III International Conference Learning and Teaching in Higher Education

&

I Congresso Internacional Ibero-Afro-Americano de Psicologia

ACTAS

VOLUME I – ENSINO SUPERIOR

15, 16 e 17 de Abril de 2015

Universidade de Évora

FICHA TÉCNICA

Título: Actas da III International Conference Learning and Teaching in Higher Education & I Congresso Internacional Ibero-Afro-Americano de Psicologia - **VOLUME I – ENSINO SUPERIOR**

Organizador: Maria Elisa Chaleta

Edição: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico / CIEP – Universidade de Évora

Design Gráfico – Olivia Matos & Fátima Leal

ISBN: 978-989-96656-5-1

APOIOS

Índice

APRESENTAÇÃO	4
COMISSÃO CIENTÍFICA	5
COMISSÃO ORGANIZADORA	6
PROGRAMA	7
RESUMOS DOS SIMPÓSIOS	14
RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES	50
RESUMOS DOS POSTERS	98
TEXTOS COMPLETOS	119

Apresentação

A organização da III Internacional Conference Learning and Teaching in Higher Education e do I Congresso Ibero Afro Americano de Psicologia pretende reunir profissionais e investigadores de Portugal, Espanha, Países da Comunidade de Língua Portuguesa (CPLP) e Países da América Latina. Sob o elo da Psicologia pretende-se reunir uma vasta comunidade que partilhe, entre si, conhecimento em variadas temáticas com reflexo no desenvolvimento humano e nos desafios que atualmente se colocam a vários níveis num mundo globalizado.

É ponto assente que o desenvolvimento social e económico de um país depende do conhecimento e do nível educativo dos seus cidadãos. Num momento de desafios e de perspetiva de profundas reformas importa refletir aprofundadamente sobre os desafios que na atualidade se colocam no ensino superior, à investigação e à internacionalização construindo para isso um espaço de reflexão em que a ciência se pronuncie, aproximando e colocando em evidência os contributos que em vários domínios e em vários contextos se vão produzindo.Bem-vindos à Universidade de Évora!

Áreas Temáticas

- Ensino Superior
- Formação de Psicólogos
- Inclusão Educativa e Social
- Psicologia e Saúde
- Aprendizagem e Desenvolvimento ao Longo da Vida
- Formação e Transição para o Mundo de Trabalho
- Interculturalidade
- Psicologia e mundo actual

Comissão Científica

- Marco Murueta - Universidad Nacional Autónoma de México
- Carolina Luz de la Torre Molina - Universidad de La Habana – Cuba
- Ricardo Rey Clericus - Universidad de Talca Chile
- Rosangela Francischini - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil
- Moisés Sobrinho - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil
- Darlisom Ferreira - Universidade Estadual da Amazónia - Brasil
- Jacqueline Praxedes Almeida - Universidade Federal de Alagoas - Brasil
- Rodrigo Sanches Peres - Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
- Isabel Quadrado - Universidad da Extremadura – Espanha
- José Carlos Núñez Pérez - Universidad de Oviedo - Espanha
- Juan Luis Castejón Costa - Universidad de Alicante - Espanha
- Juan Fernández Sánchez - Universidad Complutense de Madrid – Espanha
- José María Román Sánchez - Universidad de Valladolid – Espanha
- Miguel Ángel Carbonero Martín - Universidad de Valladolid – Espanha
- Pedro Sales Rosário - Universidade do Minho
- Leandro de Almeida - Universidade do Minho
- Anabela de Sousa Pereira - Universidade de Aveiro
- Mário R. Simões - Universidade de Coimbra
- Carlos Barreira - Universidade de Coimbra
- Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa
- Ana Margarida Veiga Simão – Universidade de Lisboa
- Jorge Correia Jesuíno – ISCTE (*Professor Emérito*)
- Maria Helena Venâncio Martins - Universidade de Algarve
- Lurdes Mata - ISPA – IU Lisboa
- Francisco Peixoto - ISPA – IU Lisboa
- Tânia Gaspar - Universidade Lusíada de Lisboa
- Maria José Martins – Instituto Politécnico de Portalegre
- Maria Elisa Rolo Chaleta - DPsi - Universidade de Évora
- Edgar Aníbal Galindo Cota - DPsi - Universidade de Évora
- Maria de Fátima Campos Bernardo - DPsi - Universidade de Évora
- Rui Alexandre Godinho da Costa Campos - DPsi - Universidade de Évora
- Isabel Maria Marques Mesquita - DPsi - Universidade de Évora
- Isabel Maria Cabrita Leite dos Santos Silva - DPsi - Universidade de Évora
- Heldemerina Chimuna Domingos Samutelela Pires - DPsi - Universidade de Évora
- Maria da Graça Duarte da Silva Santos - DPsi - Universidade de Évora
- Vítor Daniel Ferreira Franco - DPsi - Universidade de Évora
- Constança Maria Sacadura Biscaia da Silva Pinto - DPsi - Universidade de Évora
- Maria Luísa Fonseca Grácio - DPsi - Universidade de Évora
- Adelinda Maria Araújo Candeias - DPsi - Universidade de Évora
- Maria Madalena Vaz Pereira de Melo - DPsi - Universidade de Évora
- Nuno Manuel Gameiro Rebelo dos Santos - DPsi - Universidade de Évora
- Paulo Miguel da Silva Cardoso - DPsi - Universidade de Évora
- Carla Sofia Carrilho Lopes Santarém Semedo - DPsi - Universidade de Évora
- António Augusto Pinto Moreira Diniz - DPsi - Universidade de Évora
- Célia Maria Dias Sales - DPsi - Universidade de Évora
- Nuno Maria Bleck da Silva Amado - DPsi - Universidade de Évora
- Sofia Alexandra da Conceição Tavares - DPsi - Universidade de Évora
- Rui Filipe Gaspar de Carvalho - DPsi - Universidade de Évora
- Nuno Miguel Rosa Valente Colaço - DPsi - Universidade de Évora
- João José da Silva Pissarra - DPsi - Universidade de Évora
- Cristina Maria Moura de Sousa - DPsi - Universidade de Évora
- Mara Luísa de Castro Martins Correia - DPsi - Universidade de Évora
- António Manuel Águas Borralho - DPE - Universidade de Évora
- Isabel José Botas Bruno Fialho - DPE - Universidade de Évora
- Marília Castro Cid - DPE - Universidade de Évora
- Carlos Manuel Rodrigues Vieira - DEC - Universidade de Évora
- Isabel Maria Pereira Viegas Vieira - DEC - Universidade de Évora

Comissão Organizadora

Comissão Organizadora/ Organising Committee

- Elisa Chaleta – Presidente LTHE 2015
- Edgar Galindo – Presidente I CIAAP
- Miguel Carbonero Matín (Universidad de Valladolid)
- Luisa Grácio (Universidade de Évora)
-

Comissão Organizadora Executiva

- Olívia Matos - Coordenadora (lthe2015@uevora.pt)
- Fátima Leal
- Nuno Costa
- Catia Carmo
- Catia Coelho
- Vanessa Rosa
- Sandra Burchert

Organização

- Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico – Reitoria da Universidade de Évora
- Departamento de Psicologia - Escola de Ciências Sociais da Universidade de Évora
- CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora

PROGRAMA

15 de Abril		
9,30	***SESSÃO DE ABERTURA*** **– Reitora da Universidade de Évora** **- Director da Escola de Ciências Sociais** **- Presidente da Câmara Municipal de Évora** **- Directora Regional de Cultura**	
10- 11	**CONFERÊNCIA: Paul Walker -** University College London **"Making key conceptions of higher learning accessible to students"**	**Moderador** Luis Sebastião (DPE – UÉ)
Pausa (coffee break)		
11,15 – 12,15	**CONFERÊNCIA: Jorge Correia Jesuíno -** Universidade de Évora **"Ensino Superior. Modelos e Tendências"**	**Moderadora** Adelinda Candeias (DPsi – UÉ)
12,15-13,15	**Simpósios S1 e S2 /Comunicações C1 a C13**	
Almoço		
14,30 - 15,30	**CONFERÊNCIA: Domingos Fernandes -** Universidade de Lisboa **"Para uma Reinvenção das Práticas Pedagógicas no Ensino Superior"**	**Moderador** António Borralho (DPE – UÉ)
15,30 - 16,30	**CONFERÊNCIA: Carlos Barreira -** Universidade de Coimbra **"Avaliação das aprendizagens no ensino superior"**	**Moderadora** Isabel Fialho (DPE – UÉ)
Pausa (coffee break)		
16,45 - 17,45	**CONFERÊNCIA: Moisés Sobrinho -** UFRN Brasil **"Campo acadêmico, representações sociais de universidade e desafios da educação superior no Brasil contemporâneo"**	**Moderadora** Luisa Grácio (DPsi – UÉ)

16 de Abril		
10 – 11	**Simpósio S3 e S4 /Comunicações C14 a C27**	
Pausa (coffee break)		
11,30-12,30	**CONFERÊNCIA: Marco Murueta -** Univ. Autónoma do México **"Salud y enfermedad psicológica en la Teoría de la Praxis"**	**Moderador** Edgar Galindo (DPsi – UÉ)
Almoço		
14,30-15,30	**CONFERÊNCIA: Miguel Carbonero Martín –** Univers. de Valladolid **"Habilidades docentes: El profesor eficaz"**	**Moderadora** Elisa Chaleta (DPsi – UÉ)
15,30-16,30	**Simpósios S5 e S6 /Comunicações C28 a C35 /Posters P1 a P10**	
Pausa (coffee break)		
17	**Programa Cultural – Visita ao Museu de Évora**	

17 de Abril		
9,30-10,30	**Simpósio S7 / Comunicações C36 a C44**	
10,30 – 11,30	**CONFERÊNCIA: Edgar Galindo -** Universidade de Évora **"O ensino da Psicologia em diferentes continentes: estudo comparativo"**	**Moderadora** Adelinda Candeias (DPsi – UÉ)
Pausa (coffee break)		
12 - 13	**Simpósio S8 / Comunicações C45 a C53 /Posters 11 a 20**	
13	**SESSÃO DE ENCERRAMENTO** **Grupo Académico Seistetos**	

SIMPÓSIOS/ COMUNICAÇÕES - 15 de ABRIL

S1	**15 de ABRIL SIMPÓSIO 1 – (Auditório - 12,15h – 13,15h)** **Ancorar os estudantes no Ensino Superior: Contributos da investigação e da inovação pedagógica** ***Coordenadora*: Carla Faria**	
	Maria Augusta Manso & Luísa Aires	Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: As vozes dos estudantes em estudo
	Carla Faria, Lígia Sousa & Alice Bastos	O *Projecto Ancoragem*: Estudo sobre o abandono académico no 1º Ciclo de Estudos
	Alice Bastos & Carla Faria	A formação pré e pós-graduada nos cursos do âmbito do envelhecimento: O modelo da prática gerontológica integrada baseada-na-evidência
	Fátima Sousa-Pereira, Augusta Manso & José Melo de Carvalho	Promoção de competências transversais ao currículo no Ensino Superior: Contributos para a inovação pedagógica

S2	**15 de ABRIL SIMPÓSIO 2 – (Sala 124 - 12,15h – 13,15h)** **O impacto da dimensão afectiva nas vivências e na aprendizagem dos estudantes** ***Coordenadora*: Elisa Chaleta**	
	Elisa Chaleta	A influência das emoções e dos sentimentos no processo de aprendizagem no ensino superior
	Sandra Mateus & Elisa Chaleta	Emoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem no Ensino Secundário
	Elisa Chaleta	Avaliação das emoções e dos sentimentos nas experiências de aprendizagem – IESEA
	Catarina Oliveira & Elisa Chaleta	- Conceções dos estudantes universitários acerca das relações amorosas na sua faixa etária

	15 de ABRIL MESA 1 (Sala 131- 12,15h – 13,15h) **Moderadora: Ana Veiga Simão**	
C1	Ana Veiga Simão, Anabela Malpique, Lourdes Frison & André Marques	Perceções e práticas de professores de Portugal e Brasil: implicações para a autorregulação da escrita
C2	Sidclay de Souza; Ana Veiga Simão; Paula Ferreira & Sofia Francisco	Experiências de cyberbullying: ocorrências numa amostra de estudantes universitários portugueses e brasileiros
C3	Sidclay de Souza & Ana Veiga Simão	Escala de Autorrelato Estudantil sobre o Ambiente Universitário (EAUni): Construção e Qualidades Psicométricas
C4	Gildo Nhapuala & Leandro S. Almeida	Educação inclusiva: percepções de professores moçambicanos

	15 de ABRIL MESA 2 (Sala anexa 1- 12,15h – 13,15h) **Moderadora: Marília Cid**	
C5	Palmira Alves & Kátia Moro	Práticas de Avaliação para a aprendizagem no Ensino Superior
C6	Raquel Barbosa; Sérgio Annibal & Rosemary Nicacio	Mapeamento da Avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: embates e compreensões na memória do campo educacional brasileiro
C7	Cristina Água-Mel	O papel da ludificação no ensino online
C8	Marília Cid, Isabel Fialho & António Borralho	Avaliação das aprendizagens em quatro universidades portuguesas/ Assessment in four Portuguese universities

	15 de ABRIL MESA 3 (sala anexa 2- 12,15h – 13,15h) Moderadora: Célia Sales	
C10	Jonathan Souza; Juliana de Araújo; Ronald da Silva & Jacqueline Praxedes de Almeida	Estágio supervisionado: formação docente para o trabalho com a diversidade
C11	Álvaro Farias & Jacqueline Praxedes de Almeida	O debate sobre a orientação sexual na formação do professor de geografia: a homossexualidade na escola
C12	Inês Neves; Célia Sales; Rita Carlota; Cláudia Brinquete; Alberto Magalhães; Carlos Falcão; Paula Alves; Sofia Tavares & Mark Ashworth	Valerá a pena ouvir o paciente? O que ganhamos com a avaliação personalizada da psicoterapia
C13	Isabel Fernandes, Pablo Vidal, Inês Neves, Vanessa dos Santos & Célia Sales	Musicoterapia na escola: Um novo programa de promoção de competências

