

# Psicologia Educação e Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XVII, Nº 2, dezembro de 2013 Semestral

- ✚ REFLEXÕES EM TORNO DOS LIMITES E DAS POTENCIALIDADES DA UTILIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DA FUNCIONALIDADE (CIF) NO CONTEXTO EDUCATIVO
- ✚ A GRATIDÃO, A VULNERABILIDADE AO STRESS E AS ESTRATÉGIAS DE COPING EM CUIDADORES INFORMAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL
- ✚ INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROMA DE ASPERGER: UM ESTUDO DE CASO
- ✚ BATERÍA AURORA (INTELIGENCIA ANALÍTICA Y PRÁCTICA) Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
- ✚ ALUNOS DE MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS ASSOCIADAS AO RENDIMENTO ACADÉMICO ELEVADO
- ✚ CREATIVIDAD MUSICAL, APTITUD MUSICAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO
- ✚ O CONHECIMENTO DOS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO EM ADOLESCENTES COM E SEM SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO
- ✚ INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE UM ESTUDO COM ADOLESCENTES
- ✚ PADRÕES ADAPTATIVOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES EM ADOLESCENTES
- ✚ O PAPEL DO PSICÓLOGO NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE UMA VISÃO COMPREENSIVA E HOLÍSTICA DO CLIENTE
- ✚ ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE FORMAL DE LAS CIENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.
- ✚ PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA ARTÍSTICA
- ✚ AVALIAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL
- ✚ PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO  
E DESENVOLVIMENTO  
DO ISPGAYA



**Diretor** João de Freitas Ferreira  
**Subdiretor** José Carlos Morais  
**Editor** João de Freitas Ferreira

**Conselho Editorial**

Amâncio Pinto (Universidade do Porto)	José Barros Oliveira (Universidade do Porto)
Ana Paula Cabral I. S. Politécnico Gaya)	José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya )
Félix Neto (Universidade do Porto)	Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)
Isabel Magalhães ( I. S. Politécnico Gaya )	Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)
Joaquim Ferreira (Universidade de Coimbra)	

**Conselho Consultivo**

Adriano Basto Teixeira (I. S. Politécnico Gaya)	José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)
Alfonso Barca Lozano (U. da Corunha)	João Teixeira Lopes (U. do Porto)
António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)	António Leitão da Silva (I. S. Politécnico Gaya)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)	José A. Cruz (U. do Minho)
Carlos Januário (I. S. Politécnico Gaya)	José Tavares (U. Coimbra)
Celeste Malpique (U. do Porto)	José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Clara Cruz Santos (U. de Coimbra, Porto)	Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)	Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)	Margarita Pino (U. de Vigo)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)	Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)
Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)	Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)	Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)	Paulo Schmitz (U. de Bona)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goias)	Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)	Rui A. Santiago (U. de Aveiro)

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

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

**Propriedade** CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

**ISSN** 0874-2391

**Depósito Legal** 117618/97

**I.C.S** 121587

**Frequência** Semestral  
Vol. XVII Nº 2  
Dezembro de 2013

## Índice

Página:

<b>EDITORIAL .....</b>	<b>5</b>
<i>João de Freitas Ferreira</i>	
<b>REFLEXÕES EM TORNO DOS LIMITES E DAS POTENCIALIDADES DA UTILIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DA FUNCIONALIDADE (CIF) NO CONTEXTO EDUCATIVO ...</b>	<b>6</b>
<i>Sara A. S. Felizardo &amp; Sofia M. Campos</i>	
<b>A GRATIDÃO, A VULNERABILIDADE AO STRESS E AS ESTRATÉGIAS DE COPING EM CUIDADORES INFORMAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....</b>	<b>17</b>
<i>Diana Morgado, Paulo Alves &amp; Suzana Lucas</i>	
<b>INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROMA DE ASPERGER: UM ESTUDO DE CASO...32</b>	
<i>Olívia Gomes Pereira &amp; Maria João Carapeto</i>	
<b>BATERÍA AURORA (INTELIGENCIA ANALÍTICA Y PRÁCTICA) Y RENDIMIENTO ACADÉMICO... 49</b>	
<i>Laura Llor Zaragoza; Carmen Ferrándiz García; Mercedes Ferrando Prieto &amp; Mari Carmen Fernández</i>	
<b>ALUNOS DE MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS ASSOCIADAS AO RENDIMENTO ACADÉMICO ELEVADO.....</b>	<b>66</b>
<i>Ana P. Antunes &amp; Dina Freitas</i>	
<b>CREATIVIDAD MUSICAL, APTITUD MUSICAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....</b>	<b>85</b>
<i>Javier Valverde; Mercedes Ferrando; Lola Prieto &amp; Gloria Soto</i>	
<b>O CONHECIMENTO DOS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO EM ADOLESCENTES COM E SEM SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.....</b>	<b>102</b>
<i>Maria João Carapeto &amp; Guillem Feixas</i>	
<b>INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE UM ESTUDO COM ADOLESCENTES.....</b>	<b>118</b>
<i>Liliana Faria; Joana Carneiro Pinto; Maria do Céu Taveira &amp; Dora Matias</i>	

**PADRÕES ADAPTATIVOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES EM ADOLESCENTES.....134**

*Teresa S. Machado & Ana Pardal*

**O PAPEL DO PSICÓLOGO NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE UMA VISÃO COMPREENSIVA E HOLÍSTICA DO CLIENTE .....152**

*Marisa Carvalho & Maria do Céu Taveira*

**ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE FORMAL DE LAS CIENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....165**

Antonio Pérez Manzano; Antonio De Pro; Rosario Bermejo; Carmen Ferrándiz & Marta Sainz

**PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA ARTÍSTICA.....182**

*Susana B. Monteiro & Lisete S. Mónico*

**AVALIAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL.....199**

Isabel Huet, Ana Paula Cabral & Nilza Costa

**PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR.....212**

*Cynthia Bisinoto & Claisy Marinho*

## EDITORIAL

No campo da escola, cruzando a psicologia e a educação, alguns temas são suficientemente clássicos e atuais, marcando a relevância dos processos de ensino e aprendizagem, ou de desenvolvimento psicossocial dos alunos, e estando na base da avaliação da eficácia da própria escola e seus professores. São temas universais e omnipresentes pois igualmente marcam o trabalho dos alunos e o seu sucesso educativo. Assim, entre tais temas, destacamos as necessidades educativas especiais (NEEs) ou Educação Especial e a orientação vocacional ou o desenvolvimento de carreira dos alunos com a sua entrada na adolescência.

Entende-se, então, que estes mesmos dois temas surgem suficientemente valorizados neste número da revista PEC, tomando bastante dos artigos apresentados no congresso internacional organizado por esta revista em Julho de 2013.

Ao nível das NEEs, merece destaque hoje a implementação internacional da Classificação Internacional Da Funcionalidade (CIF), importando logicamente questionar a sua adequação e avaliar a sua implementação em Portugal. Pela sua relevância, também por não ser um assunto que reúna consenso entre profissionais e académicos portugueses, escolhemos um artigo sobre este assunto, auscultando professores portugueses, para abrir este número da revista.

Por outro lado, a par das questões vocacionais e dos serviços de psicologia em apoio às decisões de carreira dos adolescentes, foi nossa intenção agrupar no final deste número três textos centrados no Ensino Superior. Num momento em que se implementam significativas mudanças nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar no Ensino Superior em Portugal, em boa medida decorrente da aceitação da Declaração de Bolonha, tem sido bastante a produção nacional tomando este nível de ensino. Escolhemos para terminar este conjunto de artigos e o próprio número da revista, um texto analisando os serviços de psicologia existentes nas instituições em Portugal e Brasil. Este facto permite-nos também destacar, na organização deste número, uma preocupação que tem presidido à revista e que se prende com a sua internacionalização. Na sequência dos números anteriores e da política de sua internacionalização, este último número de 2013 consegue reunir artigos de pesquisadores e académicos, aliás também de profissionais, de nacionalidades que ultrapassam as fronteiras de Portugal.

João de Freitas Ferreira

## **REFLEXÕES EM TORNO DOS LIMITES E DAS POTENCIALIDADES DA UTILIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DA FUNCIONALIDADE (CIF) NO CONTEXTO EDUCATIVO**

**Sara A. S. Felizardo<sup>1</sup>**

**Joaquim A. Ferreira**

**Marcelino Pereira<sup>2</sup>**

**Sofia M. Campos<sup>3</sup>**

**Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu  
Universidade Católica de Viseu, Portugal**

### **Resumo**

Na atualidade, a Organização Mundial de Saúde (OMS) possui dois sistemas de referência, a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que assumem um papel nuclear na conceptualização da deficiência e incapacidade. Mais recentemente, a OMS promoveu a elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) de utilização universal nas áreas da saúde, educação e reabilitação. No contexto nacional, no âmbito da reorganização da Educação Especial, com a criação do Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, o Ministério da Educação adotou o referencial teórico da CIF. O diploma prevê que a avaliação seja realizada por referência à CIF-CJ, cujos resultados devem também servir de base à elaboração do programa educativo individual. O presente estudo, de caráter exploratório, tem como objetivo analisar as perceções dos professores de educação especial sobre questões

---

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu, Portugal. Email: [sfelizardo@esev.ipv.pt](mailto:sfelizardo@esev.ipv.pt)

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

<sup>3</sup> Universidade Católica de Viseu, Portugal. Email: [sofiacic@iol.pt](mailto:sofiacic@iol.pt)

relativas à inclusão e às mudanças previstas na legislação em vigor, particularmente no que diz respeito à utilização da CIF-CJ no contexto educativo. A amostra, por conveniência, é constituída por 62 professores de educação especial de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu. Em síntese, os professores acentuam que o normativo não contribui para melhorar a inclusão; fomenta o envolvimento dos pais, nomeadamente no processo de avaliação; promove a articulação dos serviços e das parcerias. No que diz respeito à utilização da CIF-CJ, os docentes referem que introduziu um maior rigor e clarificação na avaliação, no entanto, não veio facilitar os procedimentos, tendo aumentado a burocratização dos processos; assumem ainda, dificuldades na avaliação por referência à CIF-CJ. Estes dados remetem para a necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais, bem como na construção de instrumentos de avaliação adequados ao referencial CIF-CJ.

**Palavras-Chave:** Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF); Educação Especial; Inclusão; Necessidades Educativas Especiais.

### **Introdução**

A clarificação conceptual e a evolução dos modelos da deficiência e incapacidade (médico, social, biopsicossocial e sistémico) constituem um desafio, especialmente devido à ambiguidade que impera no domínio. Neste contexto, ressaltamos a ampla influência do modelo médico, inclusivamente ao nível da Organização Mundial da Saúde (OMS), a qual orientou, até recentemente, a sua intervenção no contexto da International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH, WHO, 1980).

Com o aparecimento de novas análises e modelos de deficiência, a OMS desenvolveu, ao longo da década de 90, um profundo processo de revisão da ICIDH, que envolveu estudos de campo sistemáticos e consultas internacionais, com a participação de diversas fontes, designadamente especialistas, organizações de pessoas com deficiência, grupos de trabalho, entre outros, culminando em 2001 com uma nova versão a International Classification of Functioning, Disabilities and Health (ICF-WHO, 2001), que constitui uma referência científica na compreensão e estudo da saúde.

A versão nacional intitulada Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) tem assumido um importante papel na consolidação e operacionalização da funcionalidade e incapacidade humana na área da saúde. Atualmente, a OMS possui dois sistemas de referência, a décima revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), as quais assumem

destaque na definição de deficiência e incapacidade. As duas classificações apresentam objetivos distintos; no entanto podem ser utilizadas de uma forma complementar, a CID-10 fornece uma estrutura etiológica e proporciona o diagnóstico de doenças ou outras condições de saúde (distúrbios, lesões) e a CIF proporciona a classificação da funcionalidade e incapacidade associadas aos estados de saúde (OMS & DGS, 2003).

A CIF consubstancia uma mudança de paradigma, do modelo tradicional biomédico, que enfatiza os diagnósticos das deficiências, para um modelo biopsicossocial, no contexto da funcionalidade e incapacidade humana. Deste modo, faz uma síntese dos modelos médico e social, numa abordagem mais abrangente e coerente das diferentes perspetivas nos campos da saúde, da psicologia e social (WHO, 2001). Este referencial emerge como um novo sistema de classificação multidimensional e interativo, cujo propósito não se limita a classificar a pessoa nem a estabelecer categorias diagnósticas, mas antes interpretar as características do indivíduo, nomeadamente as estruturas e funções do corpo e a interação pessoa-meio (I PAIPDI – GSEAR & SNRIPD, 2006). Descreve o funcionamento humano e as suas limitações como resultado da interação dinâmica entre as condições de saúde e os fatores contextuais. A valorização dos fatores do ambiente, organizados numa sequência de um meio mais imediato do indivíduo para o mais geral, mudou o foco da avaliação e da intervenção no domínio da reabilitação. O seu enquadramento conceptual perspetiva de forma bem precisa as noções de funcionalidade e incapacidade (Hemmingsson & Jonsson, 2005). A funcionalidade engloba todas as funções e estruturas do corpo e capacidade do indivíduo para realizar atividades e tarefas da vida diária, bem como a sua participação e envolvimento no contexto social, correspondendo aos aspetos positivos da interação entre o indivíduo e os fatores do contexto. A incapacidade (disability) abarca as diversas manifestações das deficiências, limitações e restrições à participação, pelo que consigna os aspetos negativos da interação entre a condição de saúde da pessoa e os fatores ambientais.

A OMS promoveu a elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) para utilização universal nas áreas da saúde, educação e social. Em 2002 foi constituído um grupo de trabalho de peritos, com a coordenação de Simeonsson, para elaborar a versão da CIF-CJ para crianças e jovens. Esta versão, concluída recentemente, adota a estrutura da CIF original, mas abarca novos códigos que apresentam conteúdos específicos para a infância e adolescência. Neste sentido, foram destacados aspetos importantes, tais como o contexto familiar, o atraso no desenvolvimento, a participação e os contextos da criança e adolescente (INR, 2010).

A CIF tem suscitado diversas análises e críticas em torno dos seus fundamentos filosóficos e da necessidade de um maior aprofundamento do quadro teórico (Nordenfelt, 2003). Além disso, diversos autores têm salientado aspetos associados com a sua operacionalização, sendo por isso indispensável desenvolver instrumentos de medida dos conceitos envolvidos, com o propósito de avaliar e testar as relações entre os construtos do modelo (Ferreira, 2008; Hemmingsson & Jonsson, 2005; Noonan et al., 2009; Perenboom & Chorus, 2003).

As noções e a distinção entre atividade e participação constituem os aspetos menos claros do modelo; contudo, a utilização dos conceitos capacidade e o desempenho reduz parte da ambiguidade (Ferreira, 2008). O conceito de participação tem sido considerado nuclear no âmbito do bem-estar e qualidade de vida da pessoa, pelo que a sua promoção constitui um objetivo importante na reabilitação. Com a CIF surgiu uma nova conceptualização, sendo necessária a operacionalização do conceito e a criação de novos instrumentos de avaliação que abarquem todos os domínios envolvidos na participação, como sejam a comunicação, mobilidade, autocuidados, vida doméstica, áreas principais da vida, relacionamento interpessoal e vida comunitária, social e cívica (Noonan et al., 2009; OMS & DGS, 2003).

No domínio das grandes orientações sociopolíticas, realçamos a criação do I PAIPDI, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro, a vigorar no período de 2006 a 2009. Este documento de referência revela uma total consonância com os pressupostos da CIF. Apresenta uma conceção dinâmica de deficiência e, neste sentido, reconhece a influência determinante do meio como promotor ou barreira à participação e funcionalidade do indivíduo, salientando as ações e intervenções técnicas potenciadoras da interação indivíduo-meio (atividades e participação). O IPAIPDI (GSEAR & SNRIPD, 2006) clarifica que a CIF pode desempenhar um papel importante em diversas áreas, por exemplo: na segurança social, na saúde, na educação, no emprego, entre outras, particularmente no que diz respeito à estruturação dos processos de avaliação do estatuto funcional das pessoas.

É de realçar a forma como o IPAIPDI aborda as conceções de deficiência e incapacidade. Em primeiro lugar, adota, de forma explícita, uma terminologia composta de deficiência e incapacidade, não obstante a recusa subtil do conceito de deficiência pela sua excessiva conotação biológica e proximidade com o modelo médico, ressaltando ainda que apenas corresponde às alterações ao nível das estruturas e funções do corpo. Ao invés, o termo incapacidade é considerado o mais adequado, porque mais abrangente ao englobar os diferentes níveis de limitações funcionais relacionados com a pessoa e o seu meio ambiente, para referir a funcionalidade da pessoa. Porém, há o reconhecimento claro de que, face à

aceitação e difusão do conceito de deficiência, o qual constitui, no contexto nacional, um termo de referência, a opção é assim a utilização simultânea dos termos deficiência e incapacidade (GSEAR & SNRIPD, 2006). Não obstante este esclarecimento conceptual, o I PAIPDI é algo incongruente quanto ao modelo que advoga, pois, se por um lado, refere que o modelo de eleição é o modelo social, por outro lado, assume como referencial a CIF, a qual por sua vez adota o modelo biopsicossocial que coloca a tónica na interação pessoa-meio e não exclusivamente nos fatores sociais.

No contexto nacional, no âmbito da reorganização da Educação Especial, com a criação do Decreto-Lei n. 3/2008, de 7 de janeiro, o Ministério da Educação adotou o referencial teórico da CIF. O diploma prevê que a avaliação seja realizada por referência à CIF-CJ, cujos resultados devem também servir de base à elaboração do programa educativo individual.

A reflexão sobre as potencialidades da utilização da CIF-CJ no contexto educativo, particularmente como instrumento de referência nos processos de avaliação e elegibilidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) permanentes tem sido objeto de análise na literatura científica. Parece-nos importante o propósito de estabelecer um sistema com uma linguagem e terminologia unificadoras. Contudo, na nossa perspetiva a classificação escolhida, CIF, emanada da Organização Mundial de Saúde, não foi uma opção pacífica, tendo sido alvo de algumas críticas, em especial, pela inexistência de investigação consolidada sobre a adequação deste referencial ao domínio educativo (Correia, 2008). É também considerado um instrumento muito centrado nas limitações do aluno, não atribuindo igual importância aos seus pontos fortes e recursos pessoais. Apesar dos fatores pessoais estarem previstos e incluídos nos fatores contextuais, estando relacionados com o histórico de vida e com as características individuais do indivíduo, os mesmos não são classificados e desenvolvidos na CIF (DGS & OMS, 2003).

As questões relacionadas com a operacionalização da CIF constituem temáticas que têm suscitado um amplo debate, não só no campo educativo, como também noutras áreas onde a CIF é utilizada como referencial, como a saúde, a segurança social a reabilitação, entre outros. No âmbito do processo de avaliação, os professores, psicólogos e outros técnicos mantêm a utilização dos mesmos instrumentos e técnicas que utilizavam na sua prática profissional. Porém, é necessário desenvolver esforços para construir novas ferramentas que operacionalizem adequadamente os conceitos da CIF, nomeadamente a componente da participação, onde existe carência de instrumentos que envolvam todos os domínios previstos na classificação (Ferreira, 2008; Hemmingsson & Jonsson, 2005; Noonan et al., 2009; Perenboom & Chorus, 2003).

## **Metodologia**

O presente estudo, de caráter exploratório, tem como objetivo analisar as percepções dos professores de educação especial sobre questões relativas à inclusão e às mudanças previstas na legislação em vigor, particularmente no que diz respeito à utilização da CIF-CJ no contexto educativo. A amostra, por conveniência, é constituída por 62 professores de educação especial de agrupamentos de escolas do distrito de Viseu. O instrumento de recolha de dados, o questionário, é constituído por três partes distintas: I - identificação (dados sociodemográficos: género, idade, habilitações profissionais, situação profissional, formação em NEE); II - percepções sobre as alterações na educação especial e o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos (12 itens); III - envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos (7 itens).

## **Resultados**

Os dados revelam que a maioria dos professores é do género feminino, com uma frequência relativa de 82,3% (n=51), face aos 17,7% (n=11) do masculino. Verificamos que os sujeitos apresentam uma maior frequência (n=25; 40,3%) na categoria etária dos 41 aos 45 anos, sucedendo-se os 36 aos 40 anos (n=16; 25,8%), maior ou igual a 46 anos (n=14; 22,6%) e entre os 31 e 35 anos (n=7; 11,3%). A média da idade situa-se nos 42,96 anos, com desvio-padrão de 6,36, sendo a idade mínima 32 anos e a máxima 61 anos. No que concerne às habilitações literárias, a maioria, 90,3% (n=56), tem licenciatura e 9,7% (n=6) apresenta mestrado. A experiência profissional, traduzida no número dos anos de serviço, mostra que a maioria, 56,5% (n=35), tem 11 a 20 anos, seguida de 32,3% (n=20) com 21 a 30 anos; 8,1% (n=5), 6 a 10 anos; e 3,2% (n=2) com um número maior ou igual a 31 anos. Assim, a média do tempo de serviço localiza-se nos 18,8 anos, com desvio-padrão de 6,2 anos, tendo o mínimo 7 anos e o máximo 34 anos. Quanto à situação profissional, observamos que a maioria, 90,3% (n=56), faz parte do quadro do agrupamento/ escola e 9,7% (n=6) é contratado. Em relação à formação em educação especial, constatamos que todos tiveram alguma formação, sendo que a maioria, 98,4% (n=61), obteve a formação fundamental num curso de especialização neste domínio; 91,9% frequentou ações de formação contínua, com menos de 25 horas (n=57); 62,9% (n=39) ações com mais de 25 horas; e 59,7% (n=37) revelou ter participado em eventos científicos. É ainda de ressaltar que nenhum dos sujeitos referiu ter tido disciplinas da área da educação especial no contexto da formação inicial.

No que concerne às perceções dos professores de educação especial sobre as questões relativas à inclusão, às mudanças previstas na legislação atual e à utilização da CIF-CJ na educação foram também objeto de análise. Os professores responderam a um bloco de dez questões, nas quais a tipologia das respostas incidiam numa escala de 1 a 5, de “discordo muito” a “concordo muito”.

Assim, face à afirmação “as alterações melhoram a inclusão”, as opiniões variaram de forma quase dicotómica entre o “discordo” (n=39; 62,9%) e o “concordo” (n=19; 30,6%). Na frase “o Decreto-Lei n.º 3/ 2008 acentua o envolvimento dos pais” os professores referiram, maioritariamente, “concordo” (n=45; 72,6%). Para “os pais participam na avaliação”, os respondentes assumiram, na sua maioria, “concordo” (n=34; 54,8%), seguida de “discordo” (n=18; 29%). Na asserção “existe uma boa articulação dos serviços e técnicos”, os professores dividiram-se entre o “concordo” (n=31; 50%) e o “discordo” (n=22; 35,5%); Face a “os pais participam no programa educativo”, a percentagem mais elevada (n=28; 45,2%) seleciona a opção “discordo”, seguindo-se “concordo” (n=26; 41,9%). Para “os pais conhecem o programa educativo”, a maioria (n=39; 62,9%) assinala “concordo”. Na frase “aos pais são explicadas as opções educativas”, a maioria dos sujeitos (n=44; 71%) concorda, seguindo-se “concordo muito” (n=17; 27,4%). Na asserção “os pais participam na elaboração do PE”, as opiniões são divergentes, com uma percentagem similar de respondentes entre o “concordo” (n=27; 43,5%) e o “discordo” (n=27; 43,5%), sendo os restantes entre o “discordo muito” (n=4; 6,5%) e o “não tenho opinião” (n=4; 6,5%). A afirmação “os pais têm um maior envolvimento” gera uma disparidade de perceções, entre 43,5% (n=27) de “concordo” e “discordo” (41,9% discorda e 6,5% discorda muito). Relativamente à frase “a CIF veio facilitar os procedimentos”, a maioria discorda ou discorda muito, com, respetivamente, 62,9% (n=39) e 17,7% (n=11).

Foram colocadas duas questões abertas aos professores, onde tinham que fazer uma avaliação global do Decreto-Lei n.º 3/ 2008, salientando os aspetos positivos e negativos.

No que concerne aos pontos positivos, os respondentes salientam os seguintes aspetos: “não há aspetos positivos” (n=19; 30,6%), “maior rigor e clarificação na atribuição das medidas educativas” (n=8; 12,9%), “a criação de unidades de ensino e escolas de referência” (n=7; 11,3%); “maior envolvimento dos professores do ensino regular” (n=7; 11,3%); “maior valorização da transição para a vida ativa” (n=7; 11,3%); “criação do Departamento de Educação Especial”. Estes resultados indiciam alguma discordância dos professores, sendo que a maior percentagem assume, de uma forma direta e simples, que não perspetivam aspetos positivos.

Relativamente aos aspetos negativos, a percentagem mais elevada dos docentes, 45,2% (n=28), destaca a burocratização dos processos; seguindo-se 41,9% (n=26) a assumir dificuldades na avaliação por referência à CIF; 33,9% (n=21) realça o elevado número de alunos com NEE sem acompanhamento específico da educação especial; 29% (n=18) ressalta a falta de recursos humanos e materiais; 17,7% (n=11) refere as dificuldades na articulação entre os diferentes intervenientes; e, de forma residual, com 3,2% e 1,6%, mencionam, respetivamente, a criação dos centros de recursos (CRI) e coordenação do PEI pelo professor do ensino regular.

Em síntese, a maioria dos professores acentua que o normativo não contribui para melhorar a inclusão; fomenta o envolvimento dos pais, nomeadamente no processo de avaliação; promove a articulação dos serviços e das parcerias. Em relação à utilização da CIF-CJ, os docentes referem que introduziu um maior rigor e clarificação na avaliação; no entanto, não veio facilitar os procedimentos, tendo aumentado a burocratização dos processos; assumem ainda, dificuldades na avaliação por referência à CIF-CJ.

### **Conclusão**

Os resultados mostram a necessidade de um maior investimento na formação dos profissionais e na construção de instrumentos de avaliação apropriados ao referencial CIF-CJ. Na nossa opinião, esta ausência de instrumentos de recolha de dados adequados ao novo referencial e adaptados às especificidades dos alunos do contexto português é uma das causas dos muitos entraves ao processo de avaliação e ao estabelecimento do perfil de funcionalidade do aluno, redundando muitas vezes em procedimentos meramente burocráticos e pouco significativos, de modo a serem cumpridas as várias fases do processo e preenchida toda a documentação necessária à homologação do PEI. Esta forma de intervir está desalinhada com todas as orientações internacionais que aconselham uma formação adequada e específica na utilização da CIF (OMS & DGS, 2003). Por outro lado, as resistências dos profissionais da saúde ao referencial põem em causa o trabalho de avaliação, particularmente no que diz respeito à análise dos qualificadores da área da saúde relativos às funções e estruturas do corpo.

### Referências Bibliográficas

- Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1999). Uma nova política em educação. In L.M. Correia, Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares (pp.17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º3/2008. Acedido em 22 junho de 2008, <http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo>.
- Correia, L.M. (2007). Carta aberta à Senhora Ministra da educação. Acedido em 20 de junho de 2008, em <http://www.educare.pt/educare/opinião.Artigo.aspx>.
- Conselho Nacional de Educação/ CNE (1999a). Parecer n.º 1/ 99. Crianças e alunos com necessidades educativas especiais, Diário da República, II Série, n.º 40, 17 de fevereiro, de 1999.
- Conselho Nacional de Educação/ CNE (1999b). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Lisboa: CNE.
- Diário da República, I Série, Nº 183, 21 de setembro (2006). Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/ 2006. I PAIPDI -
- Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2010). Relatório Final do Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Lisboa: ME/ DGIDC.
- European Union (2012). Education and disability/ Special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU – An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. Brussels: European Commission, DG Education and Culture.
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 124, 141-174.
- Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação & Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência (2006). I Plano para a Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Hemmingsson, H., & Jonsson, H. (2005). The issue is – An occupational perspective on the concept of participation in the international classification of functioning, disability and health – Some critical remarks. American Journal of Occupational Therapy, 59, 569-576.
- Instituto Nacional para a Reabilitação (2010). CIF, acedido em 5 de maio de 2011, em <http://www.inr.pt/category/1/23/cif>.
- Ministério da Educação (2008). Educação Especial– manual de apoio à prática. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de janeiro.
- Noonan, V.K.; Kopec; Noreau, L.; Singer, J.; Chan, A.; Mâsse, L.C. & Dvorak, M.F. (2009). Comparing the content of participation instruments using the International Classification of Functioning, Disability and Health. Health and Quality of Life Outcomes, 7, 93
- Nordenfelt, L. (2003). Action theory, disability and ICF. Disability and Rehabilitation, 25 (18), 1075-1079.

- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 109-139.
- Organização Mundial da Saúde e Direção-Geral da Saúde (2003). CIF. Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Perenboom, R.J. & Chorus, A.M. (2003). Measuring participation according to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Disability and Rehabilitation*, 25, 577-587.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*, 4 (2), 7-16.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 97-109.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO.
- World Health Organization (1980). International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). World Health Organization.
- World Health Organization (2001). International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). World Health Organization.

## **REFLECTIONS AROUND THE LIMITS AND POTENTIALITIES OF THE USE OF THE INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONALITY (ICF) IN EDUCATIONAL CONTEXT**

**Abstract:** Currently, the World Health Organization (WHO) has two reference systems, the tenth revision of the International Classification of Diseases (ICD-10) and the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), which plays a central role in the conceptualization of the impairment and disability. More recently, WHO has promoted the development of a version of the ICF for children and youth (ICF-CY) for universal use in the areas of health, education and rehabilitation. In the national context, as part of the reorganization of Special Education, with the creation of Decree-Law nº 3/ 2008 of 7th January, the Ministry of Education adopted the theoretical framework of the ICF. It stipulates that the evaluation is performed by reference to ICF whose results should also serve as a basis for developing an individual educational program. This study was exploratory and aims to analyze the perceptions of special education teachers on issues related to inclusion and to anticipated changes in legislation, particularly with regard to the use of the ICF in the educational context. The sample, for convenience, is composed of 62 special education teachers of school clusters in the district of Viseu (Portugal). In summary, teachers emphasize

that the normative do not contribute to the inclusion, encourages parental involvement, especially in the evaluation process; promotes coordination of services and partnerships. Regarding the use of the ICF, teachers report that introduced greater rigor and clarity in the assessment, however, did not come facilitate the procedures, increasing bureaucratization of processes; still assume difficulties in the evaluation by reference to CIF. These data show the need for greater investment in the training and the development of adequate assessment instruments to referential CIF.

**Keywords:** International Classification of Functioning (ICF), Special Education, inclusion, Special Educational Needs (SEN)

## **A GRATIDÃO, A VULNERABILIDADE AO STRESS E AS ESTRATÉGIAS DE COPING EM CUIDADORES INFORMAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL**

**Diana Morgado<sup>4</sup>**

**Paulo Alves<sup>5</sup>**

**Suzana Lucas<sup>6</sup>**

### **Resumo**

Cuidar de alguém que seja portador de deficiência mental pode conduzir a uma situação de vulnerabilidade e de stress, assim como, consequencialmente, conduzir ao recurso de estratégias de coping (Fischer & Tarquinio, 2006; Maia, 2010). Os cuidadores informais, ao apoiarem pessoas dependentes a nível funcional, valorizam as necessidades daqueles de quem cuidam, o que acaba por os encaminhar para elevados níveis de vulnerabilidade ao stress. No mesmo sentido, os pais ou familiares mais próximos dos portadores de deficiência, ao mesmo tempo que vão adquirindo mais competências no cuidar acabam por deixar transparecer os elevados custos dessas funções, levando-os a recorrerem a estratégias de coping que lhes permitam adaptarem-se a esta condição. A investigação mais recente aponta igualmente para a possibilidade da gratidão estar bastante envolvida nesta relação, na medida em que a pessoa com deficiência manifesta gratidão e, por esta, estimula o cuidador informal (Freitas, 2009).

Neste estudo foram avaliados 40 cuidadores informais de pessoas com deficiência mental, apoiados pela APPACDM de Viseu, através da *Escala da Gratidão (GQ-6)*, *Escala 23 Questões para a Vulnerabilidade ao Stress* e *Inventário de Resolução de Problemas*. Os resultados obtidos revelam que os sujeitos que cuidam há mais anos de pessoas com deficiência mental apresentam valores globais de vulnerabilidade ao stress mais baixos; os

---

<sup>4</sup> Psicóloga estagiária – APPACDM - Viseu. [psique.dianamorgado@gmail.com](mailto:psique.dianamorgado@gmail.com)

<sup>5</sup> - Coordenador do Curso de Psicologia - ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. [pauloalves@viseu.ipiaget.org](mailto:pauloalves@viseu.ipiaget.org)

<sup>6</sup> Psicóloga - Centro Hospitalar Tondela-Viseu; ISEIT - Instituto Piaget, Viseu. [suzanalucas@gmail.com](mailto:suzanalucas@gmail.com)

cuidadores com menos idade e mais habilitações recorrem a estratégias de coping mais adequadas; existe uma relação nula entre a gratidão e a vulnerabilidade ao stress; uma relação positiva moderada entre a gratidão e as estratégias de coping e uma relação negativa moderada entre a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping.

**Palavras-Chave:** Gratidão, stress, coping.

### **Contextualização**

O termo gratidão provém do latim *gratia*, que significa favor e *gratus* que significa agradável. Todas as derivações da expressão latina estão associadas com gentileza, generosidade, ofertas, a beleza de dar e receber, receber algo gratuito e faz-nos sentir bem. Edward (*in* Emmons, 2009) refere que existem dois tipos de gratidão, a instantânea, que se sente quando se recebe algo e a mais ampla, que se sente quando se oferece. Neste sentido, assumimos que a gratidão tem várias componentes. Em primeiro lugar, deve existir algo externo que desencadeie o sentimento, o estímulo. Seguidamente experiencia-se uma perceção específica do estímulo que determina o sentimento subjetivo e a sua intensidade. Em terceiro lugar, o estímulo deve buscar uma resposta psicológica visível, ou seja, a resposta, deve provocar alterações motivacionais no pensamento. Por fim, existe também a componente expressiva que possibilita comunicar a emoção aos outros. Esta componente vai permitir encontrar formas, através das quais se mudam as ações para evidenciar a gratidão e maneiras através das quais as expressões faciais e postura corporal modificam, quer se tenha ou não consciência disso, para se poder transmitir a outros sujeitos a emoção que se está a sentir (Emmons, 2009).

A gratidão aparece assim globalmente determinada por três fatores: o primeiro é a relevância da dádiva recebida; o segundo é o esforço de uma pessoa para conceder essa dádiva, e por fim o senso de indignidade ao receber a dádiva. Existem certas formas adequadas para expressar a alegria da gratidão, sendo a primeira as palavras de amor e de agradecimento, segue-se a confiança no poder de perdão e por fim os atos de amor (Emmons & McCullough, 2004).

A gratidão aparece muito próxima do comportamento moral, sugerindo a literatura três funções morais distintas para este conceito. A primeira função refere-se ao barómetro moral, que indica uma resposta à perceção de benefício, a partir de uma ação moral efetuada por outro indivíduo. Segue-se a função de motivador moral, que move um sujeito grato a comportar-se pró socialmente em direção ao benfeitor e a outras pessoas e por fim o

reforçador moral, que encoraja os benfeitores a comportarem-se moralmente no futuro (Koller, s/d).

Por outro lado, o estudo deste contruto indica que os sujeitos gratos estão mais dispostos a procurar apoio instrumental e emocional e a abordar problemas, como estratégia de coping. As estratégias de coping podem ser um mecanismo essencial para explicar porque a gratidão se associa negativamente com o stress (Wood, Joseph & Linley, 2007). Um estudo efetuado por Gordon, Musher-Eizenman, Holub e Dalrymple (*in* Koller, s/d) sobre o impacto de eventos negativos na vida de crianças e a relação com a emoção de gratidão evidencia o conteúdo das respostas de crianças americanas de cinco a onze anos sobre gratidão, no ano de 2000 e no ano de 2001, após o ataque terrorista de 11 de setembro. Primeiro, foram esmiuçados os aspetos gerais, expostos no ano de 2000, relacionados à família, aos amigos, à escola e às necessidades básicas e encontraram-se diferenças associadas ao género, pois as meninas indicaram uma maior expressão de gratidão nas relações interpessoais, demonstravam mais gratidão relativamente à família e amigos, enquanto os rapazes se mostravam mais gratos por bens materiais, sobretudo brinquedos.

Constatou-se que os relatos das meninas apresentam mais temas do que os dos meninos. Estes dados podem ser explicados através da tendência por parte das meninas em passar mais tempo com as pessoas, a ocupar-se de temas sobre relações, a ter mais intimidade e a valorizar mais as amizades, enquanto os meninos seriam mais competitivos (Freitas, 2009).

Estes autores também compararam os relatos de crianças em função da idade (crianças de 4 a 8 anos e de 9 a 12 anos). Assim, os resultados sugeriram que as crianças de 9 a 12 anos têm mais gratidão face às pessoas do que as de 4 a 8 anos, que seriam mais gratas a objetos, confirmando-se uma redução do egocentrismo e aumento de interesse pelas relações interpessoais por parte das crianças maiores. As crianças com mais idade também introduziram mais temas nos seus relatos, o que pode ser atribuído à sua maior aptidão para escrever. O facto de ter um familiar doente ou com qualquer tipo de deficiência mostrou repercutir-se para o surgimento da gratidão, talvez porque o doente ou a pessoa com deficiência manifeste gratidão e estimule o cuidador a sentir esta emoção. Logo a gratidão inspira o benfeitor a agir pró-socialmente, isto é, a sentir gratidão (Freitas, 2009).

Ora, é neste contexto de estudo do conceito de gratidão que se reconheceu a importância de analisar a existência de uma relação entre este termo e a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping em cuidadores informais de pessoas com deficiência mental. Assim, para Beck e Emery (1985) um sujeito sente-se vulnerável ao stress desenvolve a

expectativa de não conseguir superar as dificuldades que aparecem. Esta expectativa inibe a nível interno, o discurso e a recordação de memórias armazenadas e a nível externo, impede o exercício de aptidões, ou seja, o sujeito sente-se numa situação de impotência em que não sabe o que dizer ou fazer.

Alguns estudos demonstram que mães com mais idade possuem menos stress do que as mães com menos idade, isto de acordo com a teoria “adaptativa”. Esta teoria refere que ao longo do tempo cuidar torna-se mais fácil e há um melhor ajustamento ao papel de cuidador (Maia, 2010).

Na opinião de Heller (*in* Maia, 2010) existe maior stress nas mães cuidadoras de pessoas com deficiência mental do que nos pais. Um dos stressores mais estudado é a evolução da deficiência, as possíveis alterações de comportamento e o nível de dependência funcional nas atividades do quotidiano (Maia, 2010). É importante referir que a escala 23 QVS tem uma correlação negativa e altamente significativa com o IRP (Serra, 2000).

No que se refere às estratégias de coping para Moos e Schaefer (*in* Serra, 1999) as estratégias de coping estão essencialmente relacionadas com o esforço cognitivo e comportamental que os sujeitos usam em circunstâncias particularmente indutoras de stress, sendo que os recursos são fatores de ordem pessoal e social, relativamente estáveis, que influenciam o modo como as pessoas tentam lidar com as transições difíceis e as crises de vida.

Verificou-se que as mães cuidadoras de filhos com deficiência mental segundo Greenberg (*in* Maia, 2010) recorrem bastante às estratégias de coping, sendo que o cuidar também tem resultados favoráveis, pois as gratificações estão associadas à relação de intimidade entre o cuidador e o recetor de cuidados e do reconhecimento de que se cumpriu uma obrigação para com um familiar que precisa de ajuda, ou de como se adaptou com sucesso a um desafio pessoal ou ainda, de que se tornou melhor a vida de um familiar. Numa idade mais avançada os cuidadores tendem a desenvolver modos de lidar com a pessoa portadora de deficiência.

### **Amostra**

Participaram neste estudo 40 cuidadores informais da região de Viseu - Portugal. A faixa etária até aos 50 anos predomina com uma frequência de 21 (52,5%); relativamente ao sexo a amostra é predominantemente do sexo feminino, ou seja, com uma frequência de 27 (67,5%);

quanto ao estado civil, 25 (62,5%) dos cuidadores informais de pessoas portadoras de deficiência mental são casados; e no que diz respeito às habilitações literárias, existem 27 cuidadores com o ensino básico (67,5%); e quanto ao tempo de cuidar destacam-se 21 (52,5%) sujeitos que cuidam de pessoas portadoras de deficiência mental há mais de 20 anos.

### **Instrumentos**

Utilizou-se nesta investigação a **Escala da Gratidão** (GQ-6), instrumento que mede as diferenças individuais na propensão para experimentar a gratidão no dia a dia. Quanto mais alta for a soma das 6 questões mais previsível se torna que o sujeito inquirido seja grato, agradecido e apreciativo por benefícios ou presentes que tenham recebido (McCullough, Emmons & Tsang, 2002). A **Escala 23 Questões para a Vulnerabilidade ao Stress** (23QVS), instrumento que mede a vulnerabilidade do sujeito diante de uma situação indutora de stress. Quanto mais alto for o nível da soma das 23 questões mais previsível se torna que a pessoa avaliada seja vulnerável ao stress. Os sujeitos que obtenham um resultado a partir de 43 pontos devem ser considerados vulneráveis ao stress (Serra, 2000). O **Inventário de Resolução de Problemas** (IRP) mede as estratégias de coping utilizadas pelo sujeito no quotidiano, quando enfrenta três situações distintas: de ameaça, de dano ou de desafio, com consequências suscetíveis de se arrastarem no tempo. Este instrumento de avaliação é composto por 40 itens, sendo que quanto mais alta for a pontuação obtida melhor se supõe que sejam as estratégias de coping usadas pelo sujeito (Serra, 1987).

### **Procedimento**

Logo após o início da investigação contactaram-se os autores das escalas anteriormente referidas e escolhidas para a realização da mesma, que atenciosamente as disponibilizaram. Para a recolha de dados foi contactada por carta a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) de Viseu, de modo a conseguir-se a devida autorização, através do preenchimento do protocolo de investigação para posterior tratamento estatístico. Foram entregues os instrumentos de avaliação às psicólogas da instituição para posteriormente estas solicitarem a colaboração aos cuidadores para o preenchimento dos instrumentos, bem como do consentimento informado que esclarecia os objetivos do estudo e garantia a confidencialidade dos dados. O tratamento estatístico realizou-se através do *software* SPSS.18 (*Statistical Package for the Social Science*).

### **Análise dos resultados**

O presente estudo pretende analisar as disposições de gratidão, os níveis globais de vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental; comparar os valores totais de vulnerabilidade ao stress em função do número de anos no cuidar, das estratégias de coping em função da idade e das habilitações literárias e de gratidão em função da idade, do sexo, do estado civil, das habilitações literárias do número de anos no cuidar de pessoas portadoras de deficiência mental e por fim avaliar a relação entre os valores totais de vulnerabilidade ao stress, das estratégias de coping e de gratidão existentes em cuidadores informais.

### ***Vulnerabilidade ao stress***

Em primeiro lugar, procurou-se analisar a influência do tempo de cuidar dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental, relativamente ao nível de vulnerabilidade ao stress, através da análise de comparação de medias (teste t-student) para amostras independentes.

**Tabela 1 – Médias, desvio-padrão e teste t de student do nível de vulnerabilidade ao stress em função do tempo de cuidar dos cuidadores informais**

	Tempo de cuidar	p	Média	DP	t	p
Vulnerabilidade ao Stress	Até aos 20 anos	19	50,58	14,573	,902	0,05*
	A partir dos 20 anos	21	42,19	13,329		

Nota \*.  $p \leq 0,05$

Em relação ao tempo de cuidar dos diferentes grupos (até aos 20 anos; a partir dos 20 anos), foram encontradas diferenças estatisticamente em relação ao nível de vulnerabilidade ao stress (cf. Tabela 1). Deste modo são os cuidadores com menos tempo de cuidar (até 20 anos) que apresentam em media um nível mais elevado de vulnerabilidade ao stress.

Recordamos que a pessoa vulnerável ao stress se caracteriza por ter pouca capacidade autoafirmativa, fraca tolerância à frustração, dificuldade em confrontar e resolver os problemas, preocupação excessiva pelos acontecimentos diários e uma emocionalidade marcada (Serra, 2000). Ora, estes resultados da vulnerabilidade ao stress levam-nos concluir que, na amostra em estudo, os cuidadores informais com o avançar dos anos se habituam cada vez mais a cuidar da pessoa deficiente, vão progressivamente encontrando melhores estratégias de adaptação, resultando desse facto uma redução da vulnerabilidade ao stress. Os

resultados obtidos nesta investigação vão pois ao encontro da teoria “adaptativa”, que defende que ao longo do tempo cuidar torna-se mais fácil e há um melhor ajustamento ao papel de cuidador (Maia, 2010).

### ***Estratégias de Coping***

Procurou-se em seguida avaliar a existência de um nível de utilização diferente de estratégias de coping pelos cuidadores informais de pessoas com deficiência, em função da idade e das habilitações literárias do cuidador.

**Tabela 2-** *Média, desvio-padrão e teste t-student do nível de estratégias de coping em função da idade dos cuidadores informais*

	Idade	N	Média	DP	t	p
Inventário de Resolução de Problemas	Até aos 50 anos	21	154,48	16,207	2,766	0,009
	A partir dos 50 anos	19	139,16	18,816		

Nota \*.  $p \leq 0,05$

Relativamente à idade do cuidador e às estratégias de coping, observam-se diferenças estatisticamente significativas. Os cuidadores com idade até 50 anos apresentam estratégias mais adequadas de coping do que os cuidadores com mais de 50 anos de idade (cf. Tabela 2).

Face às estratégias de coping constatou-se que a variável idade concorre para diferenças de valores. Ainda que estes resultados não se encontrem no mesmo sentido que outras investigações anteriormente realizadas (Maia, 2010), visto que se defende que numa idade mais avançada os cuidadores tendem a desenvolver modos de lidar com a pessoa portadora de deficiência, consideramos razoável que o cuidador com menos idade apareça com mais capacidade de recorrer a estratégias de coping adequadas.

**Tabela 3-** Médias de ordens e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de estratégias de coping em função das habilitações literárias dos cuidadores

	Habilitações Literárias	N	Média de ordens	U	p
Inventário de Resolução de Problemas	Ensino Básico	27	17,88	243,500	0,049*
	Ensino Secundário/Superior	13	25,73		

Nota \*.  $p \leq 0,05$

No que diz respeito às habilitações literárias dos cuidadores informais, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas com as estratégias de coping. Os resultados mostram que são os cuidadores informais com mais habilitações (Ensino Secundário/Superior) que apresentam estratégias mais adequadas de coping (Tabela 3).

A evidência de diferenças estatisticamente significativas nas estratégias de coping em função das habilitações literárias, com os cuidadores com mais habilitações a utilizarem melhores estratégias de coping, posicionam-se no mesmo sentido de outros estudos (Fischer & Tarquinio, 2006), ou seja, os níveis mais altos de formação aparecem associados de forma positiva a um coping ativo.

Relativamente às estratégias de coping constatou-se que os cuidadores informais usam estratégias de coping adequadas, ou seja, são pessoas que revelam bons níveis de controlo sobre as situações com que se deparam, são pouco propensos a pedir ajuda, gostam de se confrontar e resolver de forma ativa os problemas, usam mecanismos que diminuem os estados de tensão que não prejudicam a sua saúde, não deixam que a vida seja perturbada por acontecimentos stressantes e não têm propensão a deixar-se responsabilizar pelas consequências negativas dos acontecimentos. Por oposição, os sujeitos com estratégias de coping desadequadas tendem a sentir um maior número de problemas (Serra, 1987).

### **Gratidão**

Procurou analisar-se a influência das diferentes variáveis sócio-demográficas (idade, sexo, estado civil, habilitações literárias e tempo de cuidar) e o nível de gratidão sentida pelo cuidador informal.

**Tabela 4 - Médias de ordens e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de gratidão em função da idade dos cuidadores informais**

	Idade	n	Média de Ordens	U	p
Gratidão	Até aos 50 anos	21	21,52	178,000	0,559ns
	A partir dos 50 anos	19	19,37		

Nota : ns- não significativo

Recorreu-se à utilização do *Teste Wilcoxon-Mann-Withney* para amostras independentes para testar a influência da idade dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental (dividida em 2 faixas etárias: até aos 50 anos e a partir dos 50 anos) relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e idade do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores até 50 anos de idade e os cuidadores com mais de 50 anos (cf Tabela 4). Este resultado opõe-se à perspectiva de Freitas (2009) que considera que as crianças com mais idade têm mais gratidão face às pessoas do que as crianças com menos idade.

**Tabela 5- Médias, desvio-padrão e teste t-Student do nível de gratidão em função do sexo dos cuidadores informais**

	Sexo	N	Média	DP	t	p
Gratidão	Masculino	13	34,31	7,087	0,340	0,736 ns
	Feminino	27	33,41	8,177		

Nota: ns- não significativo

Empregou-se o *Teste t-Student* para amostras independentes para testar a influência do sexo dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e sexo do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores do sexo masculino e os cuidadores do sexo feminino (cf Tabela 5) por oposição ao estudo efetuado por Gordon, Musher-Eizenman, Holub e Dalrymple (*in Koller, s/d*), as meninas indicaram uma maior expressão de gratidão pelas pessoas do que os rapazes.

**Tabela 6** - Médias de ordens e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de gratidão em função do estado civil dos cuidadores informais

	Estado civil	N	Média de ordens	U	p
Gratidão	Casado	25	20,56	86,000	0,966 ns
	Outro estado civil	15	20,40		

Nota: ns- não significativo

Aplicou-se o *Teste Wilcoxon-Mann-Withney* para amostras independentes para testar a influência do estado civil dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e estado civil do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores casados e os cuidadores com outro estado civil (Tabela 6).

**Tabela 7** - Médias, desvio-padrão e teste *t*-student do nível de gratidão em função das habilitações literárias dos cuidadores informais

	Habilitações literárias	N	Média	DP	t	p
Gratidão	Ensino Básico	27	32,44	8,173	1,498	0,142 ns
	Ensino Secundário/Superior	13	36,31	6,330		

Nota: ns- não significativo

Procedeu-se à utilização do *Teste t*-student para amostras independentes para testar a influência das habilitações literárias dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e habilitações literárias do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores com o Ensino Básico e os cuidadores com o Ensino Secundário/Superior (Tabela 7).

**Tabela 8 - Médias de ordens e e Teste de Wilcoxon Mann-Witney do nível de gratidão em função do tempo de cuidar**

	Tempo de cuidar	N	Média de ordens	U	p
Gratidão	Até aos 20 anos	19	19,13	225,500	0,479 ns
	A partir dos 20 anos	21	21,74		

Nota: ns- não significativo

Utilizou-se o *Teste Wilcoxon-Mann-Withney* para amostras independentes para testar a influência do tempo de cuidar dos cuidadores informais de pessoas com deficiência mental relativamente ao nível de gratidão. Referente às variáveis gratidão e tempo de cuidar do cuidador, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os cuidadores com tempo de cuidar até 20 anos e os cuidadores com mais de 20 anos de cuidar (Tabela 8).

### **Gratidão, Vulnerabilidade ao Stress e Estratégias de Coping**

Com o intuito de analisar a relação entre a gratidão, a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping, recorreu-se a uma correlação de Spearman (Tabela 9).

**Tabela 9- Coeficiente de correlação de Spearman entre a gratidão, o nível de vulnerabilidade ao stress e de estratégias de coping**

	Vulnerabilidade ao Stress	Estratégias de Coping	Gratidão
Gratidão	r -0,224 p 0,165	0,616**	1,000
Vulnerabilidade ao Stress	r 1,000 p	-0,608**	-0,224
Estratégias de Coping	r -0,608* p 0,000	1,000	0,616**

Nota \*\*.  $p \leq 0,01$ ; ns: não significativa

Os resultados alcançados mostram que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a vulnerabilidade ao stress e a gratidão. A teoria por sua vez contrapõe-se, pois considera que a gratidão se associa negativamente com o stress, sendo que as estratégias

de coping podem ser um mecanismo essencial para explicar esta associação (Wood, Joseph & Linley, 2007). Os resultados demonstram uma correlação estatisticamente significativa entre as estratégias de coping e a gratidão com sentido positivo, que confirma a teoria de Freitas (2009) e por fim existe uma correlação estatisticamente significativa com sentido negativo entre a vulnerabilidade ao stress e as estratégias de coping, resultado que corrobora os resultados obtidos por Vaz Serra (2000).

### **Conclusão**

Os resultados obtidos neste estudo confirmam que o facto de um cuidador tomar conta há mais anos de uma pessoa com deficiência mental contribui para uma menor vulnerabilidade ao stress. No mesmo sentido, confirma-se que os cuidadores com menos idade utilizam melhores estratégias de coping, assim como os cuidadores com mais habilitações literárias recorrem a estratégias de coping mais adequadas. Contudo, não fica provada a relação entre as variáveis idade, habilitações literárias e os níveis de stress e de gratidão, ou seja, não fica provado que os mais novos sejam menos vulneráveis ao stress e que experienciem mais gratidão, que os cuidadores com mais habilitações sejam menos vulneráveis ao stress e sejam mais gratos, ou que utilizem as estratégias de coping mais adequadas, ou que tenham uma maior predisposição para experienciar a gratidão.

Estes resultados permitem-nos reconhecer e confirmar a importância da experiência no cuidar de pessoas com deficiência mental. O fator tempo, o cuidar de alguém há mais tempo, acaba por disponibilizar um conjunto de recursos que são moderadores dos níveis de stress. Baseados nestes resultados consideramos a oportunidade de propor estratégias de intervenção que possibilitem aos cuidadores mais novos um correto posicionamento temporal, beneficiando inclusive da experiência adquirida por cuidadores que cuidam há mais tempo. Esta disposição intergeracional serve, em sentido contrário, para a aquisição de estratégias de coping, dado que os mais novos apresentam estratégias de coping mais adequadas. Neste mesmo sentido, o presente estudo confirma a importância da formação como uma variável promotora de estratégias de coping mais adequadas. Precisamos de cuidar dos cuidadores, precisamos de formar os cuidadores.

As variáveis sociodemográficas em estudo não surgiram associadas aos níveis de gratidão. Estes resultados, quando confrontados com a investigação recente, mostram-nos a transversalidade da gratidão quando relacionada com diversas características da pessoa, colocando-nos também em alerta em relação a uma certa uniformização da amostra em

estudo. Em aberto fica a hipótese desta dimensão do comportamento positivo estar mais vinculada às dimensões da personalidade do sujeito, do que propriamente às suas propriedades sociodemográficas.

Finalmente, a associação entre as estratégias de coping e a vulnerabilidade ao stress, as estratégias de coping e a gratidão, confirmam a importância das adequadas estratégias de coping para o controlo dos níveis de stress provocados pelo cuidar de alguém que é portador de deficiência mental, assim como apresentam a gratidão associada às adequadas estratégias de coping. Estes resultados induzem-nos a reforçar a importância da intervenção formativa que seja potenciadora de disposições positivas em contextos negativos.

Sugere-se que investigações futuras desta temática possam analisar as diferenças entre cuidadores informais de pessoas com e sem deficiência mental, para se avaliar a existência de diferenças nos níveis de gratidão, nos níveis de vulnerabilidade ao stress e no recurso de estratégias de coping adequadas.

### Referências Bibliográficas

- Beck, A. T., & Emery, G. (1985). *Vulnerability: The core of anxiety disorders*. *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective*. U.S.A.: Basic Books.
- Emmons, R. (2009). *Obrigado! Como a gratidão pode torná-lo mais feliz*. Alfragide: Estrela Polar.
- Emmons, R. & McCullough, M. (2004). *The Psychology of Gratitude*. New York: Oxford University Press.
- Fischer, G. N., & Tarquinio, C. (2006). *Os conceitos fundamentais da psicologia da saúde*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, L. (2009). *Sobre a gratidão*. <http://msmidia.profissional.ws/hi/lapege/artigos/SobreGratidao.pdf>. Consultado no dia 31 de outubro de 2011.
- Koller, S. (s/d). *Gratidão em contextos de risco: Uma relação possível?*. <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico7/7Psico%2004.pdf>. Consultado no dia 31 de outubro de 2011.
- Maia, S. D. B. (2010). *Bem-estar dos pais cuidadores de filhos adultos portadores de deficiência*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Lisboa: Faculdade de Psicologia.

Maria, L. (s/d). *Como Deus motiva a gratidão?*.  
[http://pt.gospeltranslations.org/wiki/Como\\_Deus\\_Motiva\\_Gratid%C3%A3o%3FConsulta](http://pt.gospeltranslations.org/wiki/Como_Deus_Motiva_Gratid%C3%A3o%3FConsulta)  
do no dia 31 de outubro de 2011.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition:  
A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social  
Psychology*, 82(1), 112-127.

Serra, A.V. (1987). Um estudo sobre coping: o Inventário de Resolução de  
Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9(4), 301-316.

Serra, A.V. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de  
Coimbra.

Serra, A.V. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao  
stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 279-30.

Wood, A., Joseph, S., & Linley, P. (2007). Coping style as a psychological  
resource of grateful people. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(9),1076-1093.

**GRATITUDE, VULNERABILITY TO STRESS AND COPING STRATEGIES:  
IN INFORMAL CAREGIVERS OF PERSONS WITH MENTAL DISABILITIES**

**Abstract:** Caring for someone who is mentally disabled can lead to a situation of vulnerability and stress, as well as of consequence, lead to the use of coping strategies (Fischer & Tarquinio, 2006; Maia, 2010). Informal carers in supporting dependents at a functional level, value the needs of those they care for, which ultimately forwarding them to high levels of vulnerability to stress. Similarly, parents or close family members of persons with disabilities, while they acquire more skills in care end up betraying the high costs of these functions, leading them to resort to coping strategies that allow them to adapt this condition. Recent research also points to the possibility of gratitude to be very involved in this relationship, in that the disabled person expresses gratitude and, through this, encourages informal caregiver (Freitas, 2009).

This study evaluated 40 informal caregivers of people with mental disabilities, supported by APPACDM of Viseu, by Scale of Gratitude (GQ-6), Scale 23 Questions for Vulnerability to Stress Inventory and Troubleshooting. The results show that subjects who care more years of people with learning disabilities have global values of lower vulnerability to stress; carers with younger and more qualifications resort to coping strategies most appropriate, there is a relationship between the null gratitude and vulnerability to stress, a moderate positive relationship between gratitude and coping strategies and a moderate negative relationship between vulnerability to stress and coping strategies.

