendo 71 rapazes e 79 raparigas com média de idade de 21,5 anos; 2ª 107 pessoas idosas do distrito do Porto, 42 homens e 65 mulheres, com média de idade de 75 anos.

Medidas

Todos os sujeitos foram questionados sobre alguns dados sócio-demográficos e foram-lhes passadas 4 escalas, todas de formato Likert com 5 modalidades de resposta, desde 1 (completamente em desacordo) até 5 (totalmente de acordo), que mostraram possuir suficientes propriedades psicométricas: 1) escala sobre *felicidade* (Barros, 2001); 2) escala de *optimismo* (Barros, 1998); 3) escala de *esperança* (Barros, 2003); 4) escala sobre o *perdão* (Barros, 2002).

Procedimento

Os questionários a idosos foram passados individualmente ou em pequenos grupos, na presença do investigador. Os questionários a alunos foram realizados durante uma aula, na presença do professor previamente preparado para o efeito.

Resultados e discussão

Tratando-se de duas amostras muito diversas, as análises estatísticas foram realizadas em cada uma delas separadamente. Para verificar as características psicométricas das quatro escalas (sobre felicidade, optimismo, esperança, perdão), procedeu-se, antes de mais, a uma análise factorial em componentes principais, encontrando-se, nas duas amostras e para as quatro escalas, um primeiro valor próprio superior à unidade muito forte, explicando só por si uma boa parte da variância, o que está a denotar clara tendência unifactorial das escalas, como já tinha acontecido nos estudos originais (Barros, 1998, 2001, 2002, 2003), revelando uma consistente estrutura factorial de tendência unifactorial (omitimos os dados, por serem semelhantes aos verificados nos estudos originais).

A consistência interna das escalas foi ainda verificada através do coeficiente alfa que apresentou os seguintes valores, na amostra com jovens (escala de felicidade: .89; escala de optimismo: .79; escala de esperança: .78; escala de perdão: .78) e na amostra com idosos (escala de felicidade: .90; escala de optimismo: .77; escala de esperança: .79; escala de perdão: .63). São valores suficientemente elevados, tendo em conta tratar-se de escalas breves, e valores muito semelhantes nas duas subamostras, a não ser na de perdão onde os idosos pontuam mais baixo. Em geral, pode concluir-se por uma razoável consistência interna e fidelidade das escalas nestas amostras específicas.

Foram verificadas em seguida as correlações entre as diversas escalas na amostra de estudantes (quadro 1) e de idosos (quadro 2).

Quadro 1: Correlações entre as quatro escalas na amostra de estudantes:

	Fel.	Opt.	Esp.	Per.
Felicidade	-			
Optimismo	.63***	-		
Esperança	.65***	.64***	-	
Perdão	.03 n.s.	.09 n.s.	.02 n.s.	-

*** $p < .001$

Quadro 2: Correlações entre as quatro escalas na amostra com idosos:

	Fel.	Opt.	Esp.	Per.
Felicidade	-			
Optimismo	.57***	-		
Esperança	.71***	.70***	-	
Perdão	.40***	.40***	.34***	-

*** $p < .001$

Verificam-se, nas duas amostras, correlações altamente significativas, no que concerne à felicidade, optimismo e esperança, na sequência de outros estudos citados na introdução e nos estudos originais (v.g. Barros, 1998, 2001, 2003). Quanto ao perdão, há uma clara discrepância entre a amostra de jovens, onde não se encontra nenhuma correlação com os outros construtos, e a amostra de idosos onde se verificam correlações significativas com todos os outros tópicos, correspondendo melhor a outros estudos (v.g. McCullough et al., 2001). Noutro estudo analisando as mesmas variáveis numa amostra de estudantes portugueses e timorenses, as correlações entre o perdão e as outras variáveis foram também baixas, mas altamente significativas na amostra com alunos timorenses (Pinto e Barros, 2006), na sequência de outros estudos feitos com populações africanas (Angola e São Tomé) (cf. Barros, 2003). É natural que a pessoa mais optimista, se sinta também mais feliz e cheia de esperança. Seria também natural apresentar uma maior capacidade de perdoar, isto é, sentir-se mais feliz, optimista e esperançado quando perdoa? Isso parece evidente nos idosos e ainda em jovens perseguidos e martirizados, como os de Timor, mas os jovens portugueses não sentem que a felicidade, optimismo ou esperança tenham relação com o perdão ou vice-versa.

Procedeu-se seguidamente a várias análises de variância (*Oneway*) para verificar se havia diferenças conforme o sexo, no interior de cada amostra, e entre os dois grupos. Quanto ao sexo, e no que diz respeito aos jovens, po-

dem encontrar-se os diversos valores no quadro 3 e para o grupo de idosos no quadro 4.

Quadro 3: Médias, desvios-padrão, graus de liberdade, valores de F e significância das diversas escalas para a amostra de estudantes, quanto ao gênero:

	Média		DP		g.l.	F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.			
Felicidade	73.5	71.1	6,9	9.6	1/148	3.1	.08
Optimismo	15.2	14.7	2.7	2.9		1.1	n.s.
Esperança	23.3	21.6	2.8	4.0		8.9	.003**
Perdão	34.6	32.7	6.8	7.0		2.9	.09

** $p < .01$

Quadro 4: Médias, desvios-padrão, valores de F e significância das diversas escalas para a amostra de idosos, quanto ao gênero:

	Média		DP		g.l.	F	Sig.
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.			
Felicidade	69.9	65.4	10.9	10.2	1/105	4.8	.03*
Optimismo	12.5	12.0	3.8	3.5		.50	n.s.
Esperança	20.9	19.4	5.2	4.4		2.3	n.s.
Perdão	36.3	37.3	7.0	5.2		.66	n.s.

* $p < .05$

Quanto à felicidade, verifica-se uma diferença significativa por gênero, no grupo dos idosos e a tender para a significância no grupo dos jovens, mostrando os homens um maior índice de felicidade. Alguns estudos não apresentam diferenças, mas outros mostram na realidade uma maior tendência para o sexo masculino apresentar maior felicidade, como no estudo com dois grupos de jovens (Barros e Pinto, 2005). No que concerne ao optimismo, não há praticamente diferenças, na linha de outros estudos (Barros, 1998; Barros e Pinto, 2005). Quanto à esperança, novamente os homens se manifestam significativamente mais esperançados no grupo de jovens, que não no dos idosos, seguindo em geral a bibliografia (Barros, 2003, Barros e Pinto, 2005). Finalmente, no que tange ao perdão, não se encontram diferenças significativas por sexo nos dois grupos, estando em geral conforme com outros estudos (cf. Barros, 2002; Mullet et al., 1998a,b).