SIMPÓSIOS/ COMUNICAÇÕES/ POSTERS - 16 de ABRIL

	16 de ABRIL SIMPÓSIO 3 – (Auditório – 10 – 11) Eficacia docente y diversidade - *Coordenador*: Miguel Carbonero Martín	
S3	Miguel A. Carbonero, Valle Flores, Juan A. Valdivieso & Natalia Reoyo	Desarrollo personal y profesional del docente: competencias y variables
	Noelia García, Inmaculada Calleja, Valle Flores & Miguel A. Car	Formación dirigida a los docentes para favorecer el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en la etapa de Educación Infantil y Primaria
	Juan A. Valdivieso, Luis J. Martín-Antón, Natalia Reoyo & Noelia García	Relación entre las características docentes y ciertas variables sociodemográficas en Educación Primaria
	Natalia Reoyo, Miguel A. Carbonero, Juan A. Valdivieso & Luis J. Martín-Antón	Estudio del perfil diferencial sobre las características del profesor eficaz entre el alumnado de Educación Secundaria
	Luis Martín-Antón, Inés Casares, Valle Flores-Lucas & Raquel Martínez-Sinovas	Fortalezas Personales y su relación con las habilidades interpersonales en estudiantes universitarios

	16 de ABRIL SIMPÓSIO 4 – (Sala 131 - 10 – 11) Níveis de análise de estados mentais em idosos: ilustrações com problemas e modelos de investigação quantitativa - *Coordenador*: António Diniz	
S4	Duarte Parreira, António M. Diniz & Nuno Colaço	Modularidade da perceção da cor em idosos
	Vanessa Santos, António M. Diniz, & Miguel Oliveira	Determinantes da resposta de (não)adesão à medicação em idosos: uma abordagem experimental
	Carla Carmona, António M. Diniz & Rui Gaspar	Evitamento da informação alimentar negativa em idosos: um modelo de múltiplas causas e múltiplos indicadores

	16 de ABRIL MESA 4 (Sala 124 - 10 – 11) Moderador: Carlos Vieira	
C15	Rosalina Costa, Carlos Vieira & Isabel Vieira	Students' representations of the effects of distance from the family home on academic performance – an exploratory analysis
C16	Candeias, M. J., Matos, M.; Farcas, D. & Bernardes, S.	A perceção dos estudantes da ECSH/ISCTE-IUL sobre a Integração da Investigação no Ensino: um estudo qualitativo
C17	Liliana Faria, Belen Rando & Diana Dias	Raciocínio diferencial e criatividade no ensino superior
C18	Farcas, D., Bernardes, S., Candeias, M. & Matos, M	Perspectivas do corpo académico do ISCTE-IUL sobre a promoção da integração da investigação no ensino: um estudo qualitativo

	16 de ABRIL MESA 5 (Sala anexa 1 - 10 – 11) **Moderador: João Pissarra**	
C19	Jaqueline Vieira, Sónia P. Gonçalves & Isabel Martínez	Bem-estar de estudantes universitários: O uso de modelos de equações estruturais
C20	Isabel Ferreira & Luísa Carvalho	Abordagens à Educação para o Desenvolvimento na educação formal: alguns tópicos para reflexão
C21	Sérgio Felgueiras & Lucia G. Pais	Ensino superior policial: Formação para uma carreira
C22	João Pissarra	Discursos e representações da Universidade entre os estudantes do ensino superior

	16 de ABRIL MESA 6 (Sala anexa 2 - 10 – 11) **Moderadora: Luisa Grácio**	
C23	Luísa Grácio & Georgina Figueiredo	Concepções de ensino e dos papéis de professor e aluno em professores e futuros professores angolanos
C24	Maria Dulce Gonçalves & Ana Lúcia Agostinho	Crenças sobre dificuldades de aprendizagem no ensino superior: Revisão do questionário QCDA
C26	Jacqueline Praxedes de Almeida* & Denis Calazans	A prática de ensino na formação docente do curso de geografia presencial e a distância: realidades dissonantes

S5	**16 de ABRIL SIMPÓSIO 5 – (Auditório – 15,30 – 16,30)** **Objectos da polícia: contributos para uma psicologia policial** ***Coordenadora*: Lucia Pais**	
	Rúben F. D. Cunha & Lúcia G. Pais	Arrumadores de automóveis: Do sentimento de insegurança à utilidade social
	Sérgio R. Cruz & Lúcia G. Pais	A relação trabalho-família em elementos policiais deslocados e não-deslocados da área de residência
	Ricardo M. Conceição, Sérgio Felgueiras & Lúcia G. Pais	Claques de futebol em Portugal: Os discursos nas redes sociais
	Rita A. C. Henriques, Lúcia G. Pais & Sérgio Felgueiras	A perceção da imprensa escrita sobre a atuação policial em grandes eventos de cariz político

S6	**16 de ABRIL SIMPÓSIO 6 – (Sala 131 – 15,30 – 16,30)** **Da formação à prática profissional dos profissionais de saúde** ***Coordenadora*: Ana Monteiro Grilo**	
	Artemisa Dores, Ana Salgado, Andreia Magalhães, Helena Martins, Paula Lopes & Irene Carvalho	Formar para … a empatia: estudo transversal nas Tecnologias da Saúde/ Education training for ….. Empathy: a cross-sectional study in Allied Health Technologies
	Ana Gomes; Joana Santos-Rita; Ana Grilo & Margarida Santos	Formar para… a centração no paciente
	Ana Monteiro Grilo; Lucena, F; Abreu, C.; Marques, P. & Lança, L.	Formar para… atendimento nos exames complementares de diagnóstico
	Margarida C. Santos; Ana Cristina Correia de Sousa & Ana de Oliveira Rodrigues	Formar para… O envolvimento da criança /adolescente na consulta e no tratamento médico

	16 de ABRIL MESA 7 (Sala 124 – 15,30 – 16,30) Moderadora: Luisa Grácio	
C28	Luísa Grácio & Irina Tacic	Liderança e escola inclusiva
C37	Susana Herrera & Manuel Ferrera	Desarrollo del Razonamiento Moral en estudiantes adolescentes. Factores asociados y su relación con la Deseabilidad Social
C31	Graça Santos	Terapias expressivas: um recurso para inclusão e multiculturalidade
C42	Graça Santos & Catarina Vaz Velho	Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal: uma tarefa na formação académica do Psicólogo?

	16 de ABRIL MESA 8 (Sala anexa 1 – 15,30 – 16,30) Moderador: Rui Gaspar	
C32	Patrícia Demétrio & Rui Gaspar	Porque bebo água? Uma análise de representações sociais e significado atribuído ao consumo de água, numa amostra de idosos
C33	Ana Isidro & Carmen Domínguez	Habilidades sociales y personales para personas en situación de exclusión social: Personas sin hogar
C34	Susana Herrera, Mª Luisa García & Ana Benítez	"Rasgos bulímicos e insatisfacción corporal, como factores de riesgo para tca, en estudiantes de la Universidad de Extremadura"
C35	Samuel Domingos & Rui Gaspar	Aderência a recomendações de saúde em idosos: o papel da deliberação e avaliação afetiva, após receção da informação

	POSTERS – 16 de Abril - Sessão 1 (*15, 30 – 16,30 - sala anexa ao auditório*)	
P2	Rosalina Pisco Costa, Ana Amaro, Nélia Montezo, Neuza Marto, & Pamela Silva	Retratos de Família. O Ensino-Aprendizagem da Interculturalidade, Mudança e Diversidade no Contexto do Ensino Superior
P3	Marisa Aguetoni Fontes* & António Duarte**	Orientações motivacionais para a aprendizagem em estudantes do ensino técnico brasileiro
P4	Clarissa Pepe-Ferreira; Nerea Casado-Quintana; Rosa Agúndez Del Castillo; M. Pilar Moreno-	Fatalismo, sentido de comunidad y participación social: influencia en la satisfacción vital de presos y universitarios
P5	Lucía Mellado, Ana Belén Borrachero, Juan Luis de la Montaña, María Luisa Bermejo	Las metáforas personales y emocionales de los profesores en formación en la especialidad de Orientación de Secundaria
P6	Ana Belén Borrachero, María Antonia Dávila, Irene del Rosal	Las emociones en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria
P7	Mª Antonia Dávila; Ana Belén Borrachero & Florentina Cañada	Emociones experimentadas por los alumnos de 2º eso en el aprendizaje de contenidos concretos de Física y Química
P8	Liliana Faria	Inclusão educativa e social: interesses, personalidade, stresse, coping e saúde de alunos angolanos a estudar em Portugal
P9	Adja Costa, Gilcileide da Silva, Leilane Barros, Lindiane dos Santos, Lucas Lopes & Mônica Oliveira	Contexto socieconômico dos estudantes do nível médio da escola estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet – Maceió/AL – BR.
P10	Denise da Silva, Eletricia Pinheiro da Silva, Leila Costa de Barros & Nádja Maria Lopes Duarte	Diagnóstico da proficiência em ciências humanas no ensino médio da educação básica – Maceió/Al - Br
P12	Irene del Rosal y María Luisa Bermejo	Aplicación de un cuestionario de Inteligencia Emocional en el alumnado de 6º de Educación Primaria en un centro de Badajoz
P21	Raquel Gonçalves & Alice Bastos	Sabedoria em estudantes do ensino superior: contributos da investigação

SIMPÓSIOS/ COMUNICAÇÕES/ POSTERS - 17 de ABRIL

S7	**17 de ABRIL SIMPÓSIO 7 – (Auditório – 9,30 – 10,30)** **Variables personales y contextuales relacionadas con la transición e adaptación a la educación superior** ***Coordenador:*** **Manuel Deaño**	
	António Diniz & Maria Isaura Almeida	Determinantes da escolha do mestrado integrado em ciências policiais
	Alexandra M. Araújo & Leandro S. Almeida	Dificuldades antecipadas pelos estudantes no acesso ao ensino superior
	Sonia Alfonso, António Diniz, Angeles Conde, Manuel Deaño, Fernando Tellado y Mar García-Señorán	Relación entre la planificación y las expectativas de los estudiantes de enseñanza superior de primer año

	17 de ABRIL MESA 9 (Sala anexa 1 – 9,30 – 10,30) **Moderador: Nuno Amado**	
C36	Nuno Amado* & Tânia Salsa	Características favorecidas na escolha de parceiros amorosos em relações de longo prazo em estudantes universitários
C38	Sandra Ribeiro	Competencies and Curriculum: Elementary Teacher
C39	Maria José Martins; Suzana Caldeira; Osvaldo Silva; Suzana Botelho & Maria Mendes	Representações e opiniões dos estudantes de licenciatura sobre as praxes no ensino superior

	17 de ABRIL MESA 10 (Sala anexa 2 – 9,30 – 10,30) **Moderadora: Madalena Melo**	
C40	Anabela Banha & Sofia Tavares	Representações da Psicologia entre Estudantes Universitários
C41	Inês Nascimento	Explorando as potencialidades da educação estética na formação ética de Psicólogos
C43	Maria Elisa Brissos & Sofia Tavares	Identidade profissional: A percepção do conhecimento no processo de construção de identidade dos psicólogos clínicos
C44	Madalena Melo & José Simões	Contributos para os estudo o processo de doutoramento: relação de orientação e perceção de desenvolvimento pessoal

S8	**17 de ABRIL SIMPÓSIO 8 – (Auditório – 12 – 13)** **Soft-skills no Ensino Superior** ***Coordenadora:*** **Célia Figueira**	
	Célia Figueira & Lorena Boga García	Impacto das práticas de voluntariado dos estudantes do ensino superior no desenvolvimento de competências emocionais
	Isabel Gonçalves, Ana Lucas, Gonçalo Moura & Sofia Sá	Desenvolvimento de *Soft Skills* no ensino superior – três modelos
	Cláudio Pina Fernandes & Andreia Santos	Brincar com os ingredientes vs. ensinamentos de chefes três estrelas Michelin: que caminho seguir quando queremos desenvolver competências transversais em estudantes do ensino superior?

	17 de ABRIL MESA 11 (Sala anexa 1 – 12-13) Moderadora: Fátima Bernardo	
C45	Fátima Bernardo	Sou idoso ou sou da geração dos Beatles: a função de protecção do self, da identidade
C47	Maria Beatriz Costa & Maria José D. Martins	Crenças e atitudes de estudantes de ensino superior associadas ao uso de substâncias psicoativas
C48	Nataly Silva; Jacqueline Magalhães; Ana Lopes; Susyanne Leão; Maria dos Santos	O significado da maternidade na perspectiva de mães adolescentes

	17 de ABRIL MESA 12 (Sala anexa 2 – 12-13) Moderadora: Jacqueline Praxedes de Almeida	
C49	Helena Rodrigues & Inês Nascimento	O enriquecimento curricular como resposta ao desenvolvimento vocacional e ao envolvimento escolar dos alunos excecionais
C50	Maria do Céu Carrageta	Situações significativas de aprendizagem em contextos de trabalho: o início de um percurso formativo de especialização em Enfermagem
C52	Jacqueline Praxedes de Almeida & Denis Calazans	A formação do professor de geografia e a desconstrução do preconceito: contribuições do estágio supervisionado
C30	Jaqueline Bomfim; Jeremias Oliveira; Denis Calazans & Jacqueline Praxedes de Almeida	O preconceito de gênero no ambiente escolar e a disciplina de geografia como promotora de uma educação cidadã