**Keywords:** Gratitude, Stress, Coping.

## **INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROMA DE ASPERGER: UM ESTUDO DE CASO**

**Olívia Gomes Pereira<sup>7</sup>**

**Maria João Carapeto<sup>8</sup>**

**Faculdade de Ciências Sociais - Universidade Católica Portuguesa, Braga**

### **Resumo**

Tem surgido nos últimos anos alguma literatura sobre as características das crianças com Síndrome de Asperger, as suas necessidades educativas especiais e estratégias para implementar ao nível da escola para promover a sua aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades favoráveis à sua inclusão escolar e social. No entanto, a generalidade desta literatura é de origem anglo-saxónica e deixa algumas interrogações sobre como se processará a inclusão escolar de crianças com tais características nas escolas portuguesas. Este estudo propõe-se pois contribuir para o conhecimento de como se processa a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de Síndrome de Asperger em Portugal, mediante um estudo de caso. Os objetivos específicos são os de identificar as características da criança que, relacionadas com o diagnóstico, se salientam em contexto escolar, bem como as estratégias de intervenção educativa implementadas para promover a sua inclusão e sucesso educativo. O método inclui a análise de conteúdo de duas

---

<sup>7</sup> Faculdade de Ciências Sociais (Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal). Email: oliviagomespereira@hotmail.com.

<sup>8</sup> Faculdade de Ciências Sociais (Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal). Email:mjoacarapeto@gmail.com

entrevistas às professoras (titular e de Educação Especial) e dos documentos constantes no processo escolar do aluno, relativamente às características da criança (dificuldades comportamentais e de aprendizagem: onze categorias) e às estratégias educativas utilizadas (para melhorar a aprendizagem académica e as habilidades sociais, bem como apoio comportamental: dezoito categorias). Os resultados sugerem que a criança apresenta, em contexto escolar, a generalidade das características referidas na literatura, e mostram uma diversidade de estratégias educativas implementadas pelas professoras, embora por vezes de forma intuitiva e pouco sistemática. Os resultados são discutidos bem como as limitações do estudo.

**Palavras-Chave:** Síndrome de Asperger; Inclusão; Estratégias educativas; Escola.

## INTRODUÇÃO

A Síndrome de Asperger (SA) é uma perturbação neurocomportamental que afeta o desenvolvimento e se manifesta por alterações sobretudo na interação social, na comunicação e no comportamento. Não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais. Diversos autores (APA, 2002; Attwood, 2010; Cumine, Leach e Stevenson, 2006) têm convergido na identificação de limitações e dificuldades ao nível de: (a) interação social, (isolar-se socialmente, ter dificuldade em fazer amigos, ter problemas em interpretar segundos sentidos ou ter um comportamento inaceitável); (b) comunicação em contextos sociais (exercer uma compreensão muito literal do outro, problemas na comunicação não verbal, na interpretação de entoações e na linguagem, podendo esta ser demasiado formal); (c) imaginação social e flexibilidade de pensamento e comportamento (interesses obsessivos, insistir em rotinas, pouca capacidade para agir com criatividade, e para fazer generalizações da aprendizagem). São por vezes também referidos problemas na motricidade, por exemplo dificuldades na escrita ordenada ou movimentos pouco harmoniosos.

Atualmente, através do movimento inclusivo (Correia, 2003; Rodrigues, 2003), pretende-se que a educação especial se aproxime do ensino regular, sendo para tal necessário que as escolas e os seus intervenientes procedam a reestruturações humanas e físicas, de modo a que a inclusão seja um processo concreto e real. Têm-se assim multiplicado guias e manuais destinados a auxiliar professores e educadores a reconhecer as dificuldades particulares das crianças com SA e a apresentar-lhes estratégias de ensino-aprendizagem, regra geral na literatura anglo-saxónica

(e.g.: Myles, Hagen, Holverstott, Hubbard, Adreon, e Trautman, 2005; Sansosti, Powell-Smith, e Cowan, 2010; Simpson, de Boer-Ott, e Smith-Myles, 2003; Smith-Michaels, 2008; Stokes, 2002; Williams, 1995).

Neste contexto, um conjunto de características das crianças com SA têm merecido particular atenção em contexto escolar, designadamente dificuldades comportamentais e dificuldades de aprendizagem (e.g.: Myles et al, 2005; Simpson et al, 2003; Smith-Michaels, 2008; Stokes, 2002; Williams, 1995). Entre as dificuldades comportamentais destacam-se habitualmente a intolerância à alteração de rotinas, dificuldades na interação social, escala restrita dos interesses, vulnerabilidade emocional, capacidades organizacionais pobres, e hipersensibilidades sensoriais. Entre as dificuldades de aprendizagem têm sido salientadas uma concentração pobre, coordenação motora pobre, dificuldades académicas, e dificuldades com a linguagem.

Quanto à intervenção, salientamos o trabalho de Sansosti e colegas (2010) que apresentam uma abordagem compreensiva em contexto escolar, preventiva e remediativa, com alunos com SA e autismo de alto funcionamento. Propõem um trabalho colaborativo e em equipa, contando não só com os profissionais que atuam em contexto escolar (professores, professores de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, etc.), como também com outros profissionais exteriores à escola (pediatras, etc.) e, claro, os pais e famílias das crianças. Os autores distinguem três domínios de intervenção, designadamente para desenvolver competências académicas, proporcionar apoios comportamentais, e melhorar as competências sociais, cada um dos quais descrevem e analisam com bastante detalhe quanto aos seus objetivos e procedimentos de intervenção educativa.

Neste sentido, propõe-se como objetivo geral do presente estudo, compreender como se processa a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de SA numa escola portuguesa. Deste decorrem os objetivos específicos como: (a) identificar as características pessoais e psicossociais da criança, relacionadas com o diagnóstico, e modo como se manifestam ou expressam em contexto escolar; e (b) conhecer as estratégias de intervenção educativa implementadas pelos agentes escolares e destinadas a promover a inclusão e o sucesso educativo da criança.

### **Método**

Em ordem aos objetivos de investigação apresentados, procedeu-se ao estudo de caso (e.g., Stake, 2009) de uma criança com diagnóstico de SA e sua inclusão escolar.

### **Participantes**

Para além da criança e dos seus encarregados de educação, que se apresentam de seguida com mais detalhe, duas professoras (professora titular da turma e professora de Educação Especial) forneceram informação central para o estudo.

### **A criança**

B, um rapaz de nove anos de idade e diagnóstico de SA, é aluno que do 4º ano de escolaridade numa cidade do Minho. É o segundo filho de um casal saudável e o agregado familiar consiste no B, sua irmã (13 anos) e os pais. Devido aos sinais preocupantes que se manifestaram a partir dos 3 anos, os pais recorrem ao Hospital Pediátrico onde lhe é feito o diagnóstico. Na sequência deste acompanhamento clínico, começa a beneficiar de intervenção precoce ao nível da educação pré-escolar (nos domínios da comunicação, independência pessoal e socialização), e mais tarde ao iniciar o 1º ciclo do ensino básico de outras medidas educativas especiais (nomeadamente, adequação na organização de turma e ensino especial).

### **Encarregados de educação**

Os pais têm idade compreendida entre os 30 e os 35 anos de idade. O pai é bancário, a mãe administrativa, ambos tem como habilitações literárias o 12º ano. A família tem um bom nível socioeconómico e vive num apartamento, no centro de uma cidade do Minho. O Encarregado de Educação é a mãe, esta é atenciosa, comparece às reuniões na escola sempre que convocada. O ambiente familiar deste aluno caracteriza-se como favorável ao desenvolvimento de bons hábitos escolares, uma vez que os pais demonstram grande vontade em participar na vida escolar do seu filho.

### **Instrumentos**

As técnicas para a recolha de dados foram a entrevista semiestruturada (aos pais, especialmente para compreender a história desenvolvimental e o contexto familiar; à professora titular de turma e à professora de educação especial, para responder aos objetivos de investigação) e a análise documental.

Tendo em consideração os dois objetivos específicos do estudo, preparou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2009) das entrevistas das professoras tendo em conta duas macro-categorias. Uma das macro-categorias diz respeito às características específicas da criança em contexto escolar que podem ser relacionadas com o seu diagnóstico, a qual inclui 11 categorias (baseadas em ASD, 2002; Myles et al, 2005; Simpson et al, 2003; Smith-Michaels, 2008; Stokes, 2001; Williams, 1995) (ver categorias e códigos respetivos nas duas primeiras colunas do Quadro 1). A segunda macro-categoria relaciona-se com as estratégias educativas de que a criança beneficiou, a qual se divide em 20 categorias (baseadas em Sansosti et al, 2010) (ver categorias e códigos respetivos nas duas primeiras colunas do Quadro 2). Os documentos constantes no processo individual de B (fichas trimestrais/anuais de avaliação, relatório médico, relatório multidisciplinar, relatório de educação especial, programa educativo de intervenção - PEI, etc.), foram analisados mediante as mesmas categorias de análise de conteúdo.

### **Procedimentos**

Obtido o consentimento informado do encarregado de educação e da direção da escola, realizaram-se as entrevistas (com gravação áudio), ao que se seguiu a sua transcrição. Finalmente procedeu-se à recolha e análise dos documentos. As categorias de análise de conteúdo previamente propostas foram mantidas no confronto com os dados obtidos nas entrevistas e nos documentos. Além disso, na codificação das características da criança, optou-se por incluir não só as dificuldades referidas pelas fontes, mas também, em cada domínio, potencialidades e forças referidas (ex.: “dá-se muito bem com o tutor da turma”, na categoria A.2 – Dificuldades na Interação Social).

## Resultados

Os Quadros 1 e 2 exemplificam as categorias presentes nas entrevistas e documentos, respetivamente em relação às características de B e às estratégias educativas que lhe são destinadas. Feita a análise de conteúdo das entrevistas às professoras (titular e educação especial), e dos diversos documentos presentes no processo do aluno, podemos constatar que B apresenta algumas das características das crianças com SA e que a literatura refere como problemáticas em contexto de sala de aula.

Quadro 1 – Exemplos de características de B com base na análise de conteúdo das Entrevistas às professoras e dos documentos

Código	Designação	Conteúdos		
		Entrevista Prof Titular	Entrevista Prof E E	Documentos
<b>A - Dificuldades comportamentais</b>				
A.1	Intolerância à alteração de rotinas	Já se foi fazendo algumas alterações, ele acaba por se adaptar		Revela uma grande insegurança em gerir situações novas
A.2	Dificuldades na interação social	Dá-se muito bem com o tutor Evolução (...) grande (pares)	Progressos, nomeadamente ao nível da socialização.	Criança meiga, afável e de fácil trato Recusa a interação com o outro, quando a tarefa /tema não é do seu interesse
A.3	Escala restrita de interesses	Gosta muito de ouvir histórias A área das ciências agrada muit	Há dias em que participa nas brincadeiras dos colegas, por iniciativa própria, ou a convite	Os seus interesses nas atividades de brincar são pouco variados Gosta muito de filmes
A.4	Vulnerabilidade emocional	Quando ele tem alguma dificuldade (...) vai procurar o professor de educação especial	Algum défice de confiança Por vezes é emocionalmente instável	Revela grande insegurança e ansiedade na concretização de tarefas individuais
A.5	Capacidades organizativas pobres	Necessita de muitos reforços (...) num trabalho autónomo ele não faz, bloqueia e acabou.	É muito dependente Quando não entende, bloqueia	Diminuta capacidade de organização dos materiais, na esquematização do caderno.
A.6	Hipersensibilidades sensoriais			
<b>B - Dificuldades de aprendizagem</b>				
B.1	Concentração pobre	Problemas de concentração Há momentos na aula em que ele abstrai-se... não está a ouvir	Abstrai-se com facilidade	Distrai-se facilmente perante estímulos exteriores
B.2	Coordenação motora pobre	Dificuldade em fazer desporto Caligrafia (é) muito irregular		Revela algumas dificuldades de motricidade fina
B.3	Dificuldades académicas	Boa capacidade de memorização; Boa capacidade de cálculo; Nem sempre percebe os enunciados	Dificuldades de compreensão Progressos na realização de trabalhos de grupo	Alguma leitura silábica, responde a questões de interpretação e escreve frases completas sem erros.
B.4	Dificuldades com a linguagem	Já vai percebendo determinada expressões; Fala dos livros que leu com muito entusiasmo		Linguagem oral em que existia um atraso em relação às crianças da sua idade
O1	Outros	Não costuma interromper, nem perturbar		Alimenta-se bem e dorme bem

**Quadro 2 – Exemplos de estratégias educativas, com base na análise de conteúdo das entrevistas às professoras e dos documentos**

Código	Designação	Conteúdos		
		Entrevista Prof Tit	Entrevista prof EE	Documentos
<b>C - Melhorar aprendizagem académica</b>				
C.1	Apresentação das tarefas	Por vezes peço a colaboração da turma para recapitular, até que ele consiga perceber tudo e consiga entrar no trabalho da turma		Recurso a estratégias de ensino motivadoras, com recurso à tecnologias de informação
C.2	Comunicação do professor	Dentro da sala de aula, é um acompanhamento muito próximo Tenho que chamar várias vezes a atenção (Ele bloqueia ali e) eu tenho que me sentar ali ...ao pé dele...	Apoio nos trabalhos propostos pela professora titular (Quando não entende, bloqueia) por vezes basta lhe dizer “então B vamos lá, lê melhor e devagarinho”	Necessita de reforços positivos
C.3	Antecipação (priming)	Os alunos leem a história em casa e depois contam para os colegas		
C.4	Tarefas	Durante as aulas eu posso dar apoio, tirar-lhe as dúvidas, tentamos desconstruir a frase e encaminhar para a resolução	Através de séries de imagens pede para contar histórias, assim vamos apelando à sua criatividade	Adequações ao processo de avaliação -
C.5	Habilidades de trabalhos de casa e estudo	Às vezes eu aviso a mãe que tem trabalhos		Criar a rotina de fazer os trabalhos de casa, com a certeza de que é capaz de os realizar sozinho
C.6	Apoio à língua portuguesa	(Quando a linguagem não é tão clara...) temos que fazer uma desconstrução do texto Valorizam muito a compreensão do oral	Tenho sugerido a leitura de pequenas histórias, para ele me contar...	Adora recontar histórias que leu e demonstra grande vontade se colocado perante a turma no papel de “professor”;
C.7	Apoio na Matemática			
C.8	Outros	(No início ... tempo de aula era pouco ...) eu sentia que falhava por não lhe dar a devida atenção	Apoio pedagógico personalizado, eu professora de EE, e a professora titular	Adequações no processo de avaliação Apoio pedagógico individualizado sistemático e individual
<b>D - Apoio comportamental</b>				
D.1	Modificação ambiental	Turma ser pequena	O lugar em que ele se encontra sentado, está sentado junto ao (...) seu tutor e estes estão num grupo de mais dois meninos no canto da sala de aula	Colocação do B nos lugares da frente O local de trabalho deve estar devidamente organizado
D.2	Escolhas e preferências			
D.3	Apoios visuais	Usar os cadernos de duas linhas (em anos anteriores) (...) para aperfeiçoar a caligrafia		Recorre-se a suporte visuais, como por exemplo, imagens, mapas ou palavras escritas
D.4	Ensinar			Ser cuidadosamente

Código	Designação	Conteúdos		
		Entrevista Prof Tit	Entrevista prof EE	Documentos
	comportamentos alternativos			preparado para as atividades que exijam a apreensão de regras sociais
D.5	Proporcionar reforço positivo contingente	Quando ele faz um trabalho bem feito acabo por lhe dar um beijo e ele agora já o aceita e entende como reforço positivo	Dizer sempre o “muito bem” quando ele executar bem uma determinada tarefa	Reforços positivos sempre que acerta
D.6	Autocontrolo		Falo com ele sobre as consequências da sua distração.	Tutoria- apoio de um colega
D.7	Outros	Na escola a hora de almoço está dividida por anos, ... ele tinha que ir na mesma hora que os colegas da turma iam	Chamamos a atenção, repreendemos quando ele se porta menos bem ou não faz os trabalhos propostos	Contactos frequentes com os encarregados de educação
<b>E – Melhorar habilidades sociais</b>				
E.1	Abordagens gerais ao nível da escola	A turma é pequena, só este fato já é suficiente para existir uma maior cumplicidade, quase todos vem do pré-		“apoio pedagógico personalizado” que visa o desenvolvimento de competências específicas ... da interação social
E.2	Abordagens de pequenos grupos	Os colegas chamam-no e por vezes vão buscar o B para participar nos jogos em que eles estão a jogar.	Na sala de aula tem um “amigo especial”, aquele que esta mais de olho nele	Tutoria- apoio de um colega
E.3	Abordagens individualizadas	A inclusão centra-se mais nos intervalos, o trabalho desenvolvido com o professor de educação especial, ...vou ao intervalos e participo nas suas brincadeiras.	Tento conversar com o B, do modo como deve interagir com os colegas, por exemplo o que dizer e como dizer	Ficar sentado o mais próximo possível do professor da turma, que falará diretamente
E. 4	Outros	Muitos trabalhos de grupo Apresentar os livros que lê em casa		
<b>O2 . Outras estratégias</b>				
O2	Outros	Envolvimento dos pais no desenvolvimento /aprendizagem do B.	Medidas educativas implementadas (...) foram aquelas que foram propostas pela equipa médica	Apoio semanal da criança e dos pais

Quanto a questões comportamentais (A), todas as entrevistas e documentos analisados referem que B apresenta dificuldades na interação social (A.2), como também uma escala restrita de interesses (A.3). Relativamente à intolerância na alteração de rotina (A.1), a professora titular e alguns dos documentos analisados presentes no processo do aluno fazem referência a esta característica. Os documentos clínicos não mencionam características tais como a vulnerabilidade

emocional (A.4) e a pobre capacidade organizativa (A.5). Nos documentos e entrevistas analisados nenhum faz referência a hipersensibilidades sensoriais (A.6).

Todos os documentos e entrevistas analisados fazem referência à existência de dificuldades académicas (B.3). Quanto à sua capacidade de concentração pobre (B.1), à coordenação motora (B.2) e às dificuldades com a linguagem (B4), a professora titular tais como os documentos feitos pela escola presentes no processo do aluno fazem referência a estas características. Todavia, destas três categorias de dificuldade, os relatórios clínicos e a professora de EE só referem as últimas (dificuldades com a linguagem, B4)

Quanto a questões comportamentais (A), todas as entrevistas e documentos analisados referem que B apresenta dificuldades na interação social (A.2), como também uma escala restrita de interesses (A.3). Relativamente à intolerância na alteração de rotina (A.1), a professora titular e alguns dos documentos analisados presentes no processo do aluno fazem referência a esta característica. Os documentos clínicos não mencionam características tais como a vulnerabilidade emocional (A.4) e a pobre capacidade organizativa (A.5). Nos documentos e entrevistas analisados nenhum faz referência a hipersensibilidades sensoriais (A.6).

Todos os documentos e entrevistas analisados fazem referência à existência de dificuldades académicas (B.3). Quanto à sua capacidade de concentração pobre (B.1), à coordenação motora (B.2) e às dificuldades com a linguagem (B4), a professora titular tais como os documentos feitos pela escola presentes no processo do aluno fazem referência a estas características. Todavia, destas três categorias de dificuldade, os relatórios clínicos e a professora de EE só referem as últimas (dificuldades com a linguagem, B4)

No que concerne à análise das estratégias educativas aplicadas ou a aplicar (Quadro 2), algumas são utilizadas para colmatar dificuldades de aprendizagem (C), outras apoiar em termos comportamentais (D) e outras para desenvolver competências sociais (E), surgindo ainda outros procedimentos que, dificilmente são codificáveis nestas três grandes categorias, e que por isso se agruparam numa categoria de Outras Estratégias (O.2).

A professora titular desenvolve diversas estratégias para permitir um melhor desenvolvimento em termos académicas, comportamentais e o desenvolvimento de habilidades sociais. Em termos académicos a professora titular, no que se refere à comunicação (C.2) tenta o

chamar várias vezes à atenção de B, tem o cuidado de manter sempre uma proximidade. Esta estratégia também é utilizada pela professora de educação especial.

Na apresentação das tarefas (C.1), a professora titular pede a colaboração da turma para recapitular os conteúdos. Em alguns dos diversos documentos presentes no processo do aluno também fazem referência ao uso de estratégias de ensino motivadoras, com recurso a tecnologias de informação, recurso individualizado e detalhado dos conteúdos para uma melhor compreensão.

Quanto ao desenvolvimento de atividades por antecipação (priming) (C.3), apenas a professora titular lhe faz referência. Para proporcionar uma maior estrutura nas tarefas (C.4) todos os documentos analisados, excepto os documentos clínicos, fazem referência ao desenvolvimento desta estratégia. Por exemplo a professora titular refere o tempo extra disponível para o B realizar as fichas de trabalho.

No desenvolvimento de habilidades de trabalho de casa e estudo (C.5), os pais são avisados pela professora titular para a existência de trabalhos escolares. Relativamente ao desenvolvimento de estratégias para o apoio à língua portuguesa (C.5) a professora titular refere o uso de obras do Plano Nacional de Leitura, que são exploradas tanto em sala de aula como também em casa. No que diz respeito ao desenvolvimento de estratégias de apoio à matemática nenhum documento analisado faz referência ao desenvolvimento de estratégias.

No desenvolvimento de estratégias de apoio comportamental, todos os documentos analisados referem a modificação ambiental e o desenvolvimento de reforço positivo contingente. Quanto à primeira (D.1) a professora titular refere a organização da sala de aula, como também a o número de alunos da turma ser reduzido; a professora de educação especial refere a localização do B em relação ao seu tutor. Os documentos da escola mencionam o local de realização das provas de afeição. Os documentos clínicos referem que o local de trabalho do B deve estar organizado. O reforço positivo contingente (D.5), tanto a professora titular, como a professora de educação especial citam a importância do “muito bem” depois da conclusão da tarefa.

Quanto aos apoios visuais (D.3), a professora titular refere o apoio do caderno de duas linhas, e os documentos clínicos recomendam o recurso de apoios visuais tais como imagens, mapas ou palavras escritas para facilitar a aprendizagem de conceitos abstratos. No ensinamento

de comportamentos alterativos (D.4) apenas os documentos clínicos referem sugestões de estratégias.

Face a uma grande variabilidade individual, no que respeita às habilidades sociais, são desenvolvidas diversas estratégias. Ao nível mais amplo do contexto escolar, todos os documentos analisados, exceto a professora titular, referem as características da turma em que o B se encontra. Os documentos analisados e presentes no processo do aluno mencionam o desenvolvimento de competências específicas na interação social, o apoio explícito dos pais, e o seu envolvimento direto de forma a integrar na sociedade e a desenvolver a capacidade de autonomia. Relativamente a abordagens em pequeno grupo (E.2), as estratégias desenvolvidas centram-se fundamentalmente na existência, e importância, do tutor. Em termos individuais (E.3) todos os documentos analisados citam estratégias que visam o desenvolvimento de habilidades sociais, tais como o diálogo para promover a integração.

No Quadro 2, é feita referência a Outras estratégias (O2). Como exemplo, a professora de titular refere o papel dos pais no desenvolvimento/aprendizagem do B (que estes encaram com alguma normalidade, não são pais super-protetores).

#### Discussão e Conclusões

Foram apresentados os dados recolhidos sobre B, criança de nove anos com diagnóstico de SA, através de entrevistas às suas professoras (titular e de Educação Especial) e análise documental. Passa-se à discussão desses resultados, retomando os objetivos de investigação, e partindo da referência proporcionada pelo relato, mais completo, da professora titular da turma.

Identificar as características da criança, relacionadas com o diagnóstico de SA, e modo como se manifestam ou expressam em contexto escolar.

De modo geral, das características das crianças com diagnóstico de SA que se refletem em ambiente escolar, estão quase todas presentes em B, eventualmente numa versão moderada. Ao nível comportamental, destacam-se dificuldades na interação social, vulnerabilidade emocional e capacidades organizativas, mas a intolerância à alteração de rotinas não parece muito problemática nem a escala restrita de interesses; por outro lado, a hipersensibilidade sensorial

pode não estar presente. Ao nível da aprendizagem escolar, as dificuldades académicas são moderadas, afetando mais as áreas relacionadas com a linguagem verbal e sua compreensão, incluindo também dificuldades ao nível da concentração e da coordenação motora. Todavia, B apresenta sucesso escolar e destacam-se-lhe boas capacidades de memorização e de cálculo. O conjunto de habilidades parece sublinhar a ideia defendida por muitos autores (e. g., Attwood, 2010) de que cada caso de SA apresenta um perfil único de características e habilidades e que, como refere a professora, B apresenta um nível de dificuldades e desajustamento relativamente leve.

Conhecer as estratégias de intervenção educativa implementadas pelos agentes escolares e destinadas a promover a inclusão e o sucesso educativo da criança.

A literatura (e.g.: Myles et al, 2005; Simpson et al, 2003; Smith-Michaels, 2008; Sansosti et al, 2010; Stokes, 2002; Williams, 1995) descreve um conjunto de estratégias para melhorar várias das fragilidades das crianças com SA ao nível da aprendizagem escolar, do comportamento e das habilidades sociais. As entrevistas e documentos analisados do caso de B fazem referência a um bom número de estratégias dessa natureza, oferecendo no entanto a ideia de que a sua aplicação não é tão explícita, estratégica e sistemática como recomendado, como se descreve de seguida.

De modo geral, algumas estratégias visam melhorar a aprendizagem escolar, como também a proximidade com o aluno para suprimir determinadas situações de ansiedade, ou até mesmo de distração. O apoio pelo professor de educação especial permite dar uma maior individualização, com o intuito de melhorar a aprendizagem, de desenvolver capacidades para melhor se integrar no ambiente em sala de aula, na escola e fora desta.

O recurso à comunicação do professor (C.2) parece ser central para manter B concentrado, para o apoiar quando parece desorganizar-se na resolução de uma tarefa, para administrar reforços sociais (“muito bem!”), para individualizar uma explicação ou clarificar uma instrução. Além disso, as tarefas são apresentadas de forma estruturada (C.1), recapitula-se várias vezes, como também são disponibilizados vários reforços positivos (D.5) para a execução da tarefa bem como também um apoio individualizado. Além disso, B dispõe de mais tempo para realizar as tarefas atribuídas (C.4), e algumas tarefas são pensadas em função das suas características; é o

caso da criação de textos, em que são apresentadas imagens sobre as quais B terá que criar a sua própria história.

O desenvolvimento de atividades de antecipação (C.3), embora pareça uma estratégia promissora, para prevenir situações de ansiedade, não é utilizada no apoio individualizado a B. Isto prevê que o professor antecipe os conteúdos e / ou materiais a serem apresentados na aula com a turma. De facto algo de inverso é referido ocorrer: a aula de apoio é utilizada para recapitular o que o professor titular abordou antes, ou está a lecionar naquele momento à turma. Só é referida uma tarefa de leitura em casa para ser tratada nas aulas seguintes, que se poderá assemelhar.

Apesar das dificuldades na compreensão de problemas, não são referidas estratégias para o apoio específico a Matemática (C.7), possivelmente por uma valorização das componentes de cálculo e memória ao nível do seu ensino: trata-se neste caso de capacidades muito adequadas de B. O apoio a Língua Portuguesa (C.6) que é referido parece decorrer das atividades com a turma e proporcionar essencialmente uma “desconstrução do texto” quando B tem dificuldade em compreender uma expressão mais ambígua. Além disso, é referida também a criação de textos a partir de imagens.

A promoção de habilidades de estudo e para realizar trabalhos de casa (C.5), não parece central. A única referência em contexto escolar pertence à professora, que diz ocasionalmente “avisar a mãe” de que B tem trabalhos; todavia, o desenvolvimento de habilidades de B para um trabalho / estudo autónomo não está presente. Documentos clínicos sugerem também que sejam estabelecidas rotinas na realização de trabalhos de casa de modo autónomo.

Relativamente às categorias previstas para analisar estratégias utilizadas para melhorar a aprendizagem académica (C), acrescentou-se a categoria de Outros (C.8), que incluiu essencialmente referências genéricas, não operacionalizadas, a apoio individualizado.

Relativamente às estratégias de apoio comportamental (D), destacam-se as referências a modificações ambientais (D.1) e o reforço positivo contingente (D.5). As modificações ambientais referem-se sobretudo à pequena dimensão da turma, disposição dos lugares sentados na sala de modo a que a professora possa estar mais próxima mais tempo dos alunos com mais necessidade de apoio identificada, disponibilização de um outro professor na sala, pedido de sala à parte para realização de provas de aferição, recomendação clínica de ambiente organizado e com pouca

estimulação, etc.. A utilização do reforço positivo refere-se à utilização de reforço social (elogio, beijo) pela(s) professora(s) quando B realiza uma tarefa escolar com sucesso, mas não parece aplicar-se por exemplo à promoção de outros comportamentos desejados (sociais, de adequada resposta emocional, etc.), como é sugerido na literatura já referida. Além disso, não são utilizadas estratégias mais estruturadas de reforço positivo, como por exemplo sistemas de economia de fichas ou contrato comportamental.

Há uma referência da professora de EE que vai no sentido de alguns programas de promoção do autocontrolo, embora incompleta (“falo com ele sobre as consequências da sua distração”) (D.6) e outra, num documento clínico, ao ensino de comportamentos alternativos (D.4). A utilização de apoios visuais (D.3) é recomendada nos relatórios clínicos para facilitar a aprendizagem escolar ou referida pela professora para melhorar a caligrafia, mas nunca para fomentar a estruturação de comportamentos e reações emocionais adequadas, como é referido na literatura. A promoção de escolhas e preferências por parte de B (D.2) nunca é referida por qualquer entrevistado ou documento. Em suma, os apoios comportamentais implementados referem-se essencialmente a modificações ambientais e reforço positivo social da realização de tarefas escolares, não abordando ou fazendo-o de modo leve praticamente todas as outras estratégias referidas na literatura, como promoção de escolhas e preferências, apoios visuais, ensinar comportamentos alternativos, e promoção do autocontrolo.

Para desenvolver habilidades sociais (E), a escola desempenha um papel crucial, isto em conjunto com a família, com os amigos, com a turma. Pretende-se que B desenvolva competências de interação, de autonomia. Neste caso concreto, a inclusão parece centrar-se mais nos intervalos, durante a hora de almoço no refeitório. Ao nível das estratégias para promover as habilidades sociais (E) de B, a turma na qual B está inserido é uma turma pequena (E.1) para permitir um apoio mais individualizado aos alunos identificados para apoio especializado. O aluno B está sentado junto de “seu amigo” (E.2), num lugar em que tem um contacto visual com a professora. Em particular, ao nível de uma abordagem de pequenos grupos (E.2), foi criada a figura do tutor, um colega com quem B tem uma relação privilegiada, que o apoia e orienta em tarefas escolares e outras, dentro da sala como no recreio. Além disso, é feita referência a um trabalho de sensibilização dos alunos da turma para que ativamente convidem B a participar das suas atividades de recreio, estratégia esta vista como tendo resultados positivos ao nível da inclusão. Ao nível de abordagens individualizadas (E.3), destaca-se o esforço dos professores para

acompanharem B no intervalo e ativamente o envolverem nas brincadeiras dos colegas. Alguns autores (Sansosti et al, 2010; Stokes, 2001) sublinham a importância de ensinar / treinar comportamentos e outras habilidades sociais de forma explícita e sistemática com crianças com SA, habilidades e comportamentos que estas crianças não aprendem espontaneamente, simplesmente por observação. Deste ponto de vista e dadas as dificuldades sociais de B, a ausência de um programa mais sistemático neste domínio faz-se notar.

A professora foi questionada sobre o aspeto familiar da criança em relação ao incentivo e participação na sua vida escolar e esta afirmou que relação entre a escola e a família, é uma preciosa ajuda no desenvolvimento da sua aprendizagem. Aliás, são muitas as referências ao apoio dos pais e da família que incluímos nas categorias de Outros. Embora não figure de forma explícita e prevista nos programas de intervenção que encontramos na literatura anglo-saxónica, e que se destinam a ser aplicados por profissionais, muitos autores referem o importante papel importante dos pais e família e das abordagens colaborativas entre a escola e a família (e. g., Sansosti et al, 2010; Wilkinson, 2003).

Considerando os dados desta pesquisa, pudemos observar que a SA, além de ser uma dificuldade que o condiciona diante da vida social, também representa um grande desafio para a escola regular, visto que a inclusão de crianças com NEE é recente.

Face aos dados da entrevista e avaliações realizadas (clínica e pedagógica), verificámos a presença, em B e no contexto escolar, de muitas das características que a literatura salienta nas crianças com diagnóstico de SA. Como foi referido na fundamentação teórica e no próprio estudo de caso, as pessoas com SA apresentam dificuldades em três áreas fundamentais: na interação social, na comunicação e padrões de comportamento e interesses estereotipados, repetitivos.

Ao nível das estratégias de intervenção encontramos algumas das propostas que a literatura avança no trabalho em contexto escolar, mas também verificámos a ausência de outras. As ausências de que demos conta estão provavelmente relacionada com algumas limitações ao nível da formação dos professores e outros técnicos da educação, que seria importante ultrapassar.

A intervenção junto de crianças com SA exige grande conhecimento das suas características e das estratégias educativas que melhor a podem fazer desenvolver-se e participar na vida em sociedade. Estudar, aprofundar, compreender e atuar de forma competente são aspetos

fundamentais, sobretudo quando nos encontramos no domínio da Educação Especial, que exerce um papel direto junto da criança e da sua família.

Este estudo apresenta algumas limitações. Tratando-se de um estudo de caso, as conclusões que dele se tiram funcionam para a compreensão dos esforços educativos e inclusivos relativamente ao caso da criança estudada mas não se podem generalizar.

### Referências:

- American Psychiatry Association (APA) (2002). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM-IV-TR. Lisboa: Climepsi.
- Attwood, T. (2010). Tudo sobre a Síndrome de Asperger. Lisboa: Editorial Verbo.
- Bardin, L. (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Correia, L. M. (Org.) (2003). Educação Especial e Inclusão - quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Cumine, V. e Leach, J. e Stevenson, G. (2006). Compreender a Síndrome de Asperger. Guia prático para educadores. Porto: Porto Editora.
- Myles, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D. e Trautman, M. (2005). Life Journey Through Autism: An Educator's Guide to Asperger Syndrome. The Organization for Autism Research, 1, 1-90.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (org.), Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A., e Cowan, R. J. (2010). High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention. New York, N. Y.: Guilford.
- Simpson, R.L., De Boer-Ott, S.R. e Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. Topics in Language Disorders, 23, 116-134.
- Smith-Michaels, A. (2008). Easy-to-Implement Interventions For Children With Aspergers Syndrome. Milestones Excellence in Child Development since 1994. [http://www.advancingmilestones.com/PDFs/m\\_resources\\_aspergers-interventions.pdf](http://www.advancingmilestones.com/PDFs/m_resources_aspergers-interventions.pdf) , acedido a 06 de novembro de 2009.
- Stake, R. E. (2009). Arte da Investigação com Estudos de Caso (2ª Ed.). Lisboa: Gulbenkian.
- Stokes, S. (2002). Children with Asperger's Syndrome: Characteristics/Learning Styles and Intervention Strategies. BBB Autism Support Network. [http://www.bbbautism.com/pdf\\_files.htm](http://www.bbbautism.com/pdf_files.htm) , acedido a 06 de Novembro de 2009.
- Wilkinson, L. A. (2005): Supporting the Inclusion of a Student with Asperger Syndrome: A Case Study using Conjoint Behavioural Consultation and Self-management. Educational

Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology, 21:4, 307-326.

Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers. Focus on Autistic Behavior, 10, 1-7.

## **THE KNOWLEDGE ABOUT OTHERS AND THE CONSTRUCTION OF THE SELF IN ADOLESCENTS WITH AND WITHOUT DEPRESSIVE SYMPTOMATOLOGY: AN EXPLORATORY STUDY**

**Abstract:** Some studies suggest that the normative advances in identity formation in adolescence may also cause some transitory psychological problems. In this context, the main objective of this study is to explore how adolescents with and without psychological difficulties, construct self-knowledge (Actual Self and Ideal Self) with respect to the knowledge they construct about significant others (Father, Mother, Sister/Brother, Same-gender Friend, and Other-gender Friend). The repertory grid technique is used to obtain ten measures of self-differentiation from the other (five measures of identification, and five measures of other similarity to the Ideal) in two samples of adolescents, with and without depressive symptoms, respectively. The results suggest that depressed adolescents identify less with Sister/Brother and Other-gender Friend than adolescents without symptoms. However, no differences are found between samples, concerning the perceived similarity of others to the Ideal Self. Comparisons within samples, suggest that depressed adolescents identify more with the Same-gender Friend than with their family members, and the no-symptoms adolescents identify more with their generation others than with parents. The Ideal Self is constructed more similar to Friends and Mother than to the self, by depressed adolescents, and the no-symptoms adolescents construct the Ideal as close to the others as to the self. The results are discussed considering the existing literature on the development of self-knowledge and its relation to psychological adjustment in adolescence.

**Key-words:** Self-Knowledge; Knowledge about others; Repertory grid technique; Adolescence.

## **BATERÍA AURORA (INTELIGENCIA ANALÍTICA Y PRÁCTICA) Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**Laura Llor Zaragoza<sup>9</sup>**

**Carmen Ferrándiz García<sup>10</sup>**

**Mercedes Ferrando Prieto<sup>11</sup>**

**Mari Carmen Fernández<sup>12</sup>**

**Universidad de Murcia**

### **Resumo**

El objetivo del trabajo consiste en estudiar la Batería Aurora mediante la evaluación de la inteligencia Analítica y Práctica como predictores del rendimiento académico. Para evaluar la inteligencia exitosa, se adaptó la Batería Aurora para medir la inteligencia analítica y práctica de los alumnos de Educación Primaria en España. La muestra estuvo formada por 234 alumnos, 47 % niños y 53% niñas, de Educación Primaria con edades entre los 9 y 12 años ( $M = 10.22$ ;  $DT = .90$ ), pertenecientes a escuelas públicas y concertadas de la Región de Murcia, cursando de 4º hasta 6º de Educación Primaria. Los instrumentos utilizados fueron los once subtests de la Batería Aurora (Analítica: palabras homónimas, metáforas, tarjetas matemáticas, álgebra, tangramas y barcos; Práctica: mapas, cambio de dinero, decisiones, sombras y cortes de papel). Las tareas en los

---

<sup>9</sup> Departamento Psicología Educativa y de la Educación

<sup>10</sup> Departamento Psicología Educativa y de la Educación

<sup>11</sup> Departamento de Didáctica y Organización Escolar

<sup>12</sup> Departamento de Didáctica y Organización Escolar

subtests se presentaban en tres modalidades de lenguaje (verbal, numérico y pictórico. Los resultados obtenidos presentan una asociación estadísticamente significativa entre los subtests y las asignaturas curriculares (y además su media), siendo menores en el caso del subtest de tangramas. Las correlaciones se presentan más elevadas con las asignaturas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del medio. Las tareas de la Inteligencia Analítica predicen mejor el rendimiento académico.

**Palabras Clave:** Rendimiento académico; Inteligencia exitosa; Inteligencia Analítica y Práctica.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el propósito de describir la teoría de la Inteligencia Exitosa, en la que se basa la Batería Aurora. En el trabajo empírico analizamos la evaluación de la subescala de la Inteligencia Analítica y de la Práctica y la relación que tiene con el rendimiento académico.

La Inteligencia Exitosa es la habilidad intencional de las personas para adaptarse a diferentes ambientes, moldearlos y seleccionarlos, así como para lograr propósitos propios y de nuestra sociedad y cultura (Sternberg, 1997/1997). Es útil porque permite que los individuos puedan distinguir sus puntos fuertes así como sus lagunas, y de esta forma rentabilizar sus puntos fuertes y compensar o corregir sus dificultades. La Inteligencia Exitosa comprende tres tipos de inteligencias: Analítica, Práctica, y Creativa.

La Inteligencia Analítica (IA) o académica es la capacidad para razonar y pensar con lógica cuando se trabaja con actividades relacionadas con la escritura, el debate, la solución de problemas matemáticos y la investigación. Para valorarla se han diseñado cinco tareas (tangramas, barcos flotantes, palabras homónimas, metáforas, problemas de álgebra), cuyo objetivo es valorar las habilidades o componentes de la Inteligencia Analítica: a) reconocer la existencia de los problemas; b) definir su naturaleza; c) seleccionar los pasos necesarios para resolverlos; d) combinar los pasos dentro de una estrategia eficaz; e) diversificar la representación; f) determinar la localización de los recursos para la solución del problema; g) controlar y supervisar la solución y h) evaluar la solución.

La Inteligencia Práctica (IP) es la capacidad para aplicar el conocimiento a la solución de los problemas de la vida real. La IP supone aplicar los componentes de la inteligencia para lograr la adaptación, el modelado y la selección del medio ambiente en función de la experiencia y de las situaciones de la vida diaria. Para valorarla se han diseñado seis tareas en la Batería Aurora (cortes de papel, sombras de juguetes, toma de decisiones, mapas logísticos, y cambio de dinero). Estas actividades están orientadas a valorar la eficacia del alumno para utilizar sus recursos intelectuales para resolver situaciones de la vida diaria.

La Inteligencia Creativa o Sintética se refiere a la capacidad para encontrar, inventar, descubrir, crear y generar ideas que son nuevas y valiosas. Estas habilidades son parte importante de la creatividad (Sternberg & Lubart, 1995/1997). Para medirla se han diseñado diferentes tareas (portadas de libros; múltiples usos; conversaciones inanimadas; lenguaje figurativo y conversaciones numéricas).

En definitiva, la Inteligencia Exitosa es un concepto importante porque permite entender la manera que tienen los estudiantes de combinar las tres inteligencias (analítica, sintética y práctica) para lograr el éxito según los estándares personales, dentro de un contexto sociocultural. Así pues, las habilidades analíticas son necesarias para analizar y evaluar las opciones disponibles en la vida; las creativas, para generar dichas opciones; y las prácticas, para implementarlas y hacerlas funcionar. Es importante aprender cuándo y cómo usar cada una de estas inteligencias de manera efectiva. Según esta teoría, una persona es (exitosamente) inteligente en virtud del desarrollo de las habilidades necesarias para conseguir el éxito según éste haya sido definido por la persona. Lo interesante es que la persona logre el equilibrio entre las tres (Bermejo, Sternberg, & Prieto, 1996).

La Batería Aurora se ha diseñado para evaluar las habilidades que llevan a la excelencia no sólo dentro del contexto escolar, sino también en la vida práctica a lo largo de la misma, cuando se termina la escolaridad. Es decir, la Batería está diseñada para evaluar el potencial de los alumnos superdotados que rutinariamente no detecta el sistema escolar, mediante los métodos tradicionales (rendimiento académico y test de inteligencia psicométrica); además también evalúa a los niños con dificultades de aprendizaje (Chart, Grigorenko, & Sternberg, 2008; Sternberg & Grigorenko 2008). Esta Batería consta de diecisiete actividades a través de las cuales se evalúan las habilidades analíticas, creativas y prácticas de los alumnos superdotados (Chart et al., 2008).

Cabe destacar el estudio de Kornilov, Tan, Elliot, Sternberg y Grigorenko (2012) en el que se ha utilizado dicha Batería con dos fines: uno, para identificar alumnos superdotados y compararlos con los identificados con tests de rendimiento académico; el otro, para diseñar perfiles de superdotados en Educación Primaria y Secundaria.

En este trabajo los autores administraron tres instrumentos: la Batería Aurora y dos tests clásicos de rendimiento (KS y MidYIS) utilizados en el sistema escolar Británico.

Para evaluar el rendimiento en Educación Primaria se emplearon los tests Key Stage (KS1 y KS2), que son parte del sistema de control académico inglés y se administran a los niños de Educación Primaria (son tests de papel y lápiz), junto con las evaluaciones de los profesores para indicar si los alumnos están trabajando o no de acuerdo al nivel esperado según la edad y la materia académica. Mientras que el rendimiento de los alumnos de Educación Secundaria se midió mediante el MidYIS (Middle Years Information System; Center for Evaluation and Monitoring, 2010). Este test se administra al final del 6º nivel o principios del 7º (entre 11 y 12 años). Esta prueba se describe como una buena línea base para medir la habilidad y aptitud para aprender o del aprendizaje.

La Batería Aurora se administró a todas las clases en tres sesiones, una por día. Además, para la identificación de alumnos superdotados con el Aurora, se eligió el percentil 90 para cada una de las habilidades (analítica, práctica y sintética) y para el dominio total. Este procedimiento es el seguido en Inglaterra donde el 10% de los niños, según el gobierno, deberían ser identificados como superdotados (Tan et al., 2009). Así pues, para los propósitos de esta investigación se consideró un superdotado analítico, creativo o práctico si estaba en el 10% superior de la inteligencia analítica, sintética o práctica respectivamente. El mismo procedimiento se utilizó para las puntuaciones según el dominio (verbal, figurativo y numérico). Todos los superdotados se determinaron tomando en cuenta las tres puntuaciones de las tres habilidades del Aurora, utilizando dos métodos diferentes. Primero, si un niño se situaba en el 10% por encima de, al menos, una de las habilidades (analítica, sintética, o práctica), se consideró superdotado. Segundo, se calculó un índice según la habilidad media con las 3 puntuaciones (con el mismo percentil de 90 como criterio de corte).

Los resultados del trabajo de Kornilov et al. (2012) revelaron similitudes sorprendentes entre la habilidad y el dominio de los perfiles de los niños identificados como superdotados con el

KS y MidYIS. La mitad de los perfiles mayoritariamente contrastaban la habilidad creativa con la habilidad práctica y analítica. La otra mitad de los perfiles de habilidad eran relativamente mesetarios, identifican a los niños que no tienen debilidades y fortalezas evidentes en las puntuaciones de las habilidades.

Después de esta revisión teórica presentamos nuestro estudio empírico con los datos procedentes de nuestra investigación.

## **MÉTODO**

Este estudio tiene como objetivo estudiar la relación entre la Inteligencia Analítica y Práctica evaluada por la Batería Aurora y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Primaria.

### **Muestra**

La muestra de participantes inicial estuvo formada por un total de 440 alumnos que tras muerte experimental, se redujo a un total de 234 alumnos (47% niños, 53% niñas). Dichos alumnos tenían edades comprendidas entre los 9 y 12 años ( $M = 10.22$ ,  $DT = .90$ ) pertenecientes a centros públicos y concertados de la Región de Murcia, con nivel sociocultural medio. De ellos un 29.9% pertenecían a 4º de Educación Primaria, 36.8% eran de 5º de Educación Primaria, y un 33.3% pertenecían a 6º de Educación Primaria.

### **Instrumentos**

Los instrumentos utilizados han sido: la Inteligencia Analítica y Práctica de la Batería Aurora (Chart et al., 2008) y el rendimiento académico. Las actividades de estas inteligencia son de respuestas múltiples y se presentan en tres modalidades de lenguaje (figurativo, verbal y numérico).

### ***Inteligencia Analítica***

*Palabras Homónimas.* Consta de 20 ítems, en los que se pide a los niños que completen una frase con dos palabras con la misma pronunciación pero que tengan significados distintos. Se han incluido tanto palabras homófonas como homógrafas. Se evalúa el nivel de vocabulario y la flexibilidad en el uso de las palabras dependiendo del contexto.

*Metáforas Limitadas.* Consta de nueve ítems a partir de los cuales se les pide a los alumnos que expliquen la relación aparente entre dos elementos que no están relacionados. Se valora la codificación, combinación y comparación selectiva. Las comparaciones, metáforas y símbolos sirven para establecer relaciones remotas que son características del pensamiento creativo.

*Tarjetas matemáticas.* Consta de cinco ítems que contienen una serie de números y letras, éstas tienen un valor previamente establecido. Uno de los dígitos ha sido reemplazado por una letra, el alumno debe descubrir de qué dígito se trata.

*Álgebra.* Consta de cinco ítems o problemas matemáticos, cuyo objetivo es resolver dichos problemas, cuya solución exige utilizar operaciones básicas y comprender un lenguaje de cierta complejidad.

*Tangramas.* Consta de 10 ítems, en los que se pide al alumno que complete una figura dada a partir de una serie de piezas. Valora los procesos de razonamiento abstracto como la capacidad de análisis-síntesis, las relaciones espaciales, los procesos lógicos y las estrategias de resolución de problemas.

*Barcos flotantes.* Consta de 10 ítems cuyo objetivo es valorar la habilidad para descubrir las relaciones complejas entre los tipos de amarre que se dan entre una serie de dibujos o fotografías de barcos. Son tareas que exigen establecer relaciones espaciales complejas.

### ***Inteligencia Práctica***

*Mapas logísticos.* Consta de 10 ítems cuyo objetivo es valorar la capacidad para: planificar y diseñar la ruta más rápida y eficaz para hacer las diferentes tareas. Requiere el uso de las siguientes habilidades: planificación precisa; manejo de relaciones espaciales; utilizar el tiempo necesario para hacer una buena planificación; usar de manera eficaz el conocimiento para hacer

el plan; utilizar los recursos de manera flexible para cambiar el plan; encontrar nuevas fuentes de información para establecer la planificación.

*Cambio de dinero.* Consta de cinco ítems cuyo objetivo es resolver diferentes situaciones y problemas en las que se utiliza el uso y manejo del dinero en la vida diaria. Implica rapidez y flexibilidad para manejar el dinero y su valor.

*Decisiones.* Se presentan al alumno unas situaciones y problemas que se pueden presentar en su vida diaria y cuya solución exige decidir qué hacer y qué alternativas elegir, para ello ha de valorar las ventajas y desventajas que puede tener la decisión tomada. Dicho proceso implica hacer uso del razonamiento y procesos de pensamiento para elegir una decisión a un problema que se le presente en la vida. Para tomar una decisión, el niño necesita conocer, comprender y analizar la situación, para así poder darle solución. Aunque los problemas y situaciones de las tareas son simples y cotidianos, la toma de decisiones exige considerar las consecuencias de una mala o buena elección.

*Sombras de Juguetes.* Consta de 8 ítems orientados a descubrir las diferentes perspectivas que proyectan juguetes iluminados desde un determinado ángulo. El niño debe descubrir que sombra corresponde al ángulo del que viene la luz. Se valora la perspectiva y el uso de las relaciones espaciales.

*Cortes de Papel.* Consta de 10 ítems mediante las cuales se muestran fotos de diferentes papeles doblados sobre sí mismos y en los que se realizan distintos cortes de tijera. El objetivo es valorar las relaciones espaciales.

En definitiva, los subtests evalúan las inteligencias utilizando tres dominios o lenguajes – verbal, numérico y figurativo (Sternberg, 1985; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamaki, & Grigorenko, 2001; Sternberg & Prieto, 1997; Sternberg, Prieto, & Castejón, 2000). El empleo de tres dominios trata de asegurar que los estudiantes que trabajan bien con una forma particular de representación, pero no con otra, se les da la oportunidad de mostrar sus habilidades. La evaluación utilizando este tipo de tareas nos permitía entender el papel de la Inteligencia Analítica y Práctica para explicar la alta habilidad (superdotación y talento).

### **Procedimiento**

En una primera fase, se llevó a cabo un estudio piloto para adaptar la Batería Aurora a la población.

En una segunda fase, se seleccionaron y contactamos con centros de Educación Primaria y Secundaria públicos y concertados de la Región de Murcia de distintas localidades como Lorca, Mazarrón, Jumilla y Murcia. Se les envió una circular a los directores de los centros educativos, en la cual se explicaba en qué iban a consistir las pruebas que les íbamos a aplicar a los alumnos y pedimos la autorización de los padres.

En la tercera fase, se administraron los tests y se establecieron dos sesiones para aplicar los instrumentos de evaluación. En la primera sesión se administró el Test de la Inteligencia Analítica de la Batería Aurora, la duración fue aproximadamente de 90 minutos, a los 60 minutos se hacía un descanso. En la segunda sesión se aplicó el Test de la Inteligencia Práctica de la Batería Aurora, cuya duración fue de 60 minutos aproximadamente.

En la cuarta fase, se procedió a la corrección de los tests según las instrucciones propuestas por los autores de la Batería Aurora.

En la quinta fase, se creó una base de datos, codificándose los mismos y, por último, se realizaron los análisis estadísticos con el programa SPSS versión 19.

### **RESULTADOS**

En la Tabla 1 describimos los resultados en los once subtests de la Batería Aurora, que estamos validando para los alumnos españoles de 4º hasta 6º de Primaria. Así se presenta la variabilidad de las puntuaciones totales de cada subtest (mínimo y máximo), la media y desviación típica, y por último la forma de distribución de los resultados (asimetría y curtosis).

Tabla 1: *Estadísticos descriptivos de los subtests de la Inteligencia Analítica y Práctica de la Batería Aurora*

Subtests	N	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
Palabras homónimas	216	0	19	8.53	4.54	.167	-.739
Metáforas	216	6	30	18.07	4.12	.328	-.023
Tarjetas matemáticas	214	1	7	4.45	1.60	.201	-.984
Álgebra	206	0	7	2.18	1.57	1.00	1.27
Tangramas	216	0	8	3.55	1.64	.133	-.446
Barcos	216	0	10	5.52	2.81	-.111	-.998
Mapas	227	0	10	6.22	2.55	-.473	-.549
Cambio de dinero	227	0	13	5.26	3.20	.123	-.741
Decisiones	227	3	17	11.65	2.98	-.489	-.298
Sombras	227	0	8	3.75	2.02	.001	-.764
Cortes de papel	227	0	9	5.06	2.12	-.055	-.861

Como podemos apreciar, la distribución de las puntuaciones totales en los once subtests se presenta bien equilibrada, el mínimo se sitúa próximo del extremo inferior de las puntuaciones posibles (cero o ninguno acierto) y el máximo del otro extremo opuesto (puntuación máxima permitida por el subtest). Este dato nos permite decir que en cada subtest hay siempre algún alumno que lo realiza muy bien; sin embargo, hay alumnos que lo hacen peor. A su vez, la media tiende a situarse en un valor intermedio de la distribución, entre el valor mínimo y máximo, lo que es deseable en estos tipos de pruebas psicológicas.

Encontramos cerca de dos desviaciones típicas por encima y por debajo de la media, lo que nos permite asumir como adecuados los índices de varianza en los resultados (solamente el subtest de decisiones parece tener un valor reducido de desviación típica si consideramos la amplitud de los valores en su distribución). Incluso mirando otros subtests, su desviación típica es muy similar a la obtenida en otros subtests pero con menor número de ítems o una menor amplitud de resultados.

También los índices de asimetría y de curtosis se sitúan por debajo de la unidad, lo que es esperado en términos de índices psicométricos. La única excepción se observa en el subtest álgebra cuya distribución de sus resultados presenta índices de asimetría y curtosis más altos, aun así no sobrepasa mucho la unidad, lo que es recomendable para anticipar una distribución gaussiana de sus resultados.

Por último, intentando describir la dificultad comparada de los subtests de Batería Aurora, el subtest de decisiones se presenta como una prueba relativamente fácil para estos alumnos. La media con dos desviaciones típicas se sitúa ligeramente por encima del límite máximo de puntuación posible. Por otro lado, cabe destacar el subtest de metáforas pues, si la media se sitúa en un valor intermedio de la distribución, se observa que el mínimo de puntuación se sitúa en 6 puntos. Este dato nos permite comparar con otros subtests en el que el mínimo es cero. Una situación diferente ocurre con el subtest de álgebra y de cambio de dinero, en que la media se sitúa por debajo del valor intermedio de la distribución de resultados, sugiriendo que se trata de los dos subtests más difíciles en esta Batería (pero también pueden implicar algunos conocimientos curriculares que los alumnos en estos cursos no los tienen adquiridos).

En la Tabla 2 presentamos la correlación entre los resultados en los once subtests de la Batería Aurora y las calificaciones obtenidas en las diversas asignaturas curriculares de los alumnos. En virtud de que los alumnos pertenezcan a diferentes cursos, y que esta situación se refleje en diferentes contenidos curriculares y posibles diferencias en los métodos de evaluación (nivel de exigencia), optamos por presentar en la Tabla 2 los coeficientes de correlación separando los alumnos por año de escolaridad. De igual modo se ha considerado una media de las calificaciones en las diferentes asignaturas, entendida como una medida de rendimiento escolar general.

Tabla 2: *Coefficientes de correlación entre los 11 subtest y el rendimiento académico*

Curso		Conocimiento del medio	Educación física	Lengua	Inglés	Matemáticas	Educación artística	Nota media
4º	Palabras homónimas	.477(*)	.191	.261	.119	-.004	.170	.270
	Metáforas	.596(**)	.312	.507(*)	.163	.419	.685(**)	.597(**)
	Tarjetas matemáticas	.428	-.071	.119	.438	.352	.342	.426
	Álgebra	.277	.265	.485(*)	.135	.434	.372	.423
	Tangramas	.097	.398	-.048	.248	.379	.000	.175
	Barcos	.033	-.014	-.130	.162	.317	.193	.143
	Mapas	.348	.152	.254	.520(*)	.849(**)	.437	.603(**)
	Cambio de dinero	.271	.205	.248	.317	.452(*)	.225	.380
	Decisiones	.180	.059	.177	-.160	.064	.121	.104
	Sombras	.502(*)	.263	.576(**)	.201	.299	.318	.480(*)
	Cortes de papel	.431	.065	.442	.148	.299	.342	.421
5º	Palabras homónimas	.651(**)	.548(**)	.642(**)	.565(**)	.640(**)	.544(**)	.671(**)
	Metáforas	.256(*)	.203	.322(**)	.358(**)	.277(*)	.298(**)	.331(**)
	Tarjetas matemáticas	.527(**)	.341(**)	.520(**)	.404(**)	.524(**)	.422(**)	.529(**)
	Álgebra	.274(*)	.165	.275(*)	.249(*)	.322(**)	.174	.284(*)
	Tangramas	.057	.123	.091	.142	.033	-.101	.049
	Barcos	.244(*)	.324(**)	.254(*)	.350(**)	.257(*)	.255(*)	.299(**)
	Mapas	.404(**)	.257(*)	.359(**)	.492(**)	.487(**)	.363(**)	.467(**)
	Cambio de dinero	.490(**)	.325(**)	.470(**)	.430(**)	.497(**)	.400(**)	.505(**)
	Decisiones	.558(**)	.267(*)	.476(**)	.414(**)	.522(**)	.526(**)	.551(**)
	Sombras	.348(**)	.267(*)	.265(*)	.373(**)	.343(**)	.211	.343(**)
	Cortes de papel	.349(**)	.256(*)	.229(*)	.325(**)	.390(**)	.302(**)	.355(**)

6º	Palabras homónimas	-.014	-.020	.181	.178	.388(**)	.253	.254
	Metáforas	.266	.222	.460(**)	.458(**)	.331(*)	.175	.443(**)
	Tarjetas matemáticas	.285(*)	.106	.275	.355(*)	.399(**)	.194	.395(**)
	Álgebra	.129	.154	.299(*)	.232	.311(*)	.075	.274
	Tangramas	-.203	.255	.171	.187	.338(*)	.261	.194
	Barcos	-.178	.162	.200	.217	.388(**)	.229	.222
	Mapas	.158	.032	.253	.166	.378(**)	.182	.282(*)
	Cambio de dinero	.355(*)	.183	.489(**)	.458(**)	.518(**)	.311(*)	.532(**)
	Decisiones	.324(*)	.135	.435(**)	.311(*)	.263	.256	.395(**)
	Sombras	.184	.045	.259	.214	.425(**)	.197	.317(*)
	Cortes de papel	.045	.270	.394(**)	.334(*)	.476(**)	.231	.369(**)

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Antes de comenzar a analizar la magnitud y la significación estadística de los coeficientes de correlación obtenidos, es importante señalar que el nivel de significación depende del índice de correlación, y también del número de sujetos considerados en el análisis (grados de libertad). Así, se puede verificar que los coeficientes de correlación de .30 o .40, se pueden considerar interesantes, pero no son estadísticamente significativos en algunos casos por haber menos sujetos.