No que concerne às diferenças entre os dois grupos, podemos verificar, no quadro 5, os valores relativos às diversas escalas.

Quadro 5: Médias, desvios-padrão, graus de liberdade, valores de *F* e significância das escalas em questão para o grupo de jovens e o grupo de idosos:

	Média		DP		g.l.	F	Sig.
	Jovens	Idosos	Jovens	Idosos			
Felicidade	72.3	67.1	8.5	10.7	1/255	18.1	.001***
Optimismo	14.9	12.2	2.8	3.6		10.5	.01**
Esperança	22.4	20.0	3.6	4.7		7.6	.03*
Perdão	33.6	36.9	6.8	6.0		6.5	.04*

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

No que à felicidade diz respeito, há uma diferença altamente significativa, mostrando-se os jovens mais felizes que os idosos. Efectivamente há estudos que notam maior propensão dos jovens para a felicidade, mas noutros não se encontram diferenças significativas, podendo haver mesmo idosos a manifestar maior felicidade (cf. Barros, 2001, 2004). Quanto ao optimismo, notam-se ainda diferenças significativas a favor dos mais jovens, o que parece mais natural, embora a literatura não seja muito concludente (Barros, 1998). O mesmo se diga a respeito da esperança. Já no concernente ao perdão, inverte-se a tendência, sendo os idosos a manifestar maior disponibilidade em perdoar, o que está conforme com a maior parte dos estudos (Mullet et al., 1998a).

Conclusão

Podemos concluir que as diversas escalas manifestaram estrutura factorial e consistência interna suficientes. Em geral, também foram comprovadas as hipóteses iniciais. Assim, assiste-se a uma boa correlação das escalas entre si, salvo no perdão, no que concerne à amostra com estudantes, sinal de que os mais novos, ao contrário dos idosos, não relacionam o perdão com as outras variáveis. Por sexo, praticamente não foram encontradas diferenças significativas, na sequência de outros estudos. Confrontando os dois grupos, são os jovens a manifestar maior felicidade, optimismo e esperança, o que em geral vai também na linha de outras investigações. Já quanto ao perdão, são os idosos a demonstrar maior disponibilidade para perdoar, o que está conforme com outras investigações. Futuros estudos com amostras semelhantes ou diferentes poderão esclarecer melhor estes resultados.

Referências

- Akhtar, S. (1996). "Someday"...and "if only"...fantasies: Pathological optimism and inordinate nostalgia as related forms of idealization. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44 (3), 723-753.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London: Methuen and Co.
- Barros, J. (1992). *Professores e alunos Pigmalhões*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J. (1998). Optimismo: teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 295-308.
- Barros, J. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (2), 281-309.
- Barros, J. (2001). Felicidade: Natureza e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 5 (2), 289-318.
- Barros, J. (2002). Perdão: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 6 (2), 303-320.
- Barros, J. (2003). Esperança: Natureza e avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 7 (1),
- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva (Amor – Felicidade – Alegria – Optimismo – Esperança – Perdão – Sabedoria – Beleza – Sentido da Vida)*. Porto: Edições ASA.
- Barros, J. (2005). *Psicologia do envelhecimento e do idoso* (2ª ed.). Porto: LivPsic.
- Berry, J., Worthington, E., Parrott, L., O'Connor, L., e Wade, N. (2001). Dispositional forgivingness: Development and construct validity of the Transgression Narrative Test of Forgivingness (TNTF). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (10), 1277-129
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Brim, O. (1992). *Ambition: How we manage success and failure throughout our lives*. New York: Basic Books.
- Brown, S., Gorsuch, R., Rosik, C., e Ridley, C. (2001). The development of a scale to measure forgivingness. *Journal of Psychology and Christianity*, 20 (1), 40-52.
- Burke, K., Joyner, A. et al. (2000). An investigation of concurrent validity between two optimism/pessimism questionnaires: The Life Orientation Test-Revised and the Optimism/Pessimism Scale. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 19 (2), 129-136.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31, 117-124.
- Canova, F. (1989) *Le chiavi della speranza*. Milano: Ed. Paoline
- Carstensen, L. (1991). Selectivity theory: Social activity in life-span context. *Annual Review of Gerontology and Geriatrics*, 11, 195-217.

- Carstensen, L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 151-155.
- Carver, C. e Scheier, M. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35.
- Chang, E. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54 (7), 853-962.
- Chang, E. (1998). Dispositional optimism and primary and secondary appraisal of a stressor: Controlling for confounding influences and relations to coping and psychological and physical adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (4), 1109-1120.
- Chang, E. (Ed.) (2001). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington: American Psychological Association.
- Chang, E. e McBride, C. (1996). The factor structure of the Life Orientation Test. *Educational and Psychological Measurement*, 56 (2), 325-329.
- Costa, P. e McCrae, R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (4), 668-678.
- Costa, P. e McCrae, R. (1984). Personality as a lifelong determinant of well-being. In C. Malatesta e C. Izard (Eds.), *Emotion in adult development* (pp. 141-157). Beverly Hills, CA: Sage.
- Costa, P. e McCrae, R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-P-IR) and NEO five-factor inventory professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Curry, L., Snyder, C., Cook, D., Ruby, B. e Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1257-1267.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., e Griffins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., e Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Enright, R., Gassin, E., e Wu, C. (1992) Forgiveness: a developmental view. *Journal of Moral Education*, 21, 99-114.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Frankl, V. (1975). *Dio nell'inconscio*. Brescia.
- Frankl, V. (1983). *Un significato per l'esistenza: Psicoterapia e umanesimo*. Roma.

- Fromm, E. (1978). *La rivoluzione della speranza*. Milano.
- Gillham, J. (Ed.) (2000). *The science of optimism and hope: Research essays in honor of Martin E. P. Seligman*. Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Girard, M. e Mullet, E. (1997). Propensity to forgive in adolescents, young adults, older adults and elderly people. *Journal of Adult Development*, 27, 71-87.
- Hale, W., Fiedler, L., e Cochran, C. (1992). The revised generalized expectancy for success scale: a validity and reliability study. *Journal of Clinical Psychology*, 48, 517-521.
- Headey, B. e Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (4), 731-739.
- Heath, D. (1994). *Schools of hope: Developing mind and character in today's youth*. S. Francisco: Jossey_bass/Pfeiffer.
- Hoorens, V. (1996). Sufficient grounds for optimism? The relationship between perceived controllability and optimistic bias. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 15 (1), 9-52.
- Kaplan, K. e Schwartz, M. (1993). *A psychology of hope: An antidote to the suicidal pathology of western civilization*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Klaczynski, P. e Fauth, J. (1996). Intellectual ability, rationality, and intuitiveness as predictors of warranted and unwarranted optimism for future life events. *Journal of Youth and Adolescence*, 25 (6), 755-773.
- Lennings, C. (2000). Optimism, satisfaction and time perspective in the elderly. *International Journal of Aging and Human Development*, 51 (3), 167-181.
- Magaletta, P. e Olivier, J. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55 (5), 539-551.
- McCullough, M. (2000). Forgiveness as human strength: Theory, measurement, and links to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 43-55.
- McCullough, M., Bellah, C., Kilpatrick, S., e Johnson, J. (2001). Vengefulness: Relationship with forgiveness, rumination, well-being, and the Big Five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (5), 601-610.
- McCullough, M., Fincham, F., e Tsang, J. (2003). Forgiveness, forbearance, and time: The temporal unfolding of transgression-related interpersonal motivations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (3), 540-557.
- McCullough, M. e Witvliet, C. (2002). The psychology of forgiveness. In C. Snyder e S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (pp. 446-458). London: Oxford University Press.
- Michalos, A. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research*, 8, 385-422.