	POSTERS – 17 de Abril - Sessão 2 (*12 – 13 - sala anexa ao auditório*)	
P1	Marina Ventura	How crowdsourcing could help university-business cooperation – impacts on teaching and learning
P11	Rosa Agúndez Del Castillo; Mª Pilar Moreno Jiménez; Nerea Casado-Quintana	Relaciones con la comunidad y con el entorno penitenciario en reclusos. Propuesta de intervención psicosocial para el empoderamiento de habilidades sociales y emocionales.
P13	Valle Flores-Lucas, Inés Monjas-Casares, L. Jorge Martín-Antón & Raquel Martínez-Sinovas	Desarrollo e Implementación de un Proyecto de Innovación Educativa para el desarrollo personal y emocional de los estudiantes de educación infantil y primaria.
P14	Luciene Daros; Maria de Fátima Minetto & Vitor Franco	Atitudes de pais e profissionais frente à deficiência intelectual
P15	Nataly L. G. Silva & Caroline C. Padilha	Relato de experiência: A Psicologia na construção de novos espaços e afetos no hospital psiquiátrico
P16	Nerea Casado-Quintana, Pepe Ferreira, Clarissa Agúndez del Castillo, Rosa Moreno-Jimenez, Pilar	El fatalismo como consecuencia del internamiento en prisión y su relación con otras variables psicosociales.
P17	Inês Nascimento & Áurea Santos Graça	Evidências sobre o papel de um curso de educação e formação de jovens na construção de um perfil psicológico predisponente ao sucesso profissional
P18	Rita Santos Silva & Inês Nascimento	Formando para o trabalho: As competências transversais enquanto fator diferenciador no ingresso socioprofissional de economistas e gestores
P19	Rafel Pina Matos & Inês Nascimento	A insuficiência dos motivos altruístas na compreensão da escolha de tornar-se voluntário/a
P20	Janaina Diniz Guedes	Café Psi: ciclos de debates e interação sobre problemas contemporâneos e comportamento humano
P22	Diana Morais, Lia Fernandes & Carla Faria	Maturidade e cuidados filiais na meia idade: estudo comparativo entre filhos cuidadores de pais com e sem demência

RESUMOS SIMPÓSIOS

S1 - SIMPÓSIO 1

Ancorar os estudantes no Ensino Superior: Contributos da investigação e da inovação pedagógica

Coordenação: Carla Faria
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ESE; UNIFAI
Email:cfaria@ese.ipvc.pt

Resumo
O Ensino Superior constitui uma etapa da Educação importante, na medida em que os estudantes têm oportunidade de desenvolver conhecimento, capacidades e atitudes ligadas a domínios vocacionais. Em termos do desenvolvimento psicológico, o tempo vivido no Ensino Superior constitui sumariamente um período muito particular de entrada na vida adulta. Este é um tempo de oportunidades, mas é também um tempo de riscos/constrangimentos. O abandono pode ser uma das respostas dos estudantes face às exigências deste novo contexto de vida (consultar resumo Carla Faria). Actualmente, três características major definem a vida moderna: grandes avanços tecnológicos, globalização e envelhecimento. Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior passam a receber estudantes cada vez mais diversos, o que coloca desafios às políticas socioeducativas de inclusão. Importa por isso escutar os estudantes a este respeito (consultar resumo Augusta Manso). O Ensino Superior é um o campo de aprendizagem de conhecimento científico e técnico que sustenta práticas profissionais de alto nível. A construção de práticas inovadoras assentes em parcerias interinstitucionais e *skills* avançados (ex. pensamento crítico), podem permitir aos estudantes experimentar, em contexto protegido, novos modelos de serviços e/ou produtos (consultar resumo Alice Bastos). No entanto, para instalar novos modos de actuar no mundo profissional é necessário que as Instituições de Ensino Superior promovam, de modo intencional e deliberado, as competências transversais ao currículo (consultar resumo Fátima Sousa Pereira).
Palavras-chave: Ensino Superior, abandono, inclusão; inovação pedagógica; modelo de Prática gerontológica integrada

Abstract
College education is an important step of Education, to the extent that students have the opportunity to develop knowledge, skills and attitudes related to vocational fields. In terms of psychological development, the time lived in college presents a special period of entry into adulthood. This is a time of opportunity, but it is also a time of risks/constraints. Dropout may be one way of students respond to the demands of this new life context (see Carla Faria's abstract). Currently, three major characteristics define modern life: advances in technology, globalization and aging. In this context, college education institutions start receiving students increasingly diverse, which poses challenges to social and educational inclusion policies. It is therefore important to listen to the students in this regard (see Augusta Manso's abstract). College is a field of learning of high-level of scientific and technical knowledge. The construction of innovative practices based on inter-institutional partnerships and advanced skills (eg. critical thinking), may allow the students to experience, in protected context, new types of services and/or products (see Alice Bastos's abstract). However, to install new ways of acting in the professional world is necessary for college institutions to promote, intentionally and deliberately, transversal skills into the curriculum (see Fatima Sousa Pereira's abstract).
Keywords: College education, dropout, inclusion; pedagogical innovation; integrated

gerontological practice model

Comunicação 1

Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: As vozes dos estudantes em estudo / Diversity and Inclusion in Higher Education: The voices of students

Maria Augusta Manso*& Luísa Aires**
*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
**Universidade Aberta, Portugal
Email: augusta.manso@ese.ipvc.pt

Resumo
Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados dum estudo realizado numa Instituição de Ensino Superior Politécnico. Com este estudo pretendeu-se caracterizar os estudantes da referida instituição e perceber em que medida as características associadas à diversidade dos seus estudantes contribuem para o sucesso e inclusão dos mesmos. Nas últimas décadas o Ensino Superior tem sofrido profundas alterações. Com a revolução de abril de 1974 houve lugar ao alargamento e democratização. Já com o processo de Bolonha, nomeadamente através de orientações relativas à aprendizagem ao longo da vida, o Ensino Superior (ES) abriu-se a novos públicos e aumentou a diversidade dos seus estudantes. Deste modo, as instituições de ES são confrontadas com estudantes com percursos escolares e pessoais muito diversificados, sendo que esta diversidade tem colocado desafios e exigências a estas instituições. Assim, tendo como referência os contributos da Teoria Sociocultural e considerando que as instituições de ensino superior apresentam uma cultura própria associada a diferentes literacias que os estudantes precisam dominar para estar incluídos e alcançar o sucesso académico, desenhou-se um estudo em duas fases. Na primeira fase, procedeu-se à caracterização dos estudantes do primeiro ano dos diferentes cursos do 1º Ciclo de Estudos da referida instituição (n = 306) em termos sociodemográficos, de realização académica e perfil académico. A segunda fase correspondeu a um estudo de aprofundamento através de entrevistas semi-estruturadas a estudantes (n=16) e docentes (n=3). Os resultados do presente estudos serão apresentados, destacando implicações para práticas promotoras de inclusão e sucesso no ES.
Palavras-chave: Ensino Superior; Interculturalidade; Inclusão.

Abstract:
This communication aims to present the results of a study in a Polytechnic Higher Education Institution. This study aimed to characterize the students of the institution and understand to what extent the student's diversity contributes to their success and inclusion. In recent decades higher education has undergone profound changes. With the revolution of April 1974 there was place for enlargement and democratization. Already with the Bologna process, in particular through guidelines for learning throughout life, the Higher Education (HE) opened to new audiences and increased the diversity of its students. Thus, the HE institutions are faced with students with very diverse school and personal paths, and this diversity has posed challenges and requirements to these institutions. Thus, with reference to the contributions of Sociocultural Theory and considering that higher education institutions have their own culture associated with different literacies that students need to master to be included and achieve academic success, drew up a study in two phases. In the first phase, we proceeded to the characterization of first-year students of the different courses of the 1st cycle of studies of the institution (n = 306) in demographic terms of academic achievement and academic profile. The second phase corresponded to a deepening of study through semi-structured interviews with students (n = 16) and teachers (n = 3). This study results will be presented, highlighting implications for practices that promote inclusion and success in higher education.

***Keywords*:** Higher Education; Interculturality; Inclusion

Comunicação 2

O *Projecto Ancoragem*: Estudo sobre o abandono académico no 1º Ciclo de Estudos/ Project Ancoragem: The study of college dropout

Carla Faria, Lígia Sousa & Alice Bastos
Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ESE; UNIFAI
Email: cfaria@ese.ipvc.pt

Resumo
A literatura a nível internacional (Pascarella &Terenzini, 2005) aponta para taxas elevadas de abandono/*dropouts* no Ensino Superior (ES), nomeadamente entre o 1º e o 2º ano da formação superior. No entanto, na continuidade das transformações profundas que o ES português sofreu nos últimos anos (e.g., redução do número de anos no 1º ciclo de estudos, maior responsabilização do estudante pela sua aprendizagem, redução do número de horas de contacto docente-dicente e novos regimes de ingresso), a questão do abandono/*dropouts* em assumindo contornos distintos, existindo mesmo alguns indicadores que apontam para o aumento das perdas no número de estudantes e do insucesso académico. Este aspecto tornase particularmente relevante em regiões caracterizadas por indicadores económicos, sociais e culturais deficitários como é o caso da zona de influência do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC). Neste contexto, desenvolveu-se o *Projecto Ancoragem* cujos principais objectivos são: (1) caracterizar o abandono/*dropouts* nos 1ºs Ciclos de Estudos do IPVC; (2) identificar os principais motivos do abandono/*dropouts;* e (3) desenvolver medidas de ancoragem dos estudantes e de promoção do sucesso académico no IPVC. Na presente comunicação apresentam-se os resultados relativos à caracterização dos estudantes que abandonam o IPVC; (2) aos principais motivos do abandono; e (3) às associações entre as características dos estudantes e os motivos identificados. A partir dos resultados obtidos são discutidas implicações para a organização pedagógica e institucional no ES com vista à inclusão e sucesso académico.
***Palavras-chave**:* Ensino Superior; abandono/*dropouts*; sucesso académico; desenvolvimento dos estudantes do ensino superior

Abstract
The literature (Pascarella & Terenzini, 2005) points to high rates of dropouts in college, in particular between the 1st and 2nd year. However, in the continuity of the profound changes that the Portuguese system of college education suffered in recent years (eg, reducing the number of years in the 1st cycle of studies, greater responsibility of students for their learning, reducing the number of hours of teacher-student contact and new access systems), the issue of dropouts has taken different contours, with some indicators pointing to increased losses in the number of students and to academic failure. This aspect is particularly relevant in regions characterized by economic, social and cultural deficits such as the zone of influence of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (IPVC). In this context, was developed the ProjectoAncoragem whose main objectives are: (1) characterize the dropouts in 1st cycles studies in IPVC; (2) identify the main reasons for dropouts; and (3) develop anchoring measures of students and promote academic success in IPVC. In this communication we present the results concerning the characterization of the students who dropout; (2) the dropout main reasons; and (3) the associations between the characteristics of students and dropout reasons. Based on the results obtained are discussed implications for pedagogical and institutional organization of college in order to promote the inclusion and academic success.
Keywords: College Education; dropout dropouts; academic success; college student development

Comunicação 3

A formação pré e pós-graduada nos cursos do âmbito do envelhecimento: O modelo da prática gerontológica integrada baseada-na-evidência / Thepre and post-graduate education in agingcourses: o model of gerontological practice evidence-based

Alice Bastos*& Carla Faria**
UNIFAI*; Instituto Politécnico de Viana do Castelo**;
Email: abastos@ese.ipvc.pt

Resumo

O envelhecimento humano é uma das maiores conquistas da Humanidade. No século XX, ganhamos em média cerca de 30 anos à vida, passando de cerca 45 anos em 1900 para cerca de 80 em 2000. A longevidade, associada às rápidas mudanças tecnológicas e à globalização, coloca novos desafios às sociedades envelhecidas. Na última década, assistimos em Portugal a um aumento nos Cursos do âmbito do envelhecimento, mas a prática gerontológica não tem mobilizado os investigadores. Assim, é objectivo deste trabalho apresentar um projecto que visa testar um novo modelo de prática gerontológica em contextos de ecologia real. Em termos metodológicos, desenhou-se um programa a desenvolver no último ano da formação pré e pós-graduada, entre Instituições Parceiras. Numa 1ª fase, procede-se à avaliação (pré-teste) da capacidade de pensamento crítico dos estagiários. Igualmente procede-se ao treino adicional em Laboratório/estúdio dos estagiários no Modelo e à formação dos Orientadores de Estágio no Modelo e na investigação sobre envelhecimento bem-sucedido; numa 2ª fase, os estagiários utilizam as *guidelines* recomendadas no Modelo para proceder à avaliação/diagnóstico e intervenção/prática em contextos da ecologia real; numa 3ª fase, procede-se à avaliação da eficácia do Modelo junto dos estagiários (pós-teste). Quanto aos resultados, espera-se: (1) reunir evidência sobre o aumento da capacidade do pensamento crítico e uso da evidência para apoiar a tomada de decisão na intervenção/prática gerontológica; (2) a elaboração de grelhas de observação, para monitorizar o processo de formação; (3) o desenvolvimento de uma caixa de ferramentas sobre Prática Gerontológica Integrada baseada-na-evidência.

Palavras-chave: envelhecimento; prática gerontológica; prática baseada na evidência

Abstract

Human aging is one of the greatest achievements of mankind. Within the twentieth century, we gained almost 30 years in life expectancy, ranging from about 45 years in
1900 to 80 in 2000. A greater longevity, associated with fast technological change and globalization, new challenges to aging societies. During the last decade, in Portugal, we have observed an increase of aging courses; nonetheless the gerontological practice has not mobilized the researchers in the same rythm. Thus, the aim of this paper is to present a project to test a new model of gerontological practice in real ecological contexts. In what concerns methodology, we've planned a program to develop with pre and post-graduate students of courses in the field of social gerontology together with Partner Institutions. Phase 1 involves pre-test evaluation, as well as the development of critical thinking skills of the trainees. Also additional training about the intervention model and concerning research about successful aging for trainees and professional supervisors will be given. In a 2nd phase, trainees use the recommended guidelines in the model to make an assessment/diagnosis and intervention/practice in the real ecological contexts. Phase 3 involves the evaluation of the effectiveness of the Model among trainees (post-test). As for the results, it is expected: (1) to gather evidence on increasing the capacity of critical thinking and use of evidence to support the decision making in intervention/gerontological practice; (2) the development of observation grids to monitor the training process; (3) the development of a toolbox on Gerontological Practice Evidence-Based.