A continuación nos centramos en los coeficientes estadísticamente significativos, según estos se observa que la mayoría de las pruebas se presentan correlacionadas con el desempeño de los alumnos. Las correlaciones con las asignaturas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio se presentan más elevadas. Se comprueba también que ciertas asignaturas escolares, por ejemplo en Educación física se observan correlaciones menos elevadas con los subtests aplicados. Las correlaciones más altas y más bajas parecen estar asociadas a mayor o menor proximidad entre el contenido de los ítems de los subtest y las asignaturas curriculares. Finalmente, se observan correlaciones más altas entre los subtests cognitivos y una clasificación académica global de los alumnos. Se puede aceptar que esta clasificación global incluye más elementos cognitivos que especificidades curriculares de cada asignatura.

Los subtests de 4º de Primaria que muestran más correlaciones significativas con las notas académicas son las siguientes: metáforas, tarjetas matemáticas, mapas, cambio de dinero y sombras. Mientras que en 5º de Primaria, las calificaciones en la asignatura de conocimiento del medio resultan ser significativas con todos los subtest, excepto el subtest tangramas; lo mismo ocurre a la nota media global de los alumnos. Prácticamente todos los subtests en 5º de Primaria tienen fuertes correlaciones con las notas académicas, excepto el subtest de tangramas que no tiene una correlación significativa con ninguna área académica. Los subtests de palabras homónimas, tarjetas matemáticas y decisiones presentan correlaciones más elevadas con las diferentes asignaturas.

En 6º de Primaria, se observa una ausencia de correlaciones estadísticamente significativas cuando cruzamos los once subtests y las calificaciones de los alumnos. Una situación muy parecida se observa con respecto a la asignatura de Educación física y Educación artística (apenas se correlaciona de forma estadísticamente significativa con cambio de dinero). La asignatura de Matemáticas se presenta como aquella más correlacionada con los once subtests (apenas no se presenta estadísticamente significativa con el subtests decisiones). Los subtests cambio de dinero, cortes de papel y metáforas se presentan como los más correlacionados con las diferentes asignaturas, varios subtests se presentan apenas correlacionados estadísticamente con la asignatura de Matemáticas (metáforas, tangramas, barcos, mapas, y sombras).

A continuación realizamos un análisis de regresión lineal analizando el impacto de los once subtests en el rendimiento académico de los alumnos, considerando en este caso la media de las calificaciones en sus asignaturas. Intentando controlar el impacto del curso de los alumnos, se realizó el análisis de regresión fijando dos pasos. En el primero se analizó el impacto del curso, y en el segundo paso se incluyeron todos los subtests de la Batería Aurora aplicados (procedimiento de pasos sucesivos). El modelo final se presenta estadísticamente significativo ( $F(7,130) = 21,558$ ;  $p < .000$ ). En la Tabla 3 presentamos los principales datos del análisis de regresión.

Tabla 3: *Impacto de los once subtests en el rendimiento académico de los alumnos*

Modelos	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
1 Curso	.237a	.056	.049
2 Curso , Palabras homónimas	.550b	.303	.292
3 Curso, Palabras homónimas, Mapas	.630c	.397	.384
4 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones	.674d	.455	.438
5 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones, Tarjetas matemáticas	.702e	.493	.474
6 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones, Tarjetas matemáticas, Cambio de dinero	.718f	.516	.494
7 Curso, Palabras homónimas, Mapas, Decisiones, Tarjetas matemáticas, Cambio de dinero, Metáforas	.733g	.537	.512

Como podemos observar, el curso que los alumnos frecuentan tiene poca importancia en la explicación de la varianza del rendimiento académico (media general de las asignaturas), pues explica apenas un 5 o 6% de la varianza. La secuencia de subtests entrando en la explicación de varianza es la siguiente: palabras homónimas, mapas, decisiones, tarjetas matemáticas, cambio de dinero, metáforas. El subtests de palabras homónimas se presenta como el más decisivo (explicando cerca de 25% de la varianza), y los demás subtests en su conjunto explican otros 25% de la varianza.

### CONSIDERACIONES FINALES

La Batería Aurora, como otros tests de inteligencia, se presenta correlacionada con el rendimiento académico de los estudiantes. Esta asociación entre variables cognitivas y el rendimiento de los alumnos se puede entender como que exige el uso de las funciones cognitivas en el proceso de aprendizaje y en su evaluación. Tomando en consideración los once subtests de la Batería Aurora aplicados en este estudio, se comprueba que son los subtests de Inteligencia Analítica los más asociados al rendimiento académico de los alumnos. También los subtests de contenido numérico y de contenido verbal se presentan como los más correlacionados, lo que puede ser entendido como más próximos a los contenidos curriculares. El subtest de tangramas tiende a ser el menos correlacionado con los indicadores de rendimiento académico que hemos considerado en este estudio. A su vez las asignaturas de Matemáticas, Lengua, y Conocimiento del

medio se presentan como las más correlacionadas con los once subtests de la Batería Aurora, lo mismo ocurre cuando consideramos una media general de las calificaciones en las diversas asignaturas.

En la línea de otras investigaciones el conjunto de tests de habilidad cognitiva que hemos aplicado explican un 50 % de la varianza en el rendimiento académico general (media de las calificaciones en las asignaturas) de los alumnos. Esta situación se verifica después de controlar el curso de los alumnos traduciendo así un efecto de las variables cognitivas a lo largo de la escolaridad. De los once subtests, las palabras homónimas se destaca como el subtest que más varianza del rendimiento escolar explica, habiendo también una contribución estadísticamente significativo de otros subtests de contenido verbal y numérico. Este dato, contrastado con los subtests de contenido figurativo y espacial, está de acuerdo con la investigación en esta área que apunta para correlaciones más elevadas cuando los tests de inteligencia utilizan ítems de contenido y formato más próximo de los contenidos curriculares (Chart et al., 2008; Kornilov et al., 2012; Soto, 2012).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermejo, M. R., Sternberg, R., & Prieto, M. D. (1996). How solve verbal and mathematical insight problems children with high general intelligence level. *Revista de Altas Capacidades (FAISCA)*, 4, 76-84.
- Chart, H., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2008). Identification: The Aurora Battery. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 345-365). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kornilov, S. A., Tan, M., Elliott, J. G., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2012). Gifted Identification With Aurora: Widening the Spotlight. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 117 – 133.
- Soto, G. (2012). *Diferentes perspectivas de evaluar el pensamiento creativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997/1997). *Successful Intelligence*. New York: Pluma. Trad. Castellano, *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamaki, J., & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test (Multiple choice items) in three international samples: an empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2008). Ability testing across cultures. In L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of multicultural assessment* (pp. 449-470). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995/1997). *Defying the Crowd: Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press. Trad. Castellano, *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sternberg, R. J., & Prieto, M. D. (1997). Evaluación de las habilidades de la inteligencia: Teoría triárquica de la inteligencia. In G. Buela-Casal & J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 589-608). Madrid: Siglo XXI.
- Sternberg, R. J., Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (2000). Análisis Factorial Confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel-H) en una Muestra Española: Resultados Preliminares. *Psicothema*, 12, 642-647.
- Tan, M., Aljughaiman, A. M., Elliott, J. G., Kornilov, S. A., Ferrando, M., Bolden, D. S., & Grigorenko, E. L. (2009). Considering language, culture, and cognitive abilities: The international translation and adaptation of the Aurora Assessment Battery. En E. L. Grigorenko (Ed.), *Multicultural psychoeducational assessment* (pp. 443-468). New York, NY: Springer.

*Agradecimientos:* La investigación se ha realizado gracias a la financiación concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Ref: EDU2009-12925) y Fundación Séneca - Agencia de Ciencia y Tecnología Región de Murcia (Ref. 11896/PHCS/09).

## **AURORA BATTERY (ANALYTICAL AND PRACTICAL INTELLIGENCES) AND ACADEMIC ACHIEVEMENT**

**Abstract:** The aim of this work is to study the validity of scientific-creative construct to predict academic achievement in a sample of adolescent students. 98 students attending a Secondary School at Murcia Region (Spain) took part in this research (12-16 years old). The used instrument were: a) the scientific-creative thinking test (Hu & Adey, 2002); which has been adapted to our context by Ruiz (2013), and is composed of 7 task based in the Scientific Creative Structure Model. It assesses the dimensions fluency, flexibility and originality. B) The General and Factorial Intelligence Test (IGF/5r, Yuste, 2002), which assess the abilities of general intelligence and logic reasoning, verbal reasoning, numerical reasoning and spatial reasoning. C) Students' academic achievement by domains (scientific-technological, social-linguistic and artistic) was collected. The results showed positive and statistical significant correlations between the scientific-creative tasks and academic achievement of different domains. The regression analysis conducted showed that scientific creativity assessed by the task 'space' predicted social-linguistic achievement once that general intelligence was controlled. For artistic domain, the task 'gravity' was the better predictor once than general intelligence was controlled. Finally the task of scientific-creativity was not good a predictor of academic achievement in the scientific-technologic domain.

**Keywords:** scientific-creative thinking, academic achievement, and adolescents.

## **ALUNOS DE MÉRITO ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS ASSOCIADAS AO RENDIMENTO ACADÉMICO ELEVADO**

**Ana P. Antunes<sup>13</sup>**

**Dina Freitas<sup>14</sup>**

### **RESUMO**

Nos últimos anos tem-se assistido a um investimento no estudo da excelência humana, nomeadamente na excelência académica. O objetivo deste trabalho é analisar algumas das características psicológicas que possam estar associadas à elevada realização académica dos alunos que constam no quadro de honra escolar ao nível do ensino secundário. No estudo disponibilizaram-se a participar 10 alunos de uma Escola Básica e Secundária, na Região Autónoma da Madeira, sendo três alunos do 10º ano, cinco alunos do 11º ano e dois alunos do 12º ano. Os dados foram recolhidos através da administração individual de um teste de inteligência (WISC-III), de uma bateria de aptidões (BPR-10/12), de um teste de criatividade (TPCT) e de uma entrevista individual. Os resultados apontam para perfis de desempenho heterogéneos, verificando-se uma superioridade do desempenho intelectual e académico em relação ao desempenho criativo, sendo que os alunos apresentam também elevada motivação, métodos e hábitos de estudo, e expectativas de prosseguimento de estudos a nível superior. Finalizamos com uma discussão dos resultados e apontando pistas para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

---

<sup>13</sup> CIEC (Universidade do Minho, Portugal) & CCAH (Universidade da Madeira, Portugal) aantunes@uma.pt

<sup>14</sup> CCAH (Universidade da Madeira, Portugal) dina\_capelofreitas@hotmail.com

**Palavras-chave:** Excelência académica, quadro de honra, características pessoais.

## INTRODUÇÃO

A escola quer-se cada vez mais inclusiva e responsiva à diversidade de alunos que a frequenta. Acreditamos que a educação “has the power to change the world” (King & Watson, 2010, p. 175) e, por isso, importa que se invista na melhoria do ensino para todos os estudantes, incluindo-se nesta variedade de alunos, os alunos com altas habilidades e talentos específicos, capazes de realizações consideradas excelentes. Atualmente, considerando uma maior atenção à meritocracia, à qualidade e à competitividade, assiste-se a um investimento progressivo na promoção e no estudo da excelência, nomeadamente a académica, tanto a nível internacional como a nível nacional (Torres & Palhares, 2011).

Quando se fala de excelência a diversidade de definições e de modelos explicativos é uma realidade, sendo que uns se centram mais no potencial de desempenho e outros no resultado efetivamente alcançado pelo sujeito (Ziegler & Heller, 2000). No entanto, parece haver concordância num aspeto: A realização de excelência caracteriza-se por um desempenho ou uma produção, numa determinada área ou domínio de conhecimento, bastante acima da média ou, dito de outra forma, de elevado nível, brilhante (Trost, 2000). E para que um desempenho excelente aconteça revelam-se fundamentais fatores como a instrução e a prática deliberada (Ericsson, Roring, & Nadagopal, 2007), além de algumas características pessoais, interpessoais e contextuais (Trost, 2000).

Na literatura encontramos uma preocupação de alguns autores em estudar a diferenciação e a relação entre os conceitos de excelência e de sobredotação, sendo que na opinião de Sternberg (2003) a sobredotação “is, ultimately, expertise in development” (p. 109). De acordo com o modelo de sobredotação de Munique parece que, através da prática deliberada, se verifica um aumento progressivo do grau de *expertise*, correspondendo a uma ativação dos processos de aprendizagem que acabam por influenciar o nível de conhecimento e a aquisição de competências específicas, num determinado domínio do saber, condicionadas pela influência de fatores de personalidade não-cognitivos como, por exemplo, os interesses ou a motivação (Heller, Perleth, & Lim, 2005). Na mesma linha de pensamento, para que a *expertise* aconteça, segundo o

modelo diferenciado de sobredotação e talento (Gagné, 2005), é necessário que, face aos quatro domínios de aptidão naturais (criativo, intelectual, sócio-motor e sócio-afetivo), catalisadores intrapessoais e ambientais, associados ao fator sorte, facilitem o processo desenvolvimental, que permita a manifestação da sobredotação em talento, ou seja, a emergência de competência elevada resultado de investimento e treino sistemático. Esta necessidade de investimento poderá, eventualmente, ser traduzida pela motivação elevada (compromisso com a tarefa) que, no modelo dos “três anéis” (Renzulli, 2005), aparece associada à habilidade acima da média e à elevada criatividade, constituindo-se o ponto de interseção destes três componentes como a condição necessária num aluno para a ocorrência de comportamento sobredotado.

A excelência académica surge como uma área em que o talento se pode traduzir em resultados escolares bastante elevados. Neste campo mais específico, coloca-se a questão da caracterização dos alunos excelentes, ou melhor, que variáveis em presença poderão diferenciar estes alunos dos restantes colegas com resultados mais normativos. Apesar da ideia generalizada de que os alunos de mérito académico são “superiores”, importa referir que não existe uma definição absoluta do que é um aluno de mérito nem estes constituem um grupo homogéneo (Achterberg, 2005; Kaczvinsky, 2007). Todavia, sabemos, com certeza, que são capazes de classificações escolares muito elevadas e que geralmente são considerados mais inteligentes, capazes de elevado desempenho, com potencial e intrinsecamente motivados (Wolfensberger, 2004). Ou, como diz Achterberg (2005), o “honors student should be: A highly motivated, academically talented, intrinsically-inspired, advanced, and curious student who has broad interests, a passion for learning, and excitement about ideas” (p. 81).

No sentido de aprofundar o conhecimento das características dos alunos excelentes coloca-se a tónica numa avaliação psicológica cuidada de aspetos de índole cognitiva e de personalidade, recorrendo a instrumentos diversificados (Garcia-Santos, Almeida, & Cruz, 2012). No campo da intervenção destaca-se a necessidade de desafio que o contexto educativo deve constituir aos alunos de excelência (Scaeger, Akkerman, Pilot, & Wubbels, 2012), pelo que os professores podem assumir um papel preponderante na estimulação e desenvolvimento das capacidades e talentos dos discentes (Araújo, Cruz, & Almeida, 2007; Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010; Wolfensberger, 2004). A aposta na excelência coloca desafios ao funcionamento do sistema escolar (Palhares & Torres, 2011), esperando-se afetar toda a comunidade educativa na lógica de

“uma maré alta desenalha todos os navios” (Renzulli & Reis, 1997). Uma das medidas educativas poderá corresponder à implementação de programas de enriquecimento nos níveis de ensino básico e secundário como, por exemplo, o modelo de enriquecimento escolar com três níveis diferenciados de aprofundamento e exigência (Renzulli & Reis, 1997) ou de cursos avançados (*honors programs*) no ensino superior (Kaczvinsky, 2007; Scager, Akkerman, Pilot et al., 2012; Wolfensberger, 2004), sendo que no nosso país não têm grande expressão, sobretudo os últimos. Em contrapartida, outra medida educativa possível, e que verificamos com mais frequência no nosso sistema de ensino, prende-se com a existência, em algumas escolas do ensino básico e secundário, de quadros de honra (e bolsas de mérito escolar no ensino superior), procurando reconhecer os alunos que revelam resultados excelentes na produção e realização de trabalhos académicos e atividades, tanto no domínio curricular como no cognitivo ou cultural, e que manifestam também desempenhos excelentes de cidadania. Os Quadros de Honra e Excelência regem-se pelo Despacho Normativo nº 102/90, de 12 de Setembro, pela Lei 39/2010, de 2 de Setembro, artigo nº51-A (Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário), apesar de alguns dos critérios a considerar na seleção dos alunos para os mesmos poderem variar de escola para escola.

Na lógica de aprofundar o estudo sobre os alunos de excelência académica definimos como objetivo deste trabalho, decorrente de uma dissertação de mestrado (Freitas, 2012), analisar algumas das características psicológicas, que poderão estar associadas à elevada realização académica dos alunos que constam no quadro de honra escolar, ao nível do ensino secundário.

## **Método**

### **Participantes**

Neste estudo disponibilizaram-se a participar 10 alunos (oito raparigas e dois rapazes), que frequentavam o ensino secundário e cujos nomes constavam no quadro de honra [de um total de 14 alunos nos três anos de escolaridade considerados (quatro no 9º ano, seis no 10º ano e quatro no 11º ano)], referente ao ano letivo anterior (2010/2011), numa Escola Básica e Secundária, da Região Autónoma da Madeira. Mais especificamente, no ano letivo em que se realizou o estudo (2011/2012), o grupo dos 10 participantes, três frequentavam o 10º ano de escolaridade (um

rapaz e duas raparigas), cinco frequentavam o 11º ano (cinco raparigas) e dois frequentavam o 12º ano (um rapaz e uma rapariga), sendo que todos os alunos estavam inscritos em cursos científico-humanísticos (nove alunos em ciências e tecnologias e uma aluna em artes visuais). A idade média do grupo era de 16,2 anos ( $DP = 0,79$ ), oscilando entre os 15 e os 17 anos.

Neste estabelecimento de ensino o reconhecimento do mérito do aluno é realizado através de um processo que decorre no final do ano letivo, quando os Diretores de Turma apresentam ao Conselho Pedagógico, através dos respetivos coordenadores, a candidatura do/s jovens a atribuir a menção honrosa, que reúnam, cumulativamente, as seguintes condições (artigo 142 do regulamento interno): 1) discentes com média de classificação final de nível 5 nas áreas curriculares disciplinares, no Ensino Básico, e com média de classificação final igual ou superior a 17 valores, no Ensino Secundário e no Ensino Recorrente; 2) alunos sem níveis de classificação inferiores a três no Ensino Básico e 10 valores no Ensino Secundário; 3) discentes com menção de Satisfaz Bem, nas áreas curriculares não disciplinares, no Ensino Básico; 4) alunos sem sanções disciplinares.

### **Instrumentos**

Para a recolha de dados, seguindo-se uma metodologia mista e considerando-se os objetivos do estudo, utilizamos vários instrumentos de avaliação psicológica, que nos parecem pertinentes no estudo de variáveis associadas à excelência académica (Araújo, Cruz, & Almeida, 2011; Garcia-Santos et al., 2012):

a) o teste *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC-III) (Wechsler, 2003). A terceira edição portuguesa da escala de inteligência de Wechsler para crianças continua a ser um dos instrumentos mais utilizados para avaliar o funcionamento intelectual (inteligência) de indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos. A escala completa é composta por treze subtestes, permitindo três tipos de medida: o Quociente de Inteligência de Realização (QIR), que traduz as capacidades percetivo-motoras; o Quociente de Inteligência verbal (QIV), que traduz o funcionamento cognitivo que implica uma aprendizagem; e pelo Quociente de Inteligência da escala completa (QIEC), que resulta dos resultados padronizados de ambas as subescalas;

b) a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR–10/12) (Almeida & Lemos, 2006). Esta bateria, destinada a alunos que frequentam o Ensino Secundário é constituída por cinco provas: raciocínio abstrato (RA), raciocínio numérico (RN), raciocínio verbal (RV), raciocínio mecânico (RM) e raciocínio espacial (RE), permitindo ainda uma nota global a partir da média das provas específicas (Almeida & Lemos, 2006);

c) o teste de Pensamento Criativo de Torrance (TTCT) figurativo, forma A (Azevedo, 2009). Através do TTCT figurativo, forma A, composto por 3 subtestes, podemos avaliar seis dimensões: a) a fluência, que corresponde ao número de ideias interpretáveis; b) a originalidade, que diz respeito à capacidade do indivíduo para produzir novas ideias; c) a abstração de títulos, que corresponde à intenção de identificar pensamento abstrato; d) a elaboração, que corresponde à adição de detalhes pertinentes à figura; e) a resistência ao fechamento, que diz respeito à psicologia da *gestalt*, ou seja, a tendência natural para completar uma figura; e f) o vigor criativo, que corresponde a treze forças criativas: expressão emocional, movimento, expressividade nos títulos, combinação de figuras incompletas, combinação de linhas paralelas, perspectivas invulgares, visualização interna, extensão dos limites, humores, colaboração do imaginário, fantasia e riqueza do imaginário (Azevedo, 2007); e

d) uma entrevista semiestruturada construída para o efeito, considerando os objetivos do estudo de obter informação acerca da vivência e da perceção atual e futura da vida escolar dos alunos em estudo, bem como a revisão da literatura na área (Araújo et al., 2011; Monteiro, 2007). De uma forma mais específica, o guião contempla os seguintes blocos temáticos a explorar: a) percurso escolar; b) métodos e hábitos de estudo/estratégias de autorregulação e metacognição; c) autoconhecimento; e d) perspectivas de futuro.

### **Procedimento**

Para a realização do estudo pedimos autorização ao Presidente do Conselho Executivo de uma escola, onde era ministrado o ensino secundário e havia quadro de honra. Depois, obtida a autorização, procedemos à consulta do quadro de honra e marcámos uma reunião com os alunos em questão, onde apresentámos o plano do estudo e procedemos ao convite à participação, mediante consentimento informado dos próprios e respetivos encarregados de educação.

Finalmente, conhecendo o número de alunos que se disponibilizaram a participar, procedemos à organização de um horário para efetuarmos a recolha de dados, sendo que esta aconteceu, com a concordância dos alunos, nas férias letivas do 2º período, e se realizou individualmente e em dois momentos. No primeiro momento realizámos as entrevistas, que foram gravadas mediante consentimento dos alunos, e aplicámos a BPR-10/12 (Almeida & Lemos, 2006) e o TTCT (Azevedo, 2009). No segundo momento, aplicámos a WISC-III (Wechsler, 2003).

Os dados recolhidos através dos testes de inteligência e raciocínio foram verificados e comparados com as normas portuguesas. Queremos referir que quatro alunos (A6, A7, A9 e A10), no momento da recolha de dados, já apresentavam a idade cronológica de 17 anos, o que significa que, em rigor, deveríamos ter aplicado a Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III). Contudo, como o objetivo principal do nosso estudo se prendia mais com o conhecimento potencial do aluno e não com um pedido de diagnóstico com implicações educativas, optamos por aplicar a WISC-III a todos os alunos, analisando os casos referidos considerando o limite máximo de idade possível.

Os dados recolhidos através do teste de criatividade foram analisados e codificados mediante orientação e formação, com Ivete Azevedo, do Torrance Center Portugal (<http://www.tcportugal.org/>); e as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas no seu conteúdo, considerando os blocos temáticos organizadores da entrevista e o discurso dos participantes.

## **Resultados**

Os resultados são apresentados por cada um dos instrumentos utilizados, tomando cada um dos alunos em estudo. No que se refere à escala de inteligência, apresentamos os resultados na WISC-III (Wechsler, 2003), de acordo com a classificação dos níveis de inteligência apresentada no respetivo manual, em relação aos valores do Quociente de Inteligência (QI), ou seja, Muito Inferior, Inferior, Médio Inferior, Médio, Médio Superior, Superior, Muito Superior, sendo esta a escala mais elevada (tabela 1).

Tabela 1. Resultados nas subescalas e escala completa da WISC-III por aluno

Aluno	QIR	QIV	QEC
A1	Muito Superior	Médio	Médio Superior
A2	Superior	Superior	Muito Superior
A3	Médio	Superior	Médio Superior
A4	Médio	Médio	Médio
A5	Superior	Médio Superior	Superior
A6	Médio Superior	Superior	Superior
A7	Muito Superior	Superior	Muito Superior
A8	Médio Superior	Médio	Médio
A9	Muito Superior	Superior	Superior
A10	Muito Superior	Muito Superior	Muito Superior

QIR- Quociente de Inteligência de realização; QIV - Quociente de Inteligência verbal; QEC – Quociente da Escala Completa

Ao consultarmos a tabela 1 verificamos que, de uma forma geral, os alunos apresentam resultados globais nos níveis Médio (A4 e A8), Médio Superior (A1 e A3), Superior (A5, A6 e A9) e Muito Superior (A2, A7 e A10). Quando comparamos os valores dos QIs de realização com os dos QIs verbais verificamos que a maioria (cinco) dos participantes apresenta desempenhos mais elevados nos primeiros (A1, A5, A7, A8, A9), sendo que três alunos mantêm níveis semelhantes nos valores dos QIs (A2, A4 e A10) e outros dois alunos manifestam superioridade do QI verbal (A3 e A6).

De seguida, apresentamos os resultados obtidos na BPR-10/12 (Almeida & Lemos, 2006), de acordo com o respetivo manual, onde podemos ler que “a análise quantitativa é apoiada nas normas nacionais disponíveis, reportando-nos às cinco classes: Superior, Média Superior, Média, Média Inferior e Inferior” (p. 16).

Tabela 2. Resultados nas provas da BPR-10/12 por aluno

Aluno	RA	RV	RM	RE	RN	Global
A1	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A2	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A3	Média	Inferior	Inferior	Superior	Média	Média
A4	Média	Inferior	Média	Média	Média	Média
A5	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A6	Superior	Superior	Média	Média	Superior	Superior
A7	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A8	Inferior	Inferior	Inferior	Inferior	Superior	Inferior
A9	Média	Média	Média	Média	Média	Média
A10	Inferior	Média	Média	Média	Superior	Média

RA - Raciocínio Abstrato; RV - Raciocínio Verbal; RM - Raciocínio Mecânico; RE - Raciocínio Espacial; RN - Raciocínio Numérico; Global – média das provas

A análise do quadro 2 permite-nos constatar que, para a nota global, a maioria dos alunos se encontra na Média (A1, A2, A3, A4, A8 e A10) e apenas um aluno (A5) se encontra na Média Superior e outro (A9) no nível Superior. Além disso, dois alunos (A6 e A7) obtiveram valores inferiores à média. Se analisarmos o desempenho dos alunos em cada uma das provas verificamos que os seus perfis são heterogéneos, com apenas dois alunos a apresentarem desempenhos na classe superior (A8 em RV; e A9 em RA, RM e RE). A prova RN parece ser aquela onde maior número de alunos (cinco) apresenta desempenhos na classe Média Superior.

De seguida, apresentamos os resultados obtidos no TTCT figurativo, versão A (tabela 3), sendo que, neste caso, como ainda não existem normas portuguesas, transformamos os resultados brutos quantitativos obtidos pelos participantes no nosso estudo, para cada parâmetro do TTCT, em comparação com o valor médio e um desvio padrão (acima e abaixo), obtidos no estudo de Azevedo (2007), resultando três categorias qualitativas por nós criadas: Inferior à Média, Média e Superior à Média.

Tabela 3. Resultados nos parâmetros do TTCT figurativo, forma A, por aluno

Aluno	Fluência	Originalidade	Abstração de títulos	Elaboração	Resistência ao fechamento	Vigor criativo
A 1	Inferior à média	Inferior à Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média
A 2	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A 3	Inferior à média	Inferior à Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média
A4	Média	Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média
A5	Média	Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A6	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A7	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Média
A8	Média	Média	Superior Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A9	Média	Média	Média	Inferior à Média	Superior à Média	Superior à Média
A10	Média	Média	Média	Inferior à Média	Média	Superior à Média

A consulta da tabela 3 permite-nos verificar que, de uma forma geral os alunos não se destacam nas competências criativas avaliadas. Aliás, no caso da elaboração os resultados são inferiores à média em todos os alunos, contrapondo-se o vigor criativo, onde os resultados se apresentam superiores à média em todos eles, sendo que na resistência ao fechamento a maioria dos alunos (seis) também apresenta desempenhos superiores à média. Convém salientar que, apesar de os participantes do nosso estudo frequentarem o ensino Secundário, os resultados de comparação no TTCT eram de alunos que frequentavam o 9º ano de escolaridade (Azevedo, 2007), pelo que esta análise merece algum cuidado.

Os dados recolhidos através da entrevista apresentam-se organizados, na tabela seguinte, em função dos blocos temáticos da entrevista e das categorias construídas.

Tabela 4. **Categorias, por bloco temático da entrevista, para o grupo de alunos**

Tema	Categorias
Percurso escolar	Elevado desempenho académico Valoração do quadro de honra Motivação Importância atribuída aos docentes e aos pares Tempo de estudo
Métodos e hábitos de estudo / estratégias de autorregulação	Local e ambiente de estudo Técnicas de estudo Hábitos de leitura Atividades extracurriculares Caraterísticas percecionadas como positivas Associadas às dimensões de conscienciosidade, extroversão, agradabilidade e abertura à experiência
Autoconhecimento	Caraterísticas percecionadas como negativas Associadas às dimensões de neuroticismo, conscienciosidade, extroversão, agradabilidade e abertura à experiência
Perspetivas de futuro	Prosseguimento de estudos Curso pretendido Local de formação

Os dados recolhidos através das entrevistas, esquematizados na tabela 4, permitem-nos afirmar que o *percurso escolar* destes alunos se caracteriza por um *elevado desempenho académico* (a média atual situa-se entre os 16 e os 18 valores), sendo esse talento reconhecido pela sua presença no quadro de honra da escola, que na grande maioria dos casos acontece mais do que uma vez [por exemplo, “há uns quatro anos, logo, umas quatro vezes” (A5)], testemunhado pela *valoração do quadro de honra* emitida pelos próprios alunos [“é importante ver o reconhecer do meu trabalho e estudo” (A8); “é um orgulho por sermos os melhores da escola” (A9)]. Além disso, ao longo dos vários discursos é evidente a *motivação* destes alunos para o estudo e para o envolvimento na tarefa [“eu tenho motivação para estudar” (A3); “é diferente a maneira como nós trabalhamos, alunos do quadro de honra, não serve de nada termos as capacidades e não trabalhá-las” (A7)].

Os participantes do estudo reconhecem que ao longo do seu percurso escolar os *professores e os colegas* são importantes. Aos primeiros reconhecem a importância da competência profissional [“os professores são um apoio... estão lá para nos tirarem dúvidas e explicar é claro” (A7); “alguns professores são competentes e profissionais e outros são menos,

mas temos de nos adaptar, há uns que gostamos mais que outros” (A8)] e da competência social do professor na relação pedagógica [“este ano não tenho queixa de nenhum professor, gosto imenso deles todos (A6); “os professores são meigos, simpáticos e rígidos... é importante que nos deem apoio” (A2)]. Quanto aos colegas da turma reconhecem, de uma forma geral, que têm um bom relacionamento com os mesmos [“dou-me bem com todos os colegas” (A1); “dou-me bem com os meus colegas” (A3)], reconhecendo ainda a sua importância no seu desenvolvimento [ajudamo-nos mutuamente e acho que isso é um ponto de partida para conseguir” (A6); “dou-me bem com todos os colegas, acho que o ambiente é importante para termos boas notas (A8)]. No entanto, alguns alunos retratam relações entre pares mais ambivalentes [“os colegas incentivam a competição, por um lado, aumentam a nossa autoestima, por outro, tentam tirar” (A2)] ou problemáticas [“não me dei bem no primeiro ano com a minha turma, eu já tive problemas com eles, o principal é as aulas e os professores” (A4)].

Em relação ao bloco temático sobre os *métodos e hábitos de estudo e/ou estratégias de autorregulação* conseguimos agrupar a informação em aspetos mais diretamente relacionados com o estudo (tempo de estudo, local e ambiente de estudo e técnicas de estudo) e aspetos complementares à componente académica (hábitos de leitura e atividades extracurriculares). No que se refere ao *tempo de estudo* constatamos que os alunos não parecem ter um tempo definido de forma rígida, mas o vão adaptando em função das necessidades de trabalho sentidas [“depende das necessidades, depende dos testes, eu controlo é pela agenda” (A4); “eu não controlo o tempo, mas tento ser regular, há disciplinas que exigem mais trabalho que outras” (A7)]. Neste grupo de alunos o *local preferencial* de estudo é a casa onde vivem, destacando-se o quarto [“estudo no meu quarto” (A2); “estudo no quarto, na secretária” (A4)], sendo que alguns referem também outras divisões [“estudo na sala de estar, perto da televisão” (A10); “estudo no quarto, na cozinha ou no terraço, o ambiente é melhor do que noutros sítios” (A1)] ou outros locais [“estudo na biblioteca e em casa” (A5)]. Parece que um dos motivos para a escolha do local se prende com as condições proporcionadas pelo mesmo para o estudo, valorizando-se o ambiente silencioso [“tem de estar um ambiente calmo, mas tem de estar sempre silêncio” (A5); “é mais sossegado, não gosto de estar a estudar perto de televisões, computadores, porque é mais fácil me distrair” (A9)].

As *técnicas de estudo* mais frequentemente utilizadas por estes alunos traduzem trabalho individual como, por exemplo, a leitura, que pode ser em voz alta, o recurso a sublinhado e à elaboração de resumos e esquemas, bem como à realização de exercícios [“a técnica que eu acho que funciona é pegarmos na matéria e sublinharmos o mais importante e a seguir fazer esquemas ou resumos, normalmente eu faço isso, outras matérias já me deu resultado pegar no livro e ler, mas, depende ” (A2); “tento resumir a matéria toda que demos nesse dia para depois ser mais fácil de estudar, pois quando se aproxima os testes faço bastantes exercícios que é para ser mais fácil de interiorizar” (A5)]. Além disso, verifica-se a referência à colocação de dúvidas aos professores, à atenção nas aulas, à revisão diária da matéria e à pesquisa na internet [“vou à internet buscar exercícios” (A6); “ a atenção às aulas e aquilo que os professores dizem para mim é a maneira mais fácil de saber a matéria, depois é só rever a matéria uma semana antes do teste” (A10)].

A maioria dos alunos revela ter *hábitos de leitura*, apesar de dois alunos referirem que não têm qualquer hábito ou preferência de leitura. Destaca-se a preferência por policiais, aventura e romances [“gosto de ler romances e histórias de aventuras” (A4); “gosto de ler policiais e romances” (A8)], sendo que um aluno faz referência a livros científicos [“eu gosto de ler livros científicos e romances” (A5)] e outro faz referências à leitura em língua estrangeira também [“gosto de ler romances e policiais, livros em português e em inglês (A6)].

Quanto às *atividades extra-curriculares* encontramos três alunos que referem não ter nenhuma e os restantes alunos que referem tempos de explicações, destacando-se a disciplina de matemática [“explicação de matemática” (A9); “explicação de inglês e matemática” (A3)].

Ao nível do *autoconhecimento*, as características de personalidade que cada um reconhece em si, foram categorizadas tomando a referência do modelo de análise da personalidade *Big Five* (Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011), em função de os alunos de as percecionarem como positivas ou negativas. Como *caraterísticas positivas*, encontramos atribuições pessoais associadas à presença de facetas das dimensões de conscienciosidade [“sei quando tenho de trabalhar (A2); “eu não desisto facilmente” (A10)], extroversão [(“socializo bem e tenho uma boa relação com os outros” (A5); “extrovertido e divertido” (A6)], agradabilidade [“gosto de ajudar os outros” (A1)] e abertura à experiência [“adoro conhecer, quero sempre saber mais” (A8)]. Como *caraterísticas negativas*, encontramos atribuições pessoais associadas à presença de facetas nas

dimensões de neuroticismo [“teimoso, nervoso e stressado” (A6); “demasiado calmo” (A10)], extroversão [“conversador” (A8)], conscienciosidade [“as disciplinas que não gosto, não me dá aquela motivação para estudar” (A3)], agradabilidade [“mau carácter” (A7)] e abertura à experiência como [“curioso” (A5)]. Além disso, um aluno aponta como aspeto negativo o facto de ser aluno com Necessidade Educativa Especial (NEE) [“eu dispensava, era menos um atrapalho, mas já aprendi a viver com ela” (A2)].

Em relação às *perspetivas de futuro*, todos os participantes querem *prosseguir os estudos* ao nível do ensino superior [“eu quero estudar para entrar na universidade” (A9)], com expectativas de excelência [“gostava de ajudar as pessoas e que o meu trabalho fosse reconhecido pelo mundo” (A2)], sendo que quase todos (nove) pretendem ingressar em *cursos* relacionados com a área da saúde (seis especificam a preferência por medicina e um por psicologia) e apenas um pretende ingressar num curso de *design*. Além disso, a maioria refere *onde* gostaria de fazer a sua formação universitária, sendo que uns a preferem iniciar na região autónoma [“gostava de começar cá na Madeira e depois acabar os estudos no Porto” (A3); “de preferência na área da pediatria, gostaria de começar aqui na Madeira” (A5)], mas outros preferem deslocar-se para o continente [“gostava de tirar o curso na universidade de Lisboa ou Porto” (A7); “não quero estudar cá... quero ganhar maturidade e ser independente” (A9)].

## Discussão

Os dados recolhidos permitem-nos constatar que este grupo de alunos não apresenta perfis homogéneos, quer quando os comparamos entre si, quer quando comparamos os desempenhos individuais nos diversos aspetos avaliados. Vários autores salientem precisamente o fato de poderem ser percecionados como um grupo não diferenciado, ao serem designados como alunos brilhantes, mas a verdade é que a excelência pode resultar da combinação variada de diversas variáveis pessoais e contextuais (Achterberg, 2005; Kaczvinsky, 2007).

Os alunos deste grupo apresentam resultados académicos elevados, por esse facto são alunos do quadro de honra, e, como se encontra na literatura, apresentam resultados de QIEC acima da média, verificando-se até três alunos que registam valores ao nível do muito superior, o que por vezes se considera como ponto de corte para diagnóstico de sobredotação intelectual. No

entanto, o facto de dois destes alunos terem idade superior à recomendada para avaliação pela WISC-III sugere-nos alguma reserva nesta análise. Por outro lado, a existência de um aluno com valores médios poderá traduzir ainda a influência de outros fatores, como veremos a seguir, na produção de classificações académicas elevadas.

Face aos resultados obtidos na inteligência geral e no desempenho escolar seria de esperar um desempenho superior nas provas de raciocínio de forma isolada ou global (Lemos, Almedida, Cruz & Primi, 2008), pois apenas um aluno manifesta resultados excelentes específicos (prova RV) e outro uma realização cognitiva generalizada (resultados superiores em RA, RM, RE e global). Da mesma forma, os resultados ao nível da criatividade constituem em nosso entender um ponto que merece alguma reflexão e nos causa alguma surpresa porque seriam de esperar resultados mais elevados. Talvez os desempenhos dos alunos possam ter sido contaminados por algum cansaço, uma vez que esta foi a última prova a ser administrada no primeiro momento de avaliação. Contudo, se considerarmos que o grupo de comparação dos resultados era de alunos que frequentava o 9º ano, talvez traduzam, realmente, o investimento dos alunos do quadro de honra, e do sistema escolar, num pensamento mais convergente, muito centrado nos resultados e nas provas de avaliação, os quais lhes permitirão o acesso ao ensino superior [“eu não gosto de desenhar, não sei o que fazer aqui, gosto mais de matemática” (A9)], como se pode verificar nos resultados obtidos na prova RN que se situam, para a maioria dos alunos, na média superior.

Nas características que os alunos reconhecem em si como positivas destacam-se a conscienciosidade, associada à abertura à experiência e à extroversão, que constituem bons preditores do desempenho académico (Komarraju et al., 2011). Os seus relatos revelam persistência e motivação para o estudo, bem como hábitos de estudo e técnicas de autorregulação, características fundamentais para realização excelente a nível académico (Komarraju et al., 2011; Mascarenhas & Barca, 2012; Zimmerman, 2002).

A referência ao professor no processo de aprendizagem traduz a importância que o mesmo pode ter como a figura de referência, o mestre que o professor pode ser no estímulo e desenvolvimento dos alunos, e na promoção da excelência (Antunes & Almeida, 2008; Araújo et al, 2007; Monteiro et al., 2010; Torres & Palhares, 2011; Wolfensberger, 2004). Excelência essa que também pode ser estimulada a nível institucional pela forma como a direção e os professores reconhecem os alunos mais capazes e pela importância que atribuem à excelência (Palhares &

Torres, 2011). O quadro de honra para os participantes do nosso estudo parece constituir mais um fator de desafio e de motivação para o empenho e prestação académica elevada na medida em que, ao reconhecer o mérito escolar, os reforça a manter o nível de desempenho [“é importante ver o reconhecer do meu trabalho e estudo” (A8); “é um orgulho por sermos os melhores da escola” (A9)] e as expetativas de prosseguimento de estudos a nível do ensino superior em áreas (destaca-se a medicina) que requerem resultados nas provas de acesso elevados e conducentes a profissões de elevado prestígio social como se tem verificado noutros estudos (Torres & Palhares, 2011).

### **Conclusão**

Este estudo, ainda que exploratório, permite-nos verificar a heterogeneidade que os alunos de mérito escolar podem apresentar, sendo que a combinação diferenciada de variáveis diversas (por exemplo, inteligência, motivação, criatividade, ambiente) podem condicionar a realização excelente (Scager, Akkerman, Keesen et al., 2012). Destaca-se a presença de níveis de inteligência geral acima da média, elevada motivação, persistência e capacidade de autorregulação associadas a um elevado rendimento académico, mas a níveis de criatividade relativamente baixos.

O número de participantes não é muito alargado, facto que não permite generalizações, pelo que o prosseguimento do estudo num grupo mais alargado e envolvendo a participação dos encarregados de educação e/ou dos professores e colegas de turma poderia permitir o aprofundamento do conhecimento das características dos alunos do quadro de honra. Da mesma forma, um estudo de âmbito longitudinal, acompanhando o percurso de vida destes alunos, por exemplo, até a sua inserção no mercado de trabalho, poderia ajudar a clarificar a perpetuação ou a manifestação de traços e comportamentos que facilitam ou inibem o sucesso académico e profissional em diferentes fases do ciclo de vida.

Terminamos com a convicção que a formulação e implementação de programas de enriquecimento deveria acontecer ao nível do ensino básico, secundário e superior (Mascarenhas & Barca, 2012), na medida em que os alunos dos quadros de honra precisam de um ambiente educativo que os desafie e estimule, considerando as suas habilidades, interesses e motivação (Scager, Akkerman, Keesen et al., 2012). Acreditamos que esta possa vir a ser uma realidade no

nosso país, uma realidade que revelará que o capital humano é valorizado e se aposta no desenvolvimento e progresso nacional.

### Referências Bibliográficas

- Achterberg, C. (2005). What is an honors student? *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 6(1), 75-81. [Online Archive. Paper 170]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/170>
- Almeida, L., & Lemos, G. (2006). *Bateria de provas de raciocínio: Manual técnico*. Braga: CIPSI Edições.
- Antunes, A., & Almeida, L. (2008). Variáveis pessoais e contextuais da excelência no feminino: Um estudo de caso. *Sobredotação*, 9, 63-75.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 6, 197-221.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F., & Almeida, L. S. (2011). A entrevista no estudo da excelência: Uma proposta. *Psychologica*, 52, 253-280.
- Azevedo, M. I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: Um Estudo de caso com jovens do ensino básico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Azevedo, M. I. (2009). *Pensando criativamente com figuras, versão A*. Rio Tinto: Torrance Center Portugal.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nadagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18, 3-56.
- Freitas, D. (2012). *Alunos dos quadros de honra e excelência académica: Estudo de caso no ensino secundário* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 90-119). New York: Cambridge University Press.
- Garcia-Santos, S. C., Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2012). Avaliação psicológica nas altas habilidades e na excelência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 64-78.
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). New York: Cambridge University Press.
- Kaczvinsky, D. (2007). What is an honors student? A Noel-Levitz survey". *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 8(2), 87-95. [Online Archive. Paper 49]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nchcjournal/49>
- King, S. H., & Watson, A. (2010). Teaching excellence for all our students. *Theory Into Practice*, 49, 175-184.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., & Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51, 472-477.

- Lemos, G., Almeida, L. S., Cruz, J. F., & Primi, R. (2008, novembro). *Perfis cognitivos específicos entre alunos mais capazes: Ensino básico e secundário*. Poster apresentado na Conferência Internacional de Excelência e Rendimento Superior, Universidade do Minho, Braga.
- Mascarenhas & Barca, (2012, extra). Descobrimo estudantes talentosos e superdotados no ensino superior brasileiro analisando efeitos dos hábitos de estudo sobre o rendimento académico. *Revista AMAzônica: Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 10(3), 280-301.
- Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Monteiro, S., Almeida, L., Cruz, J., & Vasconcelos, R. (2010) Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores: Um estudo com alunos de engenharia. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2) 213-238.
- Palhares, J. A., & Torres, L. (2011). Governação da escola e excelência académica: As representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação*, 2(4), 54-75.
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246-279). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd. ed., pp. 137-154). Boston: Allyn & Bacon.
- Scager, K., Akkerman, S. F., Keesen, F., Mainhard, M. T., Pilot, A. & Wubbels, T. (2012). Do honors students have more potential for excellence in their professional lives? *High Educ*, 64, 19–39. doi:10.1007/s10734-011-9478-z
- Scager, K., Akkerman, S. F., Pilot, A., & Wubbels, T. (2012). Challenging high-ability students. *Studies in Higher Education*, [iFirst Article], 1-21. doi:10.1080/03075079.2012.743117
- Sternberg, R. J. (2003). WICS as a Model of Giftedness. *High Abilities Studies*, 14(2), 109-137.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2011). A excelência escolar na escola pública portuguesa: Actores, experiências e transições. *Roteiro*, 36(2), 225-246.
- Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education, and work. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 317-327). Oxford, England: Elsevier Science.
- Wechsler, S. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para crianças. *Manual Técnico*. Lisboa: CEGOC Edições.
- Wolfensberger, M. V.C. (2004). Qualities honours students look for in faculty and courses. *Journal of the National Collegiate Honors Council*, 5(2), 55-66. [Online Archive. Paper 172]. Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/nhcjournal/172>
- Ziegler & Heller (2000). Changing conceptions of giftedness and talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 3-22). Oxford, England: Elsevier Science.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-72.

### HONOURS STUDENTS AT SECONDARY EDUCATION: EXPLORATORY STUDY OF PSYCHOLOGICAL FACTORS RELATED TO HIGH ACADEMIC ACHIEVEMENT

**ABSTRACT:** In recent years there has been an increasing interest in the study of human excellence, particularly in academic excellence. The objective of this paper is to analyse some of the psychological factors that may be associated with the high academic achievement of the students listed in the roll of honour at secondary education. In this study, 10 students from a school in Madeira Island agreed to participate: three students of the 10th school year, five students of the 11th school year and two students of the 12th school year. Data collection was carried out through the individual administration of an intelligence test (WISC-III), a reasoning tests battery (BPR-10/12), a creativity test (TTCT) and a semi-structured interview. The results reveal heterogeneous performance profiles, and a superior intellectual and academic performance in comparison with creative performance. Results also show that students are highly motivated, have study methods, and all of them want to continue their studies at higher education. Finally, the results are discussed and some clues for future studies are presented.

**Keywords:** Academic excellence, roll of honour, personal characteristics.

## **CREATIVIDAD MUSICAL, APTITUD MUSICAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**Javier Valverde<sup>15</sup>**

**Mercedes Ferrando<sup>16</sup>**

**Lola Prieto<sup>17</sup>**

**Gloria Soto<sup>18</sup>**

### **Resumen**

Ha habido distintos estudios que relacionan las habilidades creativas de los estudiantes con su inteligencia o aptitud cognitiva (e.j. Kim, 2005; Preckel et. al 2006; Palaniappan, 2007; Naderi y Abdullah, 2010) y con su rendimiento académico (i.e. Anwar et al. 2012; Naderi, 2009; Olatoye, et al. 2010; Palaniappan, 2007), dichos estudios suelen partir de la concepción de que la creatividad es una habilidad general y, por tanto, un alto rendimiento en las pruebas de creatividad gráfica es extrapolable a otros dominios como la creatividad matemática o la científica. En los últimos años se viene reconociendo que la creatividad más que una habilidad general es una habilidad específica (Baer 2010; Lubart y Guignard, 2004; Plucker y Zabelina, 2009). Nuestro interés es estudiar la creatividad y el rendimiento académico en el área específica de la música. Un total de 68 alumnos de 1º, 2º y 3º de la Educación Secundaria participaron en este estudio. La creatividad musical se midió utilizando distintas tareas: a) el test de Wang (1985) se utilizó la primera prueba en la que el alumno debe hacer tantos sonidos como pueda con distintos objetos; se adaptó a las edades de los estudiantes de Educación Secundaria ya que la prueba de Wang fue diseñada para

---

<sup>15</sup> Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Lorca (Murcia)

<sup>16</sup> Departamento Psicología Educativa y de la Educación

<sup>17</sup> Departamento Psicología Educativa y de la Educación

<sup>18</sup> Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

alumnos de edades inferiores; b) el test de Vaughan (1977), de éste se utilizaron las tareas diálogo rítmico e improvisación rítmica; y c) el test de Webster (1979), que se utilizaron las tareas Lluvia y Batalla espacial. Además, se utilizaron dos tareas diseñadas por Valverde (2011), que son: la melodía instrumental y la melodía cantada. El rendimiento académico de los alumnos se obtuvo según las calificaciones obtenidas en las distintas áreas curriculares. La aptitud musical fue evaluada utilizando el test de Seashore (1923). Los datos son analizados en cuanto a relaciones entre los tres constructos (creatividad musical, aptitud musical y rendimiento académico –general y rendimiento en el área de música); y comparando las medias en el rendimiento académico y la aptitud musical dependiendo del nivel de creatividad musical de los alumnos.

**Palabras clave:** Creatividad específica, Creatividad musical, Aptitud musical, Rendimiento académico.

## INTRODUCTION

Desde los años noventa el apoyo y fomento de la creatividad se ha convertido en un tema de interés global que refleja los cambios socio-económicos y la necesidad de incrementar la competitividad (Craft, 2005). La función de la educación se está re-conceptualizando y se entiende que la formación de capital humano implica no sólo la transmisión de conocimientos sino también equipar a los jóvenes con capacidades de innovación y creatividad (Craft, 2005; Sawyer, 2006). Además de ser una exigencia cotidiana para crear el futuro, el ser humano se realiza en su actividad creativa, autorealizándose con ello (Maslow, 1983).

La creatividad es un constructo complejo que abarca el producto, la persona que lo realiza, el proceso por el cual lo realiza y el contexto en el que esto ocurre. A menudo se define la creatividad como aquello que es “novedoso y valioso”. Como hace notar Romo “hay que dejar sentado de entrada que estamos ante una dimensión de la conducta humana extremadamente compleja donde, de una u otra manera, se hallan implicadas prácticamente todas las funciones psicológicas con mayor o menor peso, desde los procesos más básicos como la percepción hasta los más complejos como el pensamiento analógico o la solución de problemas y, desde los procesos cognitivos a los de naturaleza afectiva o motivacional” (Romo, 1998, pág. 251).

Ha habido distintos estudios que relacionan las habilidades creativas de los estudiantes con su inteligencia o aptitud cognitiva (e.j. Ferrando, 2006; Ferrando, Prieto, Ferrándiz & Sánchez, 2005; Kim, 2005; Naderi y Abdullah, 2010; Palaniappan, 2007; Preckel, Holling, & Wiese, 2006) y con su rendimiento académico (e.j. Anwar, Aness, Khizar, Naseer, & Muhammad, 2012; Naderi, 2009; Naderi, Abdullah, Aizan, Sharir, & Kumar, 2009; Olatoye, Akintunde, & Yakasi, 2010; Palaniappan, 2007).

En lo referente a la relación entre la creatividad y la inteligencia, parece aceptarse la teoría del umbral, según la cuál se requiere un mínimo nivel de inteligencia para mostrar cierta creatividad (Torrance, 1988), aunque en estudios recientes la teoría no ha podido ser confirmada (Kim, 2005; Naderi, & Abdullah, 2010; Preckel et. al 2006).

La relación entre creatividad musical y habilidad musical ha sido menos estudiada, en parte debido a la especificidad de la cuestión. La literatura apunta hacia la existencia de una relación entre la creatividad musical y la habilidad en este dominio. Así, aunque en su primera investigación Vaughan (Vaughan & Myers, 1971) no constató correlaciones significativas entre habilidad y creatividad, sí que lo hizo más adelante (Vaughan 1977), al igual que otros autores como Webster (1979) y Gorder (1980). Más tarde, Menard (2006), realiza un estudio en el que investiga sobre las actitudes de los estudiantes y las percepciones de los profesores respecto a la creatividad; los resultados de este estudio apuntan a una escasa o nula relación entre ambos constructos. En el estudio llevado a cabo por Pérez (2002) se analizan las correlaciones entre distintas medidas de creatividad y la aptitud musical, los datos procedentes de este trabajo ponen de relieve que la aptitud musical correlaciona de forma significativa con la creatividad verbal, pero no tanto con la creatividad gráfica, la motórica ni la musical. De ello de los cuatro dominios de creatividad evaluados, es precisamente el musical el que menos relaciona con las aptitudes musicales.

En lo referente a la relación de la creatividad con el rendimiento académico, cabría mencionar dos cosas: en primer lugar, el interés que se muestra desde las instituciones políticas y educativas por fomentar la creatividad, en nuestro país. La LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006 capítulo 2 artículo, artículo 16) refleja la necesidad del Sistema Educativo Español de incidir en esta habilidad de forma transversal. Se parte, por tanto, de la concepción de que las habilidades creadoras son educables. Las habilidades creadoras son educables y son por tanto susceptibles

de ser desarrolladas y las más vulnerables al retroceso e involución, por ello es importante prestar atención desde la escuela al desarrollo de las mismas.

En segundo lugar, cabe prestar atención a que a pesar de la importancia concedida a la creatividad en el curriculum oficial, existen alegatos que indican que en la escuela se sigue valorando el pensamiento lógico abstracto y memorístico más que la solución de problemas. A esto hay que añadir que si bien en muchos casos los profesores enseñan para la creatividad, no evalúan según ese aprendizaje de los alumnos, y, es sabido que, los alumnos prestan más atención a la forma en la cual serán evaluados académicamente. Surge entonces la cuestión de si realmente se está valorando la creatividad del alumnado o si seguimos anclados en un modelo en el que se recompensa el pensamiento convergente y la memorización más que la solución de problemas. Como hace notar Escalante (2006) la escuela debe promover el crecimiento intelectual, moral y estético de las personas. Se supone que una de sus tareas fundamentales es propiciar en el alumno disposición activa para el aprendizaje. Y se supone que tal disposición debe incluir la necesidad de re-aprender y re-considerar todo lo inconsistente con las creencias actuales, manteniendo el profesor en mente dos cosas: una, que una gran parte del conocimiento es asimilada vía extensión, expansión y refinamiento de previas concepciones; la otra, que (con la excepciones previstas, fácilmente reconocibles en el diario trajinar docente) los alumnos también poseen mentes inquisitivas para criticar, analizar y evaluar contenidos o experiencias". Al-Oweidi (2012, p.1.), lo expresa de la siguiente manera "los resultados de los estudios indican que estudiantes más creativos obtienen un rendimiento académico medio o bajo, esto se debe a dos razones: o las escuelas están estancados en una educación que no puede distinguir las habilidades creativas, o la escuela no puede premiar a esos estudiantes y satisfacer sus necesidades y su pensamiento creativo)

Distintos estudios han intentado responder a esta cuestión sobre la relación entre la creatividad (o pensamiento divergente, más correctamente) y el rendimiento académico. Los resultados son en algunos casos contradictorios, dependiendo sobre todo de cómo se valore y mida la creatividad y de cómo se valoren el rendimiento académico.

Algunas de las investigaciones fallan en encontrar una relación positiva (o negativa) entre el rendimiento académico y la creatividad. Entre ellas las investigaciones de Holland, (1961), Locke (1963), Edwards y Tyler, (1965), y la de Campos y González (1993), quienes llevan a cabo un

estudio sobre la relación de la creatividad con el rendimiento académico en distintas carreras universitarias (Geografía e Historia, Matemáticas y Bellas Artes). Se midió la creatividad utilizando el cuestionario de Kathena-Torrance de percepción creativa. No se encontraron correlaciones salvo con el rendimiento en bellas artes, siendo estas muy bajas. En un segundo estudio González (2003) estudió el valor predictivo de la creatividad sobre el rendimiento académico, encontrando valores bajos y casi nulos (un 06% de varianza explicada). Atkinson (2004) estudió la relación entre estilos de aprendizaje, creatividad y rendimiento académico en estudiantes de diseño tecnológico; no se encontró correlación entre la creatividad, valorada sobre el portafolio de actividades de los alumnos y el rendimiento académico de los alumnos. Limiñana, Bordoy, Juste y Corbalán (2010) llevaron a cabo un estudio en el que se estudiaba la correlación entre la fluidez verbal y el rendimiento académico, encontrando correlaciones moderadas para las áreas de Lenguaje y Química.