- Mroczek, D., e Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (5), 1333-1349.
- Mullet, E., Azar, F., Vinsonneau, G., e Girard, M. (1998a). Conhece-se pouco acerca do perdão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 281-292.
- Mullet, E., Houdbine, A., Laumonier, S., e Girard, M. (1998b). "Forgivingness": Factor structure in a sample of young, middle-aged, and elderly adults. *European Psychologist*, 3 (4), 1-9.
- Mullet, E., Barros, J., Frongia, L., Usai, V., Neto, F., e Shafighi, S. (2003). Religious involvement and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 71 (1), 1-19.
- Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness: Who is happy and why*. New York: Avon.
- Neto, L. e Marujo, H. (2001). *Optimismo e inteligência emocional – Guia para educadores e líderes*. Lisboa: Ed. Presença.
- Neto, L., Marujo, H. e Perloiro, F. (2001). *Educar para o optimismo* (6ª ed.). Lisboa: Ed. Presença.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 62, 499-508.
- Omodei, M. e Wearing, A. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (4), 762-769.
- Palys, T. e Little, B. (1983). Perceived life satisfaction and the organization of personal project systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (6), 1221-1230.
- Peeters, G., Cammaert, M., Czapinski, J. (1997). Unrealistic optimism and positive-negative asymmetry: A conceptual and cross-cultural study of interrelationships between optimism, pessimism, and realism. *International Journal of Psychology*, 32 (1), 23-34.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55 (1), 44-55.
- Peterson, C. e Bossio, L. (2001). Optimism and physical well-being. In E. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 127-145). Washington: American Psychological Association.
- Pinto, M. C. e Barros, J. (2006). Felicidade e perdão: Diferenças por sexo, idade e cultura. *Psicologia, Educação e Cultura*, 10 (2), 353-368.
- Radcliffe, N. e Klein, W. (2002). Dispositional, unrealistic and comparative optimism: Differential relations with the knowledge and processing of risk information and beliefs about personal risk. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (6), 836-846.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.

- Ryff, C. e Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C., Keyes, C., e Hughes, D. (1998). *Psychological well-being in the MIDMAC national survey: Profiles of ethnic, racial diversity and life course uniformity* (Manuscript submitted for publication).
- Scheier, M. e Carver, L. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schutter, J. e Hosch, H. (1996). Optimism, religiosity, and neuroticism: a cross-cultural study. *Personality and Individual Differences*, 20 (2), 239-244.
- Schutz, W. (1967). *Joy: Expanding human awareness*. New York: Grove.
- Schweizer, K. e Koch, W. (2001). The assessment of components of optimism by POSO-E. *Personality and Individual Differences*, 31 (4), 563-574.
- Schweizer, K. e Schneider, R. (1997). Social optimism as generalized expectancy of a positive outcome. *Personality and Individual Differences*, 22 (3), 317-325.
- Segerstrom, S., Taylor, S., Kemeny, M., e Fahey, J. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1646-1655.
- Seligman, M. (1992). *Learned optimism (How to change your mind and your life)*. New York: Pocket Books.
- Smith, R., Diener, E., e Wedell, D. (1989). Intrapersonal and social comparison determinants of happiness: A range-frequency analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 317-325.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73 (1), 355-360.
- Snyder, C. R. (2000). The past and possible futures of hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 11-28.
- Snyder, C. R. (Ed.) (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Snyder, C., Harris, C., Anderson, J. et al. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Snyder, C., e Lopez, H. (Ed.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. London: Oxford University Press.
- Snyder, C., Rand, K., King, E., Feldman, D. e Woodward, J. (2002). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9), 1003-1022.
- Snyder, C., Sigmon, D., e Feldman, D. (2002). Hope for the sacred and vice versa: Positive goal-directed thinking and religion. *Psychological Inquiry*, 13 (3), 234-238.

- Snyder, C., Sympson, S., Ybasco, F., et al. (1996). Development and validation of the state hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (2), 321-335.
- Steed, L. (2002). A psychometric comparison of four measures of hope and optimism. *Educational and Psychological Measurement*, 62 (3), 466-482.
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tiger, L. (1979). *Optimism: The biology of hope*. New York: Simon & Schuster.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co.
- Weiner, B., Nierenberg, R., e Goldstein, M. (1976). Social learning (LOC) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.
- Worrell, F., e Hale, R. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 370-388.
- Zavalloni, R. (1991). *Psicologia della speranza (per sentirsi realizzati)*. Milano: Paoline.

YOUNG AND ELDERLY PEOPLE ACCORDING TO SOME TOPICS OF POSITIVE PSYCHOLOGY

José H. Barros-Oliveira

Faculdade de Psicologia e C. E., Universidade do Porto

Abstract: After a theoretical introduction concerning happiness, optimism, hope, and forgiveness, variables currently studied by the so-called “Positive Psychology” and important in the attainment of personal well-being and sociability, the results of an empirical study with a sample of students and another with old people are presented. After confirming the internal consistence of the scales with these specific samples, we show the correlations between the different variables and analyze the variations between gender and groups. It is concluded that: 1) there is a good correlation between the four studied topics; 2) no significant differences by gender have been found; 3) in comparison between the two groups, students display higher levels of happiness, optimism and hope, while the elderly are more ready to forgive.