Keywords: aging; gerontological practice; evidence based practice

Comunicação 4

Promoção de competências transversais ao currículo no Ensino Superior: Contributos para a inovação pedagógica / Promotion ofcross curriculum competences in higher education: a contribution to pedagogical innovation

Fátima Sousa-Pereira, Augusta Manso & José Melo de Carvalho
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Email: fatimapereira@ese.ipvc.pt

Resumo
Com as alterações organizativas decorrentes da execução do processo de Bolonha, como a diminuição do tempo de contacto estudante/professor, os estudantes passaram a ter um sistema menos estruturado, exigindo mais do seu trabalho autónomo. Estes aspetos podem constituir ameaças ao sucesso académico de alguns alunos, o que implica que as Instituições de Ensino Superior proporcionem espaços privilegiados de aquisição e treino de conhecimentos científicos e técnicos, assim como de competências transversais ao currículo (CTC) essenciais para o sucesso académico, manutenção e promoção de empregabilidade. Um dos aspetos centrais do processo de Bolonha prende-se com a necessidade de as Instituições de Ensino Superior introduzirem mudanças profundas na organização do seu programa global de formação e, em concreto, no processo de ensino-aprendizagem, criando estratégias potenciadoras do desenvolvimento de competências nos estudantes. Destaca-se a propósito da operacionalização desta meta, o papel decisivo da aquisição de competências transversais. A presente comunicação tem como objetivo apresentar um projeto de intervenção em curso na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC). Num quadro de concretização do processo de Bolonha, o projeto pretende promover a inclusão e o sucesso dos estudantes através de um trabalho intencional e concertado, centrado no desenvolvimento de CTC, associado a algumas unidades curriculares que estruturam dois cursos de 1º Ciclo de Estudos. Considera-se que este projeto de intervenção poderá contribuir para a inovação educativa e para o fortalecimento da capacidade da Instituição, proporcionando uma educação de qualidade para todos, com base no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.
***Palavras-chave*:** Competências Transversais ao Currículo; Inovação Pedagógica; Ensino Superior; Processo de Bolonha.

Abstract:
With the organizational changes resulting from the implementation of the Bologna process, such as decreased contact time student/teacher, students now have a less structured system, requiring more of their independent work. These aspects may constitute threats to the academic success of some students, which implies that higher education institutions provide ideal areas for acquisition and training of scientific and technical knowledge, as well as cross curriculum competences essential for academic success, maintenance and promotion of employability. One of the central aspects of the Bologna process relates to the need for higher education institutions to introduce profound changes in the organization of their overall training program and, specifically, in the process of teaching and learning, creating enhancer strategies for skills development in students. Is highlighted, concerning the implementation of this goal, the decisive role of the acquisition of cross curriculum competences. This communication aims to present an intervention project underway in the School of Education at the Polytechnic Institute of Viana do Castelo (ESE-IPVC). In an embodiment of part of the Bologna process, the project aims to promote inclusion and student success through a deliberate and concerted work, focused on the development of cross curriculum competences, across some course units that structure two courses of 1st cycle of studies.

It is considered that this intervention project can contribute to educational innovation and to strengthen the institution's capacity, providing a quality education for all, based on the improvement of teaching practices.

***Keywords*:** Cross Curricular Competences; Educational Innovation; Higher Education; Bologna Process.

S2 - SIMPÓSIO 2

O impacto da dimensão afectiva nas vivências e na aprendizagem dos estudantes /The impact of the affective dimension in thestudents experiences and learning.

Coordenadora/ Coordinator:
Maria Elisa Chaleta - Departamento de Psicología da Universidade de Évora
E-mail: mec@uevora.pt

Comunicação 1

A influência das emoções e dos sentimentos no processo de aprendizagem no ensino superior/ The influence of emotions and feelings in the learningprocess in Higher Education

Elisa Chaleta
Departamento de Psicologia da Universidade de Évora
E-mail: mec@uevora.pt

Resumo

O estudo das emoções e dos sentimentos académicos tem vindo a ganhar expressão na última década devido ao reconhecimento do seu impacto na formação do pensamento e na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Em associação com as componentes cognitivas emergem emoções e sentimentos que influenciam a motivação, a auto-regulação e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, consequentemente, a sua realização académica (Chaleta, 2013; Pekrun *et al*., 2011). A investigação evidenciou a existência de emoções positivas e negativas susceptíveis de activarem ou desactivarem o processo de aprendizagem (Pekrun *et al*., 2002; Efklides, 2011). Os resultados destes estudos permitem uma maior compreensão tanto dos processos de aprendizagem de excelência como de determinadas dificuldades de aprendizagem em alunos que não revelam qualquer comprometimento cognitivo (Meyer & Turner, 2002; 2006; Goetz *et al*, 2007; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Neste trabalho apresentamos as principais emoções/sentimentos académicos identificadas num estudo exploratório qualitativo realizado com 10 estudantes que frequentam o 3º ano do Curso de Licenciatura em Psicologia.

Palavras Chave: Emoções e sentimentos académicos; experiências de aprendizagem; Estudo qualitativo; Ensino Superior

Abstract

The study of academic emotions and feelings has gained expression in the last decade due to the recognition of its impact on the thinking and learning quality of students. In association with cognitive components, emotions and feelings that influence motivation, self-regulation and the involvement of students in learning and, consequently, their academic achievement emerge (Chaleta, 2013; Pekrun *et al*, 2011). The investigation revealed the existence of positive and negative emotions that may activate or disarm the learning process (Pekrun *et a*l, 2002; Efklides, 2011). The results of these studies allow a greater understanding of both the excellence of learning processes as certain learning difficulties in students who do not show any cognitive impairment (Meyer & Turner, 2002; 2006; Goetz *et al*, 2007; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Here we present the main academic emotions / feelings identified in a qualitative exploratory study with 10 students attending the 3rd year of Psychology Course.

Key words: Academic emotions and feelings; Learning experiences; Qualitative study; Higher Education.

Comunicação 2

Emoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem no Ensino Secundário/ Feelings in Learning Experiences in Secondary Education

Sandra Mateus & Elisa Chaleta
Departamento de Psicología da Universidade de Évora
Email: sandra_mateus2002@hotmail.com

Resumo
O estudo das emoções e dos sentimentos académicos tem vindo a ganhar expressão na última década devido ao reconhecimento do seu impacto na formação do pensamento e na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Em associação com as componentes cognitivas emergem emoções e sentimentos que influenciam a motivação, a auto-regulação e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem e, consequentemente, a sua realização académica (Chaleta, 2013; Pekrun *et al*., 2011). A investigação evidenciou a existência de emoções positivas e negativas susceptíveis de activarem ou desactivarem o processo de aprendizagem (Pekrun *et al*., 2002; Efklides, 2011). Os resultados destes estudos permitem uma maior compreensão tanto dos processos de aprendizagem de excelência como de determinadas dificuldades de aprendizagem em alunos que não revelam qualquer comprometimento cognitivo (Meyer & Turner, 2002; 2006; Goetz *et al*, 2007; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Neste trabalho apresentamos as principais emoções/sentimentos académicos identificadas num estudo exploratório qualitativo realizado com 10 estudantes que frequentam o 3º ano do Curso de Licenciatura em Psicologia.

Palavras Chave: Emoções e sentimentos académicos; experiências de aprendizagem; Estudo qualitativo; Ensino Superior

Abstract
The study of academic emotions and feelings has gained expression in the last decade due to the recognition of its impact on the thinking and learning quality of students. In association with cognitive components, emotions and feelings that influence motivation, self-regulation and the involvement of students in learning and, consequently, their academic achievement emerge (Chaleta, 2013; Pekrun *et al*, 2011). The investigation revealed the existence of positive and negative emotions that may activate or disarm the learning process (Pekrun *et a*l, 2002; Efklides, 2011). The results of these studies allow a greater understanding of both the excellence of learning processes as certain learning difficulties in students who do not show any cognitive impairment (Meyer & Turner, 2002; 2006; Goetz *et al*, 2007; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011). Here we present the main academic emotions / feelings identified in a qualitative exploratory study with 10 students attending the 3rd year of Psychology Course.

Key words: Academic emotions and feelings; Learning experiences; Qualitative study; Higher Education.

Comunicação 3

Avaliação das emoções e dos sentimentos nas experiências de aprendizagem – IESEA (*Inventário de emoções/sentimentos nas experiências de aprendizagem*)

Elisa Chaleta - Departamento de Psicología da Universidade de Évora

As experiências de aprendizagem representam para os alunos situações de conquista ou de fracasso suscitando, para além do esforço ou investimento cognitivo, uma serie de reações afectivas. Segundo Efklides (2009) a disponibilidade cognitiva para aprender ou para investir esforço cognitivo numa tarefa é possibilitada por experiências afectivas que funcionam como regulador (cognitivo e afetivo) facilitando ou inibindo a gestão do processo de aprendizagem do estudante Mediante uma tarefa de aprendizagem o estudante pode ser confrontado com obstáculos que podem interromper o processamento cognitivo. Estas situações assumem a forma de experiências metacognitivas que envolvem sentimentos, julgamentos/estimativas e conhecimento específico da tarefa (Efklides, 2006).

Tendo por base os estudos realizados sobre as emoções/sentimentos académicos (Pekrun et al, 2011; Efklides, 2011; Chaleta, 2013) e no sentido de os identificarmos numa escala mais abrangente, desenhámos um instrumento IESEA (*Inventário deEmoções e Sentimentos nas Experiências de Aprendizagem*). Apresentamos neste trabalho a primeira versão deste instrumento validada numa amostra de 410 estudantes de cursos de licenciatura da Universidade de Évora das áreas científicas de Ciências Sociais e Ciências e de Tecnologia.

Palavras chave: Emoções e sentimentos académicos; Experiências de Aprendizagem; IESEA; Ensino Superior.

Abstract

The learning experiences represents for student's achievement or failure situations raising in addition to the cognitive effort or investment a series of emotional reactions. According Efklides (2009) cognitive availability to learn or to invest cognitive effort on a task is made possible by emotional experiences which function as regulator (cognitive and affective) facilitating or inhibiting the management of student learning process. For a learning task the student can be faced with obstacles that can disrupt cognitive processing. These conditions take the form of metacognitive experiences that involve feelings, judgments / estimates and specific knowledge of the task (Efklides, 2006).

Based on the studies (Pekrun et al, 2011; Efklides, 2011; Chaleta, 2013) and in order to identify them in a broader scale, we designed an instrument IESEA (Inventory of Emotions and Feelings in Learning Experiences). Here we present the first version of this instrument validated in a sample of 410 students of undergraduate courses at the University of Évora of the scientific areas of Social Sciences and Science and Technology.

Keywords*:* Academics emotions and feelings; IESEA; Learning Experiences; Higher Education.

Comunicação 4

Conceções dos estudantes universitários acerca das relações amorosas na sua faixa etária / Conceptions of university students about love relationships in their age group

Catarina Oliveira & Elisa Chaleta
Departamento de Psicología da Universidade de Évora
Email: catarina3768@gmail.com

Resumo

Existe alguma concordância por parte dos investigadores no que se refere ao facto do estabelecimento dos relacionamentos interpessoais e consequente desenvolvimento emocional e íntimo se constituir como uma das tarefas desenvolvimentais do jovem adulto/ adulto emergente. Erikson afirmava que a formação e negociação contínua das relações românticas com início na adolescência se constitui como uma tarefa desenvolvimental crucial cujas consequências se fazem sentir a longo prazo (Pego, 2009). Para Arnett (2000) a fase do adulto emergente é considerada como o período ideal para se desenrolarem as relações íntimas, de amor e amizade, pois nelas o indivíduo irá explorar a sua intimidade emocional e física, bem como desenvolver a sua identidade pessoal. O presente trabalho teve como objetivo estudar as conceções dos estudantes universitários acerca das relações amorosas na faixa etária (adultez emergente) tendo em consideração o desenvolvimento emocional bem como o contexto histórico-cultural. Participaram no estudo 20 estudantes de 1º e de 2º ciclo da Universidade de Évora. Com base nos resultados, concluiu-se que existem diferenças significativas entre os géneros, masculino e feminino nos diversos temas abordados.

***Palavras-chave*:** Estudantes Universitários; Adultez Emergente; Relações amorosas; Desenvolvimento emocional.

Abstract

There is some agreement among the researchers as regards the fact that the establishment of interpersonal relationships and consequent emotional and intimate development is constituted as one of the developmental tasks of young adult / adult emerging. Erikson said that training and continuous negotiation of romantic relationships with adolescent onset is constituted as a crucial developmental task whose consequences are felt in long term (Pego, 2009). To Arnett (2000) the emerging adult phase is considered as the ideal time to unfold intimate relationships, love and friendship, since in these cases the individual will explore their emotional and physical intimacy, as well as develop their personal identity. This work aimed to study the conceptions of university students about love relationships in the age group (emerging adulthood) taking into account the emotional development as well as the historical and cultural context. Participated in the study 20 students of 1st and 2nd cycle of the University of Évora. Based on the results, it was concluded that there are significant differences between the sexes, male and female in different themes.

***Key words*:** University Students; Emerging Adult; Romantic Relationships; Emotional development.

SIMPÓSIO 3

Eficacia docente y diversidade/ Teacher effectiveness and diversity

Coordinador: Miguel A. Carbonero Martín
Universidad de Valladolid; Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179 "Psicología de la Educación"
Email:carboner@psi.uva.es

Comunicación 1

Desarrollo personal y profesional del docente: competencias y variables/ Teachers' Personal and profesional development: competencies and variables

Miguel A. Carbonero, Valle Flores, Juan A. Valdivieso & Natalia Reoyo

Universidad de Valladolid - Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179 "Psicología de la Educación
Email:carboner@psi.uva.es; vflores@psi.uva.es; Juanantonio.valdivieso@psi.uva.es; Natalia.reoyo.serrano@gmail.com

Resumen
Los actuales desafíos y demandas que afectan a los centros escolares y al profesorado en los sistemas educativos surgen de las nuevas expectativas y necesidades de los entornos formativos, que evolucionan hacia concepciones de la enseñanza más interactivas y procesuales. Del conjunto de los contenidos curriculares de la formación del profesorado pueden seleccionarse algunas variables que aluden a dichas concepciones (mediación, habilidades sociales, inteligencia emocional…) que podrían determinar la calidad y eficacia de los procesos instruccionales y organizarían de forma operativa el estilo docente para la consecución de métodos de enseñanza eficaces. En la presente comunicación se analizan las competencias profesionales del docente haciendo especial hincapié en las de naturaleza transversal y genérica, ya que el profesorado descubre que no es suficiente con una buena preparación académica, porque otros problemas de comportamiento, actitudes y relaciones, desbordan sus planes. Problemas sociales, afectivos y emocionales se entrecruzan en el devenir de la vida de los centros y de las aulas, y no siempre se está preparado para hacerlos frente y solucionarlos. Las competencias y variables propuestas pretenden aportar una explicación en la dinámica interactiva del profesorado con el alumnado, realzando al máximo la funcionalidad, tanto intra como interpersonal del docente, que mediatizan la enseñanza-aprendizaje y configuran un modo específico de enseñar, llegando así a organizar y sistematizar un perfil apropiado del docente eficaz.
Palabras clave: Formación del profesorado, competencias profesionales, enseñanza, profesor eficaz, estilos de enseñanza.