Entre los estudios que encuentran correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre creatividad y rendimiento académico constan el llevado a cabo por Gervilla (1987) quien, en población de educación primaria, encontró correlaciones significativas pero bajas entre rendimiento y creatividad. Feldhusen, Denny y Condon (1965) y Vocka, Preckelb y Holling, (2011) encontraron que el pensamiento divergente podría predecir de forma moderada el rendimiento académico junto con la inteligencia. Y más recientemente Bikar y Talip (2011) hallaron una correlación muy alta entre la creatividad gráfica (medida con el TTCT) y el rendimiento académico ( $r = .81$ ;  $p < .05$ ), en una muestra de alumnos de secundaria escolarizados en áreas rurales de Malasia. En Malasia, Palaniappan (2007), encontró correlaciones estadísticamente significativas entre creatividad y rendimiento académico en alumnos de secundaria, y Pishghadam, Khodadady y Zabihi (2011) encontraron una correlación estadísticamente significativa y positiva entre la creatividad autoestimada de los alumnos a través de un cuestionario y los grados de educación de los futuros profesores de inglés.

Como se aprecia, los resultados son, en algunos casos, contradictorios, dependiendo sobre todo de cómo se valore o mida la creatividad y de cómo se valore el rendimiento académico, tal como lo evidencian las investigaciones de Hutchinson (1963), en las que las correlaciones entre rendimiento escolar y creatividad se ven afectadas por la metodología seguida, siendo mayores las correlaciones cuando se enseña utilizando modalidades creativas y cuando se evalúa según las mismas. Mientras que Gralewski, y Karwowski, (2012) no encontraron correlaciones significativas

para el conjunto de la muestra polaca estudiada; sin embargo, cuando se estudió la relación según el centro se observó que esta era estadísticamente significativa y positiva en los centros grandes ubicados en zonas urbanas, e inexistente o negativa en los centros de la periferia y rurales.

Además de la medida de la creatividad utilizada, es importante considerar cómo se ha obtenido el rendimiento académico, y la metodología seguida por los profesores así como en qué basan su evaluación. En nuestro Sistema Educativo Español, el rendimiento académico es valorado por cada profesor, siguiendo su propio criterio y su libertad de cátedra. No existe por lo tanto un estándar sobre lo qué es el rendimiento académico, ya que múltiples factores entran en juego.

En el presente estudio nos fijamos en un dominio concreto de la creatividad: la creatividad musical y el rendimiento académico.

## **METODOLOGÍA**

### ***Muestra***

En el estudio han participado 72 alumnos pertenecientes a tres clases de un Instituto público de Educación Secundaria (ES) situado en Murcia. Los alumnos pertenecen a clase media-baja. La muestra estuvo representada por 20 alumnos de 1º de la Educación Secundaria, 26 alumnos de 2º de Educación Secundaria; y 22 alumnos de 3º de Educación Secundaria. Del total de la muestra 41 eran chicas y 27 eran chicos. Cuatro de los alumnos olvidaron completar sus datos personales.

### ***Instrumentos***

Para la evaluación de la creatividad musical se han utilizado seis pruebas ampliamente aceptadas en este dominio, proceden de las pruebas de los test de Webster (1983), Wang (1985); Vaughan (1977) y Valverde (2011). Las actividades son:

a) “Cacharros” esta tarea proviene del test de Wang (1985). En la tarea se le pide al alumno que utilizando distintos objetos cotidianos (latas, tapas de botes, rotulador, papel de

aluminio...) realice tantos sonidos como pueda. Valora las dimensiones de la fluidez, flexibilidad y elaboración.

b) “Prueba de Improvisación rítmica” pertenece a las tareas incluidas en el test de Vaughan (1977). Consta de dos partes: en la primera, se hacen unos intercambios rítmicos entre el evaluador y el alumno (imitando un diálogo); en la segunda, el evaluador marca un tempo utilizando las claves y el alumno debe improvisar ritmos utilizando el timbal durante 16 tiempos. Esta prueba evalúa: flexibilidad; originalidad; y sentido rítmico.

c) La “Lluvia”, esta tarea proviene del test de Webster (1983). Se le pide al niño que interprete el sonido de una tormenta utilizando un xilófono bajo. Esta actividad mide fluidez y flexibilidad.

d) “Batalla espacial” Webster (1983). En esta prueba se le muestran al alumno 5 imágenes de ciencia ficción relacionadas con el espacio y se le pide que les ponga música, es decir, que componga una pieza musical para esas imágenes utilizando el xilófono bajo. Mide fluidez, flexibilidad y originalidad

e) “Melodía instrumental” (Valverde 2011). El alumno debe componer una melodía con las cinco primeras notas del Xilófono bajo. Se le pide al alumno que repita el resultado final para evitar el azar en la composición. Esta prueba mide fluidez y sintaxis musical .

f) “Melodía cantada” (Valverde 2012). Consta de dos ejercicios: en el primero se le pide al alumno que invente una melodía para cantar un poema de 4 versos y la cante. En el segundo ejercicio se le pide que adapte la letra de la poesía a la melodía de “cumpleaños feliz”. Esta prueba mide originalidad; sintaxis musical y flexibilidad.

Con objeto de reducir las variables de la creatividad musical se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio sobre las seis tareas utilizadas. El análisis arrojó 2 factores. En el primer factor se agrupaban las pruebas de Webster (lluvia y batalla) y la de Wang (cacharros), explicando un 32% de la varianza, En el segundo factor se agrupaban las pruebas de Vaguam (diálogos rítmicos) y las de Valverde (melodía instrumental y cantada), explicaba un 19% . El primer factor hace referencia por tanto a la expresión y composición musical, mientras que el segundo parece referirse más a la improvisación y ejecución. Además se obtuvo un factor general para el conjunto de las pruebas.

Para medir la habilidad musical se utilizó el Test de Aptitudes Musicales de Seashore (Seashore, Leweis, & Saetveit, 1992). Este test asume de forma teórica que las dimensiones medidas (tono, intensidad, ritmo, tiempo, timbre y memoria tonal) son interdependientes. Para este estudio además se ha calculado una medida general de la habilidad musical consistente en la suma de las distintas dimensiones.

El rendimiento académico fue facilitado por el centro educativo para cada una de las asignaturas cursadas durante el año académico en el que se llevó a cabo la recogida de datos de esta investigación. Como las asignaturas difieren dependiendo del curso académico, se ha calculado la media del rendimiento de los alumnos según áreas de conocimiento (amplias). En la tabla 1 puede verse la clasificación de las asignaturas.

Tabla 1: **Esquema de asignaturas de cada curso y agrupación por áreas de conocimiento**

áreas comunes		1º ES	2º ES	3º ES
	Ciencias Naturales	x	x	
Ciencias naturales	Biología y Geología			x
	Física y Química			x
	Tecnología	X	no	x
ciencias naturales	Ciencias Sociales	X	x	x
Lengua castellana	lengua Castellana	X	x	x
Leng. extranjera	Inglés	X	x	x
	Francés	X	x	
Matemáticas	Matemáticas	X	x	x
Ed. artística	Ed. Plástica	X	no	x
	Música	no	x	x
Ed. Física	Ed. Física	X	x	x
Ed. valores	RE Religión	X	x	o
	CD Ciudadanía y Democracia		X	

### **Procedimiento y análisis de datos**

Se informó al centro así como a los padres, profesores y alumnos sobre la finalidad de esta investigación y se solicitó su colaboración. La participación en el estudio fue voluntaria. La medida

de la creatividad musical se realizó de forma individual en una sesión de 20 minutos la cual fue grabada para su posterior análisis y codificación.

El análisis de datos se ha llevado a cabo para dar respuesta a los objetivos de la investigación y se basa en una metodología descriptiva y correlacional así como en la diferencia de medias, para lo que se dividió a la muestra entre alumnos más creativos y menos creativos utilizando para ello el punto de corte del percentil 50 en el factor general de creatividad musical.

## RESULTADOS

En primer lugar, presentamos los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por los participantes en las distintas variables evaluadas (tabla 2).

Tabla 2 **Descriptivos estadísticos de la muestra en las variables evaluadas.**

	Toda la muestra (N=72)		Menos creativos (n=33)		Más creativos (n=33)	
	Mín-Máx	M (DT)	Mín-Máx	M (DT)	Mín-Máx	M (DT)
<b>Creatividad Musical</b>						
F. Total Creatividad Musical	-2.50 – 3.43	0 (1)	-2.50 - -0.19	-.78 (.55)	-0.19 - 3.43	.78 (.70)
F 1_ Expr.-composición	-179 – 2.10	0 (1)	-1.78 - 1.27	-.54 (.84)	-1.78 - 2.09	.54 (.84)
F 2_ (improvisación)	-2.02 – 2.87	0 (1)	-2.03 - 1.26	-.55 (.78)	-1.05 - 2.86	.55 (.89)
<b>Aptitud Musical</b>						
Total habilidad musical	41 - 250	177.50 (26.05)	-1.36 - 1.29	-.01 (.70)	-5.24 - 2.78	.02 (1.26)
Tono	16 - 97	34.05 (10.75)	-1.59 - 1.20	-.14 (.68)	-1.68 - 5.85	.18 (1.26)
Intensidad	21 - 44	35.74 (5.70)	-2.59 - 1.45	-.07 (1.08)	-2.24 - 1.45	.14 (.85)
Ritmo	12 - 30	24.91 (3.88)	-2.30 - 1.31	.12 (.84)	-3.33 - 1.31	-.11 (1.17)
Tiempo	26 - 46	35.82 (4.94)	-1.99 - 2.06	-.06 (1.00)	-1.99 - 2.06	.07 (.99)
Timbre	21 - 40	30.05 (4.23)	-1.67 - 2.36	.00 (.93)	-2.14 - 2.36	-.07 (1.03)
Memoria tonal	4 - 29	19.15 (5.90)	-2.57 - 1.67	-.11 (1.07)	-2.06 - 1.67	.11 (.92)
<b>Rendimiento Académico</b>						
Rendimiento total	0 - 10.50	6.89 (1.94)	-1.75 - 1.12	-.13 (.83)	-1.75 - 1.86	.28 (.97)
R. Ciencias Naturales	0 - 11	6.67 (2.17)	-1.46 - 1.54	-.18 (.83)	-1.93 - 2.00	.32 (.97)
R. Lengua extranjera	0 - 10.50	7.24 (2.06)	-2.05 - 1.10	-.06 (.89)	-1.57 - 1.58	.24 (.90)
R. Ed. Artística	0 - 10	7.31 (2.49)	-2.53 - 1.08	-.12 (.95)	-2.53 - 1.08	.21 (.96)
R. Ed. en Valores	0 - 11	7.58 (2.54)	-1.01 - 0.95	.11 (.58)	-2.98 - 1.15	.01 (1.12)
R. Lengua Castellana	0 - 11	6.31 (2.38)	-1.81 - 1.13	-.16 (.84)	-1.81 - 1.97	.32 (1.02)
R. Ciencias Sociales	0 - 11	6.39 (2.42)	-2.22 - 1.49	-.18 (.92)	-2.22 - 1.91	.29 (.96)
R. Ed. Física	0 - 11	7.66 (1.85)	-1.44 - 1.27	.04 (.73)	-1.44 - 1.81	.24 (.96)
R. Matemáticas	0 - 11	6.33 (2.33)	-1.43 - 1.15	-.18 (.93)	-1.43 - 2.01	.25 (.98)
R. Música*	0 - 11	8.31 (1.82)	-1.82 - 0.93	-.25 (.82)	-0.72 - 1.48	.45 (.52)

Nota: No todos los alumnos cursaban la asignatura de Música por lo que el tamaño muestral es distinto: N= 51, n= 22 para los menos creativos y n=24 para los más creativos

A continuación hemos procedido a llevar a cabo un análisis de correlaciones entre los tres constructos (tabla 2). Al estudiar la correlación entre la creatividad musical y el rendimiento académico vemos que el factor general de la creatividad musical correlaciona de forma moderada y estadísticamente significativa con el rendimiento general ( $r = .285, p = .023$ ). Si nos fijamos en las áreas académicas vemos que la relación más fuerte se encuentra con el rendimiento en la asignatura de Música ( $r = .434, p = .003$ ), seguido de Matemáticas ( $r = .371, p = .003$ ), Ciencias Naturales ( $r = .313, p = .012$ ), lengua castellana ( $r = .302, p = .015$ ) y ciencias sociales ( $r = .284, p = .023$ ).

De los dos factores que componen la creatividad musical, es el factor referido a la expresión y composición el que más correlaciona con el rendimiento académico (7 de 10 correlaciones fueron estadísticamente significativas), mientras que el factor referido a la improvisación y ejecución rítmica, únicamente correlaciona con el rendimiento académico en la asignatura de Música.

No se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre la aptitud musical y la creatividad musical.

Tabla 3. **Matriz de correlaciones entre la creatividad musical, la aptitud musical y el rendimiento académico**

	F. Total Creatividad Musical	F 1_ Expr.- composición	F 2_ (improvisación)
<i>Aptitud musical</i>			
Total habilidad musical	.08	-.01	.12
Tono	.08	-.01	.12
Intensidad	.10	.01	.13
Ritmo	.19	.13	.14
Tiempo	.09	.01	.12
Timbre	.24	.11	.23
Memoria tonal	-.15	-.19	-.02
<i>Rendimiento académico</i>			
Rendimiento total	.285*	.348**	.05
R. Ciencias Naturales	.313*	.333**	.10
R. Lengua extranjera	.20	.13	.15
R. Ed. Artística	.14	.263*	-.07
R. Ed. en Valores	.09	.25	-.12
R. Lengua Castellana	.302*	.335**	.09
R. Ciencias Sociales	.284*	.375**	.02
R. Ed. Física	.11	.357**	-.22
R. Matemáticas	.371**	.278*	.25
R. Música	.434**	.19	.484**

Nota: \* la correlación es significativa a  $p < .05$ , \*\* la correlación es significativa a  $p < .001$

Por último, hemos analizado si existen diferencias en el rendimiento académico dependiendo del nivel de creatividad de los alumnos. Para ello la muestra fue dividida entre más creativos y menos creativos, tomando como referencia el percentil 50 en la creatividad total para esta muestra. En la tabla 1 se muestran las medias para ambos grupos de alumnos. Como puede verse en lo referente al rendimiento académico, es matemáticas donde existe mayor diferencia entre los grupos (1.17 puntos de diferencia), seguido de ciencias sociales (1.1 puntos de diferencia), educación artística (1.07) y música (1.06). Sin embargo esta diferencia es muy reducida para educación en valores y educación física. En lo referente a la aptitud musical, se aprecia una gran diferencia en las puntuaciones de memoria tonal (1.17 puntos de diferencia), y en intensidad (1.15), mientras que las diferencias no son tan acusadas para el total de la aptitud musical (.71) ni para el ritmo (.72).

Para comprobar si dichas diferencias son estadísticamente significativas, hemos llevado a cabo un análisis de comparación de medias a través de una prueba T de *student*. Las diferencias resultaron ser estadísticamente significativas para los rendimientos académicos en Música [ $T(35.05) = -3.393, p = .002$ ], Ciencias Naturales [ $T(62) = -2.234, p = .029$ ], Lengua Castellana [ $T(62) = -2.032, p = .046$ ], y Ciencias sociales [ $T(62) = -2.029, p = .047$ ].

Cuando se analizaron las diferencias en las habilidades musicales medidas en el test de Seashore entre los grupos de creatividad, se encontró que, aunque los alumnos más creativos puntuaban por encima de los no creativos en todas las dimensiones medidas, estas diferencias no resultaron estadísticamente significativas.

### CONCLUSIÓN Y DISCUSIONES

En el presente trabajo hemos estudiado la relación entre la creatividad musical con la aptitud musical y el rendimiento.

Referente a la aptitud musical, cabe destacar que no se ha encontrado una correlación significativa entre ambas variables, al igual que ocurría en las investigaciones de Vaughan y Myers (1971) y Menard (2006). En este sentido, los resultados indican que no es necesaria una aptitud para el ritmo, el tono, la memoria tonal para poder ofrecer productos creativos en esta área. A diferencia de lo que ocurre entre la creatividad general y la inteligencia psicométrica, no nos encontraríamos aquí con un umbral, (un mínimo de pericia), sino que ambos constructos parecen ser independientes. Esto queda corroborado también cuando se estudian las diferencias individuales de los alumnos dependiendo de su nivel de creatividad musical.

Referente a la relación entre creatividad y rendimiento académico, si que se han constatado correlaciones estadísticamente significativas entre el factor general de creatividad musical y el factor referido a la expresión libre y composición, pero no con el factor referido a la improvisación y ejecución.

El factor general y el factor de expresión y composición correlacionaban significativamente con algunas de las áreas curriculares, pero no con todas. Curiosamente, además del área de música, las áreas con las cuales se encuentra mayor correlación son que la correlación es mayor con las áreas de ciencias e instrumentales. Estas asignaturas usualmente se conciben como

aprendizajes lógicos y memorísticos. Llama la atención que las áreas popularmente más asociadas con la creatividad (educación artística, educación física,) no correlacionen con esta. Tal pareciera que en dichas áreas lo que se valora es la ejecución de los procedimientos, más que la realización de producciones divergentes, no dando lugar a que los alumnos ofrezcan soluciones diferentes.

Además se verificaron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico dependiendo del nivel de creatividad de los alumnos, favoreciendo a los alumnos más creativos.

La interpretación de estos datos debe de ser cautelosa, pues, como se menciona en la revisión de la literatura, muchas veces las correlaciones halladas entre rendimiento y creatividad dependen del contexto en el que se valora, así como de las medidas utilizadas. No obstante, cabe mencionar que en el contexto español con alumnos de secundaria, Limiñana et al. (2010) también encuentran correlaciones significativas con el rendimiento en Química y Lengua Castellana. Esto, puede llevar a pensar que la educación en las áreas más académicas se está preocupando por introducir un componente de pensamiento divergente y resolución de problemas en los jóvenes del futuro. Parece que son estas áreas las más adecuadas para introducir un pensamiento flexible y original, dando un cambio desde la noción del aprendizaje memorístico al aprendizaje significativo y basado en la propia experiencia.

### Referencias Bibliográficas

- Al-Oweidi, A. (2012) Creative Characteristics and Its Relation to Achievement and School Type among Jordanian Students. *Creative Education*, 4(1) 29-34.
- Anwar, M.N., Aness, M., Khizar, A., Naseer, M., Muhammad, G. (2012) Relationship of Creative Thinking with the Academic Achievements of Secondary School Students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(3), 44-47.
- Atkinson, S. (2004). A comparison of the relationship between creativity, learning style preference and achievement at GCSE and degree level in the context of design and technology project work. *DATA International Research Conference on Creativity and Innovation, Sunderland University, England.*

- Bikar, S., & Talip, R. B. (2011). Relationship between figural creativity and academic achievement: a survey among form four students (gred 10) in few secondary schools in rural area Sabah. *Proceedings*, 2459-2467.
- Campos, A., & Gonzalez, M. A. (1993). Creatividad y rendimiento académico en estudiantes de Bellas Artes, Ciencias y Letras. *Adaxe*, 9, 19-28.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools tensions and dilemmas*. London: Routledge
- Edwards, M. P., & Tyler, L. E. (1965). Intelligence, creativity and achievement in a nonselective public junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 56, 96–99.
- Escalante, G. (2006). *Creatividad y Rendimiento académico*. Retrived from <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16176>
- Feldhusen, J. F., Denny, T., & Condon, C. F. (1965). Anxiety, divergent thinking, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 56 (1), 40-45.
- Ferrando, M. (2006). Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia.
- Ferrando, M.; Prieto, M.D.; Ferrándiz, C. & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7 (3), 21-50.
- Gervilla, A. (1987). *Creatividad, Inteligencia y Rendimiento*. Málaga: Universidad de Málaga.
- González Fontao, M. P. (2003). Los factores de creatividad como determinantes del rendimiento académico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (9), 59-67
- Gorder, W.D. (1980). Divergent production abilities as construc of musical creativity. *Journal of Research in Music Education*, 28, 34-42.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2012). Creativity and school grades: A case from Poland. *Thinking Skills and Creativity* 7, 198– 208
- Holland, J. L. (1961). Creative and academic performance among talented adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 52 (3), 136-147.
- Hutchinson (1963) Hutchinson, W. L. (1963). *Creative and productive thinking in the classroom*. Tesis doctoral. University of Utah. SALT Lake City
- Kim, K.H. (2005). Can Only lintelligence People Be Creative? *The Journal of Secondary Gifted Education*. 2/3, 57-66.
- Limiñana, R. M., Bordoy, M., Juste, G., Corbalán, J. (2010) Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26(2), 212-219.
- Locke, E. A. (1963). Some correlates of classroom and out-of class achievement in gifted science students. *Journal 01 Educational Psychology*, 54, 238-248.
- Maslow, A. (1983). *La personalidad creativa*. Buenos Aires: Kairós
- Menard, E. (2009). *An investigation of creative potential in high school musicians: Recognizing, promoting, and assessing creative ability through music composition*. Tesis Doctoral. The College of Music and Dramatic Arts.

- Naderi, H. (2009). *Relationship between intelligence, creativity, self-esteem and academic achievement among iranian undergraduate students in malaysian universities*. Doctoral Thesis. Universiti Putra Malaysia.
- Naderi, H., & Abdullah, R. (2010). Creativity as a predictor of intelligence among undergraduate students. *Journal of American Science* 6 (2) 189-194.
- Naderi, H., Abdullah, R., Aizan, H. T., Sharir, J., & Kumar, V. (2009). Creativity, age and gender as predictors of academic achievement among undergraduate students. *Journal of American Science*, 5 (5), 101-112
- Olatoye, R.A., Akintunde, S.O., & Yakasi, M.I. (2010). Inteligencia emocional, creatividad y logro académico en los estudiantes de empresariales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 763-786.
- Palaniappan, A. K. (2007). Academic achievement of groups formed based on creativity and intelligence. Paper presented at the The 13th International Conference on Thinking Norrköping.
- Pérez Fernández, J. I. (2003) *Evaluación de los efectos de un programa de educación artística en la creatividad y en otras variables del desarrollo infantil*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- Pishghadam, R., Khodadady, E. & Zabihi, R. (2011). Learner creativity in foreign language achievement. *European Journal of Educational Studies* 3(3), 465-472.
- Preckel, F., Holling, H. & Wiese, M. (2006). Intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory. *Personality and Individual Differences*, 40, 159-170.
- Romo, M. (1998). Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula. *Tendencias Pedagógicas*. 1998. Número Extraordinario. *Actas del Congreso Internacional: 25 años de Magisterio en la Universidad*. vol. I, 251-60
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Seashore C. E., Leweis, D., & Saetveit, J. G. (1992). *Test de Aptitudes Músicas*. Madrid: TEA Ediciones.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as a manifest in testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Vaghnam, M. & Myers, R.E. (1971). An examination of musical process as related to creative thinking. *Journal of Research in Music Education*, 19(3), 337-341.
- Valverde, F. J. (2011). *Creatividad Musical*. Manuscrito sin publicar.
- Vaughan, M. (1977). Musical Creativity: its cultivation and measurement. *Council for Research in Music Education Bulletin*, 50, 72-77.
- Vaughan, M. M. (1977). Musical creativity: Its cultivation and measurement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 50, 72-77.

Vocka, M., Preckelb, F. & Holling, H. (2011). Mental abilities and school achievement: A test of a mediation hipótesis. *Intelligence*, 39(5), 357–369

Wang, C. (1985). *Measures of creativity in sound and music*. Unpublished manuscript.

Webster, P. R. (1983). *Refinement of a measure of musical imagination in young children and a comparison to aspects of musical aptitude*. Paper presented at the Loyola Symposium on Creativity, New Orleans

Webster, P.R. (1979). Relationship between creative behaviour in music and selected variables as measured in high school students. *Journal of Research in Music Education*, 27, 227-242.

**Agradecimientos:** Este trabajo se ha realizado con la ayuda de la Fundación Séneca ( Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia. Ref.: 11896/PHCS/09), y del Ministerio de Ciencia y Tecnología (REF EDU2010-16370).

## CREATIVIDAD MUSICAL, APTITUD MUSICAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

**Abstract:** Different Studies have link students' creative abilities with their intelligence or cognitive attitudes (e.g. e.j. Kim, 2005; Preckel et. al 2006; Palaniappan, 2007; Naderi y Abdullah, 2010 ) and with their academic achievement (i.e. Anwar et al. 2012; Naderi, 2009 ;Olatoye, et al. 2010; Palaniappan, 2007). Such studies usually consider creativity as a general ability, thus a high performance in graphic creativity can be extrapolate to other domains like mathematical or scientific creativity. In recent years creativity is being recognized as a specific domain ability rather than a general ability (Baer 2010; Lubart y Guignard, 2004; Plucker y Zabelina, 2009 ). Our interest is to study creativity and academic performance in the specific domain of music. A total of 68 students attending 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 3<sup>rd</sup> year of Compulsory Secondary Education took part in this study. Musical creativity was measured using different tasks: the first task from Wang's Test (1985), which ask students to produce as many different sounds as they can with common objects. This task was adapted to youth adults because the original was designed to be used with younger children. Two task from the Vaughan's test (1977), were used: 'Rain' and 'Space battle', and another two task designed by Valverde (2011): 'Instrumental melody' and 'singed melody'. Academic performance was obtained using students grades in different curricular areas. Musical attitude was assessed using the Seashore's Test (1923). The data are analyzed looking at the relationship between the three constructs (musical creativity, musical attitude and academic performance –general and musical domain) and at the individual differences in both students' academic achievement and musical attitude depending on their musical creativity.

**Keywords:** Specific creativity, musical creativity, musical attitude, academic achievement.

## **O CONHECIMENTO DOS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DE SI MESMO EM ADOLESCENTES COM E SEM SINTOMATOLOGIA DEPRESSIVA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**Maria João Carapeto<sup>19</sup>**

**Guillem Feixas<sup>20</sup>**

### **Resumo**

Alguns estudos sugerem que os avanços na formação da identidade na adolescência podem também ocasionar algum desajustamento psicológico transitório. Neste contexto, os objectivos deste trabalho são os de explorar como é que adolescentes, com e sem dificuldades de ajustamento, constroem o seu auto-conhecimento (Eu Actual e Eu Ideal) relativamente ao conhecimento que constroem de outros significativos (Pai, Mãe, Irmã/o, Amigo-Mesmo-Sexo e Amigo-Sexo-Oposto). A técnica da grelha de repertório é utilizada para obter dez medidas de auto-diferenciação relativamente a outros (cinco medidas de identificação, e cinco medidas de semelhança dos outros ao Ideal), em duas amostras de adolescentes, respectivamente com e sem sintomatologia depressiva. Os resultados sugerem que os adolescentes depressivos se identificam menos com o/a irmã/o e com amigo do sexo oposto do que os adolescentes sem sintomas, mas que não há diferenças na proximidade dos outros relativamente ao Ideal. As comparações dentro de cada sub-amostra, sugerem que os adolescentes depressivos se identificam mais com o amigo

---

<sup>19</sup>Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Sociais, Braga, Portugal. Email: mjoacarapeto@gmail.com

<sup>20</sup> Universidade de Barcelona, Faculdade de Psicologia, Barcelona, Espanha.

do mesmo sexo do que com os membros da sua família, e os adolescentes sem sintomas identificam-se mais com os da sua geração do que com os pais. Quanto ao Ideal, os adolescentes depressivos constroem-no mais semelhante aos amigos e à mãe do que a si mesmos, enquanto os adolescentes sem sintomas constroem o Ideal tão distante de si como dos outros (somente o pai é construído mais distante do Ideal). Os resultados são discutidos, considerando a literatura existente sobre o desenvolvimento do auto-conhecimento e sua relação com o ajustamento psicológico na adolescência.

**Palavras-Chave:** Auto-conhecimento; Conhecimento dos outros; Técnica da grelha de repertório; Adolescência

## INTRODUÇÃO

A adolescência tem inspirado olhares diversos, por vezes românticos, por vezes contraditórios, tanto na sociedade quanto nas comunidades científicas. Pode aparecer descrita como um período promissor durante o qual as pessoas se aproximam dos papéis, habilidades e estilos de vida adultos (e.g., Erickson, 1959). Mas também tem sido apresentada como um período de agitação e tensão, universal e inevitável (ver Arnett, 1999). Felizmente, nas últimas décadas têm surgido perspectivas mais compreensivas, que procuram entender os avanços desenvolvimentais e as fragilidades da adolescência como dois lados das mesmas condições psicológicas (Arnett, 1999; Cichetti e Toth, 1998). Em particular, alguns autores defendem que os ganhos desenvolvimentais na organização do auto-conhecimento possibilitam ao adolescente uma perspectiva mais complexa de si mesmos e dos outros, e uma adaptação mais efectiva e flexível aos seus diversos contextos socioculturais, mas comportam também fragilidades, pelo menos transitórias (Harter, 1999; Moretti e Higgins, 1999; Meeus, Iedema, Maassen e Engels, 2005).

Assim, tem-se defendido que os adolescentes, no seu processo de construção da identidade e de individuação, se tornam progressivamente mais independentes dos outros, diminuem a identificação com os outros (especialmente os pais) e se definem a si mesmos como uma constelação única, singular de atributos pessoais (Adams-Webber, 2003; Bornholt, 2000; Carapeto e Feixas, 2012; Harter, 1999; Meeus et al, 2005). O mesmo processo de diferenciação crescente em relação aos outros se verifica na internalização dos padrões de auto-avaliação (mais

frequentemente o Eu Ideal) em curso, padrões que se afastam dos até aí proporcionados por outros significativos, dando lugar aos próprios padrões do adolescente e a uma auto-regulação mais autónoma e independente (e. g., Adams-Webber, 2003; Carapeto e Feixas, 2012; Glick e Zigler, 1985; Harter, 1999; Moretti e Higgins, 1999; Strachan e Jones, 1982; Zentner e Renaud, 2007).

Alguns autores consideram que os sintomas internalizados, de tipo depressivo, que aumentam na adolescência, decorrem, pelo menos em parte, de algumas destas alterações desenvolvimentais em que o conhecimento de si mesmo e o conhecimento dos outros se diferenciam de modo crescente. É possível que uma diferenciação aumentada entre si mesmo e os outros ocasione um certo isolamento, em que o conhecimento dos outros, vistos como muito diferentes e incomparáveis, dificulta a validação de características pessoais e dá lugar a mal-estar internalizado (Kelly, 1955; Strachan e Jones, 1982). É possível também que, progressivamente distanciados dos outros (e de si mesmo), o Ideal se torne demasiado ambicioso e, ao perder a noção da sua origem social, os adolescentes se sintam menos seguros de alguns dos seus juízos pessoais (Harter, 1999; Strachan e Jones, 1982), a sua auto-estima diminua (Harter, 1999; Piquart, Silbereisen e Wiesner, 2004.), ou desenvolvam sintomas de tipo depressivo (Hankin, Roberts e Gotlieb, 1997; Higgins, 1987; Papadakis, Prince e Strauman, 2006).

Num estudo anterior, em que era utilizada a técnica da grelha de repertório (Kelly, 1955) para avaliar o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, verificou-se que adolescentes com sintomatologia depressiva e sem sintomatologia não se distinguiam quanto à diferenciação que faziam entre si mesmos (incluindo do seu Eu Ideal) e os outros em geral (Carapeto, 2009). No entanto, é de admitir que possam surgir diferenças se for considerada separadamente a identificação com diferentes outros (pais e pares, por exemplo) e a proximidade destes distintos outros ao Eu Ideal. Neste sentido, alguma investigação indica que o acréscimo da diferenciação pode não ser um fenómeno generalizado a todos os outros, na medida em que, por exemplo, a identificação com os pais diminui mas a identificação com os pares aumenta, ao longo da adolescência (Harter, 1999; Palmonari, Kirchler e Pombeni, 1991).

Neste contexto, o objecto deste estudo é pois a relação entre o conhecimento de si mesmo e o conhecimento dos outros, em particular a identificação com os outros e a participação (ou inspiração) destes outros na construção do auto-guia Ideal, em adolescentes com e sem

sintomatologia depressiva. Os objectivos principais são os de explorar possíveis diferenças entre adolescentes com e sem sintomatologia depressiva, na identificação com diferentes outros significativos (pais e pares) e na participação do conhecimento dos outros na construção do Eu Ideal; e, ao nível intra-pessoal, explorar padrões possivelmente distintos de identificação e proximidade do Ideal aos outros (por exemplo, quem ganha destaque) na formação do auto-conhecimento destes dois grupos de adolescentes.

## **Método**

### **Participantes**

Os participantes foram seleccionados a partir de uma amostra inicial de 357 adolescentes frequentando o 12º ano em três escolas secundárias de Évora. Os resultados extremos num inventário de sintomas de depressão foram usados para identificar os candidatos às duas amostras, D (Depressiva) e SS (Sem Sintomas). Trinta e cinco adolescentes participaram nas amostras finais, 19 na amostra D (2 do sexo masculino e 17 do sexo feminino) e 16 na amostra SS (9 do sexo masculino e 7 do sexo feminino). A idade média das duas amostras é semelhante (D, 17.6 anos; SS, 17.3 anos;  $t(33) = .898$ ,  $p = .386$ ).

### **Instrumentos**

Inventário de depressão para crianças (CDI )

Utilizou-se uma versão portuguesa do “Children’s Depression Inventory” (Kovacs, 1985; Marujo, 1994). Contém 27 itens que avaliam vários sintomas relacionados com a depressão em crianças e adolescentes. A presente versão apresenta, para cada item, quatro descrições com gravidade crescente da expressão sintomática (pontuadas de 0 a 3), das quais os sujeitos devem assinalar aquela que melhor corresponde à sua experiência. Dois estudos mostram que esta versão do CDI apresenta características psicométricas adequadas (Marujo, 1994; Cardoso, Rodrigues e Vilar, 2004). A média obtida com a amostra (N = 357) foi de 25,40 com o desvio padrão 7,14.

### **Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI)**

Este inventário, versão portuguesa do “Brief Symptom Inventory” (Derogatis, 1982; Canavarro, 1999a, 1999b), tem 53 itens que avaliam nove dimensões de psicopatologia e proporcionam três índices gerais de sintomatologia. A partir de um destes três índices gerais, o Índice de Sintomas Positivos (ISP: média das pontuações diferentes de zero), foi calculado um ponto de corte, considerando-se que um valor igual ou superior a 1,7 corresponde a uma forte probabilidade de psicopatologia (Canavarro, 1999b). As características psicométricas do BSI são consideradas muito satisfatórias (Canavarro, 1999a). Setenta e quatro sujeitos (20,7% da amostra) ultrapassaram o ponto de corte.

### **Técnica da grelha de repertório**

Uma versão da técnica da grelha de repertório (Kelly, 1955) foi utilizada para obter as discrepâncias no auto-conhecimento. Consideramos uma grelha com 15 elementos do Eu e dos Outros (Eu Actual, Pai, Mãe, Irmã/o, Amigo/a do Mesmo Sexo, Amigo/a do Sexo Oposto, Namorado/a, Pessoa de que Gosto ou Admiro, Eu Visto/a pelo Meu Pai, Eu Visto pela Minha Mãe, Eu Visto por Amigo/a, Eu Devido, Eu Provável, Eu Ideal) e 12 construtos (um deles era fornecido como exemplo, triste – alegre). Os passos na administração da grelha seguiram um guião previsto: (a) Identificação dos Elementos; (b) elicitación dos construtos, mediante o método diádico e o procedimento de auto-identificação (Kelly, 1955): os sujeitos são convidados a identificar semelhanças e diferenças entre o Eu Actual e cada um dos Outros, até serem obtidos 12 construtos bipolares; (c) usando uma escala de Likert de 7 pontos, todos os elementos são pontuados em cada um dos construtos; os extremos da escala significam a pontuação máxima em cada um dos pólos do constructo (Ex.: de 1 – muito feliz a 7 – muito infeliz).

Com a ajuda do programa informático RECORD versão 4.0 (Feixas e Cornejo, 2002) e a partir dos dados quantitativos das grelhas de repertório foram calculadas dez medidas de diferenciação Eu – Outros. Destas, cinco são medidas de identificação, respectivamente com: (a) Pai (A-P); (b) Mãe (A-M); (c) Irmã(o) (A-Ir); (d) Amigo do mesmo sexo (A-Ams); (e) Amigo do sexo oposto (A-Aso). Cada uma delas foi calculada como a distância euclidiana média entre as pontuações do Eu Actual e do outro em causa (Pai, Mãe, etc.), de modo que, quanto maior a

distância, maior a diferenciação cognitiva entre o Eu e o outro, menor a semelhança auto-percebida com esse outro, e menor a identificação.

Figura 1 - Grelha de repertório de um adolescente (sexo masculino, 17 anos)

	Eu Actual	Pai	Mãe	Imã(o):	Amigo/a m/sexo:	Amigo/a sexo op.:	Namorado/a:	P. gosta/admira:	P. n. gosta/admira:	Eu visto p/ pai	Eu visto p/ mãe	Eu visto p/ amigo/a:	Eu devido	Eu provável	Eu ideal
1 - Triste	7	5	5	5	6	6	6	7	5	7	7	7	6	7	6
2 - Responsável	3	1	1	2	3	3	2	1	3	3	3	3	1	2	1
3 - Trabalhador	3	1	1	2	3	3	2	1	2	3	3	2	3	2	1
4 - Sociável	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
5 - Inteligente	2	1	3	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	1
6 - Simpático	1	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2
7 - Divertido	1	7	7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3
8 - Calmo	7	7	7	3	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1
9 - Teimoso	2	7	7	3	5	6	6	6	6	2	2	3	5	2	6
10 - Infantil	5	7	7	6	5	5	5	6	6	5	5	6	5	5	7
11 - Amigo	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	2	2	1
12 - Respeitoso	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1

1            2            3            4            5            6            7  
muito    bastante    pouco            pouco    bastante    muito

Outras cinco medidas relacionam a construção dos outros com a do Eu Ideal: (f) Pai como modelo de Ideal (I-P); (g) Mãe como modelo de Ideal (I-M); (h) Irmã(o) como modelo de Ideal (I-Ir); (i) Amigo/a do mesmo sexo como modelo de Ideal (I-Ams); (j) Amigo/a do sexo oposto (I-Aso) como modelo de Ideal. Cada uma delas foi calculada como a distância euclidiana média entre as pontuações atribuídas ao Eu Ideal e ao outro em causa (Pai, Mãe, etc.), de modo que, quanto maior a distância, maior a diferenciação cognitiva entre o Ideal e o outro, maior a internalização do Ideal, menor a contribuição do outro (enquanto modelo) na construção do Ideal, podendo também ser interpretada como menor a adequação percebida do outro.

Finalmente, calculou-se uma medida de diferenciação Eu Actual – Eu Ideal (A-I), a qual é definida como a distância euclidiana média entre as pontuações atribuídas ao Eu Actual e a ao Eu Ideal, e tem sido vista como uma medida de auto-estima.

Sobre as características psicométricas destas medidas, ver Feixas e Cornejo, 2002; Fransella, Bell e Bannister, 2004.

### **Procedimentos**

Obtido o consentimento informado dos conselhos executivos das escolas, dos adolescentes e seus encarregados de educação, a recolha de dados envolveu duas fases. A primeira fase consistiu na aplicação dos inventários de sintomas a uma ampla amostra de adolescentes do 12º ano de escolaridade, durante aulas, com o consentimento dos professores. Os resultados estatísticos extremos no CDI foram usados para identificar os candidatos às amostras D e SS. Casos com resultados acima da média da amostra em, pelo menos, um desvio-padrão foram considerados elegíveis para a amostra D. Casos com resultados abaixo da média da amostra em, pelo menos, um desvio-padrão foram elegíveis para a amostra SS, excluindo os que apresentaram um ISP (BSI) igual ou superior a 1.7 (só um caso). Dos 106 adolescentes seleccionados (56 para a amostra D e 50 para a SS) os 35 já referidos aceitaram participar. Comparando com a amostra SS final, a amostra D apresenta resultados mais elevados em todas as medidas de sintomas, destacando-se os resultados do CDI (na amostra D:  $M = 38.58$ ,  $DP = 4.98$ ; amostra SS:  $M = 16.13$ ,  $DP = 1.54$ ),  $t(33) = 17.308$ ,  $p = .000$ , e do ISP (amostra D:  $M = 2.02$ ,  $DP = .39$ ; amostra SS:  $M = 1.35$ ,  $DP = .15$ ),  $t(33) = 6.424$ ,  $p = .000$ .

A segunda fase da recolha de dados decorreu alguns dias após a avaliação dos sintomas, e consistiu na administração da grelha de repertório a pequenos grupos (máximo 8 participantes), numa sala da escola fora do horário escolar. A Figura 1 mostra a grelha de repertório preenchida por um rapaz de 17 anos. Foram usados dois programas de computador para tratar e analisar os dados: o RECORD v. 4.0 (Feixas e Cornejo, 2002), que calcula, para cada grelha de repertório individual, as medidas requeridas, e o IBM SPSS Statistics 21 para o tratamento (não paramétrico) dos dados das amostras.

## Resultados

O Quadro I mostra os valores médios e o desvio-padrão encontrados para cada distância Eu - Outro, para cada sub-amostra, Depressiva (D; N=19) e Sem Sintomas (SS; N=16).

**Quadro I – Médias e desvio-padrão das medidas de diferenciação Eu – Outros e estatísticas do teste de Mann-Whitney sobre diferenças entre as duas sub-amostras**

Diferenciação Eu – Outros	D (N = 19)		SS (N = 16)		Total (N = 35)		U	(sig)
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão		
A-P	.46	.22	.47	.33	.47	.28	141.500	.731
A-M	.44	.28	.45	.24	.44	.26	146.000	.857
A-Ir	.45+	.24	.31+	.17	.38	.22	96.500	.066
A-Ams	.33	.18	.28	.23	.31	.21	113.000	.205
A-Aso	.40+	.21	.28+	.19	.34	.20	98.000	.076
I-P	.45	.24	.45	.29	.45	.26	146.500	.857
I-M	.33	.21	.30	.16	.32	.19	132.000	.523
I-Ir	.40	.21	.33	.29	.37	.25	114.000	.217
I-Ams	.29	.18	.27	.15	.28	.16	151.000	.987
I-Aso	.28	.20	.26	.23	.27	.21	132.500	.523
A-I	.51**	.25	.29**	.28	.41	.28	63.500	.003

F: Sexo Feminino; M: Sexo Masculino; A-P: Identificação com o Pai; A-M: Identificação com a Mãe; A-Ir: Identificação com o irmão; A-Amms: Identificação com amigo do mesmo sexo; A-Amso: Identificação com amigo do sexo oposto; A-I: distância entre o Eu Actual e o Ideal; I-P: distância entre o Eu Ideal e o Pai; I-M: distância entre o Eu Ideal e a Mãe; I-Ir: distância entre o Eu Ideal e a/o Irmã/o; I-Amms: distância entre o Eu Ideal e o/a Amigo/a (mesmo sexo); I-Amso: distância entre o Eu Ideal e o/a Amigo/a (sexo oposto). + Marginalmente significativo, ao nível de .10 \*Significativo ao nível de .05 \*\*Significativo ao nível de .01

### Comparando as duas sub-amostras

Para testar as diferenças entre sub-amostras (D e SS), realizou-se uma série de testes não paramétricos de Mann-Whitney para cada uma das medidas. Os resultados do Quadro I sugerem que a identificação com cada um dos outros significativos é semelhante nas duas sub-amostras, embora os adolescentes sem sintomas tendam a identificar-se mais com o irmã(o),  $U = 96.500$ ,  $p = .066$ , e com o amigo do sexo oposto,  $U = 98.000$ ,  $p = .076$ , do que os adolescentes depressivos.

No que diz respeito à diferenciação entre a construção do Ideal e a construção dos outros significativos, não se encontram diferenças significativas entre as duas sub-amostras.

Finalmente, o Eu Actual e o Eu Ideal são construídos de modo mais diferenciado nos adolescentes depressivos do que nos sem sintomas,  $U = 63.500$ ,  $p = .003$ , sugerindo uma menor auto-estima nos primeiros mas também uma maior mobilização para a mudança pessoal, assim como dão mostras de maior diferenciação cognitiva.

### **Diferenças intra-sujeitos nas duas sub-amostras**

Uma série de testes de Wilcoxon para amostras emparelhadas foi também efectuada para se analisarem as diferenças intra-sujeitos, separadamente em cada sub-amostra, de modo a explorar quais os outros mais (ou menos) próximos do Eu Actual (Identificação) e do Eu Ideal (participação dos outros na construção dos auto-guias Ideais) (Quadros II e III).

Para analisar a identificação ao nível intra-sujeitos (“com quem se identificam mais/menos”), foram comparados dez pares de distâncias A-Outros (ver Quadros I e II).

Começando pela análise dos resultados da sub-amostra D, verifica-se que a identificação com o Pai, Mãe, Irmã(o), e Amigo do sexo oposto é semelhante, como sugerem as diferenças não significativas entre A-M, A-P, A-Ir e A-Aso. Mas a identificação com o Amigo do mesmo sexo parece ser mais forte do que a identificação com o(a) Irmã(o),  $z = -2.113$ ,  $p = .035$ , assim como tende a ser mais forte do que a identificação com o Pai,  $z = -1.771$ ,  $p = .077$ , ou com a Mãe,  $z = -1.731$ ,  $p = .083$ . No entanto, a identificação com o Amigo do mesmo sexo não chega a ser significativamente mais elevada do que a identificação com o Amigo do sexo oposto. Portanto, em geral, nos adolescentes com depressão, a identificação com o amigo do mesmo sexo tende a ser significativamente mais forte que a identificação com os restantes outros (excepto com o amigo do sexo oposto).

Quadro II – Identificação com os outros: significância estatística dos testes de Wilcoxon

Pares de distâncias	D		SS	
	Z	Sig	Z	Sig
A-M – A-P	-.242c	.809	-.284c	.776
A-Ir – A-P	-.302c	.763	-1.500c	.134
A-Ir – A-M	-.302d	.763	-2.102c	.036
A-Ams – A-P	-1.771c	.077	-2.354c	.019
A-Aso – A-P	-1.348c	.178	-2.530c	.011
A-Ams – A-M	-1.731c	.083	-2.328c	.020
A-Aso – A-M	-1.087c	.277	-2.302c	.021
A-Aso – A-Ams	-1.329d	.184	-.362d	.717
A-Ams – A-Ir	-2.113c	.035	-.710c	.477
A-Aso – A-Ir	-.958c	.338	-.625c	.532

c. Based on positive ranks d. Based on negative ranks

Quadro III – Proximidade do Eu Ideal à construção dos Outros: significância estatística dos testes de Wilcoxon

Pares de distâncias	D		SS	
	Z	Sig	Z	Sig
I-P – A-I	-.946c	.344	-1.810d	.070
I-M – A-I	-1.993c	.046	-.543d	.587
I-Ir – A-I	-1.389c	.165	-.511d	.609
I-Amms – A-I	-2.999c	.003	-.085c	.932
I-Ams – A-I	-3.140c	.002	-.673	.501

In: Início da Adolescência; Fin: Final da Adolescência; F: Sexo Feminino; M: Sexo Masculino; A-P: Identificação com o Pai; A-M: Identificação com a Mãe; A-Ir: Identificação com o irmão; A-Amms: Identificação com amigo do mesmo sexo; A-Ams: Identificação com amigo do sexo oposto.

Na sub-amostra SS, as identificações com ambos os Amigos e com a(o) irmã(o) são semelhantes. Já a identificação com o Amigo do mesmo sexo é maior que a identificação com o Pai,  $z = -2.354$ ,  $p = .019$  e com a Mãe,  $z = -2,328$ ,  $p = .020$ , assim como a identificação com o Amigo do sexo oposto é maior que a identificação com o Pai,  $z = -2.530$ ,  $p = .011$ , ou com a Mãe,  $z = -2,302$ ,  $p = .021$ , e a identificação com a(o) Irmã(o) é maior que a identificação com a Mãe,  $z = -2.102$ ,  $p = .036$  (mas não com o Pai). Isto é, em geral, a identificação com os pares é maior do que a identificação com os pais.

Quanto à construção do Ideal, nos adolescentes D, fica significativamente mais próxima da construção dos Amigos, do sexo oposto,  $z = -.340$ ,  $p = .002$ , e do mesmo sexo,  $z = -.2999$ ,  $p = .003$ , bem como da Mãe,  $z = -1.993$ ,  $p = .046$ , do que do Eu Actual (Quadros I e III). Sugere-se assim que estes, amigos e mãe, são percebidos de modo mais favorável do que o próprio adolescente (Eu Actual), e mais próximos de inspirar o Ideal. Já o Pai e a(o) Irmã(o) ficam tão próximos do Ideal quanto o próprio adolescente.

Por outro lado, as diferenças não significativas sugerem que, na sub-amostra SS, nenhum dos outros significativos é construído mais próximo do Ideal do que o próprio adolescente se constrói a si mesmo (A-I). A excepção vai para a construção do Pai que tende, pelo contrário, a ser mais distante do Ideal do que a construção de si próprio,  $z = -1.810$ ,  $p = .070$ , sugerindo assim que o Pai pode ser o único outro visto como menos adequado que o próprio e o mais distante de inspirar o Ideal ou funcionar como modelo.

### **Discussão dos Resultados**

Dois objectivos se colocaram a esta investigação, designadamente comparar adolescentes com e sem sintomas depressivos quanto à sua identificação com diferentes outros (pai, mãe, irmão, amigo do mesmo sexo e amigo do sexo oposto) e quanto à proximidade destes outros ao Eu Ideal, e, sem segundo lugar, comparar os seus padrões de identificação com esses outros e da sua proximidade ao Ideal, ao nível intrapessoal.

Quanto ao primeiro objectivo, os resultados sugerem não haver diferenças significativas entre os adolescentes com sintomatologia depressiva e os adolescentes sem sintomas nem em relação à identificação com os outros e, menos ainda, relativamente à proximidade entre a construção destes diferentes outros e do Eu Ideal.

Globalmente, estes resultados não acompanham pois os encontrados por Feixas, Erazo-Caicedo, Harter e Bach (2008) em que a diferenciações Ideal – Outros e Actual – Outros eram significativamente mais altas numa amostra clínica de adultos espanhóis com depressão, do que numa amostra não clínica. Um olhar mais atento, mostra no entanto que os resultados presentes vão no mesmo sentido dos obtidos, nesse mesmo estudo de Feixas e colegas, para uma sub-amostra de adultos com diagnóstico de perturbação de adaptação com humor depressivo (APA, 2002), que não se distinguiu da amostra não clínica nestas duas medidas. Uma explicação para estas discrepâncias e consonâncias, pode estar relacionada com o nível ou gravidade da depressão em causa: os adolescentes da presente sub-amostra apresentam depressão sub-clínica, a qual provavelmente não atinge a intensidade, extensão ou duração das perturbações depressivas, e provavelmente corresponde a sintomatologia transitória ou, no máximo, a estádios precoces de uma eventual trajectória desenvolvimental de depressão clínica (Cicchetti e Toth, 1998; Sanz, 1992). Assim, a diferenciação do auto-conhecimento não estaria particularmente associada com os níveis menos severos da sintomatologia depressiva dos adolescentes da presente sub-amostra e dos adultos com perturbação da adaptação, embora o pudesse estar com formas mais severas de depressão.

Embora não se possa assim estabelecer uma relação clara entre estes aspectos da organização do auto-conhecimento e a sintomatologia depressiva nas amostras estudadas, as diferenças marginais encontradas relativamente à identificação justificam uma investigação mais aprofundada com amostras mais amplas: os adolescentes depressivos apresentaram

identificações marginalmente mais baixas que os adolescentes sem sintomas, relativamente à(o) irmã(o) e ao amigo do sexo oposto.

Já no que respeita à diferenciação entre Eu Actual e Eu Ideal, verificou-se uma diferença significativa entre as duas sub-amostras que vai ao encontro da investigação que relaciona os seus valores elevados com a experiência de depressão e baixa auto-estima (e.g., Feixas, Erazo-Caicedo, Harter, e Bach, 2008; Harter, 1999; Higgins, 1987).

A análise intra-sujeitos, por seu turno, sugere que, nos adolescentes com depressão, a identificação com o amigo do mesmo sexo tende a ser significativamente mais forte que a identificação com os restantes outros, enquanto nos adolescentes sem sintomas, em geral, a identificação com todos os pares (irmão, amigo do mesmo sexo e amigo do sexo oposto) é maior do que a identificação com os pais. Estas comparações ao nível intrapessoal (que se juntam à tendência acima referida de serem menores as identificações com o Amigo do sexo oposto e com o irmão nos adolescentes depressivos), levantam a hipótese de os adolescentes com sintomatologia depressiva estarem afinal mais próximos de um determinado tipo de isolamento do Eu Actual (Strachan e Jones, 1982). Afinal, os adolescentes depressivos encontram alguma identificação maior só com o amigo do mesmo sexo, uma fonte única de validação do seu próprio auto-sistema (Kelly, 1955). Ao contrário, nos adolescentes sem sintomas a identificação menor com os pais fica lado a lado com uma diversidade de relações distintas de maior identificação com pares, possibilitando não só uma diversidade de fontes para validação do seu auto-conhecimento como também, provavelmente, proporcionando um melhor equilíbrio entre as semelhanças e diferenças percebidas com um mundo de outros (Adams-Webber, 2003; Markus e Kunda, 1986).

Relativamente à proximidade dos outros ao Ideal, os adolescentes depressivos percebem-se como mais inadequados do que outros, como os amigos e a mãe, estes mais próximos de inspirar o Ideal. Já os adolescentes sem sintomas vêem-se pelo menos tão próximos do Ideal quanto os outros significativos - no caso do Pai, vêem-se até mais próximos: o pai é visto como menos adequado que o próprio adolescente e mais distante do papel de modelo.

Concluindo, os resultados deste estudo não permitem atribuir, de modo claro e inequívoco, a sintomatologia de tipo depressivo dos adolescentes à baixa identificação com os outros ou à distância a que o Ideal se vai construindo dos modelos dos outros. No entanto, algumas diferenças se esboçaram entre a organização do conhecimento (de si mesmo e do conhecimento

dos outros) que os adolescentes com depressão fazem, e aquela que os adolescentes sem sintomas fazem, diferenças que carecem de investigação mais aprofundada e com amostras de maior dimensão.

O conhecimento de si mesmo e o dos outros, e sua possível influência nas experiências depressivas dos adolescentes é um tema que não tem sido muito considerado nos contextos educativos (família, escola) nem nos contextos de intervenção psicológica. Tem sido reconhecido um papel importante ao auto-conceito e à auto-estima, mas o conhecimento que os adolescentes constroem sobre os outros não tem sido suficientemente valorizado. No entanto, o conhecimento dos outros participa da formação do auto-conhecimento e interage dinamicamente com ele nos processos adaptativos. Por vezes, os níveis de individuação ou de internalização dos auto-guias mais elevados poderão não ser sinónimo de melhor adaptação (como mostram os resultados da amostra depressiva), e esta depender mais da habilidade crescente para uma auto-regulação contextualmente focada ou da diversidade de oportunidades para se sentir semelhante e diferente.

### Referências Bibliográficas

- Adams-Webber, J. (2003). Research in personal construct psychology. In F. Fransella (Ed.), *International handbook of personal construct psychology* (pp. 51-58). Chichester, England: Wiley.
- American Psychiatry Association (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – DSM-IV-TR*. Lisboa: Climepsi.
- Arnett, J. J. (1999) Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317-326.
- Canavarro, M. C. (1999a) Inventário de Sintomas Psicopatológicos – BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves e L. Almeida (Eds), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal (Vol. II)* (pp. 95-109). Braga, Portugal: Sistemas humanos e Organizacionais.
- Canavarro, M. C. (1999b) *Relações Afectivas e Saúde Mental*. Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Bornholt, L.J. (2000). Social and personal aspects of self knowledge: a balance of individuality and belonging. *Learning and Instruction*, 10, 415–429.

- Carapeto, M. J. (2009). Auto-conhecimento e Adaptação Psicológica na Adolescência. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Barcelona.
- Carapeto, M. J. e Feixas, G. (2012). O conhecimento dos outros e a construção de si mesmo na adolescência: um estudo exploratório. In L. S. Almeida, B. D. Silva e A. Franco (Orgs.), Atas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos" (pp. 770-781). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-13-0.
- Cardoso, P., Rodrigues, C. e Vilar, A. (2004). Prevalência de sintomas depressivos em adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4, 667-675.
- Cicchetti, D. e Toth, S. L. (1998) The development of depression in children and adolescents. *American Psychologist*, 53, 221-241.
- Derogatis, L. (1982). BSI: Brief Symptom Inventory. Minneapolis: National Computers Systems.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Feixas, G. e Cornejo, J. M. (2002). RECORD v. 4.0: Análisis de correspondencias de constructos personales. Barcelona: Psimedia.
- Feixas, G., Erazo-Cacedo, M. I., Harter, S. L. e Bach, L. (2008). Construction of Self and Others in Unipolar Depressive Disorders: A Study Using Repertory Grid Technique. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 386-400.
- Fransella, F., Bell, R. e Bannister, D. (2004). *A Manual for Repertory Grid Technique (2nd Ed.)*. Chichester, UK: Wiley.
- Glick, M. e Zigler, E. (1985). Self-image: a cognitive-developmental approach. In R. L. Lehary (Ed.), *The development of the self* (págs. 1-53). London: Academic Press.
- Hankin, B. L., Roberts, J., e Gotlib, I. H. (1997) Elevated self-standards and emotional distress during adolescence: emotional specificity and gender differences. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 663-679.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. NY: Guilford .
- Higgins, E. T. (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton e Company.
- Markus, H. R. e Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Marujo, H. A. (1994) Síndromas depressivos na Infância e na Adolescência. Non published Doctoral Dissertation. Lisboa, Portugal: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G. e Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: on the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89-106.
- Moretti, M. M. e Higgins, E. T. (1999). Own versus other standpoints in self-regulation: Developmental antecedents and functional consequences. *Review of General Psychology*, 3, 188-223.

- Palmonari, A., Kirchler, E. e Pombeni, M.L. (1991). Differential effects of identification with family and peers on coping with developmental tasks in adolescence. *European Journal of Social Psychology*, 21, 381-402.
- Papadakis, A., Prince, R., Jones, N. e Strauman, T. (2006) Self-regulation, rumination, and vulnerability to depression in adolescent girls. *Development and Psychopathology*, 18, 815-829.
- Pinquart, M., Silbereisen, R. K. e Wiesner, M. (2004) Changes in discrepancies between desired and present states of developmental tasks in adolescence: a 4-process model. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 467-477.
- Sanz, J. (1992). Constructos personales y sintomatología depresiva: un estudio longitudinal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 403-411.
- Strachan, A. e Jones, D. (1982). Changes in identification during adolescence: a personal construct theory approach. *Journal of Personality Assessment*, 46, 529-535.
- Zentner, M. e Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: an intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 557-574.