KEY-WORDS: *Happiness, optimism, hope, pardon, young, elderly.*

ADAPTAÇÃO PSICOLÓGICA E SOCIOCULTURAL DE JOVENS ORIUNDOS DE FAMÍLIAS IMIGRANTES DOS PALOP

Félix Neto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo

Este estudo examinou o nível de adaptação em adolescentes com famílias originárias dos PALOP, comparando-o com adolescentes portugueses que não passaram por um processo de aculturação. Foram testadas três hipóteses: o nível de adaptação psicológica e sociocultural de jovens oriundos de famílias imigrantes dos Palop é satisfatório; os rapazes de origem africana manifestam mais problemas comportamentais que as raparigas; as pontuações dos indicadores de adaptação psicológica e sociocultural de jovens oriundos de famílias imigrantes dos Palop a viver em Portugal são semelhantes às de jovens portugueses. A amostra era composta por 543 jovens imigrantes (M=15.4 anos; DP=1.9). Um grupo de controlo com 320 jovens portugueses foi também incluído no estudo. O tempo médio de estadia em Portugal da amostra era de 11.9 anos (DP=5.0). Pediu-se aos participantes para preencherem um questionário com várias medidas, incluindo informação sociodemográfica, satisfação com a vida, auto-estima, locus de controlo e problemas comportamentais. As hipóteses foram globalmente confirmadas. Os resultados relativos aos problemas comportamentais da juventude imigrante revelaram ser influenciados pelo género. Os resultados indicaram que o jovens de origem africana estavam bem adaptados quando comparados com os colegas nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: *Adaptação, Africa, género, imigrantes, Palops.*

A adaptação constitui um domínio muito amplo que toca todos os seres vivos e que se aplica a numerosas esferas da actividade humana em que há uma mudança (e.g., adaptamo-nos à escola, ao trabalho, à vida conjugal, à reforma). Não é pois estranho que a adaptação tenha suscitado entre os investigadores um amplo debate sobre o modo como pode ser definida e medida (Neto, 1986). A adaptação intercultural tem sido conceptualizada de diversos modos e a sua avaliação inclui toda uma constelação de medidas do estado de saúde, da competência em comunicar, da auto-consciência, da redução do stress, de sentimentos de aceitação e de comportamentos culturalmente adequados (Ward, 1996).

Morada (address): Félix Neto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto. Email: fneto@fpce.up.pt

Agradece-se o apoio do programa PTDC/PSI/69887/2006 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

A adaptação, oscilando entre boa e má, é o resultado da aculturação psicológica (Berry, 1997; Neto, 1993). Ward e colegas distinguiram dois componentes da adaptação. A adaptação psicológica refere-se ao bem-estar psicológico ou a uma boa saúde mental e satisfação no novo contexto cultural, ao passo que a adaptação sociocultural relaciona-se com a aprendizagem de novas habilidades sociais para interagir na nova cultura, com o tratamento dos problemas quotidianos da vida e com levar a cabo de modo eficaz tarefas (Ward e Kennedy, 1996).

A distinção entre adaptação psicológica e sociocultural fundamenta-se em duas das principais perspectivas teóricas sobre a aculturação: stress e confronto, por um lado, e aprendizagem cultural, por outro lado (Ward, Bochner, e Furnham, 2001). A adaptação psicológica que enfatiza os aspectos afectivos da aculturação é melhor interpretada no âmbito do stress e do confronto (Lazarus e Folkman, 1984). Um exemplo de trabalho efectuado com base nesta tradição é a investigação sobre o stress de aculturação (Berry, 1997). Pelo contrário, a adaptação sociocultural diz sobretudo respeito a aspectos comportamentais da experiência de aculturação e pode ser compreendida tendo em conta as análises das habilidades sociais e das interações (Argyle, 1982). Um exemplo de trabalho efectuado com base nesta tradição é a investigação de Furnham e Bochner (1982) sobre as dificuldades sociais e a psicologia social dos encontros interculturais.

Estas duas formas de adaptação estão interrelacionadas; lidar com sucesso com problemas e interações positivas com os membros da sociedade receptora é susceptível de melhorar os sentimentos de bem-estar e de satisfação; do mesmo modo, é mais fácil realizar tarefas e desenvolver relações interpessoais se a pessoa se sente bem e é aceite. Examinaremos aqui algumas das facetas da adaptação psicológica e sociocultural junto de jovens oriundos de famílias imigrantes dos Palop a viver em Portugal. Note-se que no âmbito deste artigo utilizamos o termo juventude imigrante em referência quer a crianças imigrantes quer a filhos de imigrantes. Abarca, por conseguinte, jovens da primeira e da segunda geração.

Actualmente, Portugal é simultaneamente um país de emigração e de imigração (Neto, 2003). A imigração de estrangeiros neste país tornou-se significativa sobretudo a partir de meados dos anos setenta. Actualmente existem vários tipos de etnias imigrantes diferentes em Portugal, indo das comunidades vindas do leste e do norte da Europa a africanas e passando por norte e sul-americanas e asiáticas. Alguns estão oficialmente registados como residentes estrangeiros, sendo outros imigrantes ilegais.

Segundo o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) em 2006 residiam ou permaneciam de forma legal em Portugal 409 185 cidadãos de nacionalidade estrangeira distribuídos entre titulares de autorizações de residência (321 133), de prorrogações de autorizações de permanência (32 661) e de prorrogações de vistos de longa duração (55 391). Esse quantitativo representava cerca de 4% da população residente estimada, valor bem mais elevado do que os 31 983 indivíduos registados em 1985, ou seja, 0,3% da população residente estimada para o mesmo ano.

A população estrangeira residente localizava-se sobretudo no litoral, nomeadamente no distrito de Lisboa (46,2%), e nos distritos de Faro (13,7%), Setúbal (10,5%) e Porto (6,4%). Os imigrantes provenientes dos PALOP constituíam 34,1% do total dos estrangeiros residentes em Portugal o que correspondia quase ao dobro dos nacionais da União europeia. As pessoas provenientes das ex-colónias africanas constituem o principal conjunto de grupos etnoculturais em Portugal. Trata-se predominantemente de uma população jovem.

Segundo dados fornecidos pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) o número de alunos matriculados por “grupo cultural/nacionalidade” (o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um determinado grupo cultural/nacionalidade) era no ano lectivo 2003/04 no continente 81 470 alunos. A informação estatística disponibilizada pelo GIASE reporta-se à Educação Pré-escolar, ao Ensino Básico e ao ensino Secundário sendo obtida a partir do Recenseamento Escolar Anual dirigido a todos os estabelecimentos de ensino. O grupo com maior número de alunos matriculados era o dos angolanos, seguindo-se o dos cabo-verdianos. O conjunto dos alunos PALOP era constituído por 35 720 o que correspondia a 43,8% dos alunos dos “grupos culturais/nacionalidades” matriculados.

Já há escolas em que a maioria numérica é constituída por elementos de minorias étnico-culturais. Todavia o problema da existência da diversidade cultural afecta todas as escolas, mesmo aquelas onde não haja minorias étnicas, na medida em que das opções tomadas a seu respeito, dependerão de certo modo as características de convivência assumidas no futuro.