Abstract
The nowadays challenges and demands that affect to school centres and teachers in the educative systems emerge from the new expectative and needs in the educational contexts, which evolve to more interactive and processual teaching models. From the set of the curricula contents for the teachers training it is possible to select some variables that allude to those models (mediation, social skills, emotional intelligence…) that could determine the quality and the efficacy of the educative processes and manage, in an operational way, the teaching style to get efficient educative methodologies. In this oral communication we analyse the teachers' professional competences

highlighting the more generic and transversal nature ones, cause of the teachers find out that a good academic preparation is not enough because the behavioural disturbances, the attitudes and relationship, overwhelm their plans. Social, affective and emotional disturbances intersect in the course of centres' normal daily life, and teachers are not always ready to face and solve them. The competencies and that we propose intent to show an explanation in the interactive dynamic of teachers and students, highlighting the intra and inter teachers' functionality that mediates the teaching-learning activity and shape a specific way to teach, thus reaching to manage and systematize an adequate and efficient teaching profile.

Key words: Teachers training, professional competencies, teaching, efficient teacher, teaching styles.

Comunicación 2

Formación dirigida a los docentes para favorecer el desarrollo de las Funciones Ejecutivas en la etapa de Educación Infantil y Primaria/ Training addressed to teachers in order to encourage the development of executive functions in the kindergarten and primary schools

Noelia García, Inmaculada Calleja, Valle Flores & Miguel A. Carbonero.
Universidad de Valladolid
Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179 "Psicología de la Educación"
Email:noeliagaigon@psi.uva.es; inca@psi.uva.es; vflores@psi.uva.es; carboner@psi.uva.es.

Resumen
El papel docente es mucho más que la mera transmisión de conocimientos. Supone interiorizar una serie de principios constructivistas que propicien en el alumnado la construcción de su propio conocimiento.
El presente trabajo pretende dar a conocer una propuesta de actuación dirigida a los docentes y centrada en la mejora y desarrollo de las funciones ejecutivas del alumnado en la etapa de Educación Infantil y Primaria.
Las funciones ejecutivas denominadas también funciones de control ejecutivo o cognitivo, son actividades mentales complejas necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regular y evaluar el comportamiento más adecuado para alcanzar metas. Mediante estas funciones, el individuo puede guiar sus propias acciones a través de autoinstrucciones que impliquen concentración y atención, para autorregular el comportamiento con un fin concreto (Barkley, 1998; Burgess y Simons, 2005; Diamond, 2005; Espy, 2004; Miller y Cohen, 2001). La puesta en práctica de tales actividades mentales, ha de partir de la motivación del alumno y de un conocimiento profundo por parte del docente sobre el material o actuaciones que son necesarias llevar a cabo para ajustarlo siempre a las características del alumno destinatario y posteriormente generalizarlo a contextos significativos y aplicables a las Habilidades de la Vida Diaria. Por tanto, es importante potenciar en el docente su papel de mediador, agente motivador y facilitador de las destrezas que son objeto de aprendizaje.
Nuestro equipo de trabajo ha diseñado un programa *ad-hoc* denominado ADHISO que fomenta el desarrollo de las funciones ejecutivas en dicho alumnado.
Palabras clave: Docencia. Funciones ejecutivas. Educación básica.

Abstract
The role of a teacher is more than the transmission of knowledge. It implies the internalization of some constructivist principles that prompt the students' building of their own knowledge.
The main of this work is show an educative proposal for teachers and focused in the improvement and development of the kindergarten and primary school students' executive functions.

Executive functions are also called cognitive or executive control functions are complex mental activities needed to plan, to manage, to guide, to review and to assess the most suitable behaviour to get goals.
Through these functions, the person can guide his/her own actions via self-instructions that imply concentration and attention, to self-regulate the behaviour addressed to a specific aim (Barkley, 1998; Burgess y Simons, 2005; Diamond, 2005; Espy, 2004; Miller y Cohen, 2001). The implementation of those mental activities is from the student's motivation and from a deep teacher's knowledge of the educative material and of the activities needed to fit the program to the specific target student's characteristics. It is also necessary to plan the generalization of these mental activities to meaningful contexts that will be applicable to daily life skills. So, it is important to maximize the teacher role as mediator, motivational agent and facilitator of the skills which have to be learned.
Our team had designed an educative program ad-hoc called ADHISO that encourages the development of student's executive functions.
Key words: Teaching. Executive functions. Primary School.

Comunicación 3

Relación entre las características docentes y ciertas variables sociodemográficas en EducaciónPrimaria/ Relationship between teaching characteristics and some socio-demographic variables in Primary teaching.

Juan A. Valdivieso, Luis J. Martín-Antón, Natalia Reoyo & Noelia García
Universidad de Valladolid; Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179 "Psicología de la Educación"
Email: Juanantonio.valdivieso@psi.uva.es; ljmanton@psi.uva.es;

Resumen
El estilo docente viene marcado por un conjunto de variables cognitivas y socioemocionales que caracterizan al docente de manera estable. Sin embargo, esas características pueden estar moduladas con características del contexto en el que desarrolla su actividad, a la vez que otras inherentes de carácter individual. En este sentido, nuestro estudio se centra en profundizar en cómo variables personales, como género y la edad del docente, al igual que otras contextuales, como el tipo de centro y su ubicación geográfica, se relacionan con la autopercepción que tiene de características asociadas a su desempeño profesional. Para ello, se administró la escala de Evaluación de la Competencia Autopercibida del Docente en Educación Primaria (ECAD-EP, Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) a una muestra de 610 maestros y maestras de la Etapa de Educación Primaria de toda España. Mediante la aplicación de un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) considerando como variables independientes la ubicación (urbana, rural) y la titularidad del centro escolar (público, concertado-privado), pero también el género (masculino, femenino) y la edad del docente (menores de 30, de 31 a 40, de 41 a 50, y mayores de 50 años), y como variables dependientes las dimensiones psicoinstruccionales (socioemocional, comunicativo-relacional e instruccional), encontramos que únicamente se encuentran diferencias en los efectos principales de la variable ubicación en las tres dimensiones, con puntuaciones superiores por aquellos que ejercen su docencia en centros rurales.
Palabras clave: Estilo de enseñanza. Educación Primaria. Escuela urbana. Escuela rural

Abstract
Teaching style is influenced for a set of cognitive and socio-affective variables that characterize to the teacher in a stable way. However, those characteristics can be modulated by contextual characteristics from the context in which the teacher develop his/her activity and by others from

personal character. In that sense, our study focus in deepen in the relationship between personal variables, like gender, age; contextual variables, like centre type, its geographical situation, etc. and the teachers' self-perception of the characteristics associated to their professional performance.
We use the Self-perceived Primary teachers' teaching competence scale (ECAD-EP, Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón, 2013) to a simple formed by 610 primary Spanish teachers. We made a multivariate variance analysis (MVA) considering as independent variables: the geographical situation (rural/urban), the type of scholar centre (public or private) but also the age (less than 30, 31-40, 41-50 and older than 50) and gender of the teachers, and as dependent variables the psycho-educative dimensions (socio-affective, communicative-relational and educative), we found that the only significant difference was with the variable geographical situation in the three psycho-educative dimensions, teachers of rural centres presented higher scores than the others.
Key words: Teaching Style, Primary Education, Urban school, rural school.

Comunicación 4

Estudio del perfil diferencial sobre las características del professor eficaz entre el alumnado de Educación Secundaria / Differential profile study on the characteristics of efficient teacher among students in secondary education

Natalia Reoyo, Miguel A. Carbonero, Juan A. Valdivieso & Luis J. Martín-Antón
Universidad de Valladolid; Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179 "Psicología de la Educación"
Email: Natalia.reoyo.serrano@gmail.com

Resumen
Actualmente nos encontramos con resultados que muestran una importante pérdida de motivación de nuestros alumnos. En este aspecto, las habilidades docentes del profesorado desempeñan un papel esencial. Por ello, consideramos que es de gran relevancia profundizar sobre las estrategias de eficacia docente, que desde la perspectiva de los alumnos de educación secundaria, creen que deben poseer los profesores. Por medio de un análisis secuencial de método mixto, centramos nuestra investigación en dos variables significativas en la formación inicial y permanente del profesorado, como son: los conocimientos en el dominio y el uso de las nuevas tecnologías. Los resultados obtenidos constituyen una importante aportación para la autoreflexión y orientación de la preparación docente.
Palabras clave: Eficacia docente, percepciones, características, educación secundaria.

Abstract
Currently, we found results showing a significant loss of motivation in our students. In this regard, the teaching skills of teachers, play an essential role. Therefore, we consider that it is highly relevant going on depth about strategies for teaching efficiency, from the perspective of high school students about what they believe teachers should have. Through a sequential mixed method analysis, we focus our research in two significant variables in the initial and ongoing training of teachers such as: domain knowledge and use of new technologies. The results are an important contribution for self-reflection and guidance of teacher training.
Key words: Effective teachers, perceptions, characteristics, secondary education

Comunicación 5

Fortalezas Personales y su relación con las habilidades interpersonales en estudiantes universitarios/ Personal Strengths and the relationship with the interpersonal skills in university students.

Luis J. Martín-Antón, Inés Monjas-Casares, Valle Flores-Lucas & Raquel Martínez-Sinovas

Universidad de Valladolid; Grupo de Investigación de Excelencia (GIE) GR179 "Psicología de la Educación"
Email:ljmanton@psi.uva.es

Resumen
La calidad de las relaciones interpersonales entre estudiantes universitarios es un aspecto importante a tener en cuenta tanto en su desempeño académico, como en su bienestar personal en esta etapa de la vida. En la literatura científica encontramos algunas evidencias de que existe una relación entre las relaciones personales y algunas de las fortalezas personales, como es el caso del optimismo y la esperanza.
El objetivo principal de este estudio es analizar las relaciones entre las fortalezas personales y las habilidades interpersonales, para descubrir cuáles son las fortalezas personales de los estudiantes universitarios con habilidades interpersonales más desarrolladas. En este estudio, evaluamos las variables de habilidades interpersonales, optimismo, esperanza y fortalezas personales utilizando los siguientes instrumentos: Escala de Habilidades Interpersonales (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2000), la versión española del LifeOrientation Test (LOT-R) (Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998), la Escala de Esperanza (Snyder, 2002) y Test de Fortalezas Personales (Peterson y Seligman, 2004).
Los datos iniciales apuntan la existencia de diferencias significativas entre los estudiantes con altas y bajas habilidades sociales para las variables de optimismo y esperanza. En el caso de las fortalezas personales, el coraje junto con la sabiduría y conocimiento también presentan diferencias significativas. Estos resultados abren un nuevo camino para entender las relaciones entre las fortalezas y las habilidades interpersonales, que pueden utilizarse para elaborar innovaciones educativas, como el proyecto de innovación docente que en la actualidad estamos desarrollando.
Palabras clave: Psicología Positiva, fortalezas personales, relaciones interpersonales, estudiantes universitarios.

Abstract
The quality of the university students' social relationships is a relevant aspect to consider therefore in their academic performance, as in their personal well-being in this stage of their life. In the previous research we can find some empirical evidences that point the relation between the quality of social relationships and some personal strengths, like optimism and hope.
The main goal of this study is analyse the relationship between the personal strengths and the interpersonal skills, in order to find out what are the personal strengths of the most social skilled university students.
In this study, we assessed the levels of social skills, optimism, hope and personal strengths of university students with the following instruments: Interpersonal skills Scale (Eceiza, Arrieta&Goñi, 2000), the Spanish version of Life Orientation Test (LOT-R) (Otero, Luengo, Romero, Gómez & Castro, 1998), The Spanish version of Hope Scale (Snyder, 2002) and the personal strengths test (Peterson & Seligman, 2004).
Our preliminary data point the existence of significant differences between students with high social skills and low social skills in the variables of hope and optimism. In the case of the personal strengths, courage and wisdom also showed significant differences. Those results open a new way to understand the relationships between personal strengths and interpersonal skills that we can use to elaborate educative innovations, like the innovation teaching Project that we are developing now.
Key words: Positive Psychology, personal strengths, interpersonal strengths, social, university students.

SIMPÓSIO 4

Níveis de análise de estados mentais em idosos: ilustrações com problemas e modelos de investigação quantitativa / Levels of analysis of mental states in the elderly: Illustrations with problems and models of quantitative research

António M. Diniz (Coordenador)
Departamento de Psicologia,
Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Portugal
E-mail:amdiniz@uevora.pt

Resumo
Com três estudos com idosos, desenvolvidos no âmbito de teses e dissertações realizadas na Universidade de Évora, ilustra-se a congruência entre níveis de análise de estados mentais, problemas e modelos de investigação quantitativa em psicologia. A apresentação dos estudos segue um critério hierárquico de complexidade crescente em termos níveis de análise do sistema cognitivo (Marr, 1982; Searle, 1997). No primeiro, estuda-se a modularidade da perceção da cor através de um paradigma de busca visual (Treisman & Gelade, 1980), utilizando o modelo experimental com aleatorização completa dos tratamentos e a ANOVA de medidas repetidas. O mesmo modelo e técnica estatística, mas com contrabalanceamento completo dos tratamentos, servem ao estudo da (não)adesão à medicação. Estes dois estudos são exemplares de investigações centradas na descrição psicofuncionalista de processos de processamento da informação (Diniz, 2004), respetivamente aos níveis representacional/ algorítmico (sintático e não-consciente) e computacional (semântico e consciente) de análise (Marr, 1982). No terceiro, respeitante também ao nível computacional, descreve-se a influência relativa de certas características dos idosos (e.g., idade, doenças com consequências alimentares) sobre o evitamento da informação alimentar percebida como negativa (EIAN). Neste estudo, centrado na descrição de produtos, testa-se uma rede nomológica do construto EIAN através do modelo de investigação correlacional/diferencial (viz., modelação de equações estruturais). Por último, em todos os estudos discutem-se o controlo da validade interna e as ameaças à externa, apontando-se próximos desenvolvimentos, bem como consequências práticas dos resultados.