**THE KNOWLEDGE ABOUT OTHERS AND THE CONSTRUCTION OF THE SELF IN ADOLESCENTS  
WITH AND WITHOUT DEPRESSIVE SYMPTOMATOLOGY: AN EXPLORATORY STUDY**

**Abstract:** Some studies suggest that the normative advances in identity formation in adolescence may also cause some transitory psychological problems. In this context, the main objective of this study is to explore how adolescents with and without psychological difficulties, construct self-knowledge (Actual Self and Ideal Self) with respect to the knowledge they construct about significant others (Father, Mother, Sister/Brother, Same-gender Friend, and Other-gender Friend). The repertory grid technique is used to obtain ten measures of self-differentiation from the other (five measures of identification, and five measures of other similarity to the Ideal) in two samples of adolescents, with and without depressive symptoms, respectively. The results suggest that depressed adolescents identify less with Sister/Brother and Other-gender Friend than adolescents without symptoms. However, no differences are found between samples, concerning the perceived similarity of others to the Ideal Self. Comparisons within samples, suggest that depressed adolescents identify more with the Same-gender Friend than with their family members, and the no-symptoms adolescents identify more with their generation others than with parents. The Ideal Self is constructed more similar to Friends and Mother than to the self, by depressed adolescents, and the no-symptoms adolescents construct the Ideal as close to the others as to the self. The results are discussed considering the existing literature on the development of self-knowledge and its relation to psychological adjustment in adolescence.

**Keywords:** Self-Knowledge; Knowledge about others; Repertory grid technique; Adolescence.

## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE UM ESTUDO COM ADOLESCENTES

Liliana Faria<sup>21</sup>

Joana Carneiro Pinto<sup>22</sup>

Maria do Céu Taveira<sup>23</sup>

Dora Matias<sup>24</sup>

ISLA Campus Lisboa – Laureate International Universities, Universidade Católica  
Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade do Minho, Escola de Psicologia,  
ISLA Leiria

### Resumo

Este estudo visa caracterizar a inteligência emocional, e analisar possíveis diferenças nos resultados em função de variáveis sociodemográficas, em alunos do 8º ano de escolaridade. Participaram 557 alunos, 289 raparigas e 268 rapazes, entre os 11 e os 15 anos. A inteligência emocional foi avaliada através do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On. Constataram-se diferenças estatisticamente significativas em função do sexo, na dimensão Intrapessoal, a favor das raparigas, e Humor Geral a favor dos rapazes; em função da idade, na dimensão Adaptabilidade, a favor dos alunos mais novos; e, em função da localização geográfica, na dimensão Intrapessoal, a favor dos jovens do norte.

**Palavras-chave:** Inteligência Emocional; Adolescência; Variáveis Sociodemográficas.

---

<sup>21</sup> ISLA Campus Lisboa – Laureate International Universities. Email: [liliana.faria@lx.isla.pt](mailto:liliana.faria@lx.isla.pt).

<sup>22</sup> Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

<sup>23</sup> Universidade do Minho, Escola de Psicologia.

<sup>24</sup> ISLA Leiria.

## **INTRODUÇÃO**

A inteligência emocional (IE) é um dos conceitos psicológicos mais recentes e populares desta última década. Surgiu como tentativa de ampliação do conceito do que é aceite como tradicionalmente inteligente, passando a incluir aspetos relacionados com a emoção e os sentimentos (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Foi definida pela primeira vez em 1990, por Salovey e Mayer, como uma subforma da inteligência social. Mais tarde, os mesmos autores redefiniram a IE como a capacidade de raciocinar com e sobre as emoções, incluindo a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar as emoções; a capacidade de aceder e/ou produzir sentimentos quando estes facilitam o pensamento; a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional; e, a capacidade de regular emoções de forma a promover o crescimento intelectual e emocional (Mayer & Salovey, 1997).

Por sua vez, no mesmo ano, Bar-On (1997) define IE como “um conjunto de competências e capacidades não cognitivas que influenciam o desempenho de cada um face às exigências e pressões do meio” (p.14). Bar-On (1997) enfatiza, também, a co-dependência entre as capacidades associadas à IE com traços de personalidade e a sua aplicabilidade ao bem-estar dos indivíduos (Stys & Brown, 2004).

### **Efeitos da Inteligência Emocional**

A IE constitui-se como um pré-requisito para a aprendizagem e a adaptação escolar (Jaeger, 2003; Liff, 2003; Nasser, Chisti, Rahman, & Jumani, 2011; Petrides, Frederickson, & Nurham, 2004), podendo constituir um moderador do efeito das capacidades cognitivas, quer estas sejam superiores ou mais deficitárias, sobre o rendimento académico.

Alguns estudos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) apontam que alunos com baixos níveis de IE tendem a apresentar: défices nos níveis de bem-estar e ajustamento psicológico, diminuição da quantidade e qualidade das relações interpessoais, decréscimo do rendimento académico, aparecimento de comportamentos disruptivos e consumo de substâncias aditivas. Além disso, a literatura avança para a existência de uma associação entre as variáveis IE e sucesso

na aprendizagem de novas línguas (Aki, 2006), motivação e capacidade de planeamento e de tomada de decisão (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008). Outros estudos, ainda, demonstram que pessoas com altos níveis de IE têm tendência a conhecer-se bem e a compreenderem melhor as emoções alheias, o que consiste num marco importante no que toca à adaptação social e emocional, ao integrar um papel essencial no estabelecimento, gestão e qualidade das relações interpessoais (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011). Além disso, são tendencialmente pessoas mais afáveis, estáveis, resilientes, otimistas e felizes, e tendem a apresentar uma auto-estima mais elevada (Costa & Faria, 2009; Downey et al., 2008; Serrat, 2009). São pessoas mais capazes de perceber e utilizar as emoções, no sentido de produzir pensamento e compreender os seus significados, controlam as emoções de forma mais eficaz, apresentam maior capacidade de resolver problemas de ordem emocional, utilizando menor quantidade de recursos cognitivos (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). As pessoas com altos níveis de IE apresentam também níveis mais baixos de impulsividade, depressão, stresse, ansiedade e pensamentos ruminativos (Downey et al., 2008; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, & Osborne, 2012). Estes resultados traduzem-se em maiores níveis de saúde mental e de bem-estar (Costa & Faria, 2009; Landa & López-Zafra, 2010), maior capacidade para reparar as emoções negativas e prolongar as positivas (Extremera & FernándezBerrocal, 2004), maior produtividade (Costa & Faria, 2009; Serrat, 2009), melhor desempenho (Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) e adaptação escolar (Eisenberg, et al., 1998, Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011), assim como, em níveis mais elevados de satisfação com a vida (Landa & López-Zafra, 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009).

### **Pertinência e objetivos do estudo**

Atualmente verificam-se sinais preocupantes de uma sociedade emocionalmente doente, uma vez que a humanidade tem passado por problemas como crises económicas, crimes sórdidos, suicídios, abuso de substâncias, sendo estes o reflexo de uma cultura que apostou quase exclusivamente na intelectualização (Goleman, 1996). Matthews, Zeidner e Roberts (2002) revelaram uma crescente preocupação por parte das autoridades e educadores com os problemas comportamentais, alguns dos quais têm desencadeado, inclusivamente, assassinatos em escolas americanas, cometidos pelos próprios alunos (Woyciekoski & Hutz, 2009). Vários educadores e

psicólogos atribuem estes acontecimentos a uma falha na aprendizagem das competências emocionais e sociais dos estudantes, aspetos que compõem a IE. De acordo com Mayer e Geher (1996, cit. in Woyciekoski & Hutz, 2009), estes profissionais acreditam que cada vez mais se torna necessário e pertinente a consideração de aspetos relativos à aprendizagem de competências emocionais no ambiente escolar, o qual deveria também promover esta educação. Deste modo, a IE seria essencial para o sucesso académico e para uma experiência positiva neste contexto. Goleman (1995) afirma que o sucesso das pessoas na vida quotidiana depende mais do uso inteligente das emoções do que da inteligência académica e que o analfabetismo emocional seria o responsável pelo insucesso social das pessoas. Similarmente, Eisenberg e colaboradores (1998) alegaram que o desenvolvimento emocional e social das competências, pré-requisitos básicos para a aprendizagem e ajustamento escolar, é influenciado pela IE.

Na sequência da revisão da literatura anteriormente apresentada, o presente estudo tem como objetivo geral caracterizar a IE em jovens adolescentes portugueses, que se encontram a frequentar o 8º ano de escolaridade, em escolas públicas do ensino básico, e analisar diferenças os resultados em função de variáveis sociodemográficas.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram neste estudo 557 jovens adolescentes, dos quais 289 (51.9%) são raparigas e 268 (48.1%) são rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, com um valor médio de 13.27 anos (DP=.583). Estes jovens frequentavam o 8º ano de escolaridade, no ano letivo de 2010/2011, em seis instituições educativas públicas pertencentes ao norte (52.9%), centro (16.9%) e sul (30.2%) de Portugal.

### **Instrumento de avaliação**

Usou-se o Bar-On – Inventário de Quociente Emocional – Versão para Jovens (Bar-On EQ-i: YV; Bar-On & Parker, 2004; adapt. Candeias & Rebocho, 2007). Na sua versão adaptada para a população Portuguesa (Candeias & Rebocho, 2007), é constituído por 28 itens construídos sob um formato Likert de quatro pontos, que se organizam em cinco subescalas de IE: (a) Adaptabilidade:

avalia a capacidade de adaptação das emoções, pensamentos, sentimentos e comportamentos face a diferentes situações, (b) Intrapessoal: avalia a capacidade de expressão dos sentimentos, pensamentos, e necessidades, (c) Interpessoal: avalia a capacidade de escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos dos outros, (d) Humor Geral: avalia o grau de otimismo e pensamento positivo e, (e) Gestão do Stress: avalia a capacidade de controlo, tranquilidade e calma face a situações stressantes. Este instrumento apresenta um índice de consistência interna de .87 para a escala total, em que os cinco fatores explicam 50.6% da variância total dos itens (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011).

### **Procedimentos**

O presente estudo desenvolveu-se no âmbito do Projeto Carreira e Cidadania: Condições Pessoais e do Contexto para o Questionamento Ético dos Projetos de Vida, coordenado pela Doutora Maria do Céu Taveira, da Universidade do Minho (financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, e pelo Programa Compete (PTDC/CPE-CED/098896/2008)).

Os dados foram recolhidos no início do segundo período escolar, do ano letivo de 2010/2011. O instrumento de avaliação foi administrado em grupo, na sala de aula, na presença de uma investigadora e do/a professor(a) da disciplina. Todos os alunos aceitaram voluntariamente participar no preenchimento do instrumento de avaliação, após apresentação do consentimento informado e salvaguarda dos aspetos de confidencialidade associados ao tratamento dos dados. Todos os dados foram tratados com o software estatístico PASW Statistics, versão 19.0. Foram considerados estatisticamente significativos os resultados cujo valor do teste de significância foi inferior a .05 ( $p < .05$ ).

### **Resultados**

Os valores de média e de desvio-padrão das respostas ao Bar-On, considerando a amostra de alunos do 8º ano de escolaridade, apresentam-se na tabela 1. Ao nível da distribuição dos resultados na amostra, observou-se que os valores obtidos no questionário de IE oscilam entre os valores mais elevados, alcançados na dimensão Intrapessoal ( $M=31.51$ ;  $DP=3.37$ ) e mais

reduzidos, alcançados na dimensão Gestão do Stress ( $M=3.94$ ;  $DP=1.18$ ). Uma comparação entre os resultados obtidos pelos participantes e o ponto médio de cada subescala indica diferenças estatisticamente significativas nos níveis de Adaptabilidade ( $t(556)= 9.685$ ,  $p=.000$ ) e de Intrapessoal ( $t(556)=63.130$ ,  $p=.000$ ), com valores superiores à média da população em geral, e níveis de Interpessoal ( $t(556)=-3.901$ ,  $p=.000$ ), Humor Geral ( $t(556)=22.068$ ,  $p=.000$ ), e Gestão do Stress ( $t(556)= -21.237$ ,  $p=.000$ ) com valores inferiores à média da população em geral.

**Tabela 1 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de IE dos jovens adolescentes e resultados do one sample ttest considerando a amostra global**

Dimensões de IE	N	Ponto médio	M	DP	Min - Max	t(556)	p
Adaptabilidade	557	20	21.54	3.75	10 – 32	9.685	.000
Intrapessoal	557	22.5	31.51	3.37	11 – 36	63.130	.000
Interpessoal	557	10	9.64	2.18	4 – 16	-3.901	.000
Humor Geral	557	12.5	15.67	3.39	5 – 20	22.068	.000
Gestão do Stress	557	5	3.94	1.18	2 – 8	-21.237	.000

#### **Estudo das diferenças em função do sexo**

Analisaram-se as dimensões que caracterizam a IE em função da variável sexo (tabela 2). Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos no questionário de IE, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Intrapessoal ( $M=32.65$ ;  $DP=2.63$ ) e Gestão do Stress ( $M=3.96$ ;  $DP=1.16$ ) para as raparigas, e as dimensões Intrapessoal ( $M=30.28$ ;  $DP=3.64$ ) e Gestão do Stress ( $M=3.92$ ;  $DP=1.20$ ), para os rapazes. As raparigas obtêm resultados médios superiores aos rapazes nas dimensões Intrapessoal e Gestão do Stress, e inferiores em todas as restantes dimensões.

Uma análise dos resultados obtidos pelas raparigas em cada dimensão em comparação com o respetivo ponto médio, indica diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade:  $t(288)= 6.266$ ,  $p=.000$ ; Intrapessoal:  $t(288)= 65.657$ ,  $p=.000$ ; Interpessoal:  $t(288)=-3.395$ ,  $p=.000$ ; Humor Geral:  $t(288)=10.749$ ,  $p=.000$ ; e, Gestão do Stress:  $t(288)=-15.235$ ,  $p=.000$ ). A mesma análise para os rapazes indica diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade:  $t(267)=7.413$ ,  $p=.000$ ; Intrapessoal:

t(267)=34.982, p=.000; Interpessoal: t(267)=-2.100, p=.037; Humor Geral: t(267)=23.690, p=.000; e, Gestão do Stress: t(267)=-14.776, p=.000).

A análise das diferenças entre os resultados das raparigas e dos rapazes, efetuada através de um t-teste para amostras independentes, indicou duas diferenças estatisticamente significativas: ao nível da dimensão Intrapessoal (t=8.837; p <.05), favorável às raparigas, e ao nível da dimensão Humor Geral (t=-6.717; p <.05), favorável aos rapazes (tabela 2).

**Tabela 2 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de IE dos jovens adolescentes e resultados do one sample t-test e do T-teste para amostras independentes considerando as variáveis sexo e idade**

Dimensões de IE	Pont o médi o	Sexo						One sample t-test raparigas		One sample t-test rapazes		Diferenças entre raparigas e rapazes	
		Raparigas			Rapazes			t (288)	p	t (267)	p	t	p
		N	M	DP	N	M	DP						
Adaptabilidade	20	289	21.30	3.53	268	21.80	3.97	6.266	.000	7.413	.000	-1.552	.121
Intrapessoal	22.5	289	32.65	2.63	268	30.28	3.64	65.657	.000	34.982	.000	8.837	.000
Interpessoal	10	289	9.57	2.18	268	9.72	2.19	-3.396	.000	-2.100	.037	-.832	.406
Humor Geral	12.5	289	14.78	3.60	268	16.63	2.86	10.749	.000	23.690	.000	-6.717	.000
Gestão do Stress	5	289	3.96	1.16	268	3.92	1.20	-15.235	.000	-14.776	.000	.445	.657

Dimensões de IE	Pont o médi o	Idade						One sample t-test raparigas		One sample t-test rapazes		Diferenças entre os grupos 1 e 2	
		Grupo1: 11 - 13			Grupo 2: 14 - 15			t (288)	p	t (267)	p	t	p
		N	M	DP	N	M	DP						
Adaptabilidade	20	407	21.77	3.72	150	20.91	3.78	9.602	.000	2.957	.004	2.409	.016
Intrapessoal	22.5	407	31.60	3.30	150	31.27	3.54	55.538	.000	30.387	.000	1.014	.311
Interpessoal	10	407	9.63	2.22	150	9.68	2.07	-3.395	.001	-1.915	.057	-.242	.809
Humor Geral	12.5	407	15.63	3.37	150	15.77	3.47	18.790	.000	11.541	.000	-.408	.684
Gestão do Stress	5	407	3.90	1.14	150	4.04	1.27	-19.398	.000	-9.245	.000	-1.193	.233

### Estudo das diferenças em função da idade

A tabela 2 apresenta os resultados médios obtidos no Questionário de Bar-On em função da idade. Ao nível da distribuição dos resultados na amostra observou-se que os valores obtidos, no questionário de IE, oscilam entre os valores alcançados nas dimensões Intrapessoal (M=31.60;

DP=3.33) e Gestão do Stress (M=3.90; DP=1.14) para o grupo 1 e as dimensões Intrapessoal (M=31.27; DP=3.54) e Gestão do Stress (M=4.04; DP=1.27), para o grupo 2. O grupo 1 alcançou resultados médios superiores ao grupo 2 nas dimensões Adaptabilidade e Intrapessoal, e inferiores nas três restantes dimensões (Interpessoal, Humor Geral e Gestão de Stress).

A comparação entre os resultados obtidos pelo grupo 1 e o ponto médio das subescalas indicou diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade:  $t(406) = 9.602$ ,  $p = .000$ ; Intrapessoal:  $t(406) = 55.538$ ,  $p = .000$ ; Interpessoal:  $t(406) = -3.395$ ,  $p = .001$ ; Humor Geral:  $t(406) = 18.790$ ,  $p = .000$ ; e, Gestão do Stress:  $t(406) = -19.398$ ,  $p = .000$ ). O padrão de resultados obtido pelo grupo 2 é bastante semelhante, com diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade:  $t(149) = 2.957$ ,  $p = .004$ ; Intrapessoal:  $t(149) = 30.387$ ,  $p = .000$ ; Humor Geral:  $t(149) = 11.541$ ,  $p = .000$ ; e, Gestão do Stress:  $t(149) = -9.245$ ,  $p = .000$ ), com exceção da dimensão Interpessoal ( $t(2149) = -1.915$ ,  $p = .057$ ). Tal como apresentado na tabela 2, a análise das diferenças entre os resultados obtidos por ambos os grupos aponta para a existência de uma diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão Adaptabilidade ( $t = 2.409$ ;  $p < .05$ ), favorável aos alunos mais novos, isto é, ao grupo de idades dos 11 aos 13 anos (M=21.77; DP=3.72).

**Tabela 3 - Medidas descritivas das dimensões do questionário de IE dos jovens adolescentes e resultados da ANOVA considerando a variável localização geográfica**

6	P Ponto médio	Região									One sample t-test Norte		One sample t-test Centro		One sample t-test Sul		Diferenças entre norte, centro e sul	
		Norte			Centro			Sul			t	p	t	p	t	p	F	p
		N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	(294)		(93)		(167)			
Adaptabilidade de	20	29 5	21.71	3.93	9 4	21.49	3.54	168	21.27	3.5 4	7.467	.000	4.063	.00	4.657	.00	.741	.477
Intrapessoal	22.5	29 5	32.02	2.92	9 4	31.47	2.93	168	30.64	4.0 9	56.00	.000	29.67	.00	25.76	.00	9.294	.000
Interpessoal	10	29 5	9.69	2.22	9 4	9.96	2.25	168	9.38	2.0 6	-	.015	-.184	.85	-	.00	2.250	.106
Humor Geral	12.5	29 5	15.67	3.43	9 4	15.68	3.49	168	15.67	3.2 8	15.85	.000	8.838	.00	12.52	.00	.001	.999
Gestão Stress	5	29 5	3.88	1.22	9 4	4.01	1.06	168	4.00	1.1 7	15.73	.000	-	.00	11.09	.00	.713	.491

### **Estudo das diferenças em função da região**

Os resultados são apresentados para a amostra dos alunos das três regiões do país (tabela 3). Os valores obtidos no questionário oscilam entre os mais elevados, alcançados na dimensão Intrapessoal para qualquer região do país (Norte:  $M=32.02$ ;  $DP=2.92$ ; Centro:  $M=31.47$ ;  $DP=2.93$ ; e Sul:  $M=30.64$ ;  $DP=4.09$ ) e os mais baixos, alcançados na dimensão Gestão do Stress para qualquer região do país (Norte:  $M=3.88$ ;  $DP=1.22$ ; Centro:  $M=4.01$ ;  $DP=1.06$ ; e Sul:  $M=4.00$ ;  $DP=1.17$ ).

O grupo de participantes do Norte obteve diferenças estatisticamente significativas, por comparação com os pontos médios das subescalas, para todas as dimensões (Adaptabilidade:  $t(294)=7.467$ ,  $p=.000$ ; Intrapessoal:  $t(294)=56.009$ ,  $p=.000$ ; Interpessoal:  $t(294)=-2.436$ ,  $p=.015$ ; Humor Geral:  $t(294)=15.852$ ,  $p=.000$ ; e, Gestão do Stress:  $t(294)=-15.735$ ,  $p=.000$ ). O grupo de participantes do Centro obteve diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade:  $t(93)=4.063$ ,  $p=.000$ ; Intrapessoal:  $t(93)=29.674$ ,  $p=.000$ ; Humor Geral:  $t(93)=8.838$ ,  $p=.000$ ; e, Gestão do Stress:  $t(93)=-9.035$ ,  $p=.000$ ), à exceção da dimensão Interpessoal ( $t(93)=-.184$ ,  $p=.854$ ). E, finalmente, o grupo de participantes do Sul obteve o mesmo padrão de resultados, com diferenças estatisticamente significativas para todas as dimensões (Adaptabilidade:  $t(167)=4.657$ ,  $p=.000$ ; Intrapessoal:  $t(167)=25.762$ ,  $p=.000$ ; Interpessoal:  $t(167)=-3.898$ ,  $p=.000$ ; Humor Geral:  $t(167)=12.526$ ,  $p=.000$ ; e, Gestão do Stress:  $t(167)=-11.093$ ,  $p=.000$ ).

Importa ainda salientar que, tal como apresentado na tabela 3, se verifica a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre os três grupos regionais, ao nível da dimensão Intrapessoal ( $F=9.294$ ;  $p < .05$ ), favorável à região norte ( $M=32.02$ ;  $DP=2.92$ ), em comparação com a região centro ( $M=31.47$ ;  $DP=2.93$ ) e a região sul ( $M=30.64$ ;  $DP=4.09$ ) do país.

A avaliação da inteligência emocional de alunos portugueses do 8º ano mostra que os resultados dos participantes são sempre mais elevados em comparação com o ponto médio, nas dimensões Adaptabilidade, Intrapessoal e Humor Geral. No que concerne à Adaptabilidade, podemos afirmar que os alunos possuem capacidades para serem mais flexíveis, realistas, efetivos, capazes de gerarem mudanças e aptos para encontrarem caminhos positivos nas negociações com problemas diários. Os resultados demonstram ainda que os participantes beneficiam de uma boa capacidade de adaptação das emoções, pensamentos, sentimentos e comportamentos face a diferentes situações. Quanto à dimensão Intrapessoal, verificámos que os

alunos compreendem bem as suas próprias emoções, conseguem expressar e comunicar os seus sentimentos ou necessidades aos outros. Os participantes demonstram, através dos resultados obtidos, que conhecem bem a forma como se sentem, pensam e se comportam habitualmente em determinadas situações. Conhecer-se a si mesmo requer uma consciência geral das emoções, uma boa capacidade para as distinguir, descrevê-las e entendê-las. Em relação ao Humor Geral, podemos afirmar que os participantes são pessoas otimistas, possuem uma perspetiva positiva diante situações adversas e são, normalmente, companhias agradáveis. Por outro lado, os resultados dos participantes são sempre mais baixos em comparação com o ponto médio, nas dimensões Interpessoal e Gestão do Stresse. Talvez porque ainda não atingiram o pensamento relativista, são ainda muito egocêntricos, e impulsivos, com dificuldades de auto-controlo. No que concerne à dimensão Interpessoal, podemos afirmar que estes alunos se percebem como possuindo uma reduzida capacidade de escuta, compreensão e apreciação dos sentimentos dos outros. Relativamente à capacidade de Gestão do Stress, segundo os dados obtidos, podemos afirmar que estes alunos não parecem ser muito tolerantes em relação ao stresse, nem possuem um grande controlo de impulsos. A competência de Gestão do Stress é uma característica de indivíduos calmos que desenvolvem atividades sobre pressão com bons resultados. Esta situação verifica-se para a amostra global, para o grupo das raparigas e dos rapazes, para o grupo dos alunos mais novos e o grupo dos alunos mais velhos, e para os grupos dos alunos do norte, centro e sul do país. Verificam-se exceções em dois grupos, no grupo dos alunos mais velhos e no grupo dos alunos da região centro que não se diferenciam do ponto médio na dimensão Interpessoal. Esta dimensão implica a capacidade para estar consciente das emoções, sentimentos e necessidades dos outros, estabelecer e manter relações cooperativas, construtivas e mutuamente satisfatórias. Assim, estes alunos conseguem desenvolver boas interações com outros indivíduos, percebem as emoções nos outros e têm capacidade para gerirem as emoções dos outros nas trocas sociais.

No que diz respeito às diferenças entre grupos, foram encontradas duas diferenças estatisticamente significativas considerando a variável sexo, nomeadamente na dimensão Intrapessoal a favor das raparigas, e na dimensão Humor Geral a favor dos rapazes. Tendo em conta que a dimensão Intrapessoal evidencia valores superiores nas raparigas, podemos concluir, que as raparigas se percebem como possuindo mais capacidades para trabalhar aspetos internos de si mesmas, para aceder a sentimentos, discriminá-los e classificá-los em códigos que

guiem o seu próprio comportamento. De acordo com os resultados obtidos, as raparigas têm mais competência para reconhecerem e processarem informação emocional e para perceberem em que medida isto pode afetar os pensamentos e o comportamento. Estes resultados vão de encontro aos estudos de Alumran e Punamaki (2008) que relatam que as raparigas apresentam maiores habilidades interpessoais que os rapazes. Da mesma forma, Ciarrochi e colaboradores (2001) encontraram resultados que apontam as raparigas como sendo mais aptas a perceber, regular e utilizar as emoções, para construir relacionamentos. No entanto, a dimensão Humor Geral demonstra valores superiores nos rapazes, o que indica que os rapazes se percebem como possuindo maior positividade, isto é, um sentido de perspectiva positiva diante de situações desfavoráveis. Segundo os resultados obtidos, podemos, ainda, dizer que os rapazes mostram ser mais felizes e mais otimistas, em comparação com as raparigas. Apenas em algumas dimensões constaram-se diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas (e.g., Intrapessoal), ou em favor dos rapazes (e.g., Humor Geral). Estes resultados vão de encontro aos estudos de Naghavi e Redzuan (2011).

Os resultados obtidos, relativamente à variável sexo, parecem assim ir de encontro às incongruências encontradas na literatura a este respeito. Estudos tais como os de Petrides e Furnham (2003) e Ahmad, Bangash, e Khan (2009) referem que os homens têm uma IE superior às mulheres. Outros estudos (Ciarrochi, Chan & Bajar, 2001; Day & Carroll, 2004; Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; Palmer, Monach, Gignac, & Stough, 2003; Singh, 2002; Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005; Wing & Love, 2001) revelam que as mulheres têm maior IE que os homens. Assim sendo, parece que a IE não respeita a sexo. Homens e mulheres são emocionalmente inteligentes de formas distintas. Por um lado, as mulheres são mais conscientes de suas emoções, mostram mais a empatia, e são mais hábeis do ponto de vista interpessoal. Por outro lado, os homens, são mais autoconfiantes, otimistas e adaptáveis e, lidam melhor com o stresse (Naghavi & Redzuan, 2011). Do nosso ponto de vista, parece-nos que o mais importante não é identificar quem é mais ou menos emocionalmente inteligente (raparigas ou rapazes), mas sim perceber com que dimensões da IE se identificam mais as raparigas e com que dimensões da IE se identificam mais os rapazes, ou seja, compreender a forma como cada um percebe a vida, de modo a poder intervir deliberadamente nesse processo de forma diferenciada, sempre que necessário.

No que diz respeito à idade foram encontradas diferenças estatisticamente significativas a favor do grupo de alunos mais novos na dimensão Adaptabilidade. Este resultado indica que os alunos mais novos se consideram mais flexíveis, realistas, efetivos, capazes de gerar mudanças e encontrarem caminhos positivos para a resolução dos problemas do dia-a-dia. Estes alunos possuem uma maior capacidade na resolução de problemas, em comparação com o grupo de alunos mais velhos. Estes resultados são contrários aos dos estudos realizados por Bar-On (1997) que verificou, também, que os grupos de pessoas com mais idade obtêm pontuações mais elevadas na maioria das escalas do EQ-i:YV, comparativamente com os grupos de pessoas mais jovens. Contudo, são congruentes com os estudos de Fariselli, Freedman, Ghini, e Valentini (2008) que indicam que a relação entre a IE e idade é muito leve, o que significa que enquanto uma ligeira maioria das pessoas mais velhas apresenta valores mais elevados de IE, existem muitos indivíduos jovens que apresentam valores mais elevados na IE do que os seus colegas mais velhos. O que chama atenção para a importância de se olhar para os jovens como uma importante fonte de capital humano.

Em relação à localização geográfica foram encontradas diferenças estatisticamente significativas a favor dos alunos do norte do país na dimensão Intrapessoal. Tal como referido anteriormente, a inteligência intrapessoal refere-se a aspetos internos de uma pessoa, quer isto dizer que os alunos da região norte do país estudados consideram ter acesso ao sentimento da própria vida, à identificação das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções, e talvez rotulá-las e utilizá-las como uma forma de entender e orientar o próprio comportamento. Os resultados deste estudo indica-nos que os alunos do norte demonstram possuírem mais autoconsciência emocional, assertividade, auto consideração, autorrealização e independência, comparativamente aos alunos da região centro e sul do país.

Os resultados do nosso estudo colocam um repto aos profissionais de psicologia, que desenvolvem a sua ação em estudos e projetos no âmbito da psicologia vocacional, uma vez que a IE deve ser aproveitada desde o início da carreira, levando em consideração a IE, na exploração vocacional dos alunos e na orientação profissional dos indivíduos que já fazem parte do mundo organizacional.

Nos dias de hoje, os jovens são forçados a refletir no que é mais importante para si, numa sociedade global suportada pela informação tecnológica e pela interconexão entre diferentes

domínios da vida. Neste contexto, a IE é um processo psicológico fundamental no desenvolvimento dos jovens. Sabe-se da literatura (e.g., Downey et al., 2008; Saklofske, et al., 2012) que as pessoas emocionalmente inteligentes levam vantagem por assimilarem com maior facilidade as regras que regem para o sucesso na estratégia organizacional, o que torna a IE a ser um elemento importante a considerar nas intervenções vocacionais. Também, atualmente, as empresas podem competir entre si, no que respeita à tecnologia, graças à globalização e ao aumento da competitividade. Contudo, o que marcará a diferença e delineará o caminho da empresa, serão os profissionais bem preparados emocionalmente e motivados que dela fazem parte e nela atuam. As intervenções tendo por base a IE tornam-se ainda mais pertinentes, quando averiguamos que os avanços tecnológicos minimizam a interação social.

### **Referências Bibliográficas**

- Ahmad, Bangash, H., & Khan, S. A. (2009). Emotional Intelligence and Gender Differences. *Sarhad J. Agric.*, 25, 1.
- Aki, O. (2006). Is emotional intelligence or mental intelligence more important in language learning? *Journal Applied Science*, 6(1), 66-70.
- Alumran, J. I. A. & Punamaki, R. L. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, & Coping Styles in Bahraini Adolescents. *Individual Differences Research*, 6(1), 104-119.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2004). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. New York: MHS.
- Candeias, A & Rebocho, A. (2007). *Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On*. Évora: Universidade de Évora.
- Candeias, A., Rebelo, Silva, J. N., & Cartaxo, A. (2011). BarOn – Inventário de Quociente Emocional (BarOn EQ-i: YV) – Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica – XV Conferência Internacional Avaliação: Formas e Contextos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Bajar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, 1105-1119.

- Costa, A. & Faria, L. (2009). A Inteligência emocional no contexto de enfermagem: estudo exploratório com o questionário de competência emocional (QCE). Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1443–1458.
- Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado em 17 de juno de 2012 em: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>.
- Fariselli, L., Freedman, J., Ghini, M., & Valentini, F. (2008). Stress, emotional intelligence & performance in healthcare. Retrieved December 2, 2009, from <http://www.6seconds.org/sei/wp-stress.php>.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (1996). How knowledge workers vote, *Science*, 26, 47-75.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Emotion*, 44(6), 615-639.
- Landa, J. M. A. & López-Zafra, E. (2010). The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: An Overview. *Psychology*, 1, 50-58.
- Liff, S. B. (2003). Social and emotional intelligence: Applications for developmental education. *Journal Developmental Educational*, 26(3), 28-34.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, R. D. (2004). Emotional Intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 297-315.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). Mayer-SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual. Toronto, Canada: MHS.
- Naghavi, F. & Redzuan, M. (2011). The Relationship Between Gender and Emotional Intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15(4), 555-561.
- Nasser, Z., Chisti, H. S., Rahman, F. & Jumani. B. N. (2011). Impact of Emotional Intelligence on Team Performance in Higher Education Institutes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 30-46.
- Palmer, B. R., Monacha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1211.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Rooy, V. L. D. & Viswesvaran. C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 71-95.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with Student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22, 251-257
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Serrat, O. (2009). *Understanding and Developing Emotional Intelligence*. Knowledge Solutions. Asian Development Bank.
- Singh, D. (2002). *Emotional Intelligence at Work: A Professional Guide*. New Delhi: Sage Publications.
- Stys, Y. & Brown, L. S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for corrections. *Research Report*, 15, 1-76.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A. & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence test scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Wing, E. & Love, G. D. (2001). *Elective Affinities and Uninvited Agonies: Mapping Emotions With Significant Others Onto Health*. *Emotion, Social Relationships and Health Series in Affective Sci*. New York: Oxford Univ. Press.
- Woyciekoski, C. & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

## **EMOTIONAL INTELLIGENCE IN EDUCATION CONTEXT: RESULTS OF A STUDY WITH ADOLESCENTS**

**Abstract:** This study aims to characterize emotional intelligence, and analyze possible differences in results according to sociodemographic variables. 557 students in 8th grade participated, 289 girls and 268 boys between 11 and 15 years ( $M = 13:27$ ,  $SD = .583$ ) attending public schools in northern, central and southern Portugal. Emotional intelligence was assessed using the Emotional Intelligence Questionnaire Bar-On. Found significant differences by gender in the Intrapersonal dimension in favor of girls, and the General Mood scale in favor of boys according to age, the dimension Adaptability in favor of younger students; and, depending on geographic location in the intrapersonal dimension, for young people from the north.

**Keywords:** Emotional Intelligence; Adolescence; Sociodemographic Variables

## **PADRÕES ADAPTATIVOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES EM ADOLESCENTES**

**Teresa S. Machado<sup>25</sup>**

**Ana Pardal<sup>26</sup>**

**Faculdade Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade de Coimbra, Portugal**

### **Resumo**

Os padrões de aprendizagem refletem crenças e objectivos, influenciando o processo de aprendizagem e percepções de auto-eficácia e auto-regulação académica. A capacidade para regular emoções é uma tarefa desenvolvimental que influencia também o comportamento académico, repercutindo-se no auto-controlo e na seleção de estratégias de aprendizagem e relações interpessoais. Analisam-se, neste trabalho, relações entre o uso de estratégias funcionais e estratégias disfuncionais de regulação das emoções (avaliadas com a versão portuguesa do Regulation Emotion Questionnaire-2), e dois dos padrões de aprendizagem, no caso, a percepção de auto-eficácia académica e estratégias de auto-justificação do insucesso. A amostra, selecionada por método não probabilístico por conveniência, é de 240 adolescentes (53.9% raparigas e 45.6% rapazes), entre os 12 e 15 anos (média de idades 13.79, DP=1.07), de escolas

---

<sup>25</sup> Faculdade Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Portugal. Email: [tmachado@fpce.uc.pt](mailto:tmachado@fpce.uc.pt).

<sup>26</sup> Faculdade Psicologia e Ciências da Educação –UC. Email: [anapardal05@gmail.com](mailto:anapardal05@gmail.com).

públicas da zona de Coimbra. Os dados sugerem que a adoção de estratégias funcionais (internas/externas) de regulação das emoções se relacionam com maior auto-eficácia percebida; e estratégias disfuncionais de regulação das emoções se relacionam com estratégias de auto-justificação do insucesso. Análises de regressão indicam influência (significativas, embora fracas) das estratégias de regulação das emoções nos padrões de aprendizagem analisados. Sugere-se que a avaliação da regulação das emoções – com instrumentos de auto-relato – poderá ser útil na promoção da consciencialização/avaliação das estratégias adoptadas pelos adolescentes.

**Palavras-Chave:** Padrões adaptativos de aprendizagem (PALS); Regulação das Emoções; REQ-2; Adolescentes.

## INTRODUÇÃO

A literatura sobre o sucesso/insucesso académico e abandono escolar tem estudado o efeito de variáveis que influenciam o desempenho (para além dos processos cognitivos, mais óbvios, exigidos em tarefas/disciplinas diferentes). Um dos muitos factores que influencia o subaproveitamento e/ou retenção e abandono escolar – problema de dimensões preocupantes em Portugal – é a motivação para a aprendizagem, que surge como preditor significativo das realizações académicas (Ames & Ames, 1984; Figueira, 2007; Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Pulford, Johnson, & Awaida, 2005; Urdan, & Midgley, 2001; Zambon & Rose, 2012). Bandura, há muito defendeu a ideia de que o conhecimento e as operações de raciocínio são necessários, mas insuficientes para justificar os desempenhos; devendo-se tal à mediação que crenças e percepções de auto-eficácia exercem entre “conhecimento” e “ação” (Bandura, 1982). As crenças de auto-eficácia têm um papel fundamental nas realizações dos sujeitos, sendo hoje muito estudadas no contexto escolar. Reforça-se a tese de Bandura de que “juízos de auto-eficácia, sejam eles adequados ou erróneos, influenciam a escolha das actividades e dos contextos ambientais” (Bandura, 1982, p.123); podendo dizer-se que as percepções de auto-eficácia afetam a escolha dos próprios ambientes onde se movem os sujeitos, assim como os esforços a empreender, e a persistência face a adversidades ou obstáculos (Bandura & Adams, 1977).

Em contexto escolar, investigações sustentadas em teorias sociocognitivas têm mostrado como “(...) as crenças e metas dos alunos afetam a aquisição de novas aprendizagens, o

engajamento cognitivo, o aproveitamento académico e a apresentação de comportamentos, estratégias e habilidades já aprendidas” (Zambom & De Rose, 2012, p.967). Neste referencial teórico, a motivação (para a ação) é estudada através da análise dos pensamentos, crenças, expectativas, metas e emoções dos sujeitos relativamente às tarefas e vivências escolares (Hsieh, Sullivan, & Guerra, 2007; Kumar, Silva, & Paixão, 2007; Silva & Paixão, 2007; Rosário, 2001; Urdan, & Midgley, 2001; Zimmerman, 2000). Podemos dizer que é esta motivação que impele à acção o núcleo específico, inerente às concepção de auto-eficácia, na teoria sociocognitiva; ou seja, o indivíduo é considerado enquanto “agente”, antecipando, propondo-se objectivos, e auto-avaliando as suas acções. Neste referencial, a posição teórica subjacente distancia-se das teorias de controlo (a posteriori), i.e., de controlo-feedback, mostrando, pelo contrário, uma “regulação” proactiva (Bandura & Locke, 2003). A construção dos padrões (e crenças) é um processo desenvolvimental que repousa não só nas experiências de vida como na reflexão – i.e. auto-avaliação – que o sujeito delas faz; sendo que tal avaliação tem consequências valorativas (emocionais e cognitivas) que influenciarão, por seu turno, a antecipação de resultados, escolha de objectivos/metapas, e acções postas em jogo (Silva et al., 2004). Tendo as pessoas tendência a evitar atividades que superem as suas capacidades de coping (ou as que pensam ter) (Bandura, 1982), cria-se um ciclo vicioso de evitamentos, particularmente nocivo em tarefas escolares; pelo contrário, a “percepção de competência” exerce um efeito mediador ao gerar, e.g., maior interesse na tarefa e mais probabilidades de desempenhos conseguidos, que, por seu turno, incentivarão novos desempenhos, atingindo metas mais distais (Bandura & Schunk, 1981). Estratégias de justificação do insucesso e evitamento do estímulo impedem a oportunidade de concretizações positivas. Estas ideias são parte integrante do conceito de “padrões de aprendizagem” – definidos por Midgley et al (2000) – relevando a sua pertinência no estudo da auto-regulação e de diferenças interindividuais na prossecução dos desempenhos académicos.

Fica claro que os padrões, crenças e valores pessoais são dotados de intencionalidade que os associa ao planeamento dos meios para execução de tarefas (Bandura, 1982; Rosário, 2001; Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004). Daí que Silva e Paixão (2007) possam afirmar que as crenças/sentimentos de eficácia pessoal determinem, em larga medida, todo o funcionamento psicossocial do sujeito: “as crenças de eficácia pessoal, ou aquilo que as pessoas acreditam ser verdadeiro sobre elas próprias, mais do que a verdade objectiva, constituem as causas principais

dos níveis de motivação, dos estados afectivos e dos cursos de acção das pessoas” (Silva & Paixão, 2007, p. 8).

A regulação das emoções, por outro lado, é igualmente fundamental para o sucesso académico, quer enquanto factor geral que influencia o desenvolvimento, quer em termos mais específicos influenciando os processos e padrões de aprendizagem. Historicamente, na psicologia, é nos campos da psicanálise e dos estudos sobre stress e coping que encontramos os precursores do estudo da regulação das emoções (Estrada, 2008; Gross, 1998; Gross & Barrett, 2011; Machado & Reverendo, 2012). Mas, nos últimos cerca de vinte anos temos assistido ao aumento do reconhecimento da importância da regulação das emoções no desenvolvimento e saúde mental em termos globais (Bariola, Gullone, & Hughes, 2011; Gross & Levenson, 1997; Gullone, et al., 2010; Izard, 2010; Tamir, 2012; Thompson & Meyer, 2007); destacando-se uma abordagem funcionalista (ou instrumental) que salienta o papel das emoções como “preparando respostas comportamentais, ajustando tomadas de decisão, impulsionando a memória para acontecimentos importantes (...)”, entre outras funções (Gross & Thompson, 2007, p.4). As emoções são definidas como sendo “estados psicológicos que incluem experiência subjectiva, comportamento expressivo (e.g., facial, somático e verbal), e respostas fisiológicas periféricas (e.g., ritmo cardíaco, respiração)” (Gross, & Barrett, 2011, p.9).

A abordagem instrumental procura compreender como as emoções organizam/desorganizam outros processos psicológicos – e.g. através da focalização da atenção, promovendo resolução de problemas, suporte em relações, ou pelo contrário, corroem relações, inviabilizam activação de processos cognitivos adequados à tarefa, ou comprometem a saúde (Cole, Martin & Dennis, 2004). Faz assim todo o sentido que esta abordagem seja integrada no estudo de variáveis que influenciam desempenhos académicos. A tese aqui seguida salienta o facto de as emoções surgirem em situações que são relevantes para o sujeito (para os seus objectivos – ou seja, as emoções impulsionam para a acção – ideia bem expressa popularmente em afirmações como “saltar de contentamento”, “desmanchar-se em lágrimas”, “tremor de fúria”, “paralisar de medo”) (Gross & Thompson, 2007); são multifacetadas (i.e., envolvem alterações, mais ou menos subtis, na experiência subjectiva, comportamento e fisiologia central e periférica); mas estas mudanças multi-domínios podem ser “controladas” (i.e., não são “obrigatórias”) – e esse controlo é crucial, dando às emoções esta característica (intrínseca ao conceito) de poderem ser “reguladas” (na intensidade, qualidade, duração, ...), como destacou

William James, em 1884 (Gross & Thompson, 2007). Seguindo este modelo, a ocorrência de uma emoção pressupõe uma avaliação do sujeito, sendo que temos algo (idiossincrático) que se estabelece entre uma situação/evento e um sujeito que lhe prestou atenção (i.e. lhe atribui relevância), dependendo da sua avaliação (appraisal) a emoção (i.e. resposta) experimentada (Gross & Thompson, 2007).

Variáveis, como por exemplo, o meio sócio-cultural, influem nas formas, e estratégias, de modulação das emoções; sendo que estas estratégias resultam de um processo desenvolvimental abrangente (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Quanto às funções das emoções, seguindo a análise de Izard (2010) – realizada a partir de respostas de diferentes cientistas a um questionário sobre “emoções” – encontramos grande consenso quanto às funções de “ativação de sistemas de resposta”, “motivação da cognição e acção”, “organização e coordenação de respostas”, “monitorização ou avaliação do significado de acontecimentos”, entre diversas outras. Campos, Frankel e Camras propõem como definição: “Emoção é o processo de registar o significado de um acontecimento físico ou mental, tal como é construído por um sujeito. A natureza do significado (percepção de insulto, ameaça à vida, (...), evitamento ou resolução de um problema, etc.), determina a qualidade da emoção. O grau do significado percebido determina a magnitude da resposta emocional, assim como da sua urgência” (2004, p. 379). Note-se, como referem os autores, que a regulação das emoções faz parte intrínseca das mesmas (como também vimos já com Gross e Thompson (2007); pelo que se pode afirmar que a regulação das emoções não pode ser vista – inequivocamente – como processo linear que ocorra, sempre, a posteriori da emoção. Gross e colaboradores (2011) desenvolvem esta questão numa publicação onde explicitam algumas situações que refletem a dificuldade na distinção entre “gerar a emoção” e “regular a emoção”. A adopção simplista desta relação induz rapidamente a tentação de pressupor que a criação da emoção precede sempre a regulação da emoção; porém, “(...) os processos regulatórios das emoções podem agir em qualquer um dos quatro principais processos generativos da emoção” (Gross, Sheppes, & Urry, 2011) (cf. modelo de Gross: Situation – Attention – Appraisal – Response; tendo a Resposta uma nova influência na apreensão da Situação). Se pensarmos que os sujeitos escolhem (frequentemente) as situações tendo em conta o que “possam vir a sentir” (i.e., antes da ocorrência de dada emoção), podendo assim “modular a emoção” que virá a ocorrer (e.g. um paraquedista proficiente e confiante, não experiencia um salto como stressante, ao contrário de um iniciante) (cf. in Camps et al., 2004). Temos assim que a

avaliação prévia que se faz da situação pode “curte-circuitar” a própria criação da emoção – o que Lazarus há muito mostrara num estudo com adolescentes antes da “cerimónia de circuncisão” (in Campos et al., 2004). A escolha (activa) de nichos ambientais (nichepicking) é outro processo que ilustra a regulação das emoções antes destas acontecerem: “o sujeito evita as ocasiões nas quais uma emoção indesejada terá probabilidade de ser activada, ou escolhe situações nas quais emoções desejadas têm probabilidade de ocorrer” (Campos et al., p.380). Umhas vezes as pessoas tentam torneiar a resposta emocional alterando os passos iniciais do processo generativo das emoções (e.g., focando a atenção nos vitrais da igreja para evitar chorar num funeral – i.e. mudando o foco de atenção), outras vezes só depois da emoção desencadeada tentam regulá-la (e.g., quando tentam não disfarçar o pânico ao entrar num exame oral). Estes exemplos, entre outros, ilustram a nossa hipótese geral – que orienta o estudo que apresentamos – de que as estratégias (preferenciais) de regulação de emoções usadas por adolescentes podem influenciar a adopção, ou mobilização, de diferentes padrões de aprendizagem (mesmo sem os sujeitos disso terem consciência). Sendo a regulação das emoções entendida como “(...) as coisas que fazemos para influenciar as emoções que temos, quando as temos, e como as experimentamos e expressamos” (Gross, 1998, in Gross, & Barret, 2011, p.8). Com efeito, considerando o valor instrumental das emoções, e retomando a tese global de Bandura acerca das crenças de auto-eficácia, parece-nos uma via interessante de exploração a relação entre estas variáveis; e, a verificarem-se relações significativas, poder-se-iam planeiar intervenções direcionadas para a consciencialização/modificação das estratégias utilizadas pelos estudantes.

### **Eficácia académica e auto-justificação para o insucesso**

A teoria de orientação para objectivos articula três tipos de orientação: objectivos de mestria (estudantes visam construir conhecimentos, aumentando as suas competências); objectivos de desempenho (o objectivo primordial são os resultados); e objectivos de evitamento do insucesso (o objectivo primordial é esconder a falta de competências) (in, Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007). Associações positivas entre orientação para a mestria e padrões positivos de aprendizagem, assim como associações negativas entre estratégias auto-justificação para o insucesso, auto-eficácia e percepção do valor das aprendizagens, têm sido reportadas em diferentes estudos (Friedel, Hrudá & Midgley, 2001; Hsieh, Sullivan & Guerra, 2007; Martin,

Marsh, & Debus, 2002; Zambon & Rose, 2012). O conceito de auto-justificação para o insucesso foi definido primeiro por Edward E. Jones e Steven Berglas (1978), a partir da observação de que as pessoas, quando duvidam das suas capacidades, por vezes criam obstáculos que interferem com o sucesso dos seus desempenhos (Rhodewalt & Tragakis, 2001). Rhodewalt defende que a presença de uma audiência intensifica as motivações do “self-handicapping”, uma vez que a “proteção do self aos olhos dos outros é essencial para proteger o self para si próprio” (Rhodewalt & Tragakis, 2001).

Alguns autores associam a ênfase que é colocada nos desempenhos (por parte de pais e/ou professores) na maior propensão para estratégias de auto-justificação do insucesso, nomeadamente em crianças (traduzida, por exemplo, em comportamentos como evitamento de novas tarefas que parecem difíceis, ou evitar pedir ajuda quando necessário) (Friedel, Hruda & Midgley, 2001). O recurso a estratégias de auto-justificação do insucesso – e.g., procrastinação, redução do esforço, não estudar para os testes – prepara a justificação em caso de fracasso; ou seja, a falta de esforço prévio pode ser considerada como a causa do mau resultado, e não uma falta de capacidade (Martin, Marsh, & Debus, 2002; Urdan & Midgley, 2001; Urdan, 2006-2012). Alguns autores consideram a auto-justificação para o insucesso como um “traço”, argumentando que alguns indivíduos revelam maior tendência para tal e que essa tendência está presente em várias situações. Experiências de socialização e/ou influência biológica (maior ansiedade), justificariam o desenvolvimento dessa tendência (in Urdan 2006-2012). Outros investigadores, como Urdan, Midgley ou Anderman, por exemplo, preferem considerar a “auto-justificação para o insucesso” como um comportamento “situacional-específico”, resultando essencialmente de experiências prévias – como no caso da auto-justificação para o insucesso académico. Saliente-se que a adopção deste tipo de estratégias não “ilude” o próprio sujeito, o que justificará a menor auto-estima reportada por “self-handicappers” (Urdan & Midgley, 2001). Pulford, Johnson e Awida (2005) analisam a influência cultural nos padrões de auto-eficácia e estratégias de auto-justificação do insucesso (confrontando estudantes britânicos e libaneses, diferindo os grupos na orientação social mais individualista versus colectivista). Os resultados não suportam a influência cultural na adopção destes padrões de aprendizagem, mas antes o efeito da auto-estima e perfeccionismo, em ambos os grupos. Também o estilo de identidade – e.g. identidade construída (identity achievement) – tem sido associada a menor adopção de estratégias de auto-justificação para o insucesso (Chorba, Was, & Isaacson, 2012). Outras variáveis têm sido sugeridas como

justificando diferenças interindividuais nos padrões de aprendizagem utilizados; sugerindo-se no presente estudo que estratégias (globais) de regulação das emoções possam interferir na mobilização dos padrões de aprendizagem.

### **Metodologia**

O objectivo deste estudo consistiu em avaliar as relações entre a regulação das emoções e padrões adaptativos de aprendizagem – no caso, a auto-eficácia académica e estratégias de auto-justificação do insucesso – considerando que este tipo de informação é relevante para identificar a interação de factores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Após o consentimento do autor (M. Power) do REQ-2 para a tradução e validação da versão portuguesa, procedeu-se à tradução pelo método “traduz-retraduz” (Hill & Hill, 2008), e foi pedida autorização aos Diretores dos Estabelecimentos de Ensino, e, posteriormente, foi pedido consentimento aos Encarregados de Educação. O tratamento dos dados foi efectuado com o programa S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0.

A validade de constructo do QRE-2 foi realizada por análise factorial com recurso ao método Componentes Principais, com rotação ortogonal do tipo Varimax, para determinar a distribuição dos itens pelos factores e a percentagem da variância total explicada. Foi verificada a adequação da análise factorial através do teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) e do teste de esfericidade de Bartlett. A fidelidade do QRE-2 realizou-se com o cálculo da consistência interna (alfa de Cronbach), para cada um dos factores, analisando-se ainda a contribuição particular de cada item para a consistência interna de cada subescala, com o cálculo do alfa de Cronbach, excluindo cada um dos itens, e dos coeficientes de correlação entre cada item e o total corrigido. Foram ainda calculados os coeficientes de correlação de Pearson para analisar as relações entre a regulação das emoções e os padrões adaptativos de aprendizagem analisados. Foram realizados alguns cálculos complementares, através da ANOVA e dos testes post-hoc de Tukey, com o objectivo de verificar a possibilidade da existência de diferenças na regulação das emoções consoante o sexo e a idade dos sujeitos. Por fim, recorreu-se ao procedimento de regressão linear (método “enter”), para explorar as tendências de predição entre as estratégias de regulação das emoções e os padrões de aprendizagem.

### **Amostra**

A amostra, selecionada por método não probabilístico por conveniência, é composta por 240 estudantes, 130 raparigas (53.9%) e 110 rapazes (45.6%), entre os 12 e 15 anos (média de idades 13.79, DP=1.07), de escolas públicas do distrito de Coimbra. Os critérios de inclusão foram ter nacionalidade portuguesa, idade entre 12 e 15 anos, possuir capacidade de leitura e escrita autónoma; como critério de exclusão, serem alunos referenciados com algum tipo de necessidade educativa especial.

### **Instrumentos**

O Questionário de Regulação das Emoções-2 (Regulation of Emotion Questionnaire-2), de Phillips e Power (2007) é uma medida de auto-relato desenvolvida com o objectivo de avaliar a frequência com que os adolescentes (entre 12 e 19 anos) usam estratégias funcionais e disfuncionais de regulação das emoções que decorrem de forma interna (intrapessoal) ou externa (interpessoal). A construção inicial do instrumento baseou-se numa revisão da literatura sobre emoções e sua regulação, tendo sido desenvolvido de acordo com os parâmetros funcional versus disfuncional e interno versus externo. É composto por 21 itens, cotados numa escala de Likert de 5 pontos, segundo o grau de concordância: “Nunca” (1), “Raramente” (2), “Frequentemente” (3), “Muito frequentemente” (4), “Sempre” (5). Quanto mais elevada for a cotação nas subescalas funcional interna (e.g. “Revejo – repenso – os meus objectivos ou planos”) e funcional externa (e.g. “Procuro outros para me aconselhar”), mais adaptável ou funcional são as estratégias de regulação percebidas pelo sujeito, já que traduzem um processamento adequado da informação contida na emoção (Phillips & Power, 2007). Quanto mais elevada for a pontuação nas subescalas disfuncional interna (e.g. “Faço mal a mim próprio”) e disfuncional externa (e.g. “Descarrego os meus sentimentos nos outros – insultando-os, lutando) maiores índices de disfuncionalidade na regulação das emoções é reportada pelos sujeitos (Phillips & Power, 2007). O instrumento utilizado é a tradução/adaptação portuguesa do REQ-2 (Pardal & Machado, 2012).

A Escala de Padrões Adaptativos de Aprendizagem (“Patterns of Adaptive Learning Scales”- PALS) (Midgley et al., 2000), consiste num conjunto de subescalas que analisam aspectos das relações entre o ambiente de aprendizagem, motivação e comportamento dos estudantes em termos académicos. Estas escalas estão baseadas na teoria de orientação para os objectivos de

realização; dividindo-se num conjunto de subescalas destinadas aos estudantes e num conjunto destinado aos professores. As escalas para alunos avaliam aspectos do processo de aprendizagem como a orientação pessoal para objectivos (distinguindo os objectivos/metastas de desempenho vs mestria); percepções acerca dos objectivos dos professores; percepções sobre objectivos das aulas; e percepções, crenças e estratégias dos próprios sobre a aprendizagem – todas cotadas numa escala tipo Likert de cinco pontos (variando entre 1= “totalmente falso”, a 5= “muito verdadeiro”). Pertencem a este último grupo as duas subescalas utilizadas neste trabalho: Eficácia académica – composta por cinco itens, com afirmações como “Estou certo/a de que consigo dominar as competências ensinadas nas aulas durante este ano”, ou “Eu consigo fazer até o trabalho mais difícil nas aulas, se tentar”. E estratégias académicas de auto-justificação para o insucesso – composta por seis itens, com afirmações como “Alguns estudantes andam a divertir-se na noite anterior aos testes. Assim, se não tiverem um bom resultado, podem dizer que foi por isso. Até que ponto isto é verdade para ti?”, ou “Alguns estudantes envolvem-se propositadamente em múltiplas actividades. Assim, se não tiverem bons resultados no trabalho escolar podem dizer que foi por estarem envolvidos noutras coisas. Até que ponto isto é verdade para ti?”.