Neste artigo propomo-nos responder a três questões: 1) Até que ponto os jovens oriundos de famílias imigrantes dos países africanos onde a língua oficial é o português residentes em Portugal estão bem adaptados? O género influenciará o seu nível de adaptação? Em que medida os jovens imigrantes residentes em Portugal estão bem adaptados em comparação com os nacionais?

A migração suscitou muitas vezes debates a propósito da relação entre aculturação e saúde e, em particular, saúde mental (Alarcão e Miranda Santos, 1970; Sam et al., 2008; Schmitz, 2001; Simões et al., 1991). Aparece muitas vezes na literatura científica que os migrantes experienciam mais frequentemente doença mental que a população da sociedade receptora. Num certo número de investigações essa relação tem sido questionada.

Uma revisão efectuada recentemente aponta para o facto das crianças oriundas de famílias imigrantes apresentarem geralmente níveis satisfatórios de adaptação psicológica e sociocultural (Neto, no prelo). Quando se compararam crianças oriundas de famílias imigrantes com os colegas nacionais, essas crianças têm geralmente uma saúde melhor, envolvem-se menos em comportamentos negativos, obtêm melhores resultados escolares e evidenciam bem-estar psicológico (Fuligni, 1998). Efectivamente a investigação actual na América do Norte, e em particular, nos Estados Unidos, aponta na direcção de que apesar dos imigrantes terem condições socio-económicas mais fracas, a sua adaptação no princípio pode ser tão boa, e por vezes melhor, que a dos colegas nacionais (Hayes-Bautista, 2004).

Em Portugal também já se dispõe de investigação que vai nesse sentido. Consideremos, por exemplo, três indicadores de bem-estar subjectivo: satisfação com a vida, felicidade e solidão.

Numa investigação foram abordados os correlatos da satisfação com a vida em jovens de origem portuguesa vivendo em França (Neto, 1995). Os resultados evidenciaram uma vasta rede de variáveis demográficas e psicossociais associadas à satisfação com a vida. Todavia não apareceram diferenças significativas no nível de satisfação experienciada por estes jovens adolescentes, residindo em França e por jovens portugueses residindo em Portugal sem experiência migratória. Nesta mesma via, também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre jovens portugueses a viver na Suíça e jovens portugueses sem experiência migratória ao nível da satisfação com a vida (Neto e Barros, 2007). Num outro trabalho também não emergiram diferenças significativas na satisfação com a vida entre jovens regressados ao norte de Portugal com os seus pais e jovens portugueses que nunca emigraram (Neto e Ruiz, 1998).

No que se refere à felicidade Conceição Pinto (2004) mostrou que jovens indianos a residir em Portugal sentiam-se mais felizes que jovens portugueses que nunca haviam passado por um processo migratório.

Num estudo comparou-se o nível de solidão de jovens portugueses que nunca emigraram e de jovens de origem portuguesa residindo em França (Ne-

to, 1999). Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na solidão entre estas duas amostras de jovens. Num outro estudo (Neto e Ruiz, 1998) também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o nível de solidão de jovens de origem portuguesa vindos a viver para o norte de Portugal com jovens que nunca emigraram. Todavia os jovens ligados à emigração mais atingidos pela solidão eram aqueles que apresentavam uma identidade mais francesa, uma menor identidade portuguesa, que percebiam serem reconhecidos como migrantes e aqueles que perspectivavam regressar a França.

Mais recentemente foi examinado o nível de adaptação de jovens timorenses residentes em Portugal (Neto, 2007). O quadro global dos indicadores de adaptação que emergiu, à excepção da satisfação com a vida, foi de uma adaptação mais positiva dos timorenses que dos jovens nacionais. Este quadro global de resultados foi tanto mais surpreendente quanto se tem encontrado que o stress de aculturação é maior em populações cuja migração não foi voluntária, como é o caso de refugiados, que em populações que emigraram voluntariamente.

Estes estudos sobre a adaptação psicológica convergem em apontar que jovens multiétnicos não se encontram forçosamente em desvantagem psicológica pelo facto de estarem na encruzilhada de culturas. Se globalmente estes resultados permitem questionar a existência de uma relação determinista entre migração e saúde mental, de nenhum modo questionam haver factores associados à mobilidade geográfica que podem fazer oscilar a saúde mental dos sujeitos. As investigações que acabamos de referir também evidenciaram factores associados à migração que são susceptíveis de provocar mal-estar psicossocial.

Tendo em conta a revisão da literatura efectuada levantamos três hipóteses.

Hipótese 1: Espera-se encontrar um nível de adaptação psicológica e sociocultural satisfatório nos jovens oriundos de famílias imigrantes dos PALOP a residir em Portugal.

Hipótese 2: Espera-se que os rapazes de origem africana manifestem mais problemas comportamentais que as raparigas.

Hipótese 3: Em comparação com os jovens nacionais espera-se encontrar um nível de adaptação psicológica e sociocultural nos jovens imigrantes semelhante.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 863 adolescentes, incluindo 543 jovens imigrantes e 320 jovens nacionais. Os jovens imigrantes eram oriundos de famílias dos cinco países africanos com língua oficial portuguesa: angolanos ($n=116$), cabo-verdianos ($n=128$), guineenses ($n=119$), moçambicanos ($n=103$) e são-tomenses ($n=77$). Cada uma dessas amostras é constituída por mais de uma centena de participantes, excepto a amostra são-tomense. Muito embora se trate de amostras pequenas, é de referir o considerável investimento em tempo para a recolha de dados desta índole.

A média de idade dos participantes oriundos de famílias imigrantes era de 15.42 anos (D.P.=1.87), sendo 62% raparigas e 38% rapazes. Quase metade dos participantes (47%) nasceu em Portugal. A duração média da estadia em Portugal dos participantes era de 11.86 anos (D.P.=4.99). Quase dois terços dos participantes declararam-se católicos. Os participantes do grupo português que não passaram por um processo migratório eram 320 adolescentes cuja média de idade era de 14,80 anos (D.P.=1.30). Os dois grupos etnoculturais diferenciavam-se pois segundo a idade, $F(1, 861) = 27.08$, $p < .05$. Também se observou uma associação significativa entre os grupos etnoculturais e o género ($X^2=13.19$, $gl=1$, $p<.05$). O número médio de anos de escolaridade era 8.48 para o imigrantes e 8.78 (DP=.95) para os nacionais.