Palavras-chave: idosos, estados mentais; modelos de investigação; ameaças à validade.

Abstract
With three studies with elders, developed in the context of thesis and dissertations performed in the University of Évora, the congruence between levels of analysis of mental states, problems and models of quantitative research in psychology is illustrated. The presentation of the studies follows a hierarchical criterion of increasing complexity in terms of the levels of analysis of the cognitive system (Marr, 1982; Searle, 1997). In the first one, the color perception modularity is analyzed through a visual search paradigm (Treisman & Gelade, 1980), using the experimental model with treatments' completely randomized, and repeated measures ANOVA. The same research model and statistical technique, but with treatments' completely counterbalanced, are used to study medication (non)adherence. Both studies are exemplars of researches centered on the psychofunctionalist description of information processing processes (Diniz, 2004), respectively at a representational/algorithmic level (syntactic and non-conscious) and computational level

(intrinsically semantic and conscious) of analysis (Marr, 1982). In the third, the relative influence of certain characteristics of elders (e.g. age, diseases with consequences in food choice and intake) on avoidance of negative food information (ANFI) is described. In this study, centered on the description of products, one nomological network of the ANFI construct serves, through the correlational/differential model (viz. structural equation modeling), the analysis of the intentionality's phenomenological level (extrinsically semantic and conscious) (Searle, 1997). Finally, the control of internal validity and the threats to external validity, as well as upcoming developments, and results' practical consequences, are discussed in all studies.
***Keywords*:** Elderly, mental states, research models, threats to validity.

Comunicação 1

Modularidade da perceção da cor em idosos / Color perception modularity in the elderly

Duarte Parreira*, António M. Diniz**, & Nuno Colaço*
*Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora **Departamento de Psicologia, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora
E-mail: duarte_sk8_@hotmail.com

Resumo
Com esta investigação procurou-se analisar os efeitos do envelhecimento na modularidade do processamento percetivo da cor. Admitiu-se que a cor é processada pré-atentivamente, de forma paralela e autónoma, ocorrendo a sua integração percetiva numa fase posterior, sequencialmente processada. Recorrendo-se ao paradigma de busca visual de disjunções para explorar potencias assimetrias funcionais junto de idosos mais jovens (65-69 anos, n = 22) e idosos (73-89 anos, n = 22), selecionaram-se um par de matizes oponentes processados pelo mesmo canal percetivo (amarelo e azul) e um par de matizes processados por canais diferentes (verde e azul). Para ambos os pares observou-se, através da ANOVA de medidas repetidas, um processamento paralelo, com exceção dos idosos masculinos na condição alvo amarelo entre distratores azuis, sugerindo assim a existência de diferenças de género. Note-se que para os idosos mais jovens masculinos, o processamento paralelo foi facilitado na condição alvo verde entre distratores azuis. Discutem-se limitações e o desenvolvimento deste estudo, bem como implicações para a teoria do processamento da cor e para uma adequada utilização de cores em espaços e artefactos desenhados para idosos.
***Palavras-chave*:** idosos, modularidade da mente, processamento da informação, perceção da cor, busca visual.

Abstract
With this research we aimed the assessment of the effects of aging on the modularity of perceptual color processing. It is accepted that color is processed in a pre-attentively, parallel and independent manner, occurring its perceptual integration at a later stage, sequentially processed. By using the visual search paradigm of disjunctions we explore potential functional asymmetries in young olds (65-69 years, n = 22) and older olds (73-89 years, n = 22). A pair of opponent hues processed by a single perceptive channel (yellow and blue) and a pair of hues processed through different channels (green and blue) were selected. For both exception of male participants in the condition yellow target among blue distractors, suggesting the existence of gender differences. Note that for male young olds, parallel processing was facilitated in the green target among blue distractors condition. Limitations and further development of this study are discussed, as well as implications for color processing theory and for a suitable use of colors in spaces and artefacts designed to the elderly.
***Keywords*:** Elderly, modularity of mind, information processing, color perception, visual search.

Comunicação 2

Determinantes da resposta de (não)adesão à medicação em idosos: uma abordagem experimental / Determinants of response to medication (non)adherence in the elderly: An experimental approach

Vanessa Santos*, António M. Diniz**, & Miguel Oliveira***
*Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora **Departamento de Psicologia, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora
***Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra
E-mail: vanessa.cfdsantos@gmail.com

Resumo
Procurou-se perceber como os idosos no seu quotidiano adotam condutas que possam levar a (não)tomar a medicação prescrita. Recorreu-se a uma tarefa experimental com cenários relacionados com o diagnóstico clínico "doença do coração", combinando diferentes níveis de fatores determinantes dos comportamentos de adesão à prescrição medicamentosa: "severidade da condição clínica" (SCC); "custo dos medicamentos" (CM); "confiança no clínico"; e, "complexidade do regime". Pediu-se aos idosos que avaliassem, através de uma escala visual-analógica digitalizada, o grau de adesão à medicação que um hipotético doente idoso deveria exibir em cada combinação dos fatores. A amostra integrou um total de 72 idosos voluntários, selecionados de forma não probabilística e controlados para demência e depressão. Para a análise dos dados, recorreu-se à ANOVA de medidas repetidas e os resultados revelam que o CM e a SCC foram determinantes na adesão à medicação.
Encontraram-se diferenças entre ter ou não patologia cardíaca relativamente à adesão no regime "complexo". Não se observaram diferenças de género. Discutem-se limitações e o desenvolvimento deste estudo, bem como implicações para a prática da comunicação médica junto de idosos.
***Palavras-chave*:** idosos, adesão à medicação, prescrição médica, comunicação em saúde.

Abstract
The goal of this study was the understanding how elderly adopt conducts into their everyday life that lead them to (non)take prescribed medication. It was made through an experimental approach with scenarios related to the clinical diagnosis "heart disease", combining different levels of factors identified in literature as determinants of medication adherence behavior: "Severity of clinical condition" (SCC); "cost of medication" (CM); "trust in clinician"; and "regimen complexity". Elders were asked to evaluate, using a digitalized visual-analog scale, the degree of medication adherence that a hypothetic elder patient should exhibit on each combination of factors. The sample was composed by 72 volunteer elders, selected through non-probabilistic methods and controlled for dementia and depression. Repeated measures ANOVA was used for data analysis and results suggested that SCC and CM were important factors to determine medication adherence. Differences in adherence were found between having or not cardiac pathology in "complex" regimen. There were no gender differences.
Limitations and development of this study are discussed, as well as implications for health communication practice in the elderly.
***Keywords*:** Elderly, medical prescription, medication adherence, health communication.

Comunicação 3

Evitamento da informação alimentar negativa em idosos: um modelo de múltiplas causas e múltiplos indicadores / Avoidanceof negative food information: A multiple indicators multiple causes model

Carla Carmona*, António M. Diniz**, & Rui Gaspar**

*Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora **Departamento de Psicologia, Centro de Investigação em Educação e Psicologia,
Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora
E-mail: carlycarmona@gmail.com

Resumo
Este estudo focou-se no envelhecimento numa perspetiva multidimensional, procurando avaliar um domínio específico – alimentação – tendo por base uma abordagem psicossocial, no âmbito da qual a investigação é ainda insuficiente. Ele surgiu da necessidade de perceber se, assim como os consumidores em geral, os idosos evitam informação alimentar por eles percebida como negativa e porque a evitam. Numa amostra de 421 idosos voluntários, selecionados de forma não probabilística e controlados para demência e depressão, analisou-se a influência da idade (terceira e quarta idade), índice de massa corporal, nível de escolaridade do casal e tipo de patologia com consequências alimentares (diabetes e doenças cardiovasculares), sobre o evitamento da informação alimentar percebida como negativa (EIAN; e.g. riscos para a saúde decorrentes da ingestão de certos alimentos ou quantidades destes; alimentos não recomendados ou a evitar). Isto foi feito através do recurso à modelação de equações estruturais para testar, primeiro a validade estrutural do construto EIAN (operacionalizado através do Questionário de EIAN) e, segundo, um modelo de múltiplas causas e múltiplos indicadores. Os resultados apontaram para a influência do nível de escolaridade do casal sobre o EIAN (mais diferenciados, maior evitamento), bem como do tipo de patologia: observou-se, através da ANOVA em Ordens de Kruskal-Wallis, que o EIAN era maior nos idosos sem patologias com consequências alimentares face aos com patologias, exceto no caso daqueles que tinham diabetes do tipo I. Discutem-se limitações e o desenvolvimento deste estudo, bem como implicações para a prática da comunicação em saúde junto de idosos.
Palavras-chave: idosos, alimentação, evitamento da informação, comunicação em saúde, modelação de equações estruturais.

Abstract
This study focused on aging from a multidimensional perspective, aiming to evaluate a specific domain – food – based on a psychosocial approach that is still lacking in research. It rose from the need to understand if, as for consumers in general, the elders avoid information about food that is perceived by them as negative and why do they avoid it. In a sample of 421 volunteer elders, selected through non-probabilistic methods and controlled for dementia and depression, we analyzed the influence of age (third and fourth age), body mass index, couple's level of education and pathology with consequences in food choice and intake (diabetes and cardiovascular disease), on avoidance of negative food information (ANFI; e.g. health risks from intake of certain food products or food quantities; non recommended food or to be avoided). This was done through the use of structural equation modeling, first to test the structural validity of the ANFI construct (operationalized through the ANFI Questionnaire), and, second, through a multiple causes multiple indicators model. Results showed the influence of couple's level of education on ANFI (more differentiated, higher avoidance) as well as pathology type: it was observed, through Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks, that the ANFI was higher in elders without pathologies with consequences in food choice and intake, compared to those with pathology, except for the ones who had type I diabetes. Limitations and development of this study are discussed, as well as implications for health communication practice in the elderly.

***Keywords*:** Elderly, food, information avoidance, health communication, structural equation modeling.

SIMPÓSIO 5

Objetos da polícia: Contributos para uma psicologia policial/ Police objects: Contributions for a police psychology

Lúcia G. Pais (Coordenadora)
Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Laboratório de Grandes Eventos do Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
E-mail: lgpais.25@gmail.com

Resumo
A articulação das atividades de pesquisa com as obrigações curriculares dos estudantes do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, futuros oficiais de polícia, está na base deste trabalho. Com a garantia do respeito pelos direitos fundamentais, incluindo a proteção de dados pessoais, na condução e concretização dos projetos de investigação, bem como a consideração de dimensões relevantes em termos legais, políticos e sociais, na sua planificação e na divulgação dos resultados de pesquisa – princípios éticos estruturantes das atividades em desenvolvimento – procura-se orientar o esforço de investigação para questões práticas da atividade policial. Atendendo à própria história da polícia, primeiro, centrada no governo da cidade, mesmo nos seus aspetos mais mundanos, mais tarde estruturada enquanto força uniformizada de manutenção e reposição da ordem, ela procura, essencialmente, a ordenação dos indivíduos nos espaços e dos seus comportamentos. Daqui deriva uma panóplia de comportamentos e de cenários nos quais a polícia intervém. Daqui resulta, também, o recorte de objetos múltiplos com importância para a polícia. Desde as figuras desviantes que povoam as cidades – um nível (aparentemente) mais básico, ligado ao terreno –, passando pelos constrangimentos a que os operacionais estão sujeitos, até ao conhecimento que têm de possuir para o seu desempenho enquanto gestores da segurança. Este Simpósio ilustra alguns estudos desenvolvidos sobre estes objetos, utilizando abordagens qualitativas no estudo de casos múltiplos e de fontes documentais.
***Palavras-chave*:** atividade policial; psicologia policial; investigação e polícia.

Abstract
Combining the research activities with the curricular obligations of the Higher Institute
of Police Sciences and Internal Security students, future senior police officers, is at the basis of this work. Assuring the respect of the fundamental rights, including personal data protection, while conducting the research projects, as well as considering the relevant dimensions in terms of legal, political and social terms, in its planning and results dissemination – structuring ethical principles of the ongoing activities – we search for guiding the research efforts to practical problems of the police activity.
Considering its own history firstly centred on city government, even in the most mundane aspects, later structured as a uniformed force for maintaining and keeping order, Police search the regulation of individuals in space and their behaviours. From this derives panoply of behaviours and scenarios within which Police intervenes. From this also results a multiple object cutting with importance for the Police. Since the deviant figures that inhabit the cities – (apparently) a basic level linked with the field – going through the constraints the operationals are subject to, to the knowledge they have to possess to perform as security managers. This symposium illustrates some studies developed regarding these objects, using qualitative approaches on the study of multiple cases and documental sources.
***Key-words*:** police activity; police psychology; research and police.

Comunicação 1

Arrumadores de automóveis: Do sentimento de insegurança à utilidade social / Parking attendants:From the feeling of insecurity to the social utility

Rúben F. D. Cunha* & Lúcia G. Pais**
*Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
**Laboratório de Grandes Eventos, Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
E-mail: rubencunha2510@gmail.com

Resumo
O sentimento de insegurança é um tema bastante debatido nos dias de hoje, sendo alvo de investigação. Mas o elenco de causas que para este concorrem parece aumentar à medida que a sociedade evolui. Atualmente, as incivilidades e os fenómenos que as expõem, representam uma preocupação a ter em conta. O arrumador de automóveis, enquanto figura do comportamento desviante, pode contribuir para a intensificação do sentimento de insegurança. No entanto, apesar de o sentenciarmos como um toxicodependente, a imagem que temos dele parece variar mediante a perspetiva sob a qual o vemos e de acordo com as circunstâncias em que o vamos conhecendo. É sobre esta problemática que se debruça este estudo. Recorrendo a entrevistas semi-directivas e à observação naturalista, feitas no Príncipe Real, em Lisboa, recolheram-se testemunhos de cinco arrumadores e de 10 atores sociais que com eles convivem. Os resultados obtidos permitiram confrontar e/ou conferir as ideias transmitidas pela revisão bibliográfica, além de verificar que a legislação atual não se afigura adequada para o fenómeno. O arrumador de automóveis gera sentimento de insegurança em algumas pessoas, mas, por outro lado, há as que o agridem e marginalizam. O exercício da atividade em locais onde existe parquímetro parece ser o principal incómodo que advém dos arrumadores, potenciando um foco de atenção/atuação para a Polícia. Além disso, a boa relação com o cidadão e o controlo social que, inconscientemente, exerce nos locais onde passa os dias podem, afinal, revelar uma certa utilidade.
***Palavras-chave*:** sentimento de insegurança; incivilidades; arrumador de automóveis; Polícia.