## **Resultados**

Ao comparar a replicabilidade do modelo de quatro factores, da versão original do REQ-2, com a versão portuguesa, efetuámos uma análise de componentes principais aos 21 itens do REQ-2, seguida de rotação Varimax, procedimento adotado por Phillips e Power (2007). Foram extraídos seis factores explicativos de 58,8% de variância, sendo que no factor cinco apenas três itens atingiram valores de saturação, enquanto no factor seis apenas um item saturou. Deste modo não é possível realizar uma análise destes dois últimos factores, uma vez que o número de itens obtidos em cada um deles é reduzido. Procedeu-se a nova análise factorial exploratória forçada a quatro factores. O valor de KMO obtido foi de 0.74, indicando uma correlação satisfatória entre as variáveis, situação confirmada pelo teste de Bartlett ao ter associado um nível de significância de  $p=.000$ , permitindo nova análise factorial exploratória, que apresenta 48.7% na variância explicada pelos quatro factores. O factor 1 explica 17.05% da variância total e integra os itens 1, 3, 8 e 20, tendo sido designado por “Funcional-externa”; estes 4 itens encontram-se associados à

expressão de sentimentos para com os outros e procura de contacto físico e de conselhos, ou seja, estratégias que facilitam o processamento das emoções através de recursos externos. O factor 2 – subescala “Disfuncional-interna” – explicando 15.21% da variância, é constituído pelos itens 4, 5, 7, 14, 15 e 19 e refere-se à comparação social negativa que os sujeitos fazem relativamente a outras pessoas, à autoflagelação bem como à ruminação, entre outros aspetos. O factor 3 – subescala “Disfuncional-externa” – explica 9.09% da variância total, com os itens 2, 10, 13, 17 e 18, relacionados com comportamentos (verbais e físicos) desadaptativos. Com uma variância explicada de 7.33% surge o factor 4, integrando 6 itens: 6, 9, 11, 12, 16 e 21. Este fator, “Funcional-interna”, avalia aspetos de regulação das emoções associados à valorização positiva, alteração de objetivos, entre outros. As quatro subescalas do QRE-2 mostram estar correlacionadas entre si de forma estatisticamente significativa ( $p=.000$ ) e também com o valor total do REQ 2 invertido.

Tabela 1 – Correlações entre as subescalas e o valor total do REQ-2

	REQ 2	F1	F2	F3	F4	Total Invertido
F1	Funcional-externa		-.228**			.772**
F2	Disfuncional-interna				.382**	-.614**
F3	Disfuncional-externa		.358**	.358**		-.514**
F4	Funcional-interna	.382**				.503**

\*\*  $p=0.00$

Para analisar a relação entre a regulação das emoções e os padrões de aprendizagem efetuaram-se correlações com o coeficiente de Pearson. Começou-se por testar a hipótese de que a utilização de estratégias funcionais internas e externas se correlaciona de forma positiva com a auto-eficácia académica, e de forma negativa com as estratégias de auto-justificação do insucesso. Por outro lado, as estratégias disfuncionais internas e externas correlacionam-se de forma negativa com a auto-eficácia académica; e de forma positiva com as estratégias de auto-justificação do insucesso.

Tabela 2 – Correlações entre as subescalas do REQ-2 e os padrões de aprendizagem

	Auto-eficácia académica	Estratégias de auto-justificação do insucesso
Funcional-externa	.184**	
Disfuncional-interna		
Disfuncional-externa	-.216**	.239**
Funcional-interna	.340**	

\*\* p<0.01

As subescalas “Funcional-externa” e “Funcional-interna” correlacionam-se de forma significativa e positiva com a auto-eficácia académica. Em termos gerais, a utilização de estratégias funcionais internas e externas de regulação das emoções pelo estudante associa-se a uma maior percepção de auto-eficácia académica. Por outro lado, verifica-se uma correlação significativa e negativa entre a subescala “Disfuncional-externa” e a auto-eficácia académica. Verificou-se ainda que a subescala “Disfuncional-externa” se correlaciona de forma significativa e positiva com as estratégias de auto-justificação do insucesso.

Para estudar a eventual presença de diferenças entre sexo e idade na adoção de estratégias de regulação das emoções comparam-se as médias nas subescalas do REQ-2, através da ANOVA, completadas com testes post-hoc de Turkey para localização das diferenças (Tabela 3).

Tabela 3 - Regulação das emoções em função do sexo e idade

	REQ 2			
	Funcional-externa	Disfuncional-interna	Disfuncional-externa	Funcional-interna
Sexo				
Masculino	19.00**	n.s.	n.s.	n.s.
Feminino	20.72**	n.s.	n.s.	n.s.
Idade				
12		12.60**	7.33**	
13	n.s.	10.14**	7.23**	n.s.
14		11.53**	8.69**	
15		13.06**	8.94**	

\*\*  $p < 0.01$

n.s. – não é significativo

As raparigas pontuam significativamente mais alto do que os rapazes na subescala “Funcional-externa”. Em relação à idade, quando comparados os resultados nas diferentes subescalas, verificam-se diferenças significativas para a subescala “Disfuncional-interna” e “Disfuncional-externa”; os testes post-hoc de Tukey, mostram que, no que se refere à subescala “Disfuncional-interna”, os alunos com 12 anos apresentam pontuações mais elevadas do que os de 13 anos, os de 13 pontuações mais baixas do que os de 14 e 15anos e os de 14 anos pontuações mais baixas do que os de 15.

Com o objetivo de analisar a influência das estratégias “funcionais (interna e externa)” na percepção de auto-eficácia académica e a influência da estratégia “disfuncional-externa” na adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso foram realizadas as análises de regressão (Tabelas 4 e 5).

Tabela 4 – Influência da regulação das emoções na percepção de auto-eficácia académica

	B	P	R2
Funcional-externa	.18	.000***	.034
Funcional-interna	.34	.000***	.115

\*\*\* $p < 0.001$

Os resultados sugerem que a relação existente entre as variáveis é fraca, sendo que apenas 3.4% da variância da percepção de auto-eficácia académica é explicada pela adoção de estratégias funcionais externas de regulação emocional; enquanto que 11.5% da variância da percepção de auto-eficácia académica é explicada pela utilização de estratégias funcionais internas de regulação das emoções.

Tabela 5 – **Influência da regulação das emoções na adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso**

	B	P	R2
Disfuncional-externa	.23	.000***	.057

\*\*\*p< 0.001

Apenas 5.7% da variância da adoção de estratégias de auto-justificação do insucesso é explicada pela percepção de utilização de estratégias disfuncionais externas de regulação das emoções.

### **Conclusão**

Desde os escritos de Bandura, o conceito de auto-eficácia surge como melhor preditor dos desempenhos académicos, mostrando validade convergente com índices de motivação académica traduzidos nas escolhas de actividades, nível de esforço, persistência, trabalho mais árduo, adoção de estratégias de auto-regulação e menos reações emocionais adversas (entre outros) (Pulford, Johnson, & Awaida, 2005; Sá, 2007; Zimmerman, 2000). Estudar o efeito de variáveis que possam influenciar a percepção de auto-eficácia e outras variáveis relativas às crenças e padrões adaptativos de aprendizagem contribui para esclarecer as dinâmicas envolvidas entre diversos processos que se revestem de importância para o comportamento académico dos estudantes. Os resultados médios mais elevados (com diferenças significativas), nas subescalas disfuncional interna e disfuncional externa, aos 15 anos (i.e. nos adolescentes mais velhos da nossa amostra), mereceria posterior exploração, podendo ser “típico” dos desafios desenvolvimentais inerentes a

este período. Também a maior possibilidade de exploração cognitiva – pressupõe que existe maior sofisticação das estratégias operatórias formais nestas idades – pode contribuir para exacerbar a consciencialização de dificuldades, oposições às crenças, metas e competências dos adolescentes, contribuindo para maior “oposição” ao meio (influenciando estas respostas de maior recurso a estratégias disfuncionais de regulação das emoções) – mas isto são conjecturas (mesmo que fundamentadas na literatura desenvolvimental) que gostaríamos de testar noutros trabalhos. Parece assim que estes dados sugerem tantas, ou mais, questões do que respostas. Múltiplas variáveis (individuais, interindividuais e ambientais) influenciam o desempenho académico; o facto de a percentagem da variância explicada pelas estratégias de regulação das emoções ser baixo (mas significativo) é compreensível. Por outro lado, devem ser tida em consideração os valores (significativos) das correlações entre as variáveis analisadas, e sua direção, suportando as reflexões teóricas que a literatura vem publicando sobre a importância da regulação das emoções no desenvolvimento adaptado do sujeito (Campos, Frankel, & Camras, 2004; Gross & Thompson, 2007; Izard, 2010); bem como da adequação do uso de instrumentos de auto-relato para avaliar as estratégias de regulação das emoções (Bariola, Gullone & Hughes, 2011; Gullone et al., 2010). O REQ-2 mostrou boas qualidades psicométricas neste estudo, importa agora completar estes trabalhos preliminares avaliando a estabilidade temporal e testando a adequação da distribuição dos itens com amostras com maior número de sujeitos por grupo etário. Parece ser um instrumento adequado a estas idades – não tendo suscitados dúvidas de compreensão – e que poderia ser utilizado na promoção da consciencialização das estratégias usadas na regulação das emoções por adolescentes, o que seria proveitoso em termos de promoção do desenvolvimento adaptado.

### **Referências Bibliográficas**

- Ames, C., & Ames, R. (1984). Goal structures and motivation. *The Elementary School Journal*, 85, 39-52.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1 (4), 287-310.

- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 586-598.
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. R. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14, 198-212.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75 (2), 377-394.
- Chorba, K., Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10 (2), 60-68.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Estrada, R. (2008). "Era uma vez...": emoções, defesas e fantasias. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Figueira, G. P. (2007). Relação entre as crenças de auto-eficácia, a orientação para objectivos, a atitude face ao futuro e o sucesso escolar em alunos do 7º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado, não publicada, FPCE-UC.
- Friedel, J., Hruda, L., & Midgley, C. (2001). When children limit their own learning: The relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle WA, April, 2001.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 26(1), 41-54.
- Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3 (1), 8-16.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 95-103.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25 (5), 765-781.
- Gross, J. J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation. Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). New York: Guilford Press.
- Gullone, E., Hughes, E. K., King, N. J., & Tonge, B. (2010). The normative development of emotion regulation strategy use in children and adolescents: a 2-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 567-574.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at College students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2 (4), 363-370.
- Kumar, M. E., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior: Relação com o optimism e a auto-eficácia de carreira. *Psychologica*, 44, 45-62.
- Machado, T. S., & Reverendo, I. M. (2012). Regulação emocional em adolescents (ERICA): estudo da relação com a percepção da aceitação-rejeição materna. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas - 12º Colóquio Psicologia Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporânea através da Investigação e da prática* (pp.1596-1610). Lisboa: ISPA <http://hdl.handle.net/10316/21438>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2002). Self-handicapping and defensive pessimism: Students' responses to their fear of failure. In *Self-concept research: driving international research agendas : collected papers of the second biennial self-concept enhancement and learning facilitation (SELF) research centre international conference, Sydney, Australia, 6-8 August, 2002, 2002* (ISSN: 1447-3704).
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan.
- Phillips, K. F. V., & Power, M. (2007). A new self-report measure of emotion regulation in adolescents: The Regulation of Emotion Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145-156.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.
- Rhodewalt, F., & Tragakis, M. (2001). Self-handicapping and social self: The cost and rewards of interpersonal self-construction. Paper for 4th Annual Sydney Symposium of Social Psychology March, 19-22, 2001.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: Avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, V (1), 87-102.
- Sá, I. (2007). A auto-regulação da aprendizagem: o papel da auto-eficácia nas transições escolares. *Psychologica*, 44, 63-76.
- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. V. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas pelo estudante*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 3-7.
- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation*, (pp.249-268). New York: Guilford Press.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 115-138.

Urdan, T. (2006-2012). Self-handicapping. In education.com (©2006-2012). Consultado em <http://www.education.com/print/self-handicapping>.

Zambon, M. P., & De Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38 (4), 965-980.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## ADAPTIVE LEARNING STRATEGIES AND EMOTION REGULATION IN ADOLESCENTS

**Abstract:** Learning patterns reflect the beliefs and goals that influence the learning process and perceptions of academic self-efficacy and self-regulation. The ability to regulate emotions is a developmental task that also influences the academic achievement, reflecting on the self-control and on the selection of learning strategies, and interpersonal relationships. We analyse in this paper the relations between the use of functional and dysfunctional emotion regulation strategies (assessed by the Portuguese version of the *Emotion Regulation Questionnaire-2* – REQ-2, Phillips & Power, 2007), and two learning patterns, the perception of academic self-efficacy, and the self-handicapping strategy (assessed by some of the *Patterns of Adaptive Learning Scales* – PALS, Midgley, Maehr, Hruda et al., 2000). The sample, selected by non-probability method, is composed by 240 adolescents (53.9% girls, and 45.6% boys), aged between 12-15 years (MD=13.79; SD=1.07), from public schools of Coimbra district. Results suggest that the use of emotion regulation functional strategies (internal/external) is related to greater perceived academic self-efficacy; and dysfunctional emotion regulation strategies are related to self-handicapping strategies. Regression analyses indicate significant (albeit weak) influence of emotion regulation in learning patterns. We suggest that the assessment of emotion regulation – with self-report instruments like this one – may be useful in promoting awareness about the adequacy of strategies used by adolescents at school.

**Key-words:** Patterns of adaptive learning (PALS); Emotion Regulation (REQ-2); Adolescents

## **O PAPEL DO PSICÓLOGO NA INTERVENÇÃO VOCACIONAL: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE UMA VISÃO COMPREENSIVA E HOLÍSTICA DO CLIENTE**

**Marisa Carvalho<sup>27</sup>**

**Maria do Céu Taveira<sup>28</sup>**

**Agrupamento de Escolas de Ermesinde**

**Escola Superior de Educação do Porto - Instituto Politécnico do Porto, Portugal**

**Escola de Psicologia - Universidade de Minho, Portugal**

### **Resumo**

A importância do psicólogo é, hoje, amplamente reconhecida nas diferentes áreas e domínios de intervenção psicológica. Concretamente, no domínio da intervenção vocacional, o papel deste profissional tem vindo a ser realçado por diversos autores e investigações. Diversos trabalhos põem em evidência a ideia de que o psicólogo, a intervenção psicológica e os serviços de apoio têm um papel importante e positivo, bem com preferencialmente associado a objetivos de autoconhecimento e tomada de decisão. Ainda assim, outros estudos apontam o papel do psicólogo desfasado do problema imediato da escolha, relativamente descentrado da intervenção individual e de gabinete, numa lógica de menor diretividade, e alargado ao contexto escolar e

---

<sup>27</sup>Agrupamento de Escolas de Ermesinde Escola Superior de Educação do Porto (Instituto Politécnico do Porto, Portugal). Email: marisacarvalho@sapo.pt.

<sup>28</sup>Escola de Psicologia (Universidade de Minho, Portugal). Email: [ceuta@psi.uminho.pt](mailto:ceuta@psi.uminho.pt).

comunitário. Interessa, pois, refletir acerca da ação do psicólogo na intervenção vocacional tendo em conta os contributos teóricos e empíricos da investigação recente em Psicologia Vocacional. Nesta linha, destacamos a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com caráter preventivo e promocional, o reconhecimento das especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes e a organização de atividades e programas que tomem em consideração os estudos da eficácia das intervenções. Salienta-se, pois, o caráter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos e desenvolvimentistas da carreira.

**Palavras-chave:** Psicologia vocacional, intervenção vocacional, psicólogo.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, verifica-se a atribuição de uma importância crescente aos Serviços de Psicologia e Orientação destinados a diferentes públicos-alvo (Cedefop, 2009; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005). E contexto educativo, estes serviços, que têm habitualmente o psicólogo como figura central e única, exercem a sua atividade nas escolas portuguesas em três eixos principais: (i) o apoio psicológico/psicopedagógico; (ii) a orientação vocacional e; (iii) o apoio ao sistema de relações na comunidade. No que à orientação escolar e profissional de jovens diz respeito, apontam-se desafios diversos. Estes desafios relacionam-se não só com as características emergentes associadas aos percursos de vida dos jovens, mas também com as necessidades e exigências específicas de melhoria no acesso, natureza, nível e qualidade dos serviços. Neste último ponto, são de destacar, a nível internacional, aspetos como a melhoria no acesso aos serviços de apoio e orientação, por exemplo ao nível do ensino secundário, a promoção de competências de gestão de carreira nos estudantes, o apoio na transição para o mercado de trabalho, a priorização de intervenções destinadas a jovens em risco de abandono escolar e a melhoria dos mecanismos de responsabilidade e garantia de qualidade dos próprios serviços (OCDE, 2005). De acordo com isto, importa reconhecer o papel dos Serviços de Psicologia e Orientação, e em específico o papel dos psicólogos escolares, na opção por

modelos, estratégias e programas de intervenção adequados às necessidades efetivas dos seus clientes-alvo e pela avaliação da eficácia dessas mesmas intervenções.

Nesta linha, destacamos ainda a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com carácter preventivo e promocional, o reconhecimento das especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes e a organização de atividades e programas que tomem em consideração os estudos da eficácia das intervenções. Salienta-se, pois, o carácter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos e desenvolvimentistas da carreira. O presente trabalho pretende aprofundar o conhecimento acerca da importância dos Serviços de Psicologia e Orientação bem como do papel dos psicólogos na intervenção vocacional, através da análise de diversos contributos teóricos e empíricos da Psicologia Vocacional.

#### Contributos teóricos e empíricos sobre o papel dos psicólogos na intervenção vocacional

A literatura acerca do papel dos psicólogos escolares e dos Serviços de Psicologia e Orientação no domínio da carreira é dispersa e heterogénea. Contudo, quanto à sua intervenção no domínio vocacional, é possível distinguir e caracterizar a investigação que se dedica à avaliação do processo de intervenção e a investigação que se dedica à avaliação dos resultados dessa mesma intervenção, conforme apresentamos em seguida.

Quanto ao processo de intervenção vocacional, a investigação é escassa, exigindo-se o aprofundamento de aspetos como o estudo da relação terapêutica e das técnicas de aconselhamento, a análise das diferenças em termos do processo e resultados da intervenção em função de subtipos e atributos específicos dos clientes e dos profissionais, a compreensão da influência de acontecimentos específicos na intervenção, o estudo dos processos cognitivos que medeiam o processo de intervenção, o desenvolvimento de taxonomias de comportamento do profissional de orientação e o recurso a metodologias qualitativas e análises estatísticas específicas (Heppner & Heppner, 2003). Destacam-se, contudo, os contributos específicos dos estudos acerca das atitudes e crenças associadas à procura de ajuda (e.g., Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008) e acerca das expectativas dos clientes relativamente aos psicólogos e ao processo de intervenção (e.g., Bosley, Arnold & Cohen, 2007; Kirschner, Hoffman & Hill, 1994; Shivy & Koehly, 2002).

Diversos estudos demonstraram que as crenças, expectativas e atitudes dos clientes são determinantes da intenção de procurar ajuda profissional em situações de carreira (Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008; Fouad et al., 2006; Ludwikowski, Vogel & Armstrong, 2009). Por este motivo, o reconhecimento e integração destas conceções nos modelos e nas práticas de intervenção vocacional parecem ser fundamentais na garantia de uma resposta efetiva às necessidades dos clientes. Ainda assim, importa notar que a intenção de procurar ajuda profissional face a situações de carreira não se traduz necessariamente no comportamento efetivo de procura de ajuda (Di Fabio & Bernaud, 2008). Interessa aos psicólogos distinguir e compreender a intenção e o comportamento de procura de ajuda bem como promover a tradução das intenções em comportamentos efetivos, o que poderá passar pela normalização das práticas de aconselhamento bem como pela sensibilização dos diferentes intervenientes educativos no que a este ponto diz respeito.

Naturalmente que aquilo que o cliente deseja nem sempre é o que o profissional entende poder e dever oferecer (Shivy & Koehly, 2002). Coloca-se a questão das implicações da intervenção junto de clientes que possuem expectativas opostas às do profissional quanto às finalidades da intervenção. A leitura que o psicólogo fizer de um dado pedido pode resultar numa intervenção omissa, parcelar e desajustada das necessidades do cliente. Aliás, os dados da literatura acerca do tema parecem sugerir alguma incúria em relação aos cuidados dispensados ao cliente vocacional bem como a possibilidade das intervenções vocacionais lidarem só tangencialmente com outras dimensões vocacionalmente relevantes do sistema pessoal dos clientes, o que constitui uma limitação à sua eficácia (Nascimento & Coimbra, 2005). Aliás, diversos trabalhos (e.g., Carvalho, 2012; Nascimento & Coimbra, 2005; Niles, Anderson & Cover, 2000) realçam que o psicólogo, no âmbito da intervenção ou do aconselhamento vocacional, deve considerar dimensões pessoais e interpessoais não diretamente relacionadas com questões da carreira. Daqui advém a suposição do reconhecimento do profissional de orientação como alguém capaz de dar respostas às questões vocacionais mas também a outras questões do sistema pessoal do indivíduo, muitas vezes não formuladas inicialmente e de forma aberta pelo próprio (Niles, Anderson & Cover, 2000). Defende-se, pois, a adoção de modelos de intervenção vocacional sustentados numa visão compreensiva e holística do cliente. Ainda assim, será essencial assegurar que o cliente percebe a relevância e a utilidade para si da abordagem de questões não contidas no seu pedido inicial, avaliar se o cliente está interessado em ampliar e/ou

reformular esse pedido, se está disponível para as mudanças implicadas e averiguar se o cliente reconhece legitimidade e competência ao psicólogo para continuar a intervir (Nascimento & Coimbra, 2005). Em nosso entender, no que a este ponto diz respeito, assumem particular relevo as atitudes do profissional na relação com os clientes, traduzidas na capacidade de cuidar ou nurturance (Tinsley, Workman & Kass, 1980).

Quanto aos resultados da intervenção ou do aconselhamento vocacional, nos últimos anos foi publicado, tanto a nível nacional (e.g., Faria, 2008; Königstedt, 2008, 2011) como internacional (e.g., Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998), um conjunto de estudos fundamentalmente referentes à avaliação da eficácia das intervenções de carreira. Ainda assim, apesar da existência de uma extensa variedade de intervenções e programas de carreira, apenas uma parte limitada tem sido avaliada de forma empírica e sistemática (e.g., Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi & Rossier, 2011; Reese & Miller, 2010; Whiston, 2002, 2011; Whiston & Buck, 2008). Além disso, há outras avaliações igualmente pertinentes, tais como as relacionadas com as necessidades de intervenção, ou as características do processo de aconselhamento, que é raro serem contempladas nestas investigações (Pinto, 2010). Atualmente, sabe-se que as intervenções de carreira são, em geral, mais eficazes do que a não intervenção (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, 2002; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008; Whiston et al., 1998), que as intervenções em grupo aparecem frequentemente como as modalidades mais eficazes, oferecendo razoável eficácia a um baixo custo pessoal e financeiro, tanto para o psicólogo como para o cliente (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, 2002; Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008) e que as intervenções com duração entre quatro a cinco sessões são geralmente as mais eficazes (Brown & Ryan Krane, 2000; Faria, 2008). Infelizmente, a ausência de avaliações mais sistematizadas e específicas nesta área acaba por reforçar a ideia de que, independentemente da intervenção desenvolvida, a atividade do psicólogo está sempre associada a um resultado positivo e eficaz (Pinto, 2010).

Uma das áreas que necessita de aprofundamento refere-se à eficácia de diferentes tipos de intervenção em função de diferentes grupos de clientes (Whiston, 2002; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008). Alguns estudos evidenciam que os indivíduos que apresentam maiores níveis de stress, ansiedade e indecisão sentem-se tendencialmente menos satisfeitos com os resultados da intervenção (cf. Rochlen, Milburn & Hill, 2004). Quanto a este aspeto, Whiston (2011) sugere a importância de se considerarem os ingredientes críticos da

intervenção vocacional. Brown e Ryan Krane (2000) referem cinco ingredientes críticos que influenciam positivamente os resultados da intervenção, a saber: (i) os exercícios escritos, que se referem ao uso de cadernos de trabalho, registos e outros materiais escritos que exigem ao sujeito que escreva os seus objetivos, projetos futuros, análises ocupacionais, entre outros; (ii) a atenção individualizada, que se refere à criação de oportunidades para receber feedback individualizado sobre resultados de testes, objetivos e projetos futuros; (iii) a informação sobre o mundo do trabalho, que corresponde à organização de oportunidades para reunir informação acerca do mundo de trabalho ou sobre opções de carreira específicas; (iv) a modelação, que se refere à exposição a modelos de exploração de carreira, de tomada de decisão e de implementação e; (v) o cuidado na criação de apoios, que corresponde a atividades concebidas para ajudar os participantes a criar apoios para as suas escolhas e planos de carreira. Com efeito, os profissionais de orientação podem aumentar a eficácia das intervenções se ajudarem os clientes a redigir objetivos de carreira, monitorizarem a implementação de intenções e fornecerem feedback individualizado, se promoverem, em contexto de sessão, oportunidades de recolha e análise de informação escolar e profissional e, fora do contexto da sessão, oportunidades de recolha e utilização de informação escolar e profissional, se facilitarem oportunidades de reflexão acerca dos interesses, informação escolar e profissional, entre outros, bem como de análise dos apoios disponíveis à concretização das diferentes opções e se apresentarem modelos bem sucedidos na exploração vocacional, tomada de decisão e resolução de problemas (Brown et al., 2003). Interessa notar que outros estudos revelam que os clientes da intervenção vocacional tendem a demonstrar maior interesse pelos exercícios escritos, feedback individualizado e a criação de apoios (e.g., Carvalho, 2012; Shivy & Koehly, 2002).

Pode afirmar-se que os diferentes trabalhos apresentados constituem contributos à melhor compreensão da ação do psicólogo no sentido de garantir a eficácia e a qualidade das intervenções de carácter vocacional. Retiram-se implicações para uma prática, essencialmente, holística e compreensiva do cliente.

### **Implicações para a intervenção vocacional**

Do exposto destaca-se a necessidade dos Serviços de Psicologia e Orientação serem capazes de responder às necessidades efetivas dos diferentes clientes, mas não necessariamente

circunscritos às questões da carreira e, ainda menos, à situação de gabinete. Por exemplo, considerar as expectativas dos clientes bem como as suas representações acerca da intervenção vocacional viabiliza a organização de intervenções que podem ter impacto e corresponder às necessidades reais do alvo direto da intervenção (Ludwikowski et al., 2009). A formulação de modelos de intervenção vocacional com carácter promocional e preventivo pode contribuir para a normalização do apoio prestado pelos Serviços de Psicologia e Orientação e, indiretamente, facilitar a adoção de atitudes, crenças e expectativas positivas em relação à intervenção psicológica. A ação direta junto dos alunos e indireta junto de outros intervenientes, quer em termos de intervenção, quer em termos de divulgação das ações e resultados dos serviços, pode contribuir para a redução das crenças estigmatizantes acerca da ajuda profissional e facilitar a mobilização do comportamento efetivo de procura de ajuda em caso de necessidade (Vogel, Wade & Haake, 2006, 2007).

Com efeito, reiteramos a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com carácter preventivo e promocional, de promover a divulgação das atividades e dos serviços através de modalidades diversas, de contemplar as implicações dos estudos da eficácia das intervenções na elaboração e dinamização de atividades de intervenção vocacional e de considerar as especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes. Esta conceção reitera o reconhecimento do papel do psicólogo desfasado do problema imediato da escolha, relativamente descentrado da intervenção individual e de gabinete, numa lógica de menor directividade, e alargado ao contexto escolar e comunitário.

A intervenção vocacional deve assumir um carácter transversal e integrado, respondendo às características e necessidades específicas dos alunos ao longo do percurso escolar. Estes dados refletem a necessidade da intervenção vocacional contemplar objetivos, formas e contextos diversos (Carvalho, 2012).

Os objetivos da intervenção vocacional incluem a promoção de competências pessoais, sociais, vocacionais e escolares. Por um lado, destaca-se a necessidade de competências associadas à autonomia, responsabilidade e iniciativa dos jovens face às diferentes tarefas de ajustamento. Por outro lado, a competência social, fortemente determinante da mobilização de recursos e da gestão de barreiras, é fundamental. A partilha de experiências e dificuldades com os pares, a observação de modelos de comportamento de outros jovens e o apoio e incentivo de

adultos próximos, como sejam os pais e os professores, constituem oportunidades de desenvolvimento de competências sociais significativas. As competências escolares referem-se, naturalmente, aos comportamentos e atitudes necessários ao sucesso académico, correspondendo ao conteúdo da decisão em causa. Destacam-se particularmente os comportamentos autorregulatórios (e.g., estudo, gestão de tempo, organização) e as atitudes de empenho e persistência face às tarefas de aprendizagem. Finalmente, realça-se a promoção de competências de carreira (cf. Meijers & Wijers, 2000). É fundamental que os alunos compreendam a importância, para o seu desenvolvimento vocacional, da aprendizagem das competências académicas básicas e de resolução de problemas bem como de hábitos de trabalho positivos e produtivos, dentro e fora da sala de aula (Taveira, 2004, p. 111). Com efeito, o foco da intervenção são os alunos mas também os outros significativos que, direta e indiretamente, têm um papel determinante no desenvolvimento vocacional. Isto traduz naturalmente uma visão mais integradora e alargada da intervenção vocacional (Taveira, 2004).

Considerando a escola como o espaço privilegiado da intervenção vocacional, cabe ao psicólogo escolar integrar os diferentes elementos da comunidade escolar nas tarefas de promoção do desenvolvimento vocacional (Abreu, 2008; Taveira, 2004). Deste modo, sugere-se que o psicólogo escolar intervenha em três níveis distintos, a saber: (i) os alunos; (ii) os intervenientes educativos (pais, professores) e; (iii) a comunidade alargada (Carvalho, 2012). A estes três níveis de intervenientes associam-se diferentes modalidades de intervenção.

Ao nível dos alunos podem privilegiar-se intervenções de carácter informativo, psicopedagógico e de aconselhamento (Guichard, 2011). As intervenções de carácter informativo visam, sobretudo, ajudar os alunos a construir uma ideia clara acerca do trabalho, currículos e formação. As intervenções psicopedagógicas dirigem-se, principalmente, ao desenvolvimento de competências, contribuindo para a clarificação e estabelecimento de pontes entre as atividades experimentadas e as atividades profissionais/ocupacionais futuras. O aconselhamento vocacional tem uma forte dimensão psicológica, alargando-se à construção de carreira, e implicando por isso a intervenção de profissionais com formação específica na área da Psicologia Vocacional (Guichard, 2011).

Ao nível dos intervenientes educativos, destaca-se a consultadoria/formação como modalidade de intervenção a privilegiar. Na linha de diversos trabalhos nacionais acerca do papel

dos pais e dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos, consideramos a relevância do psicólogo organizar ações específicas que envolvam os diferentes intervenientes educativos (cf. Carvalho, 2012; Carvalho & Taveira, 2010; Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Gomes & Taveira, 2001; Gonçalves & Coimbra, 2007; Mouta & Nascimento, 2008; Pinto & Soares, 2001, 2002; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; Soares, 1998). É também fundamental considerar outros elementos do contexto escolar como sejam os pares, que diretamente se relacionam entre si, mas também as estruturas educativas, que indiretamente determinam o percurso dos alunos através das medidas que propõem, e toda a escola enquanto organização.

Finalmente, ao nível da comunidade mais alargada destaca-se o estabelecimento de parcerias com instituições do meio no intuito de se organizarem projetos integrados e globais, numa lógica de transversalidade de competências de carreira. O contacto com profissionais, o conhecimento de escolas, universidades e empresas, a experimentação de atividades diversificadas, a realização de mini-estágios, o trabalho em part-time, entre outras, são exemplo de iniciativas que, devidamente intencionalizadas e estruturadas numa articulação estreita entre a escola e a comunidade, têm impacto significativo em termos desenvolvimentais (Billett & Ovens, 2007; Creed & Patton, 2003; Patton & Smith, 2009).

Nesta linha, destacamos a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com carácter preventivo e promocional, o reconhecimento das especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes e a organização de atividades e programas que tomem em consideração os estudos da eficácia das intervenções. Salienta-se, pois, o carácter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos e desenvolvimentistas da carreira (Barros, 2010).

### **Referências Bibliográficas**

Abreu, M. V. (2008). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a atuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.). *Psicologia*

- vocacional. Perspetivas para a intervenção (pp. 159-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Balin, E. & Hirschi, A. (2010). Who seeks career counseling? A prospective study of personality and career variables among Swiss adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 161-176. doi: 10.1007/s10775-010-9183-y
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students' reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75-90.
- Bosley, S., Arnold, J. & Cohen, L. (2007). The anatomy of credibility: A conceptual framework of valued career helper attributes. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 116-134. doi:10.1016/j.jvb.2006.07.003
- Brown, S. D. & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd. ed., pp. 740–766). New York: Wiley.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., Edens, L. (2003) Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- Carvalho, M. (2012). A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no ensino secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 28(XVIII), 333-341.
- CEDEFOP (2009). Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Creed, P., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 21-33.
- Di Fabio, A. & Bernaud, J. (2008). The help-seeking in career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 60-66. doi: 10.1016/j.jvb.2007.10.006
- Faria, L. (2008). A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, A., Nascimento, I. & Fontaine, A. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., Kantamneni, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407-420. doi: 10.1177/1069072706288928

- Gomes, I. & Taveira, M. C. (2001). Educação para a carreira e formação de professores. Braga: CEEP/UM.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Guichard, J. (2011, maio). How to help people develop their careers and design their lives in western societies at the beginning of the 21st century? Comunicação apresentada no Seminário "Competencies for Designing a Life", Lisboa.
- Heppner, M. J. & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00053-2
- Kirschner, T., Hoffman, M. A., & Hill, C. E. (1994). Case study of the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 41, 216-226.
- Königstedt, M. (2008). Educação e carreira: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Königstedt, M. (2011). Intervenção vocacional em contexto escolar: avaliação de um programa longo em classe com adolescentes (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Ludwikowski, W. M., Vogel, D. & Armstrong, P. I. (2009). Attitudes toward career counseling: The role of public and self-stigma. *Journal of Counseling Psychology*, 56(3), 408-416. doi: 10.1037/a0016180
- Meijers, F. & Wijers, G. A. (2000). A meaningful business. Career advice services in a new light. Rotterdam: LDC, National Centre for Career Issues.
- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultadoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Nascimento, I. & Coimbra, J. L. (2005). Pedidos, problemas e processos: Alguns dilemas da intervenção em consulta psicológica vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 1-14. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Niles, S. G., Anderson, W. P. & Cover, S. (2000). Comparing intake concerns and goals with career counseling concerns. *The Career Development Quarterly*, 49, 135-145.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). Orientação escolar e profissional. Guia para decisores. Lisboa: DGIDC/IOP.
- Patton, W. A. & Smith, E. (2009). Part-time work of school students: Impact on employability, employment outcomes and career development. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 19(2), 216-224.
- Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K. & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 565-578. doi: 10.1016/j.jvb.2011.08.011

- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspetivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pinto, J. (2010). Gestão pessoal da carreira: estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolsiros de investigação (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Reese, R. J. & Miller, C. D. (2010). Using outcome to improve a career development course: Closing the scientist-practitioner gap. *Journal of Career Assessment*, 18(2), 207-219. doi: 10.1177/1069072709354309
- Rochlen, A. B., Milburn, L. & Hill, C. E. (2004). Examining the process and outcome of career counseling for different types of career counseling clients. *Journal of Career Development*, 30(4), 263-275. doi: 10.1177/089484530403000403
- Shivy, V. A. & Koehly, L. M. (2002). Client perceptions of and preferences for university-based career services. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 40-60. doi: 10.1006/jvbe.2001.1811
- Soares, M. C. (1998). A influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistémica e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Tinsley, H. E. A., Workman, K. R. & Kass, R. A. (1980). Factor analysis of the domain of client expectancies about counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 561-570.
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 325-337. doi: 10.1037/0022-0167.53.3.325
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 40-50. doi: 10.1037/0022-0167.54.1.40
- Whiston, S. C. (2002). Application of the principles: Career counseling and interventions. *The Counseling Psychologist*, 30(2), 218-237. doi: 10.1177/0011000002302002
- Whiston, S. C. (2011). Vocational counseling and interventions: An exploration of future "big" questions. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 287-295. doi: 10.1177/1069072710395535
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00050-7
- Whiston, S. C. & Buck, I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 677-692). Netherlands: Springer.

Whiston, S. C. & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 444-461). New York: Wiley.

Whiston, S. C., Sexton, T. L. & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 150-165

### **THE PSYCHOLOGIST ROLE IN VOCATIONAL INTERVENTION: CONSIDERATIONS AROUND A COMPREHENSIVE AND HOLISTIC VISION OF CLIENT**

**ABSTRACT:** The importance of the psychologist is today widely recognized in various areas and fields of psychological intervention. Specifically in the field of vocational interventions, his role has been highlighted by several authors and investigations. Several studies highlight the idea that the psychologist, psychological intervention and support services have an important and positive role and preferably associated with goals of self knowledge and decision making. Still, other studies suggest the role of the psychologist lagged from the immediate problem of choice, relatively decentered from individual intervention, in a low directivity orientation and extended to the school and community contexts. Therefore it is necessary to reflect on the psychologist role in vocational interventions taking into account the theoretical and empirical contributions of recent research in Vocational Psychology. Along this line, we highlight the need to promote diverse vocational interventions with preventive and promotional goals, the recognition of the specificities of vocational interventions for different groups of clients and the organization of activities and programs that take into account the efficacy studies. We emphasize, therefore, a holistic and comprehensive character of the psychologist interventions, in line with ecological and developmental models of career.

**Keywords:** Vocational psychology, vocational intervention, psychologist.

## **ACTITUDES HACIA EL APRENDIZAJE FORMAL DE LAS CIENCIAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**Antonio Pérez Manzano<sup>29</sup>**

**Antonio De Pro<sup>30</sup>**

**Rosario Bermejo<sup>31</sup>**

**Carmen Ferrándiz<sup>32</sup>**

**Marta Sainz<sup>33</sup>**

**Universidad de Murcia**

### **Resumen**

El presente trabajo persigue estudiar las actitudes de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria en cuanto a las asignaturas de ciencias; concretamente la valoración que realizan de la incidencia cotidiana y de las preferencias curriculares hacia este grupo de asignaturas, el tipo de actividades didácticas que realizan en las clases de ciencias y, por último, sus preferencias en cuanto a los diferentes temas de ciencias. Así mismo, se pretende estudiar la influencia de otras variables atendiendo a criterios de género, tipo de centro (público-privado), nivel (Educación Primaria y Secundaria).

---

<sup>29</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

<sup>30</sup> Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales

<sup>31</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

<sup>32</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

<sup>33</sup> Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Para ello, se ha contado con una muestra nacional de 6.827 alumnos, de ellos 3.895 pertenecientes a Educación Primaria y 2.932 a Educación Secundaria, las actitudes hacia la ciencia y los científicos de niños y jóvenes. Se ha realizado un cuestionario con el que se han explorado más de 170 variables referidas, entre otros contenidos, a la educación científica recibida en los centros educativos. La presente investigación se configura como el estudio más amplio realizado hasta la fecha en España sobre las actitudes hacia la ciencia de niños y jóvenes.

Entre otros resultados se observa cómo las ciencias se sitúan en tercer lugar en cuanto a su incidencia en la vida cotidiana y en segundo en cuanto a las preferencias. Las actividades más reconocidas en las clases de ciencias son las “Explicaciones del profesor” y la “Resolución de problemas”. Los temas mejor valorados se dan en Biología y los peores en Química.

Hay un descenso en la valoración de la influencia cotidiana, el interés generado y el grado de aprecio de las ciencias con el nivel (en Primaria mayor que en Secundaria). En relación con el género hay diferencias en las preferencias, tanto en Primaria como en Secundaria, a favor de los chicos.

**Palabras clave:** Actitudes hacia la ciencia, enseñanza de las ciencias, currículum, Educación Primaria, Educación Secundaria.

## INTRODUCCIÓN

La presencia de las Ciencias en la educación obligatoria de los ciudadanos se ha justificado por múltiples y variadas razones: derivadas de un mundo que cada vez depende más de la ciencia y la tecnología, demandas de una sociedad democrática en la que los ciudadanos deben estar formados para participar reflexivamente en la toma de decisiones colectivas, desarrollo de las potencialidades y capacidades que tienen los seres humanos... Al estar contemplada en el ámbito de la enseñanza formal, se han focalizado los estudios e investigaciones sobre qué conocimientos tiene el alumnado antes de una intervención didáctica, cómo se modifican en las clases, qué dificultades encuentran los estudiantes para aprender estos contenidos o qué factores dificultan o favorecen el proceso de aprender en la escuela. Creemos que las actitudes y los valores hacia las Ciencias forman parte del conocimiento y cultura científica que tantas veces defendemos y no tantas consideramos prioritarias en las actuaciones sociales. En este sentido, resulta

imprescindible conocer qué piensan los más jóvenes, niños y adolescentes, sobre todo esto. Si no sabemos dónde estamos es difícil plantear a dónde debemos dirigirnos y cómo hacerlo.

A priori, el estudio de las actitudes relacionadas con la ciencia ha estado durante bastante tiempo falto de precisión en cuanto a la definición del objeto de la misma. Es preciso remontarse a la revisión de Aiken y Aiken (1969) para encontrar tres significados principales asignados a este término: actitud hacia la ciencia, hacia los científicos y hacia el método científico.

No será hasta 1975, cuando aparece el trabajo clásico de Gardner (1975a), que se sugieren dos grandes categorías en este ámbito: actitudes hacia la ciencia y actitudes científicas. En la primera de ellas se hace referencia a los sentimientos, creencias y valores que se sostienen en relación a diversos objetos, como los científicos, las consecuencias sociales de la ciencia, la ciencia escolar, etc.

En el caso de la ciencia escolar estas actitudes serían las disposiciones, tendencias o inclinaciones a responder hacia los diversos elementos (acciones, personas, situaciones o ideas) implicados en el aprendizaje de la ciencia (Gardner, 1975a). Para estas actitudes este autor señaló tres componentes principales: el interés por los contenidos científicos, las actitudes hacia los científicos y su trabajo, así como las actitudes hacia los resultados científicos desde su ambivalencia en la responsabilidad social (energía nuclear vs armas nucleares, etc.).

Esta visión se ve complementada perfectamente con los trabajos realizados por Klopfer en 1976 (a partir de un trabajo previo en 1971) sobre la taxonomía del dominio afectivo en la educación científica señalando varios aspectos afectivos como el manifestar actitudes favorables hacia la ciencia y los científicos, aceptar la investigación científica como una forma de pensamiento, adoptar actitudes científicas, disfrutar aprendiendo ciencia, interesarse por la ciencia y las actividades relacionadas con la ciencia y, por último, interesarse por hacer una carrera científica o ejercer un trabajo relacionado con la ciencia. Tal como han subrayado Vázquez y Manassero (1995), las actitudes científicas se centran especialmente en el componente emotivo de las mismas, mientras que las actitudes científicas ponen el acento en el componente cognitivo (Osborne, Simon & Collins, 2003).

A mediados de los noventa, surge el interés por evaluaciones estandarizadas y contrastadas a nivel internacional y aparecen grandes proyectos de investigación educativa enfocados al

contraste entre grandes grupos y al análisis longitudinal, realizadas en el ámbito educativo. Las centradas en los contenidos curriculares de ciencias como el TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), en la alfabetización científica como el PISA (Programme for International Student Assessment) o en las actitudes y sentimientos hacia la ciencia y la tecnología como el ROSE (The Relevance of Science Education).

TIMSS se centra especialmente en evaluar el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y ciencias, intentando explorar a fondo los elementos involucrados en el aprendizaje de estas dos áreas (rendimiento de los estudiantes, características, currículum, metodología en el aula y recursos del centro educativo). La evaluación de ciencias del TIMMS 2003 incluye áreas diversas: ciencias de la vida, física, química, ciencias de la tierra o ciencias medioambientales, entre otras. Pero resulta muy interesante que por primera vez se incluyera un dominio de contenido sobre investigación científica.

PISA es un programa cuyos resultados habitualmente suelen llegar a los medios de comunicación, siempre interesados en comparaciones transculturales y en listas de mejores-peores. La mayor novedad del PISA 2006 fue precisamente la atención especial dedicada a la evaluación de diversas actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, permitiendo, por primera vez el acceso de componentes afectivos y emotivos (Fensham, 2004; OECD, 2006), siendo estos los responsables del interés por la ciencia por parte de los estudiantes y de su motivación procientífica (Schibeci, 1984). Esta inclusión sigue las líneas inicialmente abiertas, como hemos comentado, por Klopfer con sus trabajos en 1971 y 1976 sobre la preponderancia afectiva en la educación científica; aunque posiblemente la huella más clara en el estudio PISA sean los trabajos de Gardner (1975a) con la clásica distinción ya señalada entre actitudes hacia la ciencia y actitudes científicas.

ROSE (Sjøberg & Schreiner, 2005), continuación natural del SAS (Science and Scientists), pretendía explorar emociones y afectos involucrados en las actitudes, valores, intereses y percepciones relativas a ciencia y tecnología, siempre de forma comparativa y transcultural. Los datos obtenidos en este proyecto para población española, aunque en una única Comunidad Autónoma (Baleares, véase Vázquez & Manassero, 2004), muestran que, en conjunto, las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en la sociedad de los estudiantes españoles

pueden considerarse moderadamente positivas (similares a las de griegos y portugueses pero ligeramente superiores a las de japoneses, nórdicos, ingleses e irlandeses).

En los últimos años encontramos un resurgir más elaborado del concepto actitudes. La mayor parte de los trabajos se efectúan sobre población adolescente (educación secundaria o preuniversitaria). Por otro lado, la mayoría de las veces parten de un problema previo relacionado con déficits vocacionales CyT (Ciencia y Tecnología) o con los bajos rendimiento en las asignaturas de CyT (y su efecto subsecuente en las vocaciones CyT).

En este sentido, especialmente empujados por los acusados descensos en vocaciones científico-tecnológicas, se ha prestado especial atención a las etapas de formación-consolidación de las actitudes y valores: infancia y juventud o su equivalente formativo: Educación Primaria y Educación Secundaria. La elevada producción científica generada internacionalmente, especialmente en la última década, sobre actitudes hacia la ciencia y la tecnología de niños y jóvenes, nos ha permitido perfilar una circunstancia habitual en este ámbito: las actitudes hacia la ciencia van a ser mejores en Primaria y empeorarán en Secundaria (Pell & Jarvis, 2001; Gibson y Chase, 2002; Murphy & Beggs, 2003; Pérez & De Pro, 2006; Vázquez & Manassero, 2008), afectando por lo general a las asignaturas vinculadas, muy especialmente a física y química (Simpson y Oliver, 1990; Weinburg, 1995; Osborne, Driver & Simon, 1998; Ramsden, 1998).

Posiblemente, la variable en torno a la cual se han intentado argumentar mayores diferencias ha sido la variable género, sobre todo por su especial relevancia a la hora de segmentar drásticamente el volumen de vocaciones a diferentes carreras científico-tecnológicas (CyT). Ha sido también esa percepción por parte de los niños y jóvenes del género, asociado comúnmente con determinadas profesiones científico-tecnológicas, lo que ha funcionado como sesgo incapacitante a la hora de la elección vocacional CyT (Baird y Penna, 1997; Ferguson y Fraser, 1996; Murphy y Beggs, 2003; Vázquez y Manassero, 2008; Vázquez y Manassero, 2007a; Vázquez y Manassero, 2007b).

En España hay trabajos claves para el abordaje de las actitudes CyT como el amplio abanico de estudios desarrollado por Vázquez y Manassero que entroncan con la línea internacional de Sjøberg y Schreiner, confluencia que les llevaría a ambos grupos a cooperar en el Proyecto ROSE. En este sentido, las comparaciones realizadas en el proyecto ROSE (Schreiner y Sjøberg, 2004) a

nivel internacional nos muestran circunstancias comunes como por ejemplo el que, influidos por variables socioculturales, se dé una relación inversa entre el grado de desarrollo del país y las actitudes positivas hacia la ciencia en jóvenes estudiantes de secundaria (Brakwell & Beardsell, 1992; Sjøberg, 2000; Sjøberg, 2004). Ese descenso de actitudes procientíficas conlleva importantes consecuencias en los procesos de toma de decisiones en selección o rechazo de asignaturas y contenidos científicos en primera instancia (en ocasiones generando perfiles personales pro o anticientíficos de forma duradera) y vocaciones profesionales en segunda (dando pie a los descensos de matrículas en titulaciones CyT de todos conocidos). Según el ROSE, por tanto, ese descenso actitudinal se produce en paralelo con niveles bajos de confianza en la ciencia lo que afecta de lleno a situaciones sociales en las que la ciencia entra en conflicto social con otras temáticas tipo salud, medio ambiente, etc. (Acevedo, 2005), lo que nos lleva a planteamientos interesantes a la hora de valorar la toma de decisiones del individuo en situaciones de enfrentamiento entre la ciencia y sus consecuencias sociales positivas o negativas.

Después de esta revisión de los trabajos sobre las actitudes hacia las ciencias y su relación con el rendimiento académico, vamos a analizar nuestro trabajo empírico.

### **Población y muestra**

Como población para la encuesta se consideró a todos los centros educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria de las Comunidades Autónomas del Estado Español. La población estimada de alumnos escolarizados se consideraba de 2.487.052 en Educación Primaria y de 1.880.914 en Educación Secundaria Obligatoria, lo que representa un total de 4.367.966 alumnos.

Los centros educativos se estratificaron por Comunidades Autónomas y por su condición de público o privado, bien sea mediante financiación privada o concertada. El cruce de ambas variables generó un total de 36 estratos que se distribuyeron mediante afijación proporcional teniendo en cuenta el peso de cada estrato en la población.

Se ha realizado un muestreo por conglomerados bietápico, siendo las unidades primarias los centros educativos y las secundarias las aulas de los centros seleccionados.

El tamaño muestral ha sido de 6.827 cuestionarios, de los que 3.895 (57.1%) correspondieron a Educación Primaria y 2.932 (42.9%) a Educación Secundaria. Representando en su conjunto una fracción de muestreo del 1.5 por mil, con un error muestral máximo del 0,01%.

### **Instrumento**

Atendiendo a los objetivos que nos habíamos marcado para el presente estudio, no encontramos en la literatura especializada ningún instrumento de recogida de información que se ajustara a nuestros propósitos. Por ello, se diseñó un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación, el cuestionario PANA (Proyecto de Actitudes hacia las ciencias en Niños y Adolescentes), con más de 170 variables y que constituye una de las aportaciones más innovadoras del trabajo. Antes de su versión definitiva se realizaron dos estudios pilotos -con más de 300 alumnos- para la adecuación a las variables a explorar.

### **Metodología**

La aplicación se organizó con la ayuda inestimable de más de 30 responsables de zona en las diferentes Comunidades Autónomas (sin ellos, esta tarea hubiera sido imposible), todos ellos profesores de diferentes niveles educativos, que se encargaron de velar por la correcta aplicación del cuestionario. Se diseñó una aplicación colectiva, en el marco de una clase/aula, del cuestionario estructurado PANA. La duración media de la aplicación fue de unos 45 minutos.

Los datos fueron recogidos entre los meses de marzo y junio. El volumen de la información recogida ha sido tan grande que conllevó un proceso largo y meticuloso de categorización y tabulación. La tabulación y el análisis de datos exploratorio y confirmatorio se realizó con el paquete estadístico SPSS (versión 18).

## Resultados

Se organizan los resultados en base a los tres bloques de contenidos delimitados en las variables de enseñanza formal: influencia y preferencia de las asignaturas de ciencias, actividades realizadas en clases de ciencias y, por último, preferencias en temáticas de ciencias.

Tabla 1: *Influencia y preferencia de las asignaturas de ciencias*

Variable	Valores	Frec /%	Muy negativa	Negativa	Neutra	Positiva	Muy positiva
Nivel	6º Primaria	Frec %	85 2,2%	261 6,7%	738 18,9%	1150 29,5%	1457 37,4%
	4º ESO	Frec %	150 5,1%	404 13,8%	718 24,5%	973 33,2%	625 21,3%
Tipo de centro	Público	Frec %	166 3,7%	456 10,1%	945 20,9%	1393 30,9%	1361 30,2%
	Privado	Frec %	69 3,0%	209 9,0%	511 22,1%	730 31,5%	721 31,2%
Género	Masculino	Frec %	140 4,0%	335 9,6%	726 20,9%	1027 29,6%	1112 32,0%
	Femenino	Frec %	94 2,8%	325 9,8%	724 21,9%	1081 32,7%	961 29,1%

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- en cuanto al nivel educativo, más del 65% se sitúan entre las categorías “Muy positiva” y “Positiva” en Primaria, mientras que, en Secundaria, sólo el 55% se distribuye entre estos valores. Podemos decir que globalmente se aprecia un descenso en la valoración de la enseñanza formal de las ciencias en función del nivel.

- en cuanto al género, hay un pequeño deslizamiento en las categorías en favor de los chicos, aunque el porcentaje de las categorías “Muy positiva” y “Positiva” agrupadas son similares y superiores al 60% de la muestra.

- en cuanto al tipo de centro, podemos decir que se encuentran pocas diferencias entre los públicos y privados. En ambos casos, los porcentajes de las categorías “Muy positiva” y “positiva” agrupan a más del 60% de la muestra.

### *Actividades en clase de ciencias*

En el segundo aspecto, se les mostró actividades habituales que se desarrollan -o por lo menos, deberían usarse según el currículum oficial- en las aulas (experimentos de laboratorio, visitas a instalaciones, trabajos de campo, resoluciones de problemas, explicaciones del profesor, películas de video... y debían decir cuáles usaban y cuáles no usaban en las clases de ciencias. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 2.

Tabla 2: **Actividades habituales en clase de ciencias**

Tipo de actividades		Experimentos	Visitas	Campo	Problemas	Explicaciones	MAVs
Si	Frecuencia	2376	2297	1497	4387	5895	3010
	%	34,8%	33,6%	21,9%	64,3%	86,3%	44,1%
No	Frecuencia	4294	4318	5121	2296	819	3642
	%	62,9%	63,2%	75,0%	33,6%	12,0%	53,3%
No contesta	Frecuencia	157	212	209	144	113	175
	%	2,3%	3,1%	3,1%	2,1%	1,7%	2,6%

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- las actividades más reconocidas en las clases de ciencias son las “Explicaciones del profesor” -lo que resulta lógico- y la “Resolución de problemas” (más del 85% y del 60%, respectivamente). Son las únicas que son realizadas por más del 50% de la muestra; se vislumbra un predominio de los modelos que se transmiten en la enseñanza de las ciencias en el aula.

- llama la atención que las “Actividades de laboratorio” tengan una presencia muy inferior a las anteriores pero aún resulta más sorprendente que sea inferior a las “Películas, videos...” y similar a las “Visitas a instalaciones, museos...”. Las actividades de laboratorio, a pesar de estar prescritas por el currículum oficial en estos niveles educativos, no llegan ni al 35% de la muestra.

- también destaca que las “Visitas a instalaciones, museos...” se realicen por algo más del 30% y las “Actividades de campo” por más de un 20%.

- aunque el cuestionario contemplaba también que valoraran el aprecio de las actividades realizadas, la escasa presencia de algunas actividades condiciona las respuestas a la hora de mostrar sus preferencias. No obstante, más de un 50% de los que realizan “Actividades de laboratorio” manifiestan que les gusta bastante o mucho este tipo de actividades (menos de un

10% dicen que le gustan nada o poco); porcentajes similares se obtienen en las visitas, actividades de campo y uso de medios audiovisuales (MAVs).

- existe un rechazo importante de las actividades habituales. Las explicaciones del profesor sólo gustan bastante o mucho a menos del 30% de la muestra frente a otro tanto por ciento que les gusta poco o nada. La resolución de ejercicios numéricos por parte de los estudiantes mantiene valores semejantes, aunque sensiblemente más positivos.

### ***Preferencias en temas de ciencias***

Exploramos a continuación las preferencias de la muestra sobre diferentes temáticas de las clases de ciencias. Los resultados se recogen en la Tabla 3.

**Tabla 3: *Preferencias de los estudiantes sobre los diferentes temas de las ciencias***

Variable	Valores	Media/D T	Animales y plantas	Cuerpo humano	Reacciones químicas	Electricidad	Recursos energéticos	Rocas y minerales
Nivel	6º Primaria	Media DT	4,05 1,01	3,77 1,06	3,59 1,22	3,50 1,20	3,41 1,19	3,56 1,24
	4º ESO	Media DT	3,60 1,11	3,58 1,06	2,99 1,25	2,92 1,19	3,05 1,15	2,72 1,16
Tipo de centro	Público	Media DT	3,87 1,07	3,70 1,06	3,33 1,26	3,28 1,23	3,27 1,18	3,19 1,28
	Privado	Media DT	3,84 1,10	3,67 1,08	3,33 1,27	3,20 1,22	3,23 1,18	3,20 1,28
Género	Hombre	Media DT	3,78 1,12	3,62 1,09	3,47 1,26	3,55 1,19	3,39 1,17	3,19 1,29
	Mujer	Media DT	3,93 1,04	3,77 1,04	3,19 1,25	2,95 1,20	3,12 1,18	3,20 1,27

Variable	Valores	Media/D T	Astrono mía	Luz, color...	Fenómenos atmosféricos	Medio ambiente	Modelos de materia	Temas de salud
Nivel	6º Primaria	Media	3,99	3,37	3,40	3,74	3,16	3,77
		DT	1,18	1,17	1,18	1,16	1,28	1,11
	4º ESO	Media	3,49	2,76	2,99	3,37	2,70	3,55
		DT	1,21	1,12	1,08	1,15	1,23	1,15
Tipo de centro	Público	Media	3,77	3,12	3,24	3,59	2,96	3,68
		DT	1,26	1,19	1,16	1,16	1,27	1,14
	Privado	Media	3,78	3,09	3,19	3,57	2,96	3,66
		DT	1,22	1,18	1,16	1,18	1,28	1,13
Género	Hombre	Media	3,74	3,10	3,22	3,53	3,05	3,51
		DT	1,26	1,21	1,21	1,18	1,31	1,16
	Mujer	Media	3,80	3,12	3,22	3,64	2,88	3,85
		DT	1,17	1,17	1,11	1,15	1,23	1,08

Tabla 3: Preferencias en temas de ciencias respecto a las variables de cruce

Variable	Valores	Media /DT	Máquinas y aparatos	Vida de científicos	Repercusión ciencias	Información sexual
Nivel	6º Primaria	Media	3,66	3,51	3,35	3,73
		DT	1,22	1,25	1,19	1,25
	4º ESO	Media	3,19	2,71	3,04	3,93
		DT	1,29	1,21	1,16	1,03
Tipo de centro	Público	Media	3,48	3,15	3,20	3,79
		DT	1,27	1,29	1,18	1,17
	Privado	Media	3,42	3,19	3,24	3,85
		DT	1,27	1,31	1,19	1,15
Género	Hombre	Media	3,82	3,24	3,26	3,93
		DT	1,18	1,28	1,19	1,14
	Mujer	Media	3,08	3,08	3,17	3,69
		DT	1,25	1,30	1,183	1,17

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- en cuanto al nivel educativo, se detectan diferencias importantes en todos los temas. Sólo en un caso “Información sexual” ésta es en favor de la Secundaria y en las demás es en favor de Primaria.