Instrumentos

Com excepção dos itens demográficos, todos os restantes itens foram respondidos numa escala com cinco pontos desde (1) "discordo fortemente" a (5) "concordo fortemente". Aos participantes foram administradas as seguintes escalas:

Satisfação com a vida. Para se avaliar o grau de satisfação global dos adolescentes com as suas vidas recorreu-se a uma escala com cinco itens. Um exemplo de um item é: "Estou satisfeito(a) com a minha vida". A escala tem sido utilizada com diversos grupos, tais como adolescentes, estudantes universitários e idosos e tem revelado boas propriedades psicométricas incluindo boa fiabilidade teste-reteste, elevada consistência interna, e fortes correlações positivas com outras escalas de bem-estar subjectivo (Diener, Emmons, Larsen, e Griffin, 1985). As características psicométricas da versão portuguesa desta escala parecem satisfatórias (Neto, Barros, e Barros, 1990).

Auto-estima. Foi medida recorrendo à escala de Rosenberg (1986) por meio de dez itens. Exemplos de itens desta escala são: “Às vezes penso que não presto para nada.” e “Sinto que tenho boas qualidades”. As características psicométricas da versão portuguesa desta escala parecem satisfatórias (Neto, 2002).

Locus de controlo. Foi medido recorrendo a uma escala com seis itens que avaliavam em que medida os participantes tinham um sentimento de domínio e de controlo das suas vidas. Baseou-se em várias escalas existentes (Barros, Barros, e Neto, 1993; Connell (1985), Levenson (1981), Paulus (1983) e Pearlin e Schooler (1978). Exemplos de itens desta escala são: “O que me irá acontecer no futuro depende de mim” e “Quando faço planos estou seguro de os poder concretizar”.

Problemas comportamentais: Dez itens avaliaram a frequência de comportamentos anti-sociais, tais como roubar, destruir, pontapear. Trata-se de uma adaptação da escala de comportamento anti-social de Olweus (Olweus, 1989). Eis dois exemplos de itens: “Ter roubado dinheiro ou outra coisa dos membros da família”; “Propositadamente destruir assentos num autocarro, no cinema ou noutros lugares.” Utilizou-se uma escala de resposta em cinco pontos desde *Nunca a Muitas vezes durante os últimos 12 meses.*”

Para além destas escalas também se recolheram *dados sociodemográficos*: a idade, o sexo, o lugar de nascimento, o tempo de estadia, e a etnicidade dos vizinhos. Os participantes também indicaram a sua etnicidade, bem como as profissões dos pais.

Procedimento

Dada a grande concentração de minorias etnoculturais nas zonas urbanas, o recrutamento dos participantes foi efectuado na Área Metropolitana de Lisboa. A recolha dos dados implicava a resposta a um questionário estruturado. Eram dadas instruções standardizadas no começo da entrevista; os participantes eram informados de que a sua participação era voluntária e de que as suas respostas seriam tratadas confidencialmente.

Resultados

Os coeficientes de consistência interna para a amostra de jovens oriundos de famílias imigrantes dos Palop a viver em Portugal oscilavam entre .73 e .89 e para a amostra portuguesa entre .75 e .89 (Quadro 1). Estes valores denotam, pois, características psicométricas satisfatórias das escalas utilizadas.

Quadro 1: *Consistência interna das medidas para cada grupo etnocultural*

Consistência interna das escalas		
	Imigrantes	Portugueses
Satisfação com a vida	.79	.81
Auto-estima	.73	.75
Locus de controlo	.77	.76
Problemas comportamentais	.89	.85

Um simples relance pelas pontuações médias obtidas pelos jovens imigrantes nas diferentes escalas aponta para uma adaptação positiva (Quadro 2). Após haver efectuado a revisão de diversas escalas de satisfação com a vida, Cummins (1995) propôs um padrão estandardizado para o bem-estar subjectivo. Para a escala de Diener *et al.* (1985) é $65.0 \pm 2.5\%$ do máximo da escala de medida. Por outras palavras, na escala em cinco pontos, o padrão estandardizado é entre 3.13 e 3.38, em que pontuações abaixo de 3.13 deviam ser interpretadas como indicadores de fraca satisfação com a vida. A pontuação média obtida pelos jovens imigrantes foi 3.31, valor que se situa ligeiramente acima do padrão estandardizado. No que se refere às pontuações de auto-estima ($M=3.72$) e locus de controlo ($M=3.91$) estão acima de ponto médio teórico das escalas o que denota um nível satisfatório de auto-estima e de internalidade. As pontuações médias dos problemas comportamentais ($M=1.47$) estão abaixo do ponto médio teórico o que denota poucos problemas comportamentais. Estes resultados confirmam pois a nossa primeira hipótese.

Quadro 2: *Médias e desvios-padrões das variáveis de adaptação psicológica e sociocultural por género e grupo etnocultural*

	Raparigas		Rapazes		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
<i>Satisfação com a vida</i>						
Imigrantes	3.32	.91	3.28	1.04	3.31	.96
Portugueses	3.71	.79	3.82	.81	3.77	.80
<i>Auto-estima</i>						
Imigrantes	3.71	.63	3.72	.70	3.72	.66
Portugueses	3.58	.63	3.72	.60	3.66	.62
<i>Locus de controlo</i>						
Imigrantes	3.90	.72	3.93	.71	3.91	.76
Portugueses	3.92	.55	4.05	.69	3.98	.63
<i>Problemas comportamentais</i>						
Imigrantes	1.35	.57	1.66	.80	1.47	.68
Portugueses	1.29	.46	1.64	.72	1.47	.64

Os indicadores da adaptação psicológica para os jovens e as jovens imigrantes e portuguesas foram submetidos a uma 2 x 2 análise multivariada de covariância (MANCOVA, covariando a idade), seguidas de três análises de covariância (ANCOVAs) para cada uma das variáveis de adaptação psicológica: satisfação com a vida, auto-estima e locus de controlo. Relativamente à adaptação psicológica a MANCOVA não evidenciou um efeito significativo do género, λ de Wilks = .99, $F(3, 583) = 1.37$, $p = .25$. Foi encontrado um efeito significativo do grupo etnocultural, λ de Wilks = .94, $F(3, 583) = 17.59$, $p < .001$. A interacção género x grupo etnocultural não foi significativa, λ de Wilks = .99, $F(3, 583) = .65$, $p = .58$.

Foram efectuadas seguidamente ANCOVAs para cada indicador da adaptação psicológica segundo o género e o grupo etnocultural (Quadro 3). Em consonância com os resultados da MANCOVA nenhuma das 3 ANCOVAs das variáveis de adaptação psicológica obteve um efeito significativo do género. Só uma das 3 ANCOVAs evidenciou um efeito significativo do grupo etnocultural. Os jovens imigrantes ($M=3.31$) estavam menos satisfeitos com as suas vidas que os jovens portugueses ($M = 3.77$), $F(1, 841) = 38.07$, $p < .001$.