Abstract
The sense of insecurity is a much debated subject nowadays and it is under research. The list of causes contributing to it seems to be increasing as society evolves. Currently, incivilities and the phenomena exposing them, represent a concern that should be considered. The parking attendant, as a character of deviant behaviour, may contribute to the intensification of the feeling of insecurity. Although people perceive him as a drug addict, his image seems to vary by means of the perspective through which we see him and according to the circumstances we get to know him. This study focuses on this issue. By means of semi-structured interviews and naturalistic observation, in Príncipe Real, Lisbon, testimonies of five parking attendants and 10 other social actors, who relate to them, have been collected. The results allowed confronting and/or conferring the ideas within bibliographic research and enabled verifying that the current legislation is not adequate to this phenomenon. Indeed, the parking attendant character causes a feeling of insecurity in some people, but on the other hand some people attack and marginalize him. Moreover, the activity in places where there are parking meters consists in the main hassle coming from parking attendants, enhancing an attention focus to the Police. Besides, a good relationship with the citizens and the social control that, unconsciously, the parking attendant exercises in the places he spends the days may, after all, reveal a certain utility.

***Key-words*:** feeling of insecurity; incivilities; parking attendant; Police.

Comunicação 2

A relação trabalho-família em elementos policiais deslocados e não-deslocados da área de residência/ Work-family relationship of police officers displaced and non-displaced from their residence area

Sérgio R. Cruz (1) & Lúcia G. Pais (2)

(1) Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
(2) Laboratório de Grandes Eventos, Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
E-mail: s144cruz@hotmail.com

Resumo
A conciliação entre a vida profissional e familiar é um dos grandes desafios dos países em desenvolvimento e uma das temáticas com maior destaque na União Europeia. A presente investigação teve como objetivo compreender a relação trabalho-família em elementos policiais deslocados (EPD) e elementos policiais não deslocados (EPND) da sua área de residência, enfatizando quer as condições potenciadoras de conflito quer as facilitadoras da relação entre as esferas profissional e familiar. Optou-se por uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento do estudo empírico e, com base num e semi-diretivas a 20 elementos policiais do género masculino da Polícia de Segurança Pública (PSP) do Comando Metropolitano de Lisboa (10 EPD e 10 EPND).
As entrevistas transcritas constituíram o *corpus* sobre o qual se desenrolou a análise de conteúdo. Os resultados não evidenciam diferenças acentuadas entre EPD e EPND.
Verifica-se que é o "equilíbrio" que pesa mais na opinião dos elementos policiais na relação trabalho-família. Quando estes dois domínios se complementam os indivíduos sentem-se realizados. Realce para as inúmeras estratégias que os indivíduos adotam para articular estes dois domínios, destacando-se uma nova, e que é parte integrante da cultura policial, que consiste na omissão de acontecimentos, de sentimentos ou de dificuldades. Outro dado apurado é que o fator que mais contribui para o "equilíbrio" é o sentimento de apoio baseado no espírito de grupo e de corpo dentro da classe profissional, e não o apoio institucional.
Palavras-chave: Polícia; família; trabalho; conflito.

Abstract
The conciliation between professional and family life is one of the major challenges in the developing countries as well as one of the highlighted themes in the European Union. The objective of this research is to understand the relationship between work and family of the policeman displaced (EPD) and non-displaced (EPDN) from their residence area, emphasizing the potential conditions of conflict and facilitation in the relationship between professional and family spheres. A qualitative approach was the option for the development of the empirical study. With a previously created guideline, semi-structured and semi-directive interviews were conducted with 20 male police officers of *Polícia de Segurança Pública* (PSP) of the Metropolitan Police Command.
The transcribed interviews constituted the *corpus* submitted to a content analysis process. The results do not show accentuated differences between EPD and EPND.
"Equilibrium" has a strong importance in the work-family relationship of the interviewed police officers. When these two domains complement each other they feel fulfilled. Among the countless strategies these individuals adopt to conciliate these two domains, a new one stood out – omitting events, feelings and difficulties – being already part of the police culture. Another result shows that the feeling of support based on team unit and spirit group within professionals is of great importance for the "equilibrium" rather than institutional support.

***Key-words*:** Police; family; work; conflict.

Comunicação 3

Claques de futebol em Portugal: Os discursos nas redes sociais/ Football fans groups in Portugal: Discourses in the social networks

Ricardo M. Conceição, Sérgio Felgueiras & Lúcia G. Pais
Laboratório de Grandes Eventos, Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
E-mail: rmdaconceicao@gmail.com

Resumo
A ação coletiva pode ser desenvolvida em registos multifacetados. Tal acontece porque todo o comportamento coletivo está sujeito a oportunidades e constrangimentos, os quais vão moldando o caráter da ação. As abordagens teórico-conceptuais às várias subculturas adeptas do futebol que surgiram na Europa a partir da segunda metade do século passado têm demonstrado que as idiossincrasias políticas, sociais e culturais locais influenciam os moldes em que os grupos organizados de adeptos se manifestam.
Paralelamente, o sucesso da atuação da Polícia passa, fundamentalmente, pela legitimação da sua atividade. Para tal, a Polícia deve ser conhecedora da realidade na qual atua, designadamente das identidades sociais com as quais interage. Tendo em conta a interação existente entre a Polícia de Segurança Pública e as claques portuguesas, associado ao facto de estas se apresentarem como uma realidade pouco estudada, procurámos, através das potencialidades do *Facebook*, caracterizar estes peculiares grupos de adeptos. Assim, através de uma abordagem qualitativa, procurámos analisar os conteúdos partilhados no *Facebook* de quatro claques de futebol portuguesas, nomeadamente Juventude Leonina, Super Dragões, Diabos Vermelhos e *No Name Boys*. Os resultados da análise apontam para a prevalência de conteúdos relacionados com o repertório de ação *ultra* bem como com fatores atinentes à mobilização para a ação de apoio ao clube.
Palavras-chave: ação coletiva; identidade social; Polícia; claques; *Facebook*.

Abstract
Collective action can be developed into multifaceted records. This happens because the entire collective behaviour is subject to opportunities and constraints, which shape the nature of the action. The theoretical and conceptual approaches to various football fan based subcultures, which emerged in Europe since the second half of the last century, have shown that political, social and cultural idiosyncrasies influence the way in which organized groups of football fans manifest. In parallel, the successful conduct of the Police is, fundamentally, linked with the legitimizing of their activity. To do so, the Police should be cognizant of the reality in which it operates, namely the social identities with which they interact. Taking into account the interplay between the *Polícia de Segurança Pública* and Portuguese football fans, associated with the fact that they stand scarcely studied, we try, using *Facebook* potential, to characterize these peculiar groups of fans. Thus, through a qualitative approach, we analyzed the shared content on *Facebook* wall of four Portuguese football fans groups, which includes
Juventude Leonina, *Super Dragões*, *Diabos Vermelhos* and No Name Boys. The analysis points to a prevalence of content related to ultra action repertoire as well as to the mobilization for action in support of the club.
Key-words: collective action; social identity; Police; *claques*; Facebook.

Comunicação 4

A perceção da imprensa escrita sobre a atuação policial em grandes eventos de cariz político / Written press perception about police activity during major political events

Rita A. C. Henriques, Lúcia G. Pais & Sérgio Felgueiras
Laboratório de Grandes Eventos, Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
E-mail: rita.a.c.henriques@hotmail.com

Resumo
A emissão noticiosa por parte dos órgãos de comunicação social (OCS) afirma-se perante muitos como o reflexo dos acontecimentos. Mas o discurso dos OCS poderá veicular esquemas interpretativos que condicionam a perspetiva da audiência e a influenciam (ainda que indiretamente). Esta influência poderá ter implicações, quer em relação ao que as pessoas percebem ser os problemas sociais da atualidade, quer em relação à legitimidade percebida do poder instituído. Em concreto, a Polícia como face visível do Estado encontra-se entre os atores sociais sistematicamente submetidos ao escrutínio político, dos *media*e do cidadão. Importa caracterizar o discurso projetado para toda a sociedade pelos OCS e quais as suas implicações, especialmente para aqueles cujo contacto com a atuação policial se efetua exclusivamente através dos *media*. Recorrendo a uma abordagem qualitativa, realizou-se uma análise de conteúdo sobre um *corpus* de 26 notícias atinentes à atuação policial em grandes manifestações políticas, nos jornais Correio da Manhã, Diário de Notícias e Jornal de Notícias, no ano civil de 2013. Visou-se a compreensão dos esquemas interpretativos emitidos pelos *media* para toda a sociedade, fornecendo grelhas de compreensibilidade da realidade. Os resultados a que chegámos apontam para uma elevada prevalência do discurso dos manifestantes, bem como para uma descaracterização da identidade das fontes policiais.
Palavras-chave*:mass media*; comunicação social; Polícia; policiamento; grandes eventos.

Abstract
News broadcasting by the media stands for many people as a reflex to what occurred.
But mass media speech may convey interpretative schemes capable of influence over the audience (although indirectly). This influence can have implications towards the audience, whether they concern to what is perceived as the present social problems, or to how the established power's legitimacy is understood. Specifically, the Police as the visible face of the State find itself among the social actors systematically under the political, media and citizen scrutiny. It is important to characterize the speech projected by the media to the society and analyze its implications, especially for those whose only contact with the Police activity is made exclusively by the media. Using a qualitative
approach, we performed a content analysis over a 26 news *corpus* concerning the policing activity in major political events, particularly in the newspapers *Correio da Manhã*, *Diário de Notícias* and *Jornal de Notícias*, in 2013. We intend to understand the interpretative schemes issued by media for all society and to grant comprehensiveness grids of reality. The results achieved reveal a high prevalence of the protesters' speech, as well as an identity decharacterization of the police sources of information.
Key-words: mass media; media; Police; policing; major events.

SIMPÓSIO 6

Da formação à prática profissional dos profissionais de saúde

Coordenação - Artemisa Dores

Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Instituto Politécnico do Porto (ESTSP–IPP)

E-mail: artemisa@estsp.ipp.pt

Comunicação 1

Formar para … aempatia: estudo transversal nas Tecnologias da Saúde/ Education training for …..Empathy: a cross-sectional study in Allied Health Technologies

Artemisa Dores, Ana Salgado, Andreia Magalhães, Helena Martins, Paula Lopes & Irene Carvalho

*Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Instituto Politécnico do Porto (ESTSP–IPP), Portugal

**Escola de Medicina, Universidade do Porto (FMUP), Portugal

E-mail: artemisa@estsp.ipp.pt or artemisarocha@gmail.com

Resumo

A importância da empatia no contexto da saúde é amplamente aceite. Muita da investigação nesta área tem sido realizada na área da Medicina e os resultados são controversos. Alguns dos estudos concluem que a empatia tende a declinar durante a formação médica, enquanto outros, mais recentemente, sugerem que esta permanece igual ou chega mesmo a aumentar durante a formação. Contudo, pouco se sabe sobre a empatia em estudantes de Tecnologias da Saúde. O objetivo deste estudo transversal é comparar a empatia dos estudantes de diferentes anos e em diferentes cursos de Tecnologias da Saúde. Uma amostra de 140 estudantes, do 1.º e 3.º anos de Terapia da Fala, Audiologia e Radioterapia responderam ao InterpersonalReactivityIndex (IRI; Alves, 2010) e à Jefferson Scale of Physician Empathy – students version (JSPE-S; Magalhães, DeChamplain, Salgueira & Costa, 2010).

Esperamos que os resultados evidenciem pontuações elevadas nos instrumentos de avaliação da empatia neste grupo de estudantes de Tecnologias de Saúde e a sua manutenção ou aumento nos últimos anos de formação. Os resultados serão discutidos, tendo em consideração os dois instrumentos utilizados, o perfil de competências de cada curso e as suas implicações para a prática profissional. Discutem-se ainda os efeitos da formação. Estes resultados são relevantes para a caracterização do perfil comunicacional dos estudantes de Tecnologias da Saúde, bem como para explorar as consequências do treino de empatia. Estão em curso estudos longitudinais complementares para estudar o efeito do treino nesta variável.

***Palavras-chave*:** Empatia; Interpersonal Reactivity Index; Jefferson Scale of Physician Empathy - students version; Tecnologias da Saúde.

Abstract

The importance of empathy in the context of health care professions is widely accepted. Much research in this area has been conducted in the field of Medicine, and the results are controversial. Some studies indicate that empathy declines during medical training and, more recently, others suggest that it remains the same or increases throughout medical school. However, little is known about empathy among students in Allied Health Technologies programmes. The goal of this cross-sectional study is to compare empathy in students from different Allied Health Technologies programmes and attending different school years. A sample of 140 1st- and 3rd-year undergraduate students from Speech Therapy, Audiology and Radiotherapy completed the Interpersonal Reactivity Index (IRI; Alves, 2010) and the Jefferson Scale of Physician Empathy - students version (JSPE-S; Magalhães, DeChamplain, Salgueira & Costa, 2010).

Analyses are expected to show high empathy scores among students attending Allied Health Technologies programmes and that it remain or even increase in later years of training. The results are discussed considering the two instruments used, the context of the competence profile of each programme and regarding implications for professional practice. Effects of training are also discussed. These results are important for the characterization of the communicational profile of students in Allied Health Technologies and for the inspection of the effects of training in empathy. Longitudinal studies are under way to examine that effect of training over time.

Keywords: Empathy; Interpersonal Reactivity Index; Jefferson Scale of Physician Empathy - students version; Allied Health Technologies.