- en cuanto al género, hay diferencias en favor de los chicos en “Reacciones químicas”, “Electricidad”, “Recursos energéticos”, “Modelos de materia”, “Máquinas y aparatos”, “Vida de los científicos” e “Información sexual”. Y en favor de las chicas en “Animales y plantas”, “Cuerpo humano”, “Medio ambiente”, “Temas de salud” y “Repercusión social”

- en cuanto al tipo de centro, las diferencias son mucho menores. Se observa alguna en “Electricidad” y es en favor de los alumnos de los centros públicos.

Si agrupamos los valores en torno a las variables disciplinares -biología, física, geología, química y transversales- que ya definimos, obtenemos los valores medios y de desviación que aparecen en la tabla 4.

Tabla 4: *Preferencias disciplinares respecto a las variables de cruce*

Variable	Valores	Media/ DT	Temas de biología	Temas de física	Temas de geología	Temas de química	Temas transversales
Nivel	6º Primaria	Media	3,83	3,51	3,65	3,38	3,50
		DT	,71	,92	,93	1,07	,91
	4º ESO	Media	3,67	2,96	3,06	2,85	3,16
		DT	,75	,94	,89	1,11	,89
Tipo de centro	Público	Media	3,76	3,29	3,40	3,15	3,35
		DT	,73	,98	,96	1,12	,91
	Privado	Media	3,75	3,23	3,3848	3,14	3,34
		DT	,73	,95	,96182	1,12	,91
Género	Hombre	Media	3,71	3,49	3,38	3,26	3,39
		DT	,75	,92	,99	1,13	,92
	Mujer	Media	3,81	3,05	3,41	3,03	3,31
		DT	,71	,97	,93	1,10	,91

A la vista de los valores obtenidos podemos decir que:

- en cuanto al nivel, hay diferencias en todos los ámbitos disciplinares (biología, física, geología, química y transversales) y en favor de Primaria.

- en cuanto al género, se producen diferencias en los temas de biología en favor de las chicas; y en los de física, química y transversales, en favor de los chicos.

- en cuanto al tipo de centro, sólo hay diferencias en los temas de física y en favor de los centros públicos.

### **Conclusiones**

En general, nos hemos encontrado con un empeoramiento casi generalizado en Secundaria: baja la influencia cotidiana percibida así como el grado de aprecio y el interés, algo congruente con estudios similares (Pell y Jarvis, 2001; Gibson y Chase, 2002; Murphy y Beggs, 2003; Pérez y De Pro, 2006; Vázquez y Manassero, 2008). De igual forma hemos podido apuntar como las diferencias en cuanto a género en preferencias por asignaturas de ciencias se comienzan a perfilar ya en Primaria, aumentando en Secundaria; este es un efecto ya señalado en estudios enfocados a explorar las diferencias de género en vocaciones científico-tecnológicas (Baird & Penna, 1997; Ferguson & Fraser, 1996; Speering & Rennie, 1996; Murphy & Beggs, 2003; Vázquez & Manassero, 2008; Vázquez & Manassero, 2007a; Vázquez & Manassero, 2007b).

Nuestro estudio despeja definitivamente los posibles efectos del tipo de centro (público vs privado) anunciados en otros estudios (Pérez Manzano, 2013): no hemos encontrado, en líneas generales, diferencias importantes en la percepción de la influencia en la vida cotidiana ni en cuanto al grado de aprecio, tampoco en relación con las actividades que realizan en las clases de ciencias. Las preferencias en cuanto a las preferencias temáticas coinciden con estudios parciales realizados con muestras más reducidas (Simpson & Oliver, 1990; Weinburg, 1995; Osborne, Driver & Simon, 1998; Ramsden, 1998, Vázquez & Manassero, 2004), donde los mejores resultados se dan en los temas de Biología y los peores en los de Química. Interesante añadir, desde nuestro estudio, el que no aparezcan diferencias globales en las preferencias hacia los temas de ciencias entre chicos y chicas; cuando las hay, en los temas de biología es a favor de las chicas y, en física-química y en los transversales, para los chicos.

A la vista de la revisión realizada sobre estudios en esta línea esperábamos este empeoramiento de Primaria a Secundaria (aunque hemos obtenido resultados mucho más contundentes que los mostrados hasta ahora, posiblemente por el elevado tamaño muestral), por ello nos interesaba sobre todo explorar las causas de este acusado descenso. Afortunadamente otras de las variables exploradas nos ha permitido arrojar algo de luz a este descenso, llevándonos a identificar claramente la presencia en Secundaria de modelos que se transmiten en la enseñanza basados en las explicaciones del profesor y la resolución de problemas como estrategias docentes principales en las asignaturas de ciencias. Como ya hemos reflejado en diferentes momentos, especialmente relevante es la escasa presencia de las actividades de laboratorio, muy inferior a su prescripción en el curriculum oficial para Secundaria. Nos encontramos pues, con un empeoramiento claro de las estrategias didácticas en las asignaturas de ciencias de Secundaria que se configura como un elemento protagonista en el empeoramiento de las preferencias y valoraciones de los alumnos así como en la percepción profesional procientífica.

El panorama que hemos reflejado no sólo no es el más deseable sino que nos parece congruente con los resultados sistemáticos de nuestro país en informes internacionales como el Informe PISA, por ejemplo. Hay aspectos que requieren un estudio más pormenorizado pero, sobre todo, es preciso articular numerosas propuestas que mejoren la situación de las ciencias, muy especialmente en Secundaria. Propuestas que serán necesarias en el ámbito de la educación formal (revisión, actualización y estrategias de dinamización del currículum, formación de profesores, recursos TICs de apoyo, conocimiento de los estudiantes...), sin olvidar aquellas estrategias que incidan en el papel que tiene la ciencia en la sociedad y en el centro educativo, responsables, por lo que hemos visto, de establecer el sustrato necesario para el crecimiento de vocaciones científico-tecnológicas y actitudes procientíficas en los alumnos.

### Referencias

Acevedo, J.A. (2005). Proyecto ROSE: relevancia de la educación científica. *Revista Eureka sobre*

*Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 440-447.

- Aiken, R.L. & Aiken, D.R. (1969). Recent research on attitudes concerning science. *Science Education*, 53, 295-305.
- Baird, J. R. & Penna, C. (1997). Perceptions of challenge in science learning. *International Journal of Science Education*, 19(10), 1195-1209.
- Breakwell, G. M. & Beardsell, S. (1992). Gender, parental and peer influences upon science attitudes and activities. *Public Understanding of Science*, 1, 183-197.
- Fensham, P.J. (2004). Beyond knowledge: Other scientific qualities as outcomes for school science education. In R.M. Janiuk & E. Samonek-Miciuk (Eds.), *Science and Technology Education for a Diverse World – dilemmas, needs and partnerships*. International Organization for Science and Technology Education (IOSTE). *XIth Symposium Proceedings* (pp. 23-25). Lublin, Poland: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Ferguson, P.D. & Fraser, B.J. (1996). School size, gender and changes in learning environment perceptions during the transition from elementary to high school. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, April 8-13.
- Gardner, P.L. (1975a). Attitudes to science: A review. *Studies in Science Education*, 2, 1-41.
- Gardner, P.L. (1975b). Attitude measurement: A critique of some recent research. *Education Research*, 17, 101-105.
- Gibson, H.L. & Chase, C. (2002). Longitudinal impact of an inquiry-based science program on middle school students' attitudes toward science. *Science Education*, 86(5), 693-705.
- Klopfer, L.E. (1976). A structure for the affective domain in relation to science education. *Science Education*, 60, 299-312.
- Murphy, C. & Beggs, J. (2006). Children perceptions of school science. *School Science Review*, 84(308), 109-116.
- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: a framework for PISA 2006*. Paris: OECD. Traducción castellana (2006), *Evaluación de la competencia científica, lectora y matemática: un marco teórico para PISA 2006*. Madrid: INECSE.
- Osborne, J., Driver, R., & Simon, S. (1998). Attitudes to science: Issues and concerns. *School Science Review*, 79, 27-33.
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literatura and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Pell, T. & Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847- 862.
- Pérez, A. & Pro, A. (2005). *Evaluación nacional de actitudes y valores hacia la ciencia en entornos educativos*. Madrid: FECYT.
- Pérez, A. (2013). Actitudes hacia la ciencia en Primaria y Secundaria. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia
- Ramsden, J. M. (1998). Mission impossible?: Can anything be done about attitudes to science? *International Journal of Science Education*, 20(2), 125-137.

- Schibeci, R.A. (1984). Attitudes to science: An update. *Studies in Science Education*, 11, 26-59.
- Schreiner, C. & Sjøberg, S. (2004). ROSE: The relevance of science education. Sowing the seeds of ROSE. *Acta didactica*, 4. Oslo, Norway: University of Oslo, Faculty of Education, Department of Teacher Education and School Development. En línea: <http://www.ils.uio.no/forskning/rose/>.
- Simpson, R.D. & Oliver, J.S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in Science among adolescents students. *Science Education*, 74(1), 1-18.
- Sjøberg, S. (2000). Science and Scientists The SAS-study. *Acta Didactica*, 1/2000, 1-73.
- Sjøberg, S. (2004). Science Education: The voice of the learners. Contribution to the Conference on Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe. Bruselas, Unión Europea (2 de abril de 2004). En línea: <http://europa.eu.int/comm/research/conferences/2004/sciprof/pdf/sjoberg.pdf>.
- Sjøberg, S. & Schreiner, C. (2005). Young people and science. Attitudes, values and priorities. Evidence from the ROSE project. Keynote presentation at EU's Science and Society Forum 2005. Session 4: How to foster diversity, inclusiveness and equality in science. Bruselas, Unión Europea, 9-11 de abril.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (1995). *Actitudes hacia la ciencia y sus relaciones con la tecnología y la sociedad en alumnos de todos los niveles educativos. Memoria final de investigación*. Madrid: MEC-CIDE.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2004). Young pupils' views on the environmental challenges from Spanish ROSE data. In R.M. Janiuk y E. Samonek-Miciuk (Eds.), *Science and Technology Education for a Diverse World-dilemmas, needs and partnerships. International Organization for Science and Technology Education (IOSTE). XIth Symposium Proceeding* (pp. 55-56). Lublin, Poland: Marie Curie-Sklodowska University Press.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2004a). Imagen de la ciencia y la tecnología al final de la educación obligatoria. *Cultura y Educación*, 16(4), 385-398.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2007a). *La relevancia de la educación científica*. Palma de Mallorca: Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears. Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2007b). Las actitudes y la elección de ciencias en la educación obligatoria. Manuscrito no publicado.
- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (2008). El declive de las actitudes hacia la ciencia de los estudiantes: un indicador inquietante para la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5(3), 274-292.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes towards science: a metaanalysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.

## ATTITUDES TOWARDS FORMAL LEARNING OF SCIENCES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

**Abstract:** The present work aims to research Primary and Secondary Education students' attitudes regarding science subjects; specifically the value that they give to science's everyday incidence and curricular preferences towards these group of academic subjects, the kind of didactic task that are conducted in science classroom and lastly, their preferences regarding different scientific topics. Also, it is aimed to study the influence of other variables depending on gender, type of centre (state of public school) level (Primary and Secondary Education).

To do so, a national-wide sample of 6827 students (3895 attending Primary Education and 2932 attending Secondary Education) took part in this study. They were asked about their attitude towards science and scientific professionals. A questionnaire assessing more than 170, including variables about scientific education received in schools, was used. The present research is configured as widest study ever in Spain about children's and adolescents' attitudes towards science.

Among other results, it was observed how sciences are situated in the third place referring to their influence in the everyday life and in second place regarding preferences. The activities better recognized in science classroom are "teacher explanations" and "problem solving". The topics better valued are in biology and the worst valued in Chemistry.

There is a decrease in the value given to science's everyday influence, the generated interest, the appreciation toward sciences (in Primary education it is higher than in Secondary). In relationship with the gender, there are differences in preferences favouring boys, in both Primary and Secondary Education.

**Keywords:** attitudes toward science, science teaching, School curriculum, Primary Education, Secondary Education.

## PERCEÇÃO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS EM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA ARTÍSTICA

**Susana B. Monteiro**<sup>34</sup>

**Lisete S. Mónico**<sup>35</sup>

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

### Resumo

A presente investigação tem como objetivo principal analisar a perceção de aquisição de conhecimentos em alunos do 1º ano do Ensino Superior da área artística. Partindo da premissa que o Ensino Universitário é bastante exigente, uma parte maioritária dos alunos, ao integrá-lo, sente-se inadaptada. Esta inadaptação conduz, de um modo geral, à reprovação, e, por vezes, ao abandono. Tal problema leva-nos a questionar se, eventualmente, os alunos ingressam com a devida preparação.

---

<sup>34</sup> [msuzanam@gmail.com](mailto:msuzanam@gmail.com), *Endereço para correspondência:* Maria Susana Borges Monteiro, Travessa do Crespo nº 6, Casal do Arqueiro, 2440-019 Batalha

<sup>35</sup> [lisete\\_monico@fpce.uc.pt](mailto:lisete_monico@fpce.uc.pt)

A amostra engloba o primeiro ano de algumas instituições do Ensino Superior da área artística da região Centro de Portugal Continental. A obtenção de resultados fez-se através de um questionário que analisa a percepção de aquisição de conhecimentos, com o intuito de o aluno se auto-avaliar quanto ao seu nível de conhecimentos na componente artística. No final do ano lectivo, o aluno forneceu informações acerca do seu percurso escolar durante o primeiro ano no Ensino Superior. Concluímos que os alunos possuem poucos conhecimentos no domínio técnico, revelando mais interesse por questões de carácter geral do meio artístico, o que se explica por um maior envolvimento com estes conhecimentos trabalhados durante o Ensino Básico e o Ensino Secundário.

**Palavras-chave:** competências dos alunos, Ensino Secundário, Ensino Superior, Área artística.

As artes visuais ocupam um lugar fundamental na formação dos alunos. Um dos objetivos da educação em artes visuais é, precisamente, o de desenvolver qualidades genéricas de discernimento e sensibilidade (Reis 2003). Torna-se fundamental para os professores saberem o que os alunos podem apreender quando trabalham com artes, dado que esse conhecimento confere segurança e excelência ao trabalho do professor.

Almeida (2001) refere o modo como as artes contribuem para o desenvolvimento do aluno e estimulam a criatividade. A autora defende a integração das artes em todos os currículos, desde a instrução pré-escolar até ao final do ensino secundário, não pelo simples facto de contribuírem para um desenvolvimento de habilidades, mas por se proporcionarem conhecimentos gerais através destas. Segundo a autora, o ensino das artes apresenta duas faces: por um lado, quem ensina, faz como lhe foi ensinado, o que se traduz em um aprender com alguém que aprendeu através de outro; trata-se de uma face conservadora. A outra face traz-nos a inovação pela arte, pelas mudanças e transformações; é o novo – passado e futuro numa simbiose perfeita.

Barbosa (1991) tem procurado aplicar uma metodologia de ensino aliado às artes. A autora reuniu a estética com a crítica numa mesma categoria a que chamou de *leitura da obra* que, somada ao *exercício artístico* e à *história da arte*, resulta em três componentes que designou por

*Metodologia Triangular*. Na prática, trata-se mais de uma proposta teórica do que de uma metodologia, que consiste em três vertentes: 1- a criação ou produção artística; 2- a leitura da obra de arte; e 3 - a contextualização.

Apesar das críticas do modo como se executa a leitura da obra e a recriação das obras pelos alunos, é evidente que o método preconizado por Barbosa (1991) traz para a sala de aulas a história da arte. Ao analisar uma obra, os alunos seguem diversos parâmetros, tais como conhecer o autor, o movimento onde este está inserido, a contextualização no espaço e no tempo, bem como a ficha técnica da obra. Os alunos adquirem mais cultura e, em simultâneo, tornam-se produtores e espetadores de arte (Lavelberg, 2003).

Pensamos que este método (Barbosa, 1991) é favorável, porque entendemos que é benéfico conseguir envolver e cativar o aluno, dado que este tem a possibilidade de escolher os artistas que mais lhe agradam, pesquisar e trabalhar sobre eles. É evidente que só conseguimos obter resultados positivos se, à partida, existirem recursos para tal.

Ferraro e Nardin, (2001) salientam a importância da arte contemporânea na escola e a sua introdução nos atuais currículos. Os autores defendem que temas de grande atualidade deverão ser tratados e articulados com outras disciplinas.

Na sessão de abertura do Seminário *o Desenho dos Desenhos*, Lobo (2001) salienta que o actual sistema de ensino dá pouca relevância à disciplina do desenho e do seu papel como meio de comunicação. A autora propõe a alteração da estrutura do ensino, de modo a integrar todos os níveis. O desenho não pode ser visto apenas como artístico e o seu campo de ação deverá alargar-se a todos, não artistas, mas também pessoas que são fruidoras de arte. Para isso, terão de ser analisados todos os princípios de formação, bem como as novas perspectivas para o ensino do desenho.

### **Objetivo**

O objetivo do presente estudo consiste em caracterizar os alunos da área artística do primeiro ano do ensino superior, englobando as áreas de artes plásticas, arquitectura, design e artes visuais. Pretende-se recolher do aluno informações acerca do seu percurso escolar que nos permitam caracterizar os alunos do 1º ano do ensino superior em função da percepção de

conhecimentos adquiridos no ensino secundário, nomeadamente entre alunos de diferentes áreas de formação. Pretende-se, ainda, elaborar um instrumento de trabalho e consulta para os docentes do ensino superior, bem como proceder à respetiva validação.

## **Método**

### **Amostra**

O presente estudo empírico incide sobre a população do primeiro ano no início de aulas do ensino superior da área artística. O critério de seleção das instituições a integrar a amostra incidu sobre o facto de estas apresentarem variantes distintas no campo do ensino artístico. Inquirimos 344 alunos do primeiro ano do ensino superior artístico das seguintes instituições:

1. Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (ESBAL), que foi selecionada por ser a primeira escola de Belas Artes em Portugal, com grandes tradições no ensino artístico. Recolhemos um número de alunos de  $n = 180$  (correspondente a 52.3% da amostra inquirida);
2. Universidade de Évora, uma instituição sem tradição no ensino na área artística, mas com profissionalização em ensino de Artes Visuais, sendo a primeira escola com este curso. Inquirimos um  $n = 27$  (7.8%) alunos;
3. Escola Superior de Arte e Design em Caldas da Rainha Escola (ESAD), por ser uma escola cujos cursos têm uma vertente mais técnica. Inquirimos um  $n = 53$  (15.4%) alunos;
4. Escola Universitária das Artes de 79, (E.U.A.C.), por ser uma universidade privada dedicada às artes ( $n = 53$  inquiridos; 23.0% da totalidade da amostra).
5. Instituto Superior da Marinha Grande (ISDOM), por ser uma universidade privada sem tradições artísticas ( $n = 5$  inquiridos; 1.5% da totalidade da amostra).

O género mais representativo na frequência aos cursos é maioritariamente feminino, com 58%. A média das idades ronda os 20.8 anos, sendo a idade mínima de 18 e a máxima de 70 anos.

## Material

O estudo empírico realizou-se através de um questionário autoadministrado, aplicado aos alunos em diferentes momentos de aprendizagem. Com a preocupação de realizar um trabalho fidedigno, orientado para a população portuguesa e que correspondesse aos objectivos por nós enunciados, optámos por construir o instrumento *Análise da Percepção de Aquisição de Conhecimentos (APAC)*, que abrange uma secção para recolha de dados biográficos (género, idade, formas de acesso ao ensino superior, caracterização do agregado familiar, classificações nas disciplinas do ensino secundário, reprovações, etc.).

O questionário e respetiva validação apresenta-se em Monteiro (2007). É composto por 30 itens em formato Likert, com 5 opções de respostas (1 - Discordo completamente a 5 – Concordo plenamente), apresenta um  $\alpha$  global de .889 e foi submetido a uma Análise em Componentes (rotação VARIMAX). Averiguámos que os requisitos necessários a uma interpretação fiável eram cumpridos, na medida em que a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um  $\chi^2(435) = 2872.08, p < .001$ ] e a amostragem revela-se adequada [o valor obtido para a medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é de .873, portanto, superior ao valor de .70 exigido].

Optámos por uma solução forçada a 5 fatores, dado ser esta a estrutura fatorial com maior significado. A referida estrutura é responsável por 46.57% da variabilidade total, explicando o primeiro *fator* 24.81% da variabilidade total, o segundo 6.86%, o terceiro 5.41%, o quarto 4,77% e, por último, o quinto fator 4.72%.

O *fator 1* agrega essencialmente os itens indiciadores da participação ativa do sujeito em participação em eventos de âmbito artístico na escola, a frequência e a participação em exposições de arte, moderna /contemporânea, assim como a frequência em centros de documentação e a participação em debates, pelo que decidimos designá-lo de *Participação sociocultural*. O *fator 2* é saturado por uma constelação de itens relacionados com fatores que conduzem para o desenvolvimento do sujeito ao nível de aquisição e compreensão de conceitos de arte. Através da estimulação para o sentido crítico e a criatividade, aquisição de conhecimentos para solucionar problemas em composições por meios como a estrutura e a geometria, pelo que optámos por designá-lo por *Desenvolvimento de aptidões*. Já o *fator 3*, devido ao facto de agrupar itens inerentes ao interesse na história de arte em que é analisada a

participação ativa do sujeito nos hábitos de leitura, na frequência de bibliotecas de arte e museus de arte/clássica, decidimos designá-lo de *Interesse histórico-artístico*. Quando ao *fator 4*, devido a abranger domínios de técnicas de pintura e desenho, decidimos apelidá-lo de *Expressão gráfica*. Por último, o *fator 5* é saturado pelos itens referentes ao domínio das técnicas fotografia, cerâmica, escultura, artes gráficas, arte têxtil e manuseamento de audiovisuais, pelo que optámos pela designação de *Domínio técnico*. Estes fatores permitem-nos ter a noção do percurso de cada aluno, e analisar acerca das tendências e características de cada aluno e conseqüente escolha de determinado percurso.

No Quadro 1 apresentamos as saturações fatoriais (s) e comunalidades ( $h^2$ ) para a solução com cinco fatores.

**Quadro 1 – Questionário APAC: saturações fatoriais (s) e comunalidades (h2) para a solução com cinco fatores (F1 a F5; rotação VARIMAX)**

Questionário APAC		F1	F2	F3	F4	F5	h2
Fator 1: Participação sociocultural							
30	Participo em eventos de âmbito artístico na escola	,607	,262	-,029	,172	-,055	,471
13	Vou com frequência em visitas guiadas a exposições	,598	,125	,271	,077	,204	,494
20	Frequento centros de documentação	,590	,133	,188	,097	,215	,456
28	Participo em debates	,556	,273	,099	,036	,201	,436
22	Frequento exposições de arte moderna/contemporânea	,496	,281	,455	,077	,075	,543
18	Tive oportunidade de participar em exposições	,461	-,043	,007	,397	-,068	,377
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões							
17	Fui estimulado para o sentido crítico	,097	,646	,078	,114	-,040	,447
29	Tenho bases para solucionar problemas em composições	,316	,583	,132	,336	,098	,580
21	Fui estimulado para a criatividade	,056	,562	,126	,479	-,014	,565
12	Compreendo claramente o conceito de arte	,129	,499	,154	,216	,149	,359
31	Trabalho a estrutura	,373	,487	-,081	,349	,124	,520
2	Trabalho as minhas ideias por escrito	,216	,428	,183	-,031	,071	,270
25	Reconheço a importância da geometria na arte	,051	,376	,170	-,039	,169	,203
Fator 3: Interesse histórico-artístico							
8	Tenho bases para compreender história de arte	-,017	,115	,759	,289	-,027	,673
9	Insiro os trabalhos no contexto histórico	,022	,110	,738	,187	,060	,597
3	Analiso criticamente obras de arte	,059	,346	,556	,110	,028	,444
26	Frequento museus de arte/clássica	,413	,076	,554	,087	,200	,531
24	Frequento bibliotecas de arte	,394	-,057	,504	,163	,222	,488
11	Possuo hábitos de leitura	,218	,173	,433	-,122	-,047	,282
Fator 4: Expressão gráfica							
4	Tive oportunidade de expressar pela via artística	-,053	,120	,248	,626	,021	,471
19	Domino as técnicas de pintura	,320	,036	,082	,600	,196	,510
7	Desenho com frequência	,043	,150	,144	,544	,109	,353
27	Trabalho a forma	,281	,338	,119	,492	,050	,452
15	Trabalho a linha	,128	,142	-,026	,416	,282	,290
Fator 5: Domínio técnico							
5	Domino as técnicas de cerâmica	,099	-,085	,030	,177	,691	,527
1	Domino as técnicas da fotografia	,054	,222	,092	-,059	,680	,527
6	Tenho bases para manusear audiovisuais	,132	,362	,010	-,048	,676	,608
14	Domino as técnicas da arte têxtil	,193	-,105	-,029	,293	,611	,508
10	Domino as técnicas das artes gráficas	-,103	,388	,190	,220	,495	,490
23	Domino as técnicas da escultura	,302	-,007	,118	,428	,460	,500

### Procedimentos

Solicitámos autorização às Instituições acima referidas. A aplicação dos questionários foi previamente acordada com as instituições, tendo decorrido na primeira semana de aulas do ano

letivo. Os questionários foram aplicados aos alunos, de acordo com o calendário escolar de cada estabelecimento de ensino. Foi explicado aos alunos o objectivo da investigação e garantida a confidencialidade das respostas, tendo sido esclarecido o facto de a identificação solicitada servir exclusivamente para recolha de dados.

O programa seleccionado para o tratamento estatístico dos dados foi o SPSS, versão 18.0, para o sistema operativo Windows.

## **Resultados**

### **Formas de acesso dos alunos ao ensino superior**

As formas de acesso dos alunos ao ensino superior registaram-se através das vias Curso Geral de Artes, Cursos Profissionais, Cursos Tecnológicos e outras áreas não ligadas ao ensino artístico. Em todas as instituições em estudo o Curso Geral de Artes abrange a maior taxa dos alunos, sendo a percentagem mais elevada representada pela ESBAL, com 62,2%, de alunos ( $n = 147$ ). Os cursos tecnológicos estão representados com 58 sujeitos, encontrando-se com a maior percentagem, 32,7%, que corresponde a 19 alunos, encontrando-se a ESAD e a ESBAL com os mesmos valores. Dos alunos provenientes de cursos profissionais, a maioria encontra-se na EUAC, que recebeu 57,8% dos referidos, ou seja, de um total de 19 alunos, recebeu 11. De salientar que dos alunos do ISDOM, a maioria provém desta via de ensino. De “outras áreas”, neste campo estão englobadas as referentes à componente científica, às letras e outras, estando representadas por 16 sujeitos e encontrando-se em maior concentração (cerca de 50%) na ESBAL. Referimos ainda que os outras formas de acesso estão representados por apenas 10 sujeitos, o que consideramos pouco significativo.

### **Percepção de conhecimentos adquiridos**

No Quadro 2 apresentam-se os valores mínimo e máximo, as pontuações médias e os desvios-padrão de cada um dos cinco fatores do APAC. Em relação à medida de tendência central, para a escala global, constata-se que o valor obtido ( $M = 3.21$ ) se aproxima da opção de resposta

3, o que nos leva a inferir que, em termos gerais, os alunos preleccionam-se como possuindo conhecimentos suficientes.

**Quadro 2 – Valores mínimo e máximo, pontuações médias e desvios-padrão do instrumento APAC e dos 5 fatores constituintes**

	Mínimo	Máximo	Média (M)	Desvio-padrão (DP)
APAC (escala global)	1,80	5,00	3,21	0,50
Fator 1: Participação sociocultural	1,00	5,00	3,04	0,70
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	1,29	5,00	3,56	0,59
Fator 3: Interesse histórico-artístico	1,33	5,00	3,51	0,67
Fator 4: Expressão gráfica	1,40	5,00	3,47	0,66
Fator 5: Domínio técnico	1,00	5,00	2,43	0,74

No que concerne à medida de tendência central dos fatores em questão, a pontuação média mais elevada corresponde ao Fator 2 (*Desenvolvimento de aptidões*), ao passo que a de valor mais baixo ao Fator 5 (*Domínio técnico*). Parece, portanto, que os alunos possuem mais interesses por questões de carácter geral do meio artístico, o que se traduz por um maior envolvimento nos conhecimentos, que foram trabalhados ao nível do ensino básico e secundário. Verificamos que as pontuações mais elevadas se situam a nível dos fatores *Desenvolvimento de aptidões*, *Interesse histórico-artístico* e *Expressão gráfica*, seguindo-se a *Participação sociocultural* e, por último, o *Domínio técnico*.

#### **Diferenças de género**

No que concerne a análise das diferenças de género ao nível dos cinco fatores do APAC, recorreremos novamente a uma MANOVA, tomando como VDs os 5 fatores e como VI o género dos participantes. O teste multivariado aponta para um efeito global estatisticamente significativo [*Λ de Wilks* = 0.900,  $F(5, 313) = 6.941, p < .001$ ], o que nos indica que, em geral, ser aluno ou aluna influencia a perceção de aquisição de conhecimentos no 1º ano do ensino superior.

Atendendo aos testes univariados, constatamos que o sexo influencia todos dos fatores exceto o quinto, *Domínio técnico*, cujo género não apresenta qualquer influência (cf. Quadro 3). Verificamos que ao nível dos fatores *Participação sociocultural*, *Desenvolvimento de aptidões*, *Interesse histórico-artístico* e *Expressão gráfica*, as alunas manifestam pontuações mais elevadas comparativamente aos alunos.

**Quadro 3 – Pontuações médias e desvios-padrão do instrumento A.P.A.C. em função do sexo dos participantes: Testes univariados**

	Género						F (1,317)
	Masculino		Feminino		Total		
	M	DP	M	DP	M	DP	
APAC (escala global)	3,08	,57	3,28	,45	3,22	,50	
Fator 1: Participação sociocultural	2,91	,75	3,11	,68	3,05	,71	6,11*
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	3,47	,66	3,62	,55	3,57	,59	4,12*
Fator 3: Interesse histórico-artístico	3,23	,74	3,65	,58	3,51	,67	29,72**
Fator 4: Expressão gráfica	3,33	,76	3,57	,58	3,49	,65	9,34*
Fator 5: Domínio técnico	2,43	,77	2,45	,69	2,45	,72	0,10

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .001$

### Percurso escolar

Analizamos a existência de uma relação entre o percurso escolar dos alunos e a perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos no ensino secundário. Procedemos ao cálculo de coeficientes de correlação de Pearson, entre as pontuações na escala global e fatores constituintes do APAC e as classificações que o aluno teve nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Desenho ou equivalente (cf. Quadro 4).

**Quadro 4 – Coeficientes de correlação (*r*) e de determinação (*R*<sup>2</sup>) de Pearson entre o APAC (escala global e fatores constituintes) e as classificações nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual**

Disciplina:	Educação Visual e Tecnológica		Educação Visual			Desenho ou equivalente		
	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Ano:								
APAC (escala global)	.20***	.19**	.14*	.09	.05	.15*	.10	.09
Fator 1: Participação sociocultural	.16*	.18**	.07	.05	.00	.15*	.11*	.09
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	.19**	.18**	.13*	.03	.04	.11*	.12*	.12*
Fator 3: Interesse histórico-artístico	.23***	.21***	.21**	.15*	.16*	.18**	.13*	.13*
Fator 4: Expressão gráfica	.16*	.16*	.13*	.09	.04	.18**	.09	.12*
Fator 5: Domínio técnico	.04	.0	.01	.05	-.03	-.01	-.06	.14*

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

Uma análise geral ao Quadros 4 indica-nos a existência de relações positivas entre as classificações obtidas nas disciplinas do 5º ao 12º ano relacionadas com artes, tanto para a escala total como para os fatores constituintes. Concluímos que à medida que aumentam as classificações dos participantes nessas disciplinas, aumenta a sua perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos no ensino secundário.

A análise individual das disciplinas do 5º ao 12º ano relacionadas com artes indica que algumas se correlacionam mais fortemente com as perceções calculadas pelos cinco fatores da APAC. As correlações de magnitude mais elevada prendem-se com a disciplina Educação Visual e Tecnológica (5º e 6º anos), seguindo-se o Desenho ou equivalente (10º, 11º e 12º anos) e, por último, a disciplina Educação Visual (7º, 8º e 9º anos), relativa à qual não se encontram praticamente relações significativas. Refira-se, todavia, que as magnitudes das relações significativas, são relativamente baixas.

### **Abandono escolar e reprovações**

No questionário por nós administrado, inquiríamos os alunos se, no ano letivo anterior, tinham estado matriculados no 12.º ano e, para os que respondiam negativamente,

perguntávamos há quantos anos tinham abandonado a escola. O cálculo de coeficientes de correlação de Pearson entre o número de anos de abandono escola após o 12º ano e a escala global e cinco fatores constituintes do APAC indica-nos que apenas existe uma relação estatisticamente significativa ao nível do fator 4 – *Expressão gráfica*. A relação é negativa ( $r = -.28$ ,  $p = .03$ ), indicando que quanto mais anos de abandono escolar menor é a *Expressão gráfica* dos alunos. Nos restantes fatores, refira-se que as relações não atingiram o limiar de significação estatística devido ao reduzido número de alunos que responderam a esta questão (67 alunos, no total). Refira-se, no entanto, que todas as correlações são negativas, indicadoras de uma correspondência entre o número de anos de abandono escolar e as perceções referentes aos conhecimentos adquiridos no ensino secundário serem inferiores, conforme ilustra o Quadro 5.

**Quadro 5 – Coeficientes de correlação ( $r$ ) e de determinação ( $R^2$ ) de Pearson entre o APAC. (escala global e factores constituintes) e o n.º de anos de abandono escolar (após 12º ano)**

	Anos de abando escolar (após 12º ano)	
	r Pearson	R2(%)
APAC (escala global)	-,154	2,37
Fator 1: Participação sociocultural	-,207	4,28
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	-,140	1,96
Fator 3: Interesse histórico-artístico	,162	2,62
Fator 4: Expressão gráfica	-,279*	7,78
Fator 5: Domínio técnico	-,157	2,46

\*  $p = .03$

Outra das questões, por nós colocada, prende-se com o efeito da presença ou ausência de reprovações de ano (*Já alguma vez reprovou de ano? Sim/não*) no instrumento APAC. A MANOVA efetuada, tomando agora como VI esta variável (e como VDs os 5 fatores do APAC, indica-nos que, quando consideramos a perceção total relativamente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos no ensino secundário avaliada pelos 5 fatores considerados conjuntamente, existem diferenças quando comparamos alunos que reprovaram com aqueles que nunca reprovaram de ano [ $\Lambda$  de Wilks = 0.957,  $F(5, 312) = 2.82$ ,  $p < .02$ ]. A inspeção dos resultados dos testes univariados, apresentados no *Quadro 6*, indica-nos que este efeito se deve à presença de diferenças apenas no

fator 3, *Interesse histórico-artístico*. Conforme pode observar-se no Quadro 5, os alunos que nunca reprovaram de ano manifestam um maior interesse a nível histórico e artístico comparativamente aos que já reprovaram de ano.

*Quadro 6 – Pontuações médias e desvios-padrão do instrumento A.P.A.C. em função de ter reprovado de ano: Testes univariados*

	Já alguma vez reprovou de ano?						F(1,316)
	Não		Sim		Total		
	M	DP	M	DP	M	DP	
APAC (escala global)	3,26	,49	3,17	,51	3,22	,50	
Fator 1: Participação sociocultural	3,10	,67	2,98	,75	3,05	,71	2,12
Fator 2: Desenvolvimento de aptidões	3,62	,57	3,51	,60	3,57	,59	2,69
Fator 3: Interesse histórico-artístico	3,61	,65	3,40	,67	3,52	,67	8,07*
Fator 4: Expressão gráfica	3,47	,64	3,51	,68	3,49	,66	0,29
Fator 5: Domínio técnico	2,45	,69	2,44	,75	2,45	,72	0,03

\*  $p < 0.01$

### Discussão e conclusões

A elaboração do instrumento de medida APAC resultou em cinco fatores, de acordo com a ACP elaborada. No referente à interpretação da obtenção do Fator 1- *Participação sociocultural*, destacamos o facto de que, na generalidade, os alunos mostram-se ativos na participação sociocultural, indo ao encontro dos objetivos das instituições (museus, galerias, centros culturais, etc.) que lhes proporcionam visitas guiadas. No que concerne ao Fator 2- *Desenvolvimento de aptidões*, consideramos importante salientar a opinião de Funch (2000):

A contemplação estética é uma estratégia mental independente da obra de arte. Podemos considerar uma imagem – uma representação gráfica – como fundamental para a contemplação estética, mas qualquer tipo de obra – incluindo a arte abstracta – pode ser objecto de contemplação estética. As estratégias educacionais baseadas na Psicologia da Contemplação Estética têm, conseqüentemente, de se concentrar mais na capacidade de contemplar do que propriamente na obra de arte em si mesma. (Funch, 2000, p. 111).

Segundo Funch (2000), os museus de arte devem criar estratégias educacionais para captar a atenção dos jovens que, apesar de transportarem consigo essa capacidade, até certa idade, não são atraídos para a contemplação das artes. Deste modo proporcionar-se-iam condições para o desenvolvimento de aptidões nos alunos.

Centrando-nos na interpretação do agrupamento de itens do Fator 3- *Interesse histórico-artístico*, salientamos Tavares (2000), que refere, o estudante do primeiro ano necessita de saber onde e como encontrar informação pertinente às suas necessidades de formação. O recurso aos centros de documentação é importante, seja para consultar um manual (ou outras referências indicadas pelo professor) tendo em vista o estudo para uma frequência ou um exame, seja para pesquisar bibliografia com vista à elaboração de um trabalho. Pode também dizer-se que, de modo geral, a frequência de bibliotecas faz parte do trabalho do aluno, permite desenvolver a curiosidade intelectual e obter uma visão alargada dos conhecimentos ( Tavares, 2000).

Relativamente ao Fator 4- *Expressão gráfica*, podemos dizer que os alunos têm a percepção que possuem conhecimentos de nível médio. Com isto deduzimos que trabalharam estes conteúdos durante o ensino secundário. A expressão gráfica aqui representada engloba diversas áreas, entre as quais pretendemos destacar a forma e o desenho, porque entendemos que se o aluno desenvolver o seu trabalho com base nestes parâmetros, adquire bases essenciais na sua formação artística.

Na análise do Fator 5- *Domínio técnico*, o resultado do nosso estudo indica que os alunos possuem poucos conhecimentos ao nível da técnica, tais como a pintura, escultura, fotografia e outras. Podemos referir que a fotografia não é uma simples técnica de produção de imagens, mas sobretudo um poderoso meio de comunicação que nos ajuda a “ver para além do olhar” (Sousa ,1995, p.150). Segundo o autor, a vertente do ensino artístico proporciona aos alunos a exploração e a aquisição de conhecimentos em diversas técnicas. É da responsabilidade dos professores, em interligação com as escolas, proporcionar ao aluno a práticas dessas técnicas. Salientamos que tem sido intencionalmente esquecido o papel crucial desempenhado pelos artistas na exploração das novas tecnologias e na criação de linguagens suscetíveis de integrarem vários campos do conhecimento, facto que muito se deve à atitude conformista de tais operadores, uma atitude com frequência experimentalista, visível nas explorações e reflexões

que, vindas desse lado, tantas vezes anteciparam o futuro ou rompem com convicções do passado.

Centrando-nos nos resultados do APAC, o valor da média para a escala global leva-nos a inferir que a maioria dos alunos possui uma perceção suficiente do percurso escolar que efetuou. Quanto aos fatores *Inserção nas vivências académicas* e *Percurso artístico do aluno*, destaca-se uma diferenciação nas pontuações médias de ambos os fatores, sendo a *Inserção nas vivências académicas* avaliada de modo mais favorável comparativamente ao *Percurso artístico do aluno*. Como interpretação do valor baixo ao nível do *Domínio técnico*, consideramos como hipótese os hábitos excessivos, por parte dos alunos, de dedicação aos meios de comunicação, deixando de lado hábitos de técnicas manuais, características das artes. Vimos também que as alunas apresentam pontuações mais elevadas na Participação sociocultural, Desenvolvimento de aptidões, Interesse histórico-artístico e Expressão gráfica.

Vimos que existe uma relação positiva entre o percurso escolar dos alunos e a perceção relativamente aos conhecimentos adquiridos antes do ingresso no Ensino Superior, no referente às disciplinas relacionadas com artes. A análise individual das disciplinas dos 5º ao 12º anos relacionadas com artes indica que algumas se correlacionam mais fortemente com as perceções calculadas pelos cinco fatores do APAC; as correlações de magnitude mais elevada prendem-se com a disciplina Educação Visual e Tecnológica e Desenho ou equivalente. A este respeito Lencastre, Guerra, Lemos e Pereira (2000) referem que a preparação que os alunos adquirem no secundário é um indicador de sucesso para o Ensino Superior.

Em termos de reprovação no ensino secundário, concluímos que quem nunca reprovou tem mais interesse a nível histórico e artístico. Inversamente, os anos de abandono escolar refletem-se negativamente na perceção de aquisição de conhecimentos.

Valadas e Gonçalves (2002) referem que as estruturas psicológicas dos alunos no primeiro ano do ensino superior são, na sua grande maioria, de jovens adultos, que estão a ser confrontados com realidades novas – designadamente, o ensino superior. A estes jovens foi exigido um nível de raciocínio e articulação de conteúdos adquiridos no ensino secundário, de aquisição de novas matérias, de gestão de tempo, bem como a adaptação ao meio estudantil. Atendendo às expectativas que idealizaram e às responsabilidades que assumiram (tanto para com eles como para com os familiares), o primeiro ano é um desafio muito considerável. Todas

estas vivências convergem com frequência para acentuadas taxas de insucesso/sucesso e, em alguns casos, ao abandono escolar.

No presente artigo centrámo-nos na análise da percepção de conhecimentos adquiridos pelos alunos nos contextos académicos centrados nas artes. Aqui, as investigações realizadas até à data estão longe de serem abundantes e, diríamos mesmo, de apresentarem resultados consensuais. Esperamos que este trabalho possa, de algum modo, contribuir para o entendimento da temática em análise, dada a importância que consideramos ter na articulação entre o domínio artístico e a prática educativa.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, C. M. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, S. (Org.). *O ensino das artes: Construindo caminhos* (pp. 11 – 38). Portalegre: Papyrus.
- Barbosa, A. M., (1991). *A imagem no ensino da arte*. Portalegre: Editora Perspectiva.
- Charréu, L., (2000). A geometria nos currículos das artes plásticas em Portugal: Fundamentos e objectivos repensar a sua utilidade. “utilidades”, *Revista imaginar*, APECU, 23-26.
- Funch, B. S. (2000), Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museus. In J. P. Frois (ED.), *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares* (pp. 109 -125) Lisboa: Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iavelberg, R., (2003). *Para gostar de aprender arte: Sala de aulas e formação de professores*. Portalegre: Artemed.
- Jesus, S. N., (2002). Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior In S. N. Jesus (Org.), *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior* (Cap. 1, 11 – 29). Coimbra: Quarteto.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, & Pereira, D. (2000). (Org.) *Ensino superior, (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Lobo, N. (2001). *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas do ensino artístico*. Actas do seminário. (pp. 51 - 54) Porto: FPCE – UP.
- Mcluhan, M., (2001). *Os Meios de comunicação como extensões do homem* (11ª ed.). S. Paulo: Editora Pensamento-Cultrix.

- Monteiro, M. S. (2007, Dezembro). *Análise das competências dos Estudantes do 1º ano do Ensino Artístico: da percepção dos alunos à opinião dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Pedagogia Universitária. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Nardin, H. O. & Ferraro, M. R., (2001). Artes visuais na contemporaneidade: Marcando presença na escola. In S. Ferreira (Org.). *O ensino das artes: Construindo caminhos* (180 – 222). Portalegre: Papyrus.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Editora Universidade Aberta.
- Sousa, R., (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tavares, J. (2000) *Ensino superior, (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso no ensino superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares, (Org.) *Ensino superior, (in)sucesso académico* (pp. 49 a 72). Porto: Porto Editora.

#### PERCEPTION OF KNOWLEDGE ACQUISITION BY FIRST YEAR UNIVERSITY STUDENTS OF ARTS

**Abstract:** This research has as its main goal the analysis of the perception of knowledge acquisition by first year university students of Arts. Starting from the assumption that University Teaching is very demanding, most students feel maladjusted when they integrate a university establishment. Generally speaking, this maladjustment leads to academic failure and, sometimes, to students' dropping out of university. Such problem makes us question if, eventually, the students are integrated feeling adequately prepared.

The sample includes the first year of some institutions of Higher Education in the Arts area of Portugal's central region. The results were obtained through a survey that analyses the perception of knowledge acquisition with the intention of leading the students into self-assessment regarding their knowledge within the Arts field. At the end of the academic year, the students gave pieces of information about their academic experience during their first year at university. It can be concluded that students have little technical knowledge and are more interested in more general issues of the Arts field due to the fact that the latter were more explored during Junior and High School.

**Keywords:** Students' knowledge, High School, Higher Education, Arts field

## AVALIAÇÃO E QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: PRESSUPOSTOS E DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Isabel Huet<sup>36</sup>

Ana Paula Cabral<sup>37</sup>

Nilza Costa<sup>38</sup>

### RESUMO:

Atualmente as instituições de Ensino Superior (ES) desenvolvem todo um conjunto de mecanismos e procedimentos para avaliarem a qualidade das funções que desempenham, quer ao nível do ensino e aprendizagem, quer ao nível da investigação. Os *outputs* destes processos contribuem (ou deveriam contribuir) para a tomada de decisão (função reguladora) e para o desenvolvimento de estratégias de melhoria contínua. Todos estes processos têm sido pautados por uma constante necessidade de (re) definição de conceitos e posicionamentos relativamente ao entendimento de *qualidade*, simultaneamente percecionado como um objetivo e como um meio para potenciar a (re) configuração do ES. Pretende-se aqui explorar os conceitos,

---

<sup>36</sup> *Centre for Higher Education Research and Practice*, University of Kingston London, England, UK.  
([i.huet@kingston.ac.uk](mailto:i.huet@kingston.ac.uk)).

Centro de Investigação 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores' (CIDTFF), Universidade de Aveiro, Portugal ([huet@ua.pt](mailto:huet@ua.pt)).

<sup>37</sup> *Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa*, Centro de Investigação 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores' (CIDTFF), Universidade de Aveiro, Portugal ([apcabral@ua.pt](mailto:apcabral@ua.pt))  
Centro de Investigação e Desenvolvimento do Instituto Superior Politécnico Gaya ([acabral@ispgaya.pt](mailto:acabral@ispgaya.pt)).

<sup>38</sup> Centro de Investigação 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores' (CIDTFF), Universidade de Aveiro, Portugal ([nilzacosta@ua.pt](mailto:nilzacosta@ua.pt)).

contributos e desafios inerentes à investigação na área da avaliação e qualidade. Os conceitos de avaliação e qualidade educacional serão discutidos contribuindo para uma melhor compreensão das atividades realizadas na secção do ES do *Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE-ES)*, estrutura funcional do Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (Portugal). Por último, pretende-se apresentar de forma sucinta os projetos desenvolvidos no LAQE/ES e de que forma estes contribuem não só para o avanço da investigação na área da avaliação e qualidade, como também para a regulação dos processos e da sua melhoria contínua junto dos intervenientes do processo educativo e investigativo.

**Palavras-Chave:** Avaliação; Qualidade; Educação.

## INTRODUÇÃO

Atualmente temos assistido a alterações muito significativas na forma como a sociedade e as entidades governamentais percebem o papel do Ensino Superior (ES). Em paralelo, deparamo-nos com as instituições a desenvolverem todo um conjunto de estratégias e procedimentos para redefinirem a sua identidade e postura ao nível nacional e internacional e identificarem as áreas de atuação que determinam o seu protagonismo, capacidade de diferenciação e competitividade.

Todo este processo tem sido pautado por uma constante necessidade de (re)definição de conceitos e posicionamentos relativamente ao factor *qualidade*, simultaneamente percebido como um objectivo e como um meio para potenciar a (re)configuração do ES. A *avaliação* surge, assim, como uma necessidade de regulação dessa mesma qualidade, sendo um mecanismo essencial para a potenciar. Partindo deste pressuposto e sabendo da complexidade que implica definirmos o que é e como se potencia essa qualidade no ES, este artigo explora e apresenta o posicionamento das autoras sobre os conceitos de avaliação e qualidade educacional (processos de ensino e aprendizagem e investigação) e os estudos de investigação que sustentam a construção de conhecimento sobre a díade avaliação-qualidade.

A articulação entre a avaliação e a qualidade parece clara e óbvia para a maioria das pessoas que realiza investigação sobre avaliação (avaliação como objeto de investigação), mas esta não é tão evidente para os atores envolvidos no processo de avaliação.

Na literatura encontramos diferentes argumentos, mas, neste contexto, gostaríamos de focar o que se refere à avaliação no contexto do ES e que enquadra três princípios enunciados por Scheerens, Glas & Thomas (2003): (i) *to formally regulate desired levels of quality of T&L and research outcomes and provisions; (ii) to hold educational service providers accountable, and (iii) to support on-going improvement in education* (p.7).

Com base nos três princípios anteriores, têm surgido mecanismos internos para avaliar a qualidade do ensino e aprendizagem nas instituições de ES, impulsionados principalmente pelas diretrizes e princípios internacionais e nacionais de garantia de qualidade. Neste contexto, por exemplo, a transparência e a acreditação de programas de estudo em toda a Europa tornou-se essencial após o processo de Bolonha. Esta tendência tem motivado uma crescente preocupação das instituições ao nível da elaboração e implementação de Sistemas de Garantia de Qualidade internos, não só para apoiar o processo externo de avaliação, mas também para que possam cumprir os critérios e indicadores, que se tornam fundamentais para fins de prestação de contas.

O sucesso de tais sistemas em termos de melhoria requer o empenho de estudantes, professores e pessoal administrativo e a pré-existência de uma "cultura da qualidade" institucional (Harvey & Stensaker, 2008), de modo a que a 'burocracia' envolvida no processo possa ser minimizada e mais facilmente superada (Hodgson, 2011; Short, 2006; Horsburgh, 1999)

A monitorização e o processo de aperfeiçoamento gradual não pode existir sem este compromisso estabelecido e o envolvimento dos diferentes intervenientes no processo de avaliação (Harvey & Stensaker, 2008; Vettori, Lueger & Knassmülle, 2007).

Pretende-se discutir os conceitos de investigação, avaliação e qualidade educacional como ponto de partida para a apresentação os projetos desenvolvidos no âmbito do *Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE-ES)* (estrutura funcional do Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) e reflectir sobre a forma como estes contribuem não só para o avanço da investigação na área da avaliação, como também para a regulação dos processos e da sua melhoria contínua junto dos intervenientes do processo educativo.

## ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL/ INSTITUCIONAL

### 1. O CIDTFF

O Centro de investigação 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores' (CIDTFF) é uma Unidade de Investigação (UI) da FCT sediada actualmente no Departamento de Educação (DE) da Universidade de Aveiro (UA) e criada em 1994. Integra membros do Departamento de Educação, de outros Departamentos da UA e outras instituições de ES portuguesas.

Diversos desafios (designadamente a nível do enquadramento e valor socio-político, cultural e epistemológico da investigação), bem como processos desencadeados pelas avaliações externas, ditaram o desenvolvimento do projeto da UI, implicando um olhar mais ecológico sobre o seu objecto, inicialmente muito centrado nas Didácticas Específicas, e na suas vertente também tecnológica, e na sua articulação com a Formação de Professores e a Supervisão.

Assim, esse objeto ampliou-se, incluindo hoje domínios mais abrangentes, como Avaliação da Qualidade, Interculturalismo, Ambientes virtuais de aprendizagem e Educação para a Saúde. Também o público-alvo e os contextos de investigação se alargaram, incluindo outros profissionais e espaços formativos que não só professores e escolas (CIDTFF, 2012). Neste sentido, os eixos de ação do CIDTFF são:

- Conceção e aprofundamento de quadros teóricos e metodológicos que sustentem ações educativas para a abordagem de desafios emergentes das sociedades.

- Transferência de conhecimento (resultados e metodologias) para contextos educativos alargados e seus atores.

- Produção, disseminação e avaliação de impacto de modelos, estratégias formativas e recursos didáticos.

- Desenvolvimento e avaliação de recursos/ferramentas para a investigação.

- Cooperação nacional e internacional para o desenvolvimento de práticas formativas e investigativas, bem como de sistemas educativos, nos seus vários níveis de funcionamento.

O referencial do CIDTFF desenvolve-se em torno de três linhas de investigação, ilustradas na Figura 1.



Figura 1: Linhas de investigação do CIDTFF

### 1.1 Linha 3 do CIDTFF: Avaliação da Qualidade na Educação

A linha de investigação 'Avaliação da Qualidade na Educação' centra-se no desenvolvimento de estudos que exploram desafios educacionais atuais (nível nacional e internacional) através de processos de avaliação; no estabelecimento de linhas orientadoras para a melhoria da qualidade da resposta aos desafios educacionais e na elaboração de propostas de processos de avaliação para monitorizar e disseminar boas práticas.

Pretende-se produzir investigação sobre avaliação do desenvolvimento de sujeitos, programas e instituições centrada: na avaliação de impacte; de desempenho docente; de organizações educativas e de saúde; de aprendizagens; da investigação.

### **1.2 O Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa (LAQE)**

Reafirmando a preocupação do CIDTFF com os pressupostos de qualidade, sentiu-se a necessidade de criar o 'Laboratório da Avaliação da Qualidade Educativa' - LAQE em estreita cooperação com os coordenadores e investigadores das outras 2 linhas de investigação e de outros laboratórios do CIDTFF. Na verdade, os estudos sobre a avaliação da qualidade vinham sendo desenvolvidos pelos investigadores do CIDTFF, desde 1997, no entanto, a criação deste Laboratório data de Julho de 2003.

Os princípios orientadores do LAQE situam-se ao nível do paradigma do *Enhancement* (Withers, 1995) concebendo a avaliação como processo crítico emancipatório (Rodrigues & Estrela, 1994) e usando a referencialização (Hadji, 1994; Figari, 1996) como abordagem metodológica central. Os seus principais objetivos são:

- Desenvolver conhecimentos conceptuais e metodológicos sobre a qualidade e a avaliação da qualidade.
- Apoiar formadores e investigadores do CIDTFF na tarefa de desenvolver mecanismos de avaliação da qualidade dos seus projetos e programas.
- Divulgar processos e produtos no seio da comunidade educacional e investigativa.
- Estabelecer parcerias com outros centros de investigação e instituições educativas, nomeadamente escolas e instituições de Ensino Superior.

A área de ação do LAQE é a *Avaliação da Qualidade* em torno dos seguintes objetos:

› Educação de Infância

- › Educação no Ensino Básico e Secundário
- › Educação e saúde
- › Ensino profissional
- › Ensino Superior

### **1.2.1 A seção de Ensino Superior do LAQE**

A seção de Ensino Superior do 'Laboratório de Avaliação da Qualidade Educativa' (*LAQE-ES*) tem como objetivo central o desenvolvimento de investigação na área da avaliação de modo a potenciar a construção de modelos e instrumentos avaliativos que possam avaliar e monitorizar a qualidade dos processos de ensino, aprendizagem e investigação no ES.

Conforme anteriormente referido, no contexto do presente artigo, pretende-se explorar os conceitos e contributos inerentes ao processo de investigação na área da avaliação e de que forma esta investigação pode potenciar a melhoria dos objetos avaliados.

### **INVESTIGAÇÃO E AVALIAÇÃO**

Uma premissa essencial ao falar de investigação e avaliação centra-se no equacionar da natureza da relação entre os conceitos não só de qualidade mas também de avaliação e investigação e da forma como a sua articulação poderá potenciar todo o processo de intervenção, transformação e mudança.

Todo este processo tem sido marcado por uma constante necessidade de realizar uma (re) definição de conceitos e posições sobre o fator de qualidade, enquanto percebido como uma meta e como um meio para melhorar a (re) configuração do ES (Lukas & Santiago, 2004)

Um pressuposto essencial neste contexto centra-se no questionamento da natureza da relação entre os conceitos de avaliação e investigação sobre avaliação (avaliação como objeto de investigação).

A discussão orienta o leitor para compreender o processo de realização de investigação sobre avaliação e a forma como os seus processos e produtos podem colaborar para a qualidade do ensino, aprendizagem e investigação.

Neste âmbito assistimos a um debate amplo e já de longa data sobre a diferença entre avaliação e investigação: implicações, interações, campos de ação. Mathison (2008) levanta a questão de que a apresentação de uma definição de avaliação como processo e produto de fazer julgamentos sobre o valor, mérito ou valor do objeto sob avaliação faz pouco para responder à eterna questão: qual é a diferença entre avaliação e investigação?

De acordo com a nossa perspectiva, tanto a investigação como a avaliação interessam-se pela compreensão da natureza e contexto dos problemas/ situações em análise. No entanto, a investigação pede uma análise mais aprofundada sobre a análise das explicações subjacentes e integra as contribuições da sua base teórica, ao passo que a avaliação baseia-se principalmente na realização dos quadros de referência, normas e critérios de avaliação. No entanto, as duas abordagens não são independentes e nem se auto-excluem. A principal diferença é definida no juízo de valor implícito na avaliação. A investigação sobre avaliação em particular, preocupa-se com a realização de investigação sobre a avaliação (em oposição à realização de avaliações), procurando entender o *porquê* e *como* as avaliações ocorrem, desenvolve teorias de avaliação e tenta explicar essas ocorrências, e continuamente testa essas teorias em diferentes ambientes.

A investigação sobre avaliação tem o objetivo principal de contribuir para a compreensão teórica dos objetos em estudo, as dimensões, critérios e indicadores para cada um dos diferentes objetos que serão avaliados (Figari & Tourmen, 2006). Este processo, conhecido como "référentialisation" (Figari & Tourmen, 2006), pode ser considerado como um método e um processo que faz com que o processo de avaliação seja tão preciso e rigoroso quanto possível, contribuindo para a construção de conhecimento. De acordo com Rossi, Lipsey e Freeman (2004) "evaluation research is intended to be both useful and used, either directly and immediately or an incremental contribution to a cumulative body of practical knowledge (p. 21)".

## **INVESTIGAÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO NO LAQE-ES**

No contexto do LAQE/ES encontramos três linhas de ação: investigação, intervenção e formação. Pretende-se desenvolver conhecimento na área de avaliação no Ensino Superior, desenvolver linhas de ação para trabalhar com professores e estudantes no sentido do desenho de cursos/ unidades curriculares, no âmbito do ensino, métodos de avaliação, atividades ou instrumentos e da promoção workshops/ seminários para estudantes ou cursos/workshops de formação pedagógica para professores.