Quadro 3: Resultados das análises de variância. Os valores de *p* em itálico são significativos em .05.

Fonte	gl	Média dos quadrados	F	<i>p</i>
<i>Satisfação com a vida</i>				
Género	1	0.19	0.24	.621
Grupo etnocultural	1	30.25	38.07	<i>.001</i>
Género x Grupo etnocultural	1	0.70	0.88	.348
<i>Auto-estima</i>				
Género	1	1.26	3.05	.081
Grupo etnocultural	1	0.59	1.44	.230
Género x Grupo etnocultural	1	0.86	2.07	.151
<i>Locus de controlo</i>				
Género	1	1.06	2.10	.148
Grupo etnocultural	1	0.99	1.95	.163
Género x Grupo etnocultural	1	0.48	0.95	.330
<i>Problemas comportamentais</i>				
Género	1	21.17	51.26	<i>.001</i>
Grupo etnocultural	1	0.47	1.13	.286
Género x Grupo etnocultural	1	0.07	0.71	.680

Foi efectuada seguidamente uma ANCOVA para o indicador da adaptação sociocultural segundo o género e o grupo etnocultural (Quadro 3). Relati-

vamente aos problemas comportamentais o efeito do género, $F(1, 838) = 51.26$, $p < .001$, revelou-se significativo. Assim os rapazes ($M=1.66$) evidenciaram mais problemas comportamentais que as raparigas ($M=1.35$).

Discussão

As questões levantadas giraram em torno de se saber até que ponto os jovens oriundos de famílias imigrantes dos Palop a viver em Portugal estavam bem adaptados. Examinámos quatro resultados adaptativos: satisfação com a vida, auto-estima, controlo e problemas comportamentais.

Os resultados evidenciaram que os jovens imigrantes pareciam encontrar-se bem adaptados. O ponto médio das escalas de adaptação era 3. Em todas elas as pontuações dos jovens imigrantes situavam-se quer abaixo do ponto médio na escala negativa, tal como nos problemas comportamentais, quer acima do ponto médio nas escalas positivas, tais como na satisfação com a vida, na auto-estima e no controlo. Os jovens imigrantes evidenciaram situar-se no pólo positivo das escalas que avaliavam a adaptação. Só numa dessas escalas a juventude imigrante mostrou uma pontuação menor que os jovens nacionais. Tratou-se da satisfação com a vida. Mas neste caso, a única escala com um corte estabelecido de “boa satisfação com a vida” (Cummins, 1995) e recorrendo a esse corte como padrão, verificou-se que os jovens imigrantes revelaram ter boa satisfação com a vida. A nossa primeira hipótese foi, pois, confirmada.

O género revelou ter um efeito ténue sobre a adaptação. O efeito do género só se revelou significativo nos problemas comportamentais. Investigação prévia havia apontado que as mulheres estavam mais em risco de ter problemas de aculturação que os homens (Beiser *et al.*, 1988).

Vários estudos também haviam sugerido que as mulheres manifestavam mais sintomas de mal-estar psicológico em termos de depressão e ansiedade, ao passo que os homens eram mais frequentemente diagnosticados com problemas comportamentais e desordens de personalidade (Tanaka-Matsumi, e Draguns, 1997). Por conseguinte os resultados encontrados foram no sentido desta investigação prévia e a segunda hipótese, de que os rapazes imigrantes manifestariam mais problemas comportamentais que as raparigas, foi confirmada. Note-se, no entanto, que esta diferença de género também apareceu nos jovens portugueses.

Dispomos hoje em dia de investigação que aponta que filhos de imigrantes e jovens imigrantes se adaptam tão bem ou melhor que os colegas nacio-

nais quando se controla o nível socioeconómico (Fulgini, 1997; Rumbaut, 1994). Globalmente verificámos esse padrão global quando considerámos os indicadores da adaptação psicológica e sociocultural. No que se refere aos indicadores de adaptação psicológica, a excepção a esse quadro geral foi a satisfação com a vida, tendo os jovens nacionais evidenciado um valor mais elevado que os jovens de origem africana. No entanto, já se verificou que os dois grupos não se diferenciavam no nível da auto-estima e do controlo. Muito embora vários trabalhos tenham deixado transparecer que a juventude imigrante está sobre-representada nas taxas de crime nas estatísticas oficiais (Junger e Polner, 1992) o recurso a auto-avaliações de delinquência deixa transparecer algo diferente. Mais concretamente neste trabalho as pontuações dos problemas comportamentais dos jovens imigrantes não se diferenciavam das dos seus colegas nacionais. Por conseguinte, o quadro global dos indicadores de adaptação que emergiu, à excepção da satisfação com a vida, foi de uma adaptação dos jovens imigrantes semelhante à dos jovens nacionais.

Os dados examinados aqui não nos permitem avançar uma explicação cabal para tal. Há todavia investigação que mostrou que tanto características individuais, tais como o conhecimento da língua do novo país, como características sociais, tais como o apoio familiar e étnico, diminuam os efeitos negativos da migração. O conhecimento da língua do país facilita o processo de adaptação dos imigrantes à nova sociedade e deixa-os melhor equipados quando se confrontam com novos problemas (Hussain, Creed, e Tamenson, 1997). Efectivamente um aspecto único dos imigrantes estudados é que eles provêm de países em que o português é língua oficial. Nestes países Portugal influenciou a cultura local, a religião, o sistema judicial e as estruturas educativas. Pode acontecer que seja mais fácil para estes imigrantes adaptarem-se a mudanças que ocorrem com a instalação em Portugal do que para imigrantes que tenham de lidar com uma maior distância cultural (cf. Galchenko e Van de Vijver, 2007).

Outro factor importante a considerar na explicação destes resultados é o apoio social propiciado pela interdependência familiar e pelo dinamismo associativo ao longo dos anos em Portugal, susceptível de atenuar os obstáculos à inserção desses migrantes na sociedade portuguesa. Essas associações podem permitir minorar os problemas materiais e emocionais suscitados pelo desenraizamento (Viegas, 1997).

Um outro factor a não negligenciar na interpretação destes resultados é que o contexto cultural português onde estes dados foram recolhidos era tolerante em relação a imigrantes provenientes de países onde o português é língua oficial por razões históricas e políticas. Ora é sabido que a tolerância em

relação a minorias étnicas é susceptível de atenuar o mal-estar psicológico. Por exemplo, pode ser mostrado que a percepção de discriminação era relativamente baixa em adolescentes oriundos de famílias imigrantes (Neto, 2006). Este quadro era semelhante ao que se encontrou em adolescentes portugueses a frequentar o ensino básico (Neto e Ruiz, 1998); a grande maioria evidenciou sentimentos e comportamentos tolerantes em relação aos imigrantes.

Esta conclusão de que de um modo geral os jovens oriundos de famílias imigrantes dos Países de Língua Portuguesa a viver em Portugal mostraram uma boa adaptação no contexto português está em consonância com dados de outros estudos recentes que de um modo geral apontam que os filhos de imigrantes se adaptam bem e nalguns casos até mesmo melhor que os jovens nacionais (Fuligni, 1998; Harris, 2000; Rumbaut, 2000).

Referências

- Alarcão, J., e Miranda Santos, A (1970). *Aculturação*. Lisboa: Editorial L.I.A M.
- Argyle, M. (1982). Intercultural communication. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 61-80). Oxford: Pergamon.
- Barros, J., Barros A, e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Beiser, M., Barwick, C., Berry, J., da Costa, G., Fantino, A, Ganesan, S., Lee, C., Milne, W., Naidoo, J., Prince, R., Tousignant, M., e Vela, E. (1988). *Mental health issues affecting immigrants and refugees*. Ottawa: Health and Welfare Canada.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Connell, J. A.(1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, 1018-41
- Cummins, R. A. (1995). On the trail of the golden standard for subjective well-being. *Social Indicators Research*, 35, 179 – 200.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., e Griffin, A. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71 - 75.
- Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families. The role of family background, attitudes and behaviour. *Child Development*, 68, 351 – 363.
- Fuligni, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 99–103
- Furnham, A , e Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 161-198). Oxford: Pergamon.
- Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (2006). *Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01 – 03/04)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Galchenko, I., e Van de Vijver, F. J. R. (2007). The role of perceived distance in the acculturation of exchange students in Russia. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 181-197.
- Harris, K. M. (2000). The health status and risk behaviours of adolescents in immigrant families. In D. J. Hernandez (Ed.), *Children of immigrants: Health, adjustment and public assistance* (pp. 286 – 314). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Hayes-Bautista, D. (2004). *LA Nueva California: Latinos in the Golden State*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Hussain, N., Creed, F., e Tamenson, B. (1997). Adverse social circumstances and depression in people of Pakistani origin in the UK. *British Journal of Psychiatry*, 171, 434-438.

- Junger, M., e Polder, W. (1992). Some explanations of crime among four ethnic groups in the Netherlands. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 51-78.
- Lazarus, A., e Folkman, S. (1984). *Stress, coping and appraisal*. New York: Springer.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with locus of control construct* (vol. 1, 15-63). New York: Academic Press.
- Neto, F. (1986). *A migração portuguesa vivida e representada*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, Centro de Estudos.
- Neto, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35, 93-116.
- Neto, F. (2002b). Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 26, 17-28.
- Neto, F. (2008). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outros*, 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neto, F. (2006). Psycho-social predictors of perceived discrimination among adolescents of immigrant background: A Portuguese study. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32, 89-109.
- Neto, F. (2007). Adaptação psicológica e sociocultural de jovens timorenses. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI, 375-392.
- Neto, F. (no prelo). *Portugal intercultural: Aculturação e adaptação de jovens imigrantes*.
- Neto, F., Barros, J., e Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, J. Marques (Eds.), *A acção educativa: Análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT.
- Neto, F., e Barros, J. (2007). Satisfaction with life among adolescents from Portuguese immigrant families. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 215-223.
- Neto, F., e Ruiz, F. (1998). Solidão e satisfação com a vida num contexto de mobilidade geográfica. In J. Arroiteia, e P. Doudin, *Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: Questões multiculturais e de investigação* (pp. 59-76). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition, and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Paulus, D. L. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-65.
- Pearlin, J., e Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Pinto, M. C. (2004). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Universidade Aberta, tese de doutoramento.

- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Melbourne: Krieger.
- Rumbaut, R. G. (1994) The crucible within: Ethnic identity, self-esteem and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28, 28, 748-794.
- Rumbaut, R. G. (2000). Passages to adulthood: The adaptation of children of immigrants in Southern California. In D. J. Hernandez (Ed.), *Children of immigrants: Health, adjustment and public assistance* (pp. 478 - 535). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, e Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 138-158.
- Schmitz, P. G. (2001). Psychological aspects of immigration. In L. L. Adler, & U. P. Gielken, *Cross-cultural topics in psychology* (pp. 229-243). Westport: Praeger.
- Simões, M. et al. (1991). A field research on mental health of the Cabo Verde immigrant community in Portugal. *Acta Psiquiátrica Portuguesa*, 37, 21-29.
- Tanaka-Matsumi, J., & Draguns, J. (1997) Culture and psychopathology. In J.W Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, 2nd ed., Vol. 3: Social behaviors and applications* (pp. 413-448). Boston: Allyn & Bacon.
- Viegas, T. (1997). *Timor-Leste*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.
- Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed., pp. 124-147). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ward, C., Bochner, S., e Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Ward, C., e Kennedy, A. (1996). Crossing cultures. The relationship between psychological and sociocultural dimensions of cross-cultural adjustment. In J. Pandey., D. Sinha & D. P. S. Bhawuk (Eds.), *Asian contributions to cross-cultural psychology* (pp. 289 - 306): New Delhi: Sage.

PSYCHOLOGICAL AND SOCIOCULTURAL ADAPTATION AMONG ADOLESCENTS WITH AFRICAN IMMIGRANT BACKGROUND

Félix Neto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto

Abstract: The aim of this study was to find out the level of adaptation among adolescents with African immigrant background living in Portugal. Three hypotheses were tested: the level of psychological and sociocultural adaptation is satisfactory; immigrant boys show more behavioural problems than immigrant girls; the scores of psychological and sociocultural adaptation of immigrant adolescents are similar than those of Portuguese adolescents living in this country. The study sample consisted of 543 immigrant participants (mean age = 15.4 years; SD = 1.9). The mean duration of sojourn in Portugal for the sample was 11.9 years (SD = 5.0). They were asked to fill a questionnaire with several measures, including socio-demographic information, satisfaction with life, self-esteem, mastery, and behavioural problems. A control group involving 320 Portuguese youth was also included in the study. The hypotheses were globally supported. The behavioural problems of immigrant youth were influenced by gender. Adolescents with African immigrant background were well adapted in comparison with national peers.

KEY-WORDS: *Adaptation, Africa, gender, immigrants, Palops.*

Fotocomposição e impressão:

Claret - Companhia Gráfica do Norte – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Avintes – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

claret.cgn@sapo.pt - www.graficaclaret.com

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1º ordem: Tipo normal, centrado; 2º ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3º ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4º ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e", "(2nd ed.) por

(2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (*paper*) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ...»; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de recensões, deverão enviar dois exempla-

res da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as recensões das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

Enter