Neste sentido, um dos grandes objetivos do laboratório é desenvolver projetos cujo objetivo é desenvolver a investigação sobre avaliação procurando construir quadros de referência, propor diretrizes para melhorar a qualidade das respostas aos desafios em análise, e desenvolver investigação baseada em evidências para apoiar decisões institucionais na área da educação.

As sinergias criadas entre os investigadores do Laboratório e outros investigadores, docentes e instituições em geral são essenciais para que a investigação sobre avaliação, seja divulgada, discutida e / ou aplicada em contextos específicos.

Com este propósito, são organizados regularmente seminários e workshops no LAQE/ES. O objetivo final é promover as bases para a criação/ manutenção de uma ‘cultura da qualidade’ dentro da academia e, desta forma, contribuir para a melhoria da qualidade.

Estas intervenções são apoiadas por evidências baseadas em investigações que surgem a partir de diferentes projetos. Os projetos são organizados em dois domínios principais – ensino e aprendizagem e qualidade da investigação (Figura 2):

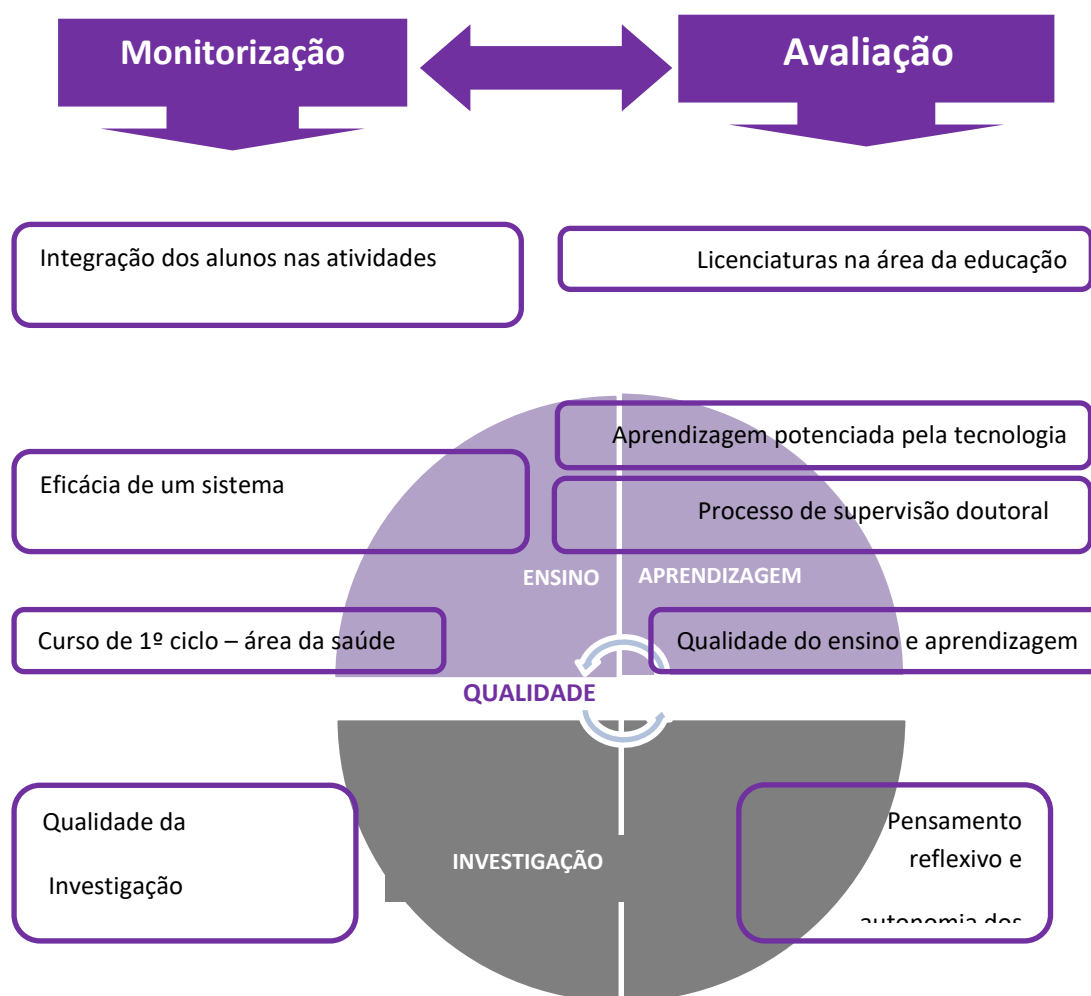


Figura 2: Projetos em desenvolvimento no LAQE-ES

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre avaliação baseia-se na criação de princípios e processos de avaliação que visam favorecer a melhoria do ensino, aprendizagem e investigação através do envolvimento de todos os atores educacionais num compromisso compartilhado visando a qualidade.

Os procedimentos de avaliação que não incorporam o objetivo de melhoria podem facilmente tornar-se obsoletos, uma vez que só vão produzir juízos e valores ‘vazios’ que servirão somente objetivos de ‘*accountability*’.

Além disso, os mecanismos e instrumentos de avaliação que não são suportados por referenciais de avaliação sustentados em estudos teóricos e/ou empíricos, demonstrando rigor e transparência na sua construção, podem ser facilmente questionados pela academia o que pode levar a um menor envolvimento dos atores nos processos de avaliação e ou monitorização.

Torna-se claro que a qualidade não se baseia no preenchimento de 'checklists' de critérios orientados num entendimento mecanicista de qualidade, mas na integração dos atores/*stakeholders* num esforço comum para a realização dos modelos de referência alvo (Figari, 1994).

O impacto da avaliação também é fundamental para que os diferentes atores envolvidos no processo possam compreender a sua relevância.

Os estudantes, docentes, órgãos de gestão têm que entender o seu poder no sentido da transformação, de forma a participarem com o claro entendimento de que a sua opinião é tida em consideração e que vale a pena estar envolvido no processo de avaliação.

Este compromisso é difícil de se conseguir sem um conceito estabelecido de pertença no âmbito da integração de processos de qualidade, aspeto que se torna fundamental para a criação e desenvolvimento de 'culturas de qualidade reais' dentro das instituições.

### Referências Bibliográficas

- CIDTFF (2012). *FCT Relatório Científico 2011*. Aveiro, 'Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores (CIDTFF) (relatório não publicado).
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael SA.
- Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation: une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29(3), 5-25.
- Harvey, L, & Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Hodgson, K. (2011). Can we make the bureaucracy of monitoring the quality of a university's learning and teaching more acceptable? In A. Blättler, L. Bollaert, F. Crozier, J. Grifoll, A.

- Hyland, T. Loukkola, B. Michalk, A. Pall & B. Stensaker. *Building bridges: Making sense of quality assurance in European, national and institutional contexts* (pp.56-63). EUA Case Studies.
- Horsburgh, M., (1999). Quality Monitoring in Higher Education: the impact on student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1), 9-25.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mathison, S. (2008). What is the difference between evaluation and research- and why do we care. In N. Smith & P. Brandon (Eds). *Fundamental Issues in Evaluation* (pp. 183-196). NY: Guilford.
- Rossi, P., Lipsey, M., & Freeman, H. (2004). *Evaluation: A Systematic Approach*: Sage Publications.
- Scheerens J., Glas C., & Thomas S.(2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: a Systemic Approach*. Swets & Zeitlinger.
- Short, A. (2006). The Enemy of a Quality Culture. *1st European Quality Assurance Forum*. Munich, Germany.
- Vettori, O., Lueger M., & Knassmülle, M. (2007). Dealing with ambivalences – Strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning in L. Bollaert; S. Bus, B. Curvale, L. Harvey, E. Helle, H. Jensen, J. Komljenovič, A. Orphanides & A. Sursock (Eds). *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 21-28). Brussels: EUA.

**ABSTRACT:** Nowadays, Higher Education institutions are developing a whole set of mechanisms and procedures for evaluating their quality both in terms of teaching and learning and in terms of research. The outputs of these processes contribute (or should contribute) to decision making (regulatory function) and to the development of strategies for continuous improvement. All these processes have been guided by a constant need to (re)define the concepts and positions relating to the meaning of quality while regarded as a goal and as a means to enhance the (re) configuration of Higher Education. The intention here is to explore the concepts, contributions and challenges of research in the area of evaluation and quality. The concepts of evaluation and educational quality are discussed contributing to a better understanding of the activities performed in the higher education section of the Laboratory for the Evaluation of Educational Quality (LAQE/ ES), the functional structure of the Research Centre “Didactics and Technology in Education of Trainers” (CIDTFF) of the University of Aveiro (Portugal). Finally, we want to present briefly the projects developed in LAQE / ES and how they contribute not only to the advancement of research in the area of evaluation and quality, but also for the regulation of processes and continuous improvement of the educational and research processes.

**Keywords:** Evaluation; Quality; Education.

## PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE ATUAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR

**Cynthia Bisinoto<sup>39</sup>**

**Claisy Marinho<sup>40</sup>**

**Universidade de Brasília**

### RESUMO

Muitas são as intervenções em Psicologia Escolar que buscam fortalecer os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento que transcorrem nos contextos educativos. De maneira geral, as práticas podem ser tradicionais, quando já estão relativamente consolidadas na área por meio de respostas dos psicólogos aos problemas diários que precisam ser resolvidos, ou podem ser emergentes, quando estão pouco difundidas e vinculam-se a uma concepção mais abrangente do trabalho do psicólogo escolar. Este artigo detém-se sobre as práticas emergentes que têm um potencial transformador bastante ampliado e apresenta algumas possibilidades mais abrangentes e contemporâneas de intervenção como a construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; a análise e intervenção institucional; a participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica; a coordenação de oficinas para o desenvolvimento integral dos alunos; o envolvimento com a implementação das políticas públicas. Tais possibilidades reconhecem e atuam sobre as diferentes dimensões que participam do processo educativo.

**Palavras-chave:** psicólogo escolar, intervenção, práticas emergentes.

---

<sup>39</sup> Doutora em Psicologia, Professora Adjunto da Universidade de Brasília, Brasil - cynthia@unb.br

<sup>40</sup> Doutora em Psicologia, Professora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil - claisy@unb.br

## INTRODUÇÃO

Apesar de já estarem razoavelmente estabelecidas as principais diretrizes que norteiam a atuação em Psicologia Escolar, ainda se coloca como um grande desafio aos profissionais da área promover intervenções por eles orientadas. Por essa razão, um olhar sobre o trabalho que psicólogos escolares estão desenvolvendo nos mais diferentes contextos educativos mostra o quanto as práticas implementadas nem sempre compartilham a mesma base teórico-metodológica e, conseqüentemente, prezam por ações que ora se vinculam à atuação histórica relativamente consolidada, ora se coadunam a um posicionamento crítico e inovador. Por essa razão, Guzzo (1996, 1999a) indicou, há mais de uma década, que não era possível falar em um modelo de atuação em Psicologia Escolar, uma vez que as práticas em andamento não se ancoravam em perspectivas e concepções comuns.

Um modelo de atuação em Psicologia Escolar não corresponde, apenas, à definição de atividades a serem desenvolvidas pelos profissionais, ou seja, às ações que irão cotidianamente implementar. Tais atividades são, obviamente, uma das dimensões que conduzirão a atuação dos psicólogos, as quais se somarão às bases teórica e epistemológica que as sustentam e aos objetivos e metas que as orientam. Dessa maneira, um modelo de atuação engloba as concepções que se tem da Educação e do seu papel na sociedade e, também, da função da Psicologia no cumprimento desse papel, a definição e adoção de teorias que se coadunam a tais concepções e que, conjuntamente, direcionam a prática psicológica no espaço escolar (Oliveira, 2011).

Sendo assim, quando se fala em modelo de atuação em Psicologia Escolar se faz referência à ampla compreensão do que seja a contribuição da ciência psicológica à Educação, a qual se expressa em diferentes ações desenvolvidas pelos psicólogos escolares com vistas a favorecer a qualidade e a eficácia dos processos educativos. Em aderência a essas colocações, entende-se que as práticas cotidianas em Psicologia Escolar devem ser desenvolvidas de forma que haja harmonia e coerência entre a concepção e a ação, entre a teoria e a prática.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos críticos, reflexivos, questionadores, autônomos e conscientes de seu papel frente à transformação da realidade social, econômica e política do contexto no qual se inserem, cabe à Psicologia, e mais

especificamente à Psicologia Escolar, agir em prol de indicadores pessoais, relacionais e institucionais que favoreçam este desenvolvimento. As ações a serem implantadas com esta finalidade são das mais diversas possíveis, haja vista a gama de teorias, métodos e instrumentos disponíveis; contudo, uma efetiva contribuição nessa direção exige que os profissionais da área tenham lucidez acerca da sua vinculação com esses objetivos.

### **Práticas emergentes e tradicionais em Psicologia Escolar: articulações e especificidades**

A Psicologia Escolar configura-se como um campo de atuação profissional e de produção de conhecimento essencialmente voltada à promoção do processo de desenvolvimento e da aprendizagem (Marinho-Araújo, 2005; Oliveira & Marinho-Araújo, 2009). Em relação à prática em Psicologia Escolar, Martínez (2007, 2009, 2010) vem oferecendo importante contribuição à área por meio da organização das práticas de intervenção em dois grandes grupos: formas de atuação tradicionais e formas de atuação emergentes. De acordo com a autora, as primeiras distinguem-se por estarem associadas à dimensão psicoeducacional do contexto escolar e por terem uma história que já está relativamente consolidada na área, enquanto as segundas apresentam uma configuração recente, estão pouco difundidas e atreladas a uma concepção mais abrangente do trabalho do psicólogo escolar que leva em conta sua dimensão psicossocial.

A atuação tradicional tem forte vinculação com as demandas da escola relativas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos e, assim, caracteriza-se mais por respostas dos psicólogos escolares aos problemas cotidianos que precisam ser resolvidos. Envolve atividades de avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades; orientação a pais e alunos; orientação profissional e sexual; formação de professores e desenvolvimento de projetos de temáticas específicas como violência, drogas, gravidez precoce (Martínez, 2009, 2010).

A atuação emergente, por outro lado, decorre mais de uma posição ativa, criativa e socialmente comprometida por parte do psicólogo escolar do que de demandas explícitas que lhe são direcionadas. Esta forma de atuação tem seu potencial transformador significativamente ampliado, uma vez que se estende para além das dificuldades já identificadas no processo vivenciado pelos alunos, e engloba atividades de diagnóstico, análise e intervenção institucional;

construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica; coordenação de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; realização de pesquisas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; envolvimento com a implementação das políticas públicas, entre outras (Martínez, 2009).

Tendo esta distinção como referência, entende-se que o que aponta para a adequação de uma prática interventiva às necessidades do contexto não é, simplesmente, a formatação tradicional ou emergente da ação em termos de historicidade, mas, acima de tudo, o seu potencial transformador diante da complexidade que é característica do contexto educativo. Assim, uma prática comumente identificada como de natureza tradicional, como a avaliação e o diagnóstico de alunos com dificuldades, por exemplo, pode vir a se configurar como de natureza emergente na medida em que a atenção focada exclusivamente no aluno desloque-se concomitantemente para os demais elementos que participam do processo educativo e que contribuem para a modificação de tal dificuldade. Não é a intervenção em si, isolada das concepções que a orientam e dos desdobramentos que oportuniza, que irá indicar se o trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares é mais ou menos emergente (Oliveira, 2011).

Dizer que um profissional realiza avaliação de dificuldades escolares é insuficiente para identificar essa ação como sendo tradicional ou emergente, uma vez que é a maneira como esta ação é entendida e desenvolvida pelo profissional em seu cotidiano que irá lhe conferir um caráter inovador ou não. Isto é, ao analisar o trabalho realizado pelo psicólogo escolar é preciso ir além do rótulo que identifica a intervenção – avaliação e diagnóstico de dificuldades, por exemplo – e considerar: a amplitude com que o profissional compreende o fenômeno, se focada nos múltiplos determinantes envolvidos ou somente naqueles relacionados ao sujeito individualmente; a extensão da intervenção por ele realizada, se direcionada apenas para os aspectos individuais ou para os coletivos e institucionais, simultaneamente; e o impacto de suas ações em termos de modificações que se desdobram para a totalidade do contexto e não a um sujeito apenas.

Posto dessa maneira, o que irá caracterizar uma atuação como tradicional ou emergente é, sobretudo, a sua vinculação com concepções mais complexas e ampliadas acerca dos fenômenos educativos e dos elementos que nele estão implicados. Nessa direção, concorda-se com Martínez

(2009) quando diz que, ainda que as formas de atuação emergentes sejam mais abrangentes e complexas do que as tradicionais, e nesse sentido, potencialmente mais efetivas para promover transformações nos processos educativos, consideramos que todas as formas de atuação do psicólogo no contexto escolar..., se desenvolvidas com criatividade e qualidade, podem ter, de algum modo, impactos reais na melhoria da qualidade dos processos educativos da escola. (p. 170)

Levando em conta as reflexões acima empreendidas, entende-se que um modelo de atuação em Psicologia Escolar está diretamente relacionado a concepções filosóficas, epistemológicas e políticas acerca do processo educativo e do seu papel social, as quais, por seu turno, são norteadoras das intervenções dos profissionais da área. Se há pouco mais de uma década não era possível falar em um modelo de atuação para a área (Guzzo, 1996, 1999a), as experiências profissionais, as pesquisas e produções do final da década de 1990 e início deste novo século vêm contribuindo para a consolidação de uma proposta contemporânea em Psicologia Escolar. Este, diferentemente daquele que estava ancorado em concepções deterministas e reducionistas que camuflavam problemas sociais e contribuíam para a manutenção da desigualdade socioeconômica, assume uma forte vinculação e compromisso com a promoção da justiça social, da igualdade de oportunidades e da cidadania, alcançadas por meio do desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos e dos contextos institucionais (Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2011).

Com base nas produções mais contemporâneas em Psicologia Escolar que se apóiam em uma perspectiva crítica, positiva e progressista, apresentam-se alguns estudos, relatos de pesquisa e de intervenção que têm assumido o compromisso com propostas inovadoras na área. O eixo comum dos exemplos aqui apresentados reside no fato dos mesmos se embasarem na valorização das relações sociais e da dimensão histórica na construção dos sujeitos e da sociedade, na inter-relação complexa e dinâmica entre múltiplos fatores envolvidos no cotidiano escolar e na participação e colaboração dos diferentes atores escolares.

### **Intervenções emergentes em Psicologia Escolar: algumas possibilidades**

A prática da avaliação, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares é recorrente entre os psicólogos escolares convocados a explicar e tratar as causas que levam algumas crianças a não aprender. Diferentemente de tempos atrás em que a investigação de tais dificuldades estava centrada em conhecer a história pessoal e familiar do aluno, atualmente esta prática vem se transformando em virtude do entendimento de que as dificuldades escolares se expressam nos espaços relacionais. Nessa direção, a inclusão de outros atores e elementos escolares no processo de compreensão e intervenção sobre as queixas tem sido um diferencial.

Machado (2000), por exemplo, ao realizar um trabalho sobre a avaliação psicológica de crianças encaminhadas por apresentarem alguma dificuldade de comportamento ou no processo ensino-aprendizagem, percebeu, ao ouvir as expectativas dos professores, que muitos encaminhavam a criança para avaliação como forma de viabilizar um trabalho coletivo, isto é, como forma de estabelecer uma parceria. A autora propôs, então, encontros e reflexões com os professores nos quais pudessem discutir as razões, expectativas e sugestões relativas ao encaminhamento e avaliação dos alunos. Dessa maneira, as práticas docentes, as relações entre os diversos segmentos – professor-aluno, professor-escola, aluno-aluno, família-escola, escola-sistema educacional –, as questões institucionais e a dinâmica já cristalizada na escola também passaram a ser investigados no processo de compreensão das queixas escolares.

Nesse mesmo sentido, Neves (2001), partindo da convicção de que é possível integrar uma intervenção com os professores ao atendimento dos alunos por eles encaminhados, acompanhou o trabalho de psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) buscando construir com estes novas formas de atuação que não se coadunassem à perspectiva do fracasso escolar como uma problemática individual. Considerando que o encaminhamento ao serviço de atendimento psicopedagógico era efetuado pelos professores, a autora entendeu que o conhecimento das práticas docentes era essencial para o trabalho com as queixas escolares e, assim, propôs que o processo de avaliação se iniciasse por meio da escuta ao professor.

São crianças sobre as quais alguém se queixa, portanto, sobre quem se faz uma queixa escolar. Nesse sentido, o foco não pode recair somente na criança. Na verdade, são os

professores que se queixam. Essa é uma evidência para a qual não podemos deixar de estar atentos quando trabalhamos com crianças encaminhadas, com queixas escolares, por seus professores. (Neves, 2005, p. 115)

A partir da assessoria aos psicólogos escolares do DF foi possível propor um novo modelo integrado de avaliação e intervenção das queixas escolares. A proposta de Neves (2001) foi denominada de PAIQUE - Procedimentos de Avaliação e Intervenção dos Alunos Encaminhados com Queixas Escolares - e consistia em um modelo de atuação no qual o atendimento aos alunos com queixas escolares pudesse contemplar o trabalho com os professores e com a escola. Após alguns anos de utilização do referido modelo que foi acompanhado sistematicamente pela autora, principalmente no Distrito Federal, e das discussões realizadas em fóruns científicos e acadêmicos, o PAIQUE foi revisto e atualizado (Neves, 2010). Atualmente ele é composto de três níveis: escola, família e aluno. No primeiro, privilegia a ação junto à instituição escolar por meio do trabalho dos psicólogos com os professores, outros profissionais e em relação à dinâmica escolar. Somente se for necessário, a intervenção segue para os outros níveis como a família e o aluno (Neves, 2010; Neves & Almeida, 2003).

Estes exemplos e outros mostram que ao trabalhar com as queixas escolares comumente direcionadas ao psicólogo escolar, este, pautado em uma atuação preventiva e orientada para a intervenção nas relações, prioriza ações junto aos professores, buscando auxiliá-los na reflexão sobre a sua prática e na identificação dos aspectos pessoais, relacionais e institucionais que podem estar envolvidos na construção da queixa. Conforme destaca Meira (2000), o envolvimento do professor na busca de alternativas para o aprendizado dos alunos possibilita a apropriação de sua função e responsabilidade e contribui para o resgate de seu papel ativo e dirigente no que diz respeito à compreensão e definição de estratégias para resolver as dificuldades.

Reafirmando a importância de incluir os professores nas intervenções desencadeadas pelos psicólogos escolares, por serem os principais mediadores do aprendizado e do desenvolvimento discente e agentes potenciais de transformação da realidade escolar, a Psicologia Escolar tem investido na formação continuada do corpo docente. Sob essa perspectiva, Aguiar (2000) buscou analisar o movimento de consciência dos professores de São Paulo, durante um Grupo de

Formação, por meio das interações, negociações, confrontos de ideias e ações oportunizadas no espaço de formação, o qual, na verdade, se constituiu em um espaço de intersubjetividade.

Participando dos encontros do grupo, a autora acompanhou as reflexões dos professores que incidiam sobre questões relativas às dificuldades dos alunos, à competência docente e à influência da conjuntura política da região, e pôde perceber como estas reflexões foram lhes possibilitando compreender a constituição dos seus sentidos subjetivos. Com base nessa experiência, Aguiar (2000) defende que um processo de intervenção com os professores deve investir na compreensão do processo de configuração subjetiva das tensões, conflitos e sofrimentos que permeiam a prática desses profissionais, como uma estratégia para a construção de novas formas de significá-la e inová-la.

Esta proposta de construção de um espaço de intersubjetividade entre os professores está em consonância à de Souza (2009) que entende que “falar do professor e sua formação, da perspectiva da Psicologia, só faz sentido se o tomarmos como sujeito, como ser singular, cuja subjetividade se produz nas condições materiais de sua existência” (p. 138). Para esta autora, o professor só terá condições de criar situações de aprendizagem que tomem os alunos como protagonistas de seu processo se eles próprios, professores, forem vistos como seres singulares, como sujeitos que têm uma história particular. Nessa direção, a formação de professores, para além de um discurso prescritivo como comumente ocorre no formato de palestras, seminários e cursos, deve oportunizar momentos de reflexão acerca dos aspectos que constituem o sujeito e são integrantes de sua subjetividade.

Também tratando de intervenções com os professores, Facci (2009) defende que a atuação da Psicologia Escolar na formação continuada docente pode ser a de apresentar, problematizar e discutir a relação desenvolvimento e aprendizagem, “destacando o quanto a intervenção do professor pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos alunos” (p. 119). Partindo dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural a autora propõe que os professores compreendam que o aprendizado é a mola propulsora do desenvolvimento dos alunos e assim possam explorar diferentemente o conhecimento científico e os conteúdos curriculares. Facci (2009) ressalta que, nos cursos de formação de professores, o psicólogo escolar pode contribuir para a transformação da consciência docente, isto é, pode contribuir para que os professores constatem o quanto a sua ação tem influência nos rumos da trajetória formativa dos alunos e

optem, consoante a esta constatação, por estratégias que ampliem a apropriação ativa dos conhecimentos.

Abordando o processo de tomada de consciência por parte dos professores, Fávero e Machado (2003) destacam que as intervenções em Psicologia Escolar que têm como intenção reelaborar as práticas dos professores estão, em última análise, buscando que haja uma reformulação interna por parte do professor, a qual irá fundamentar a mudança de suas ações. O processo chave para que o professor possa transformar o seu trabalho é, no entendimento das autoras, a tomada de consciência acerca dos objetivos educativos e dos meios disponíveis para alcançá-los, que leva a escolhas intencionais por parte do docente para atingir os objetivos pretendidos.

Partindo desse entendimento, Fávero e Machado (2003) assumiram o desafio de acessar os significados construídos pelos professores em relação às suas práticas e de apoiar a sua reformulação. Para tanto, propuseram um trabalho com professores que atuam no ensino de inglês com adultos, tentando favorecer a tomada de consciência em relação à visão deles sobre o aluno adulto (que é, inclusive, um estudo diferencial na Psicologia Escolar, tradicionalmente acostumada a trabalhar com crianças e adolescentes), à sua prática de ensino e às possíveis reformulações que pode nela imprimir.

Em encontros coletivos com quatro professores, uma das autoras propunha discussões acerca do entendimento dos docentes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, das possibilidades dos adultos aprenderem uma nova língua e dos preconceitos que os levam a entender que este aprendizado é mais difícil nesta fase da vida, da motivação e envolvimento dos professores no planejamento de atividades que favorecerem aos alunos superarem eventuais dificuldades, entre outros temas. A cada encontro as autoras analisavam os debates e reflexões que haviam sido suscitados no grupo e planejavam o encontro seguinte, de maneira a dar continuidade à linha de pensamento construída pelos professores. A partir dessa experiência, Fávero e Machado (2003) constataram que houve mudança de concepção quanto à capacidade do aluno adulto apreender uma nova língua, o que é fundamental para desencadear mudança na prática pedagógica.

Os exemplos apresentados têm em comum o reconhecimento do papel fundamental do professor na promoção do desenvolvimento discente, na construção de trajetórias de sucesso e na modificação da realidade escolar. Contudo, apesar dos docentes serem protagonistas ímpares no processo educativo, a qualidade da educação não pode ser totalmente atribuída a eles. Por essa razão, projetos em Psicologia Escolar que tenham a intenção de colaborar para a melhoria da educação não podem se sustentar apenas na formação e intervenção com o corpo docente, pois estariam a simplificar a complexidade do contexto escolar, como era feito anteriormente quando a ênfase era toda depositada no aluno. Além disso, direcionar as ações da Psicologia Escolar para os professores, exclusivamente, pode tornar-se somente uma mudança de foco (dos alunos para os professores) que pouco traz contribuições significativas. É preciso que os psicólogos escolares estejam alertas à cilada de, sob a intenção de desconstruir as antigas práticas centradas nos alunos, não desenvolvam ações prioritariamente direcionadas aos professores como se estes, agora, fossem a via de solução para os problemas escolares.

Outro eixo de atuação da Psicologia Escolar tem sido em relação à inclusão escolar, a qual está contida em uma noção mais ampla de inclusão vinculada às diferentes formas de vida e de participação social. A inclusão escolar como parte da inclusão social é uma expressão da “necessidade de um processo educativo de qualidade para todos, independentemente da condição socioeconômica, gênero, raça, religião e das características distintivas individuais” (Martínez, 2005a, p. 96). De acordo com essa ampla concepção, a inclusão escolar não se associa somente aos alunos com necessidades educativas especiais, apesar de que é em relação a estes que recai a maioria das intervenções. Alecrim (2005) realizou um estudo sobre o papel do psicólogo escolar frente à inclusão, buscando, a partir da percepção de professores, identificar possíveis dimensões de atuação relacionadas a essa temática. Os resultados indicaram que o psicólogo escolar pode atuar no sentido de promover reflexões críticas que auxiliem os profissionais da escola, como os professores, a encontrarem um sentido positivo para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, e não como um empecilho para o trabalho pedagógico.

A construção de um trabalho coletivo que os possibilite refletir criticamente sobre suas ações é um espaço fértil à Psicologia Escolar, pois, conforme identificou a autora, mesmo professores que tenham tido algum tipo de capacitação na área do ensino especial não

reconhecem que esta tenha contribuído para o desenvolvimento de competências necessárias para a inclusão escolar. Situações semelhantes oportunizam ao psicólogo escolar trabalhar com as concepções, angústias, inquietações e decisões dos professores na medida em que elas vão surgindo, em um processo de análise e reformulação contínua da prática.

É consenso que os alunos com necessidades especiais, assim como os ditos normais, se beneficiam das interações e do convívio na escola, uma vez que são propulsores do desenvolvimento; contudo, ainda é recorrente a ideia de que a inclusão escolar não é possível. Esta parece ser uma realidade no caso dos deficientes múltiplos, como constatou Silveira e Neves (2004) em pesquisa realizada com dez pais e dez professores de crianças com deficiências múltiplas que frequentavam Centros de Ensino Especial no Distrito Federal. Os resultados do estudo apontaram que pais e professores concordam quanto à impossibilidade de se realizar a inclusão escolar do aluno com deficiência múltipla, principalmente por atribuírem maior impacto às dificuldades e às limitações das crianças e do contexto do que às potencialidades.

Por essa razão, um possível espaço de atuação do psicólogo escolar refere-se a ajudar os professores a revisitarem suas concepções deterministas quanto às possibilidades de desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. A ampliação das concepções acerca do que seja o desenvolvimento e das aprendizagens consideradas significativas para pessoas com necessidades especiais, a análise sistemática das dificuldades e frustrações advindas de um trabalho desta natureza e a busca por novas estratégias pedagógicas podem ser um eixo de atuação do psicólogo escolar.

Outra possibilidade de atuação da Psicologia Escolar vinculada à ampla noção de inclusão, apesar de ainda pouco explorada, diz respeito ao desenvolvimento dos alunos com altas habilidades, os quais também requerem serviços e atividades diferenciados para atender suas necessidades. Apesar de a superdotação ser um fenômeno que envolve uma multiplicidade de aspectos como os cognitivos, afetivos, sociais, educacionais e familiares, Fleith (2009) indica que a atuação da Psicologia Escolar na área das altas habilidades tem sido limitada, apresentando-se, portanto, como um campo que merece maior atenção.

Diante da necessidade de evidenciar possíveis contribuições da atuação dos psicólogos escolares em relação ao desenvolvimento da superdotação, a autora apresenta algumas questões

que podem ser alvo de intervenção: desconstrução de ideias errôneas, ou mitos, acerca do superdotado; avaliação e identificação de alunos com altas habilidades; reconhecimento de fatores que interferem negativamente no desempenho acadêmico dos alunos; elaboração de estratégias pedagógicas que atendam suas necessidades; orientação profissional aos alunos superdotados; implantação de políticas públicas relacionadas às altas habilidades, entre outras. Alguns resultados de pesquisa na área das altas habilidades indicam que as possíveis intervenções em Psicologia Escolar sugeridas por Fleith (2009) mostram-se pertinentes à realidade escolar.

O estudo realizado por Maia-Pinto e Fleith (2002) sobre a percepção de professores de escolas particulares e públicas de Brasília em relação aos alunos superdotados, por exemplo, mostra que apesar dos docentes considerarem que a escola tem um papel importante na educação do aluno superdotado, estes não eram atendidos de forma diferenciada. As autoras indicaram ainda que os professores tinham um conhecimento superficial acerca da superdotação e do processo de identificação do aluno com altas habilidades, além de não contarem com uma orientação específica sobre práticas educacionais mais condizentes com as necessidades desses alunos. Dessa forma, a Psicologia Escolar em seu compromisso com a inclusão tem no trabalho com os atores escolares, neste caso os professores especialmente, uma oportunidade de contribuir para a promoção do desenvolvimento discente.

No caso das altas habilidades é imperioso refletir acerca da crença de que o aluno superdotado tem as condições necessárias e suficientes para desenvolver diferentes habilidades e produzir conhecimento, independente da ação do meio. Crenças dessa natureza têm impacto direto no planejamento de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam as necessidades dos alunos superdotados e na implantação de programas específicos de estimulação. É preciso, portanto, trabalhar pela desconstrução de alguns mitos e preconceitos que cercam a ideia do aluno superdotado, os quais foram construídos na intersubjetividade social e da escola.

Para além de questões relativas ao contexto escolar, a atuação do psicólogo escolar em relação às altas habilidades também pode estender-se para a família. Nesse sentido, pode acolher as dúvidas e inseguranças dos pais, oferecer orientações acerca das características dos superdotados e das práticas adotadas na escola para favorecer o seu desenvolvimento, discutir e estabelecer estratégias para estimular o filho e ajudá-lo na construção de seus interesses, além de outras mais (Fleith, 2009).

O trabalho da Psicologia Escolar frente à inclusão é extremamente desafiante, principalmente na medida em que não se trata, apenas, de uma questão de preparação técnica dos psicólogos escolares. Conforme destaca Martínez (2005a), “o essencial não é estar ou não preparado tecnicamente. Isso é sem dúvida importante, porém secundário em relação ao essencial: o compromisso com os mais desfavorecidos, o querer trabalhar para transformar essa situação” (p. 112). Se propor a contribuir para um processo real de inclusão escolar requer, por parte dos próprios psicólogos escolares, reflexão e desconstrução de seus mitos, vinculação efetiva com uma perspectiva inclusiva e de promoção do desenvolvimento e a construção de competências que os possibilitem agir em prol da aprendizagem e do desenvolvimento de todos, respeitando e estimulando suas diferenças.

Entendendo que o desenvolvimento das potencialidades humanas está intimamente relacionado à criatividade, este é mais um eixo de pesquisa e de intervenção em Psicologia Escolar. Segundo Martínez (2002), o incremento intencional da criatividade no contexto escolar pode se dar em três direções: o do desenvolvimento da criatividade do aluno, dos professores e da escola como instituição. A respeito da criatividade, Alencar e Fleith (2008) investigaram a percepção de professores do ensino fundamental em relação às barreiras que dificultam o desenvolvimento da capacidade criativa de seus alunos, a qual pode ser uma estratégia para orientar as ações de formação com os professores. O estudo se realizou pela aplicação de um *checklist* que incluíam possíveis barreiras à promoção da criatividade, como falta de autonomia, desinteresse do aluno, baixo incentivo para inovar, falta de material didático, entre outros. Os resultados mostraram que as principais barreiras apontadas pelos professores são externas a eles, como o elevado número de alunos, a presença de alunos com dificuldades em sala de aula, desinteresse pelo conteúdo, baixo reconhecimento do trabalho docente, a extensão do programa a ser cumprido e a escassez de material. As barreiras menos apontadas são as que se vinculam ao próprio professor e suas vivências subjetivas, como insegurança para testar novas práticas, falta de autonomia e falta de entusiasmo pela atividade docente.

Apesar dos professores se considerarem preparados para favorecer o desenvolvimento da criatividade, os psicólogos escolares que trabalham diretamente com as questões subjetivas que permeiam a prática educativa devem atentar-se para a possível resistência por parte dos professores em admitir que dificuldades pessoais possam estar se configurando como barreiras à

promoção da criatividade. Como mencionam as autoras, “é mais fácil deslocar para o aluno, a escola ou a sociedade os fatores que dificultam o seu trabalho docente” (Alencar & Fleith, 2008, p. 64), isentando-se de sua responsabilidade profissional.

Em relato feito por Alencar (2007) acerca do estudo da criatividade no contexto educativo, apreende-se um ponto que é de interesse especial para as intervenções em Psicologia Escolar, relacionado às dificuldades dos professores em romperem com antigas práticas. Refere-se às compreensões equivocadas dos professores acerca da criatividade, as quais englobam o entendimento de que todo ser humano é naturalmente criativo, independente do ambiente, de que a criatividade é igual em todas as pessoas e de que é algo que acontece por acaso. Tendo em vista que as concepções que se tem de um fenômeno são orientadoras da forma como agimos em relação a ele, atuar junto às concepções dos professores em relação à criatividade é um procedimento que pode contribuir para a modificação das práticas docentes.

Em relação à Educação Superior, Alencar (2002), Alencar e Fleith (2010) e Jackson (2006) referem que pouca atenção tem sido dada ao desenvolvimento das habilidades criativas neste nível educativo. Apesar de ser consensual que a criatividade tem importante função na formação dos futuros profissionais, uma vez que os possibilitará responder de maneira mais adequada aos desafios profissionais, dominar estratégias mais eficientes e resolver problemas inesperados, poucas experiências têm se dedicado ao desenvolvimento e expressão da criatividade na Educação Superior.

Amaral e Martínez (2006) realizaram um estudo de caso com um aluno universitário criativo, partindo do pressuposto de que elementos subjetivos como o alto grau de motivação para a aprendizagem, capacidade reflexiva sobre si mesmo, autodeterminação vinculada à superação, flexibilidade, independência, autonomia, entre outros, têm importante papel na expressão da criatividade no processo de aprendizagem. A partir dos dados construídos ao longo do estudo, as autoras indicaram que existe uma relação recursiva entre a constituição do sentido subjetivo na aprendizagem e a expressão criativa nesse processo. De um lado, a constituição do sentido subjetivo na aprendizagem do aluno alimenta a criatividade, de outro, a aprendizagem criativa oportuniza vivências que o fortalecem como aluno e contribuem para a construção de sentidos que fortificam uma relação positiva com a aprendizagem (Amaral & Martínez, 2006). Evidencia-se, assim, que o contexto educativo, no seio do processo de aprendizagem, pode ser

um espaço privilegiado para o desenvolvimento da criatividade e para a promoção de saúde, exigindo que os profissionais habilitem-se no sentido de compreender como se dá esse processo e de identificar estratégias que possam desenvolver nos alunos os recursos pessoais que lhe permitam uma ação criativa.

Também no âmbito da pós-graduação, mas com foco nos docentes, Barreto e Martínez (2007) investigaram, entre professores de pós-graduação *stricto sensu* na Bahia, possibilidades de transformarem sua prática educativa num processo criativo e inovador. A partir do estudo realizado, as autoras constataram que os professores reconhecem a importância da criatividade no contexto educacional, mas apontam que é preciso estratégias e ações para que a estimulem, especialmente quando as trajetórias são marcadas pela falta de capacitação quanto a uma metodologia de ensino criativa. Uma opção sugerida pelas autoras e que se coaduna à atuação em Psicologia Escolar é a de desenvolver um programa permanente de formação continuada, neste caso, com foco nas concepções de criatividade dos professores e nos recursos subjetivos que podem facilitar ou dificultar o trabalho pedagógico criativo.

Em estudo recentemente realizado com professores de Instituições de Educação Superior públicas e privadas, Alencar e Fleith (2010) constaram que entre as quatro principais barreiras apontadas pelos professores ao desenvolvimento das habilidades criativas, três diziam respeito aos estudantes, tendo havido, inclusive, um elevado número de docentes que indicou a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem como uma importante barreira. Muitas hipóteses e problematizações podem e devem ser levantadas a partir destes dados, impulsionando outros estudos; contudo, já é de destacar um aspecto frutífero à atuação dos psicólogos escolares que é junto à compreensão dos professores acerca da necessidade dos alunos terem pré-requisitos para aprender. De acordo com o que já foi sinalizado em outras ocasiões, a concepção de aprendizagem e de desenvolvimento dos professores é basilar para seu exercício profissional.

Soma-se ao trabalho com os professores, a atuação dos psicólogos escolares no que tange às propostas curriculares e pedagógicas dos cursos superiores, as quais, muitas vezes, estão principalmente voltadas para a transmissão de conhecimento e pouco privilegiam espaços e estratégias diferenciadas de ensino, de aprendizagem e de avaliação. “Embora se espere que os estudantes sejam criativos, a criatividade é raramente incluída nos planos de disciplinas como um

objetivo explícito a ser alcançado no decorrer do curso” (Alencar & Fleith, 2010, p.203), o que, mais uma vez, abre uma importante frente de intervenção em Psicologia Escolar.

Conforme resume Jackson (2006), uma das conclusões mais importantes oportunizada pelos estudos nesta área é a de que a criatividade está no coração da identidade dos estudantes; mesmo não sendo foco da intervenção intencional da instituição, as pesquisas mostram que ela é extremamente relevante na forma como os estudantes veem a si mesmos. Por essa razão e como evidenciam os exemplos apresentados, a promoção da criatividade é um possível eixo de atuação da Psicologia Escolar que sempre deve ter em perspectiva que a criatividade não é de ordem individual exclusivamente e engloba um conjunto de fatores que dificultam e promovem o seu desenvolvimento e a sua expressão. Ademais, as intervenções devem buscar resultados que não fiquem restritos a um dos segmentos escolares – os alunos, por exemplo -, mas que tenham o potencial de transbordar para os demais.

Outro campo emergente de atuação da Psicologia Escolar tem sido em relação à proposta pedagógica da escola, haja visto que historicamente os profissionais da área não participavam da sua construção. A partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases (1996), Del Prette (1999) apontou algumas alternativas de atuação do psicólogo na escola, entre elas, a assessoria na elaboração, implementação e avaliação permanente do projeto pedagógico. De acordo com a autora, a construção de uma proposta pedagógica não é uma tarefa simples e deve se pautar num processo de reflexão acerca dos objetivos educacionais estabelecidos na legislação e a reais condições de cada escola em alcançar tais objetivos. As reflexões empreendidas no âmbito da escola para subsidiar a elaboração desse documento buscam fazer com que ela seja, de fato, um reflexo dos princípios, intenções e orientações da escola, passível de ser implementado, e não simplesmente o cumprimento de uma exigência formal. Nessa direção, Martínez (2003) destaca que

o processo de construção, implantação e avaliação contínua da proposta pedagógica da escola constitui uma das principais direções do trabalho na instituição escolar, toda vez que expressa, por uma parte, a intencionalidade do trabalho educativo em direções claramente definidas e, por outra, a estruturação articulada das estratégias e ações por meio das quais os objetivos educativos serão atingidos. (p. 106)

Com base nessa compreensão acerca da função da proposta pedagógica no alcance das metas formativas, Martínez (2003) desenvolveu um trabalho de consultoria em uma escola de educação infantil e ensino fundamental de Brasília que contava com a atuação de uma psicóloga escolar. A autora descreve o processo em duas etapas: a primeira, de construção da concepção geral, e a segunda, de implantação e de monitoramento das ações desenvolvidas. O objetivo da primeira etapa era o de delinear os aspectos centrais que iriam embasar a proposta pedagógica da escola e, para tanto, contou com: atividades de sensibilização e de reflexão sobre o que é uma proposta pedagógica e a sua função nos trabalhos desenvolvidos na escola; atividades grupais voltadas à elaboração coletiva da visão da escola e da formação que deseja oferecer; articulação entre a visão coletivamente construída pelos atores escolares e os referenciais teóricos assumidos pela escola; e, por fim, elaboração do documento final da proposta.

A segunda fase, de implantação e acompanhamento, foi orientada pelo objetivo de conseguir que as bases definidas no documento inicial da proposta pedagógica se expressassem na ação educativa cotidiana. Envolveu um conjunto de ações, como estudo e discussão em grupo acerca do documento elaborado, focalizando as bases teóricas da proposta e sua operacionalização do dia-a-dia; diagnóstico das necessidades de formação dos docentes; planejamento e realização das práticas educativas; entre outros. Ao longo dessa etapa, Martínez (2003) relata que surgiram diferentes tipos de conflitos que demandaram a intervenção da direção da escola como forma de administrá-los e dar continuidade ao processo, o qual evidenciou a complexidade envolvida na mudança de cultura, de hábitos de trabalho e de espaços de comunicação.

A partir dessa experiência, Martínez (2003) apresentou algumas considerações sobre quatro ações dos psicólogos escolares que, a seu ver, emergem da atuação junto à construção e implantação de uma proposta pedagógica. Acerca do trabalho como consultor refere que cabe ao profissional planejar as ações relativas a cada momento, coordenando-as e monitorando sua evolução. Em relação aos projetos de trabalho específicos que surgem como estratégias subsidiadoras da elaboração da proposta, a autora aponta que o psicólogo escolar pode coordenar tais projetos, como é o caso do que foi desenvolvido no trabalho de consultoria para caracterizar a população estudantil:

seus objetivos essenciais direcionavam-se à caracterização das turmas e dos alunos, num conjunto de aspectos importantes, de forma a se obter informação sistematizada para ser utilizada pelas coordenadoras pedagógicas e pelos professores no planejamento e desenvolvimento do trabalho docente educativo e na avaliação do processo de desenvolvimento dos alunos. (Martínez, 2003, p. 119)

Outra ação que o psicólogo escolar também pode desenvolver refere-se à formação continuada de professores que, no trabalho realizado, ocorreu de três formas: condução do aprofundamento das bases teórico-conceituais que sustentam a proposta pedagógica, especificamente no estudo da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano; incentivo e mediação das reflexões críticas sobre a prática, tendo como base os fundamentos conceituais assumidos na proposta pedagógica; realização de projetos e pesquisas em sala de aula, desenvolvidos com os professores por meio de espaços de diálogo e troca de experiências (Martínez, 2003).

Outro eixo de intervenção do psicólogo escolar refere-se à relação entre a família e a escola, os quais são os dois principais contextos educativos e de desenvolvimento humano que partilham a tarefa de preparar crianças e jovens para a vida sócio-econômica e cultural (Oliveira, 2007; Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Se, por um lado, a atuação do psicólogo escolar nesta relação esteve tradicionalmente impulsionada pela ocorrência de problemas, especialmente problemas de comportamentos ou de rendimentos dos alunos-filhos, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) indicam que a atuação dos psicólogos escolares pode ser mais rica se buscar contribuir com a construção do diálogo e de formas diferentes dos sistemas familiares e escolares se relacionarem, promovendo uma relação mais favorável ao desenvolvimento dos alunos. A interferência intencional do psicólogo escolar nesse diálogo, ou a mediação com intencionalidade, busca contribuir para a identificação dos fatores, objetivos e subjetivos, que levam a uma relação pouco harmoniosa e pautada em problemas para, em seguida, oportunizar o estabelecimento de novos padrões relacionais.

Outra ação que também pode contar com a participação do psicólogo escolar é no sistema de seleção de professores e coordenadores pedagógicos que compartilhem do trabalho pedagógico concebido pela escola e expresso em sua proposta pedagógica. A experiência de intervenção relatada anteriormente evidencia que o envolvimento dos psicólogos escolares na

construção da proposta pedagógica está ancorado em uma compreensão ampliada e abrangente da atuação da Psicologia Escolar. Idealizar, planejar e implementar ações que prezem pela participação de todos num processo de construção eminentemente coletivo é indispensável à elaboração de qualquer proposta que se pretenda transformadora, pois, para isso, é necessário coesão dos envolvidos em torno dos princípios, valores, objetivos, funções e responsabilidades.

Conforme já sinalizado por Martínez (2003) no relato da experiência com a proposta pedagógica, um novo espaço de atuação do psicólogo escolar diz respeito à seleção de professores e outros atores escolares. Selecionar pessoal é, tradicionalmente, uma função desenvolvida pelos psicólogos da área organizacional; contudo, o reconhecimento de que a qualidade do trabalho educativo está vinculada à harmonia entre as concepções dos profissionais acerca dos processos de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem e as que orientam a proposta da escola tem evidenciado um novo campo de atuação para o psicólogo escolar. Nessa direção, Avelar, Leitão e Martínez (2003) apresentaram uma experiência de seleção de professores, desenvolvida em uma escola particular de educação infantil e ensino fundamental do Distrito Federal, partindo da ideia de que a contratação de novos colaboradores deve ser conduzida pela confluência entre os princípios teóricos que direcionam o trabalho da escola e aqueles valorizados pelo profissional, professor, coordenador ou outro.

A experiência de seleção em Psicologia Escolar relatado pelas autoras compreende cinco etapas: análise curricular; avaliação do conhecimento geral do candidato na área da educação e suas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem; análise das características pessoais do candidato, como liderança, comunicabilidade, criticidade, entre outros; avaliação da competência didática dos candidatos; e entrevista semi-estruturada. Finalizado o processo, as psicólogas se colocam a disposição dos candidatos para comentar, a pedido deles, os aspectos que foram relevantes para tomar a decisão. Após a contratação do professor, as informações que foram reunidas ao longo do processo seletivo servem, ainda, como orientadoras da formação continuada que será proposta aos docentes tomando por base nas diretrizes na proposta pedagógica da escola. Sendo assim, todo o processo seletivo é conduzido a partir dos fundamentos, princípios, objetivos e expectativas estabelecidos na proposta pedagógica da escola, de maneira que o caráter inovador desse processo seletivo está na relação que ele

estabelece com o projeto pedagógico, com os princípios norteadores do projeto (Avelar, Leitão, & Martínez, 2003).

Este exemplo de atuação na seleção de membros da equipe pedagógica mostra o quanto atividades tradicionalmente desenvolvidas por outra área da Psicologia podem ser realizadas pelos profissionais da Psicologia Escolar sem implicar disputa ou sobreposição de funções, uma vez que o processo seletivo apresenta uma especificidade: o conhecimento e domínio do psicólogo escolar acerca dos fundamentos teórico-conceituais e filosóficos sobre a educação e seus processos e a articulação desses fundamentos com a proposta pedagógica específica da escola. Assim, o foco da seleção desloca-se das características pessoais do candidato que melhor se enquadram no perfil de determinado cargo para a integração entre os interesses e valores da instituição e do profissional, para a coerência entre concepções como ensinar, aprender, desenvolver, avaliar.

Os relatos de pesquisa e de intervenção apresentados nesta seção são algumas das experiências relatadas na literatura contemporânea em Psicologia Escolar, escolhidas para essa apresentação, a despeito de existirem outras experiências igualmente significativas, críticas e emergentes que abordam a inclusão de pessoas com deficiência mental (Anache, 2005, 2007, 2009), a atuação na educação infantil e em creches (Costa, 2010; Costa & Guzzo, 2006; Vectore, 2010; Vectore & Maiomini, 2007, Yokoy & Pedroza, 2005), abrigos (Vectore, 2005; Vectore & Carvalho, 2009), organizações não governamentais (Carvallho, 2007; Soares, 2008; Soares & Marinho-Araújo, 2010), na Educação Superior (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2011; Marinho-Araújo, 2009; Oliveira, 2011) crianças em situação de risco psicossocial (Sant'Ana, Costa & Guzzo, 2008) e no desenvolvimento de políticas públicas (Marinho-Araújo & Neves, 2007; Martínez, 2007).

### **Considerações Finais**

Os exemplos de pesquisa e intervenção apresentados representam algumas das possibilidades de atuação da Psicologia no contexto educativo e têm como aspecto diferencial o compromisso com a transformação da prática cotidiana desenvolvida nas instituições escolares, entendendo que nesta prática estão contemplados todos os atores escolares, entre eles, o próprio psicólogo escolar. Assim, a Psicologia Escolar tem buscado produzir modificações nos

contextos educativos ao mesmo tempo em que desenvolve modelos e práticas qualitativamente diferentes de atuação.

A partir de ações direcionadas para diferentes dimensões do processo educativo – preparação dos membros da equipe pedagógica, atendimento às queixas escolares, favorecimento da inclusão e respeito à diversidade, desenvolvimento da expressão criativa, construção da proposta pedagógica, além de outras – os psicólogos escolares vêm tentando abandonar o foco sobre os indivíduos e priorizar a conexão e interdependência existente entre estas dimensões. Assumem, então, que os fenômenos não estão isolados, mas, ao contrário, mantêm diferentes relações que precisam ser consideradas quando da elaboração de uma proposta de atuação em Psicologia Escolar. Mesmo que centrada em uma dimensão específica, como a seleção de professores, por exemplo, ela se alimenta da proposta pedagógica da escola e da avaliação dos membros da equipe pedagógica, assim como também se desdobra na formação continuada dos professores e no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, à luz das noções de inclusão escolar e de queixas escolares.

Além do reconhecimento da interconexão entre as diferentes dimensões a serem consideradas em uma proposta de atuação, as recentes experiências da área têm levado os profissionais a constarem que para conseguir resultados mais abrangentes é necessário adotar procedimentos que ampliem o poder de sua ação. Assim, a adoção de estratégias de natureza coletiva que envolvem a participação dos diferentes atores – professores, coordenadores, diretores, funcionários, pais, alunos – vêm sendo mais recorrente, sem, contudo, abandonar ações individuais.

### **Referências Bibliográficas**

- Aguiar, W. M. J. (2000). Professor e Educação: realidades em movimento. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 169-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Alecrim, C. G. M. (2005). *O papel da psicologia escolar na educação inclusiva, a partir dos sentidos construídos por professores sobre o conceito de inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (1), 59-66.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2010). Criatividade na Educação Superior: fatores inibidores. *Avaliação*, 15 (2), 201-219.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 63-70.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, número especial, 45-49.
- Amaral, A. L. S. N. & Martínez, A. M. (2006). Aprendizagem e criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. *Psicología para América Latina*, 8, 0-0.
- Anache, A. A. (2005). O psicólogo nas redes de serviços de educação especial: desafios em face da inclusão. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social* (pp. 115-134). São Paulo: Editora Alínea.
- Anache, A. A. (2007). A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 213-244). Campinas: Editora Alínea.
- Anache, A. A. (2009). O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência mental. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 221-244). Campinas: Editora Alínea.
- Avelar, L. P., Leitão, R. L. S. D. & Martínez, A. M. (2003). Seleção de professores: uma experiência inovadora. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (2), 217-219.
- Barreto, M. O. & Martínez, A. M. (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. *Estudos de Psicologia*, 24 (4), 463-473.
- Bisinoto, C. & Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia Escolar na Educação Superior: construindo possibilidades diferenciadas de atuação. Em R. Guzzo & C. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia Escolar: identificando e superando barreiras* (p. 193-214). Campinas: Alínea, .
- Carvalho, T. O. (2007). *Atuação em Psicologia Escolar: o desenvolvimento de competências para mediação da orientação profissional de adolescentes em São Luís-MA*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2006). Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso. *Escritos sobre educação*, 5 (1), 05-12.
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Del Prette, Z. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 11-34). Campinas: Editora Alínea.
- Facci, M. G. D. (2009). A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-132). Campinas: Editora Alínea.

- Fávero, M. H. & Machado, C. M. C. (2003). A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), 15-28.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 75-92). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1999a). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. Em R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje* (pp. 105-116). Campinas: Editora Alínea.
- Jackson, N. (2006). Creativity in higher education. Creating tipping points for cultural change. *SCEPTrE Scholarly Paper*, 3, 1-25.
- Machado, A. M. (2000). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. Em A. M. Machado & M. Proença (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 39-54). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19 (1), 78-90.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. Em C. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (p.155-202). Campinas: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Editora Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 69-88). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8 (15), 189-206.
- Martínez, A. M. (2003). O Psicólogo na Construção da Proposta Pedagógica da Escola: áreas de atuação e desafios para a formação. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 105-124). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2005a). Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 95-114). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). O psicólogo escolar e os processos de implantação de políticas públicas: atuação e formação. Em H. R. Campos (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 109-134). Campinas: Editora Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 169-177.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23 (83), 39-56.

- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (2003). A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Editora Alínea.
- Neves, M. M. B. J. (2001). *A atuação da Psicologia nas equipas de atendimento psicopedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Neves, M. M. B. J. (2010). Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção – PAIQUE. Em *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 2919-2930). Braga: Universidade do Minho.
- Neves, M. M. B. J. (2010). Procedimentos de avaliação das queixas escolares e níveis de intervenção – PAIQUE. Em *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 2919-2930). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, C. B. E. (2007). *Psicologia Escolar e a relação família-escola no Ensino Médio: estudando as concepções desta relação*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da Psicologia Escolar na Educação Superior: proposta para os Serviços de Psicologia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, C. B. E & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663.
- Oliveira, C. B. E & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Sant'Ana, I. M., Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2, 1-10.
- Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. J. (2004). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22 (1), 79-88.
- Soares, P. G. (2008). *Psicologia Escolar e Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Soares, P. G. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Revista da ABRAPEE*, 14 (1), 45-54.
- Souza, V. L. T. (2009). Educação, valores e formação de professores: contribuições da Psicologia Escolar. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 133-152). Campinas: Editora Alínea.
- Vectore, C. & Carvalho, C. (2009). Abrigamento, narrativas infantis: a importância da Psicologia Escolar em contextos de abrigo. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos*

*cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 265-280). Campinas: Editora Alínea.

Vectore, C. & Maimone, E. H. (2007). A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. Em R. C. Herculano (Org.), *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas* (pp. 135-147). Campinas: Editora Alínea.

Vectore, C. (2005). Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. Em A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 155-176). Campinas: Editora Alínea.

Vectore, C. (2010). Promovendo a qualidade na educação infantil: contribuições da Psicologia escolar. *Em Aberto*, 23, 57-72.

Yokoy, T. & Pedroza, R. L. S. (2005). Psicologia Escolar em Educação Infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 95-104.

#### **EMERGING PRACTICES ON SCHOOL PSYCHOLOGY INTERVENTION**

**Abstract:** There are many interventions in school psychology that seek to strengthen the processes of teaching, learning and development that flow in educational contexts. In general, the practices can be traditional, when they are relatively consolidated in the area by psychologists' practices to everyday problems, or can be called emergent, when they are poorly disseminated and are linked to a broader conception of work of the school psychologist. This article concentrates on emerging practices which have a great transformer potential. It presents some of the most comprehensive and contemporary possibilities of intervention such as construction, monitoring and evaluation of the pedagogic project; analysis and institutional intervention; participation in the selection of members of the pedagogical team; coordinating workshops for the integral development of students; the participation with the implementation of public policies. Such possibilities recognize and act on the different dimensions involved in the educational process.

**Keywords:** school psychologist, intervention, emerging practices.