Comunicação 2

Formar para… a centração no paciente / Education training for… patient-centredattitudes

Ana Gomes *; Joana Santos-Rita**; Ana Grilo*** & Margarida Santos***

*Hospital Lusiadas Lisboa; **ACES Loures-Odivelas; ***Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Área Científica de Psicologia, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa

E-mail: ana.isabel.gomes@lusiadas.pt

Resumo

A centração no paciente é um elemento relevante na prestação de cuidados de saúde, e está relacionada com índices mais elevados de satisfação em doentes e profissionais, e maior qualidade e eficácia dos cuidados de saúde.

O objectivo deste estudo é aceder à orientação adoptada pelos participantes relativamente à prestação de cuidados de saúde. 525 estudantes de enfermagem do 1º, 2º e 4º anos e 108 enfermeiros preencheram a Patient-Practitioner Orientation Scale (PPOS). Foram analisadas diferenças entre os resultados obtidos nas subscalas Cuidar e Partilhar, entre estudantes e enfermeiros, e entre diferentes graus académicos.

Observou-se que os resultados na subescala Cuidar, que afere as crenças relativas à avaliação dos aspectos emocionais do paciente durante a prestação de cuidados, são mais elevados que os obtidos na subescala Partilhar, que avalia as crenças sobre a importância do fornecimento de informação e o envolvimento do paciente nas decisões relativas à sua situação clínica. Os estudantes revelaram-se significativamente mais centrados no paciente à medida que iam avançando na formação académica. A prática da enfermagem representou um decréscimo significativo da centração no paciente, comparando com os alunos do 2º e 4º anos do curso.

Os dados obtidos reforçam a ideia de que a centração no paciente pode ser aperfeiçoada no contexto académico e que os currículos das escolas de Enfermagem podem influenciar de forma decisiva as atitudes dos futuros enfermeiros, e ainda a importância dos estudos que procuram identificar e compreender os factores que explicam as alterações na abordagem aos cuidados de saúde durante a prática profissional.

***Palavras-chave**:* enfermeiros, estudantes de Enfermagem, centração no paciente, cuidar, partilhar.

Abstract

Patient-centred care is conceptualized as the main core of health care, providing more ecological and comprehensive approaches. Patient centred-care has been related to patient and health provider satisfaction, better health outcomes, higher quality of care and more efficient health care delivery.

The purpose of this study was to assess the orientation adopted by nurses and students in patient care. 525 students in the first, second and fourth year of nursing school and 108 nurses filled out the Patient-Practitioner Orientation Scale (PPOS), an instrument that measures the role orientations of the doctor-patient relationship, ranging from patient-centred to doctor or disease-centred. Differences between PPOS subscales (Sharing and Caring), and between students and nurses and academic years were analyzed.

In general, caring sub-scores, measuring beliefs about attending to patient emotional aspects, were higher than sharing sub-scores, measuring beliefs about giving information and perceiving patient as a member of the health team. Students were significantly more patient-centred throughout their nursing education. The practice of nursing represents a significantly decrease in total PPOS and in caring and sharing scores, compared to second and fourth school year.

These results reinforce the idea that patient centredness may be developed in academic context and that Nursing Schools Curricula should influence attitudes of the future nurses. The scores obtained also highlight the importance of studies that aim to identify factors that may explain the decrease of patient centredness in professional practice.

Keywords: nurses, nurse students, patient-centred attitudes, caring, sharing

Comunicação 3

Formar para… atendimento nos exames complementares de diagnóstico / Education training for… Communication in diagnostic exams

Ana Monteiro Grilo*; Lucena, F**; Abreu, C.***; Marques, P.** & Lança, L.**

*Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa; Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

**Department of Sciences and Technologies of Radiation and Biosignals of Health, Lisbon School of Health Technology, Polytechnical Institute of Lisbon

***PET Imaging Centre at St Thomas' Hospital, Division of Imaging Sciences, King's College London

E-mail: ana.grilo@estesl.ipl.pt

Resumo

A ansiedade é um problema comum nos cuidados de saúde e especialmente nos cuidados que implicam utilização de tecnologia. O não reconhecimento da ansiedade do paciente pode implicar a repetição do exame ou mesmo alterações no resultado do mesmo. A satisfação do paciente fica igualmente comprometida.

O presente estudo pretende conhecer os níveis de ansiedade de paciente que realizar exames complementares de diagnósticos relacionados com diagnóstico de cancro: PET/CT e mamografia.

Após a realização do procedimento de diagnóstico, duzentos e trinta e dois pacientes que realizaram PET/CT e cento e trinta mulheres que realizaram mamografia responderam a um questionário com o objectivo de conhecer as suas preocupações, expectativas e percepções de ansiedade.

Os resultados evidenciam que as principais causas de ansiedade dos pacientes que realizaram PET/CT é o medo do procedimento em si e o medo dos resultados. Os pacientes que experienciaram níveis de ansiedade mais elevados encontravam-se numa fase inicial da doença oncológica. Por outro lado, o diagnóstico é a principal causa de ansiedade nas mulheres que realizaram mamografia. 28% das mulheres referiram ter experienciados dor ou dor intensa.

A realização de exames complementares de diagnósticos relacionados com o diagnóstico de cancro como é ocaso da PET/CT e da mamografia são geradores importantes de ansiedade. Frequentemente os pacientes estão pouco informados e apresentam níveis de ansiedade que inclusivamente podem comprometer a qualidade do exame. Estes resultados oferecem indicadores que podem ser integrados nos programas de formação de futuros profissionais de saúde que realizam exames complementares de diagnóstico.

Palavras-chave: ansiedade, exames complementares de diagnóstico, diagnóstico de cancro, comunicação profissional de saúde-paciente

Abstract

Anxiety is a common problem in health care and specialty in technological settings. Unrecognized anxiety may lead to exam repetition, and impedance of exam performance. Patient satisfaction is also committed.

The present study examines the anxiety levels of patients who are to undergo diagnostic exams related to cancer diagnostic: PET/CT and mammography.

Two hundred and thirty two patients who undergo PET/CT and one hundred thirteen women who undergo mammography filled out one questionnaire after the procedure to determine their concerns, expectations and perceptions of anxiety.

Results show that the main causes of anxiety in patients who are having a PET/CT is the fear of the procedure itself and fear of the results. Patients who suffered from greater anxiety were those who were scanned during the initial stage of an oncological disease. On the other hand, the diagnostic is the main cause of anxiety in women who are requiring a mammography. 28% of the women reported having experienced pain or intense pain.

The performance of diagnostic exams related to cancer diagnostic like a PET/CT and a mammography are important and statistically generators of anxiety. Patients are often poorly informed and present with a range of anxieties that may ultimately affect examination quality.

These results provide expertise that can be used in the development of training programs of health care students who undergo diagnostic exams.

Keywords: anxiety; diagnostic exams; cancer diagnostic; health care professional-patient communication

Comunicação 4

Formar para… O envolvimento da criança /adolescente na consulta e no tratamento médico / Education training for… PromotingChildrenandadolescents' involvement in healthcare

Margarida C. Santos*; Ana Cristina Correia de Sousa** & Ana de Oliveira Rodrigues**

*Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa; Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

**Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

E-mail: margarida.santos@estesl.ipl.pt

Resumo

O adequado envolvimento da criança/adolescente na consulta médica e no seu tratamento tem demostrado estar associado a (Cahill, 2010; McQuaid et al., 2003). O envolvimento da criança/adolescente deve ser orientado por uma abordagem desenvolvimentista, centrada nas características e competências da criança e nas próprias características da consulta/tratamento.

Esta comunicação tem como referência os resultados de dois estudos que tiveram como objetivo explorar (1) as crenças infantis sobre a consulta de pediatria; e (2) a participação da criança na consulta e (3) o que a criança lembra imediatamente e oito dias depois da consulta.

Participaram nos estudos um total 32 crianças com idades entre os 5 e os 12 anos, seguidas em consulta de pediatria num Hospital Central. Para a recolha de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e a gravação em vídeo da consulta. Para análise dos dados forma utilizadas grelhas de observação e a análise de indutiva de conteúdo.

Os resultados identificaram não só o tempo de intervenção, a fase da consulta em que a criança intervém, os conteúdos de intervenção, e os incentivos à sua participação, mas também o que a criança retém da consulta e como organiza a informação recebida.

Considerando estes resultados e a revisão de literatura nesta temática são definidos linhas orientadoras para a formação dos profissionais de saúde empenhados na promoção do envolvimento da criança na consulta nomeadamente: a adaptação de modelos de centração no paciente; competências específicas de comunicação; e estratégias de promoção da adesão e da colaboração da criança na consulta e no tratamento.

***Palavras-chave*:** criança, adolescente, envolvimento, profissionais de saúde

Abstract

The adequate involvement of the child/adolescent in medical appointments and in treatment plans has demonstrated to be associated with higher levels of satisfaction better outcomes and adherence (Cahill, 2010 McQuaid, Kopel, Klein & Fritz, 2003). The involvement of the child/adolescent should be oriented by a developmental approach, centred both on the characteristics and competences of the child and on the characteristics of the context.

This communication is based upon the results obtained from two studies which aimed to explore (1) children beliefs about the Paediatric appointments; (2) their participation during medical appointment (3) and what the child remembered immediately after and eight days post medical appointment.

A total of 32 children with ages range from 5 to 12 years participated. For data collection we used semi-structured interviews and recorded the consult on tape. For data analysis we used observational grids and an inductive analysis of the content.

The results identified the total amount of time of the child's intervention; the phase of the consult in which the child intervened; the contents of the intervention; the incentives for participation; what the child retained from the medical appointment and from medical recommendations.

Considering these results and the revised literature on this theme we propose some guidelines for the training of health professionals namely: the adaptation of patient cantered model to Paediatrics; specific communication competencies; and strategies for the promotion of child/adolescent engagement in their own health care.

Key words: children, adolescents, engagement, health professionals

SIMPÓSIO 7

Variables personales y contextuales relacionadas con la transición y adaptación a la educación superior/ Personal and contextual variables related to transition and adaptation to higher education

Coordinador/ Coordinator:
Manuel Deaño (*Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Ourense, Universidad de Vigo*)
E-mail: deano@uvigo.es

Resumen
El aumento creciente de investigaciones centradas en la Enseñanza Superior y en las características de sus estudiantes refleja un gran interés por identificar las variables cognitivas, personales y sociodemográficas de los estudiantes que condicionan el proceso de transición y adaptación al contexto de la ES (Alfonso, Conde, Deaño, García-Señorán y Tellado, 2014; Costa, Araújo y Almeida, 2014). Numerosos estudios se centran, por ejemplo, en la elección y nota de acceso a la ES, la identificación de la tipología de estudiantes por áreas de estudio, género y edad, las vivencias y experiencias del 1º año, la satisfacción académica, la permanencia y éxito escolar, las prácticas y salidas al mercado de trabajo (Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold y Drew, 2003; Sander, Stevenson, King y Coates, 2000; Kuh, Cruce, Shoup y Kinzie, 2008; Soares, Guisande, Diniz y Almeida, 2006). Ese proceso de transición y adaptación a la Enseñanza Superior (ES) conlleva para los estudiantes un período que en numerosas ocasiones les lleva al abandono de sus estudios, ya que deben afrontar nuevas metas educativas, sociales y emocionales, regular su aprendizaje y actitudes, gestionar el tiempo de estudio y ocio, participar en las actividades del campus, de las aulas, etc. De entre el amplio conjunto de variables personales y contextuales que pueden estar relacionadas con el proceso de transición y adaptación a la ES, en este simposio se abordan la elección de carrera, variables sociodemográficas, las expectativas académicas y la planificación del aprendizaje.
***Palabras clave*:** Enseñanza Superior; Transición; Adaptación; Variables contextuales y personales.

Abstract:
The growing expansion of research focused on Higher Education (HE) and on the student characteristics reflects the great interest in identifying the students' cognitive, personal, and sociodemographic variables that influence the process of transition and adaptation to the context of HE (Alfonso, Conde, Deaño, García-Señorán, &Tellado, 2014; Costa, Araújo & Almeida, 2014). Numerous studies, for example, focus on the selection and the grade to access HE, the identification of the typology of students by areas of study, gender, and age, their experiences as freshmen,

academic satisfaction, permanence and school success, practicum, and job opportunities in the labor market (Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Young, Haunold, & Drew, 2003; Sander, Stevenson, King, & Coates, 2000; Kuh, Cruce, Shoup, &Kinzie, 2008; Soares, Guisande, Diniz, & Almeida, 2006). This process of transition and adaptation to HE involves a time interval that often leads students to drop out of their studies, as they must deal with new educational, social, and emotional goals, regulate their learning and attitudes, manage their study and leisure time, participate in the activities of the campus, the classrooms, etc. From the broad set of personal and contextual variables that may be related to the process of transition and adaptation to HE, in this symposium, we address the choice of career, sociodemographic variables, academic expectations, and the planning of learning.
***Keywords*:** Higher Education; Transition; Adaptation; Contextual and personal variables.

Comunicación 1

Determinantes da escolha do mestrado integrado em ciências policiais/ Choice determinants of the integrated master in polices ciences

António M. Diniz*& Maria Isaura Almeida**

***(*Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora & Centro de Investigação do Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna*)
E-mail: amdiniz@uevora.pt

Resumo:
No estudo da transição para o Ensino Superior destaca-se a escolha de curso. Recorrendo à modelação de equações estruturais e utilizando a Escala de Determinantes da Escolha de Curso – Versão Investigação (EDEC-Inv), observou-se que os fatores tidos como constituintes da prova, derivados dos da versão da EDEC para aconselhamento de carreira, não se configuraram da mesma maneira para 170 estudantes do 1º ano do Curso de Mestrado Integrado em Ciências Policiais (anos académicos 2009-2014). Dos fatores da EDEC manteve-se o Determinantes Intrínsecos (DI) mas os itens pertencentes aos fatores Determinantes Ligados à Estrutura Ocupacional e Determinantes Ligados a Agentes Mediadores foram agregados num só fator denominado Determinantes Extrínsecos (DE). Os resultados também apontaram para diferenças nos DI, favoráveis às mulheres, e para a ausência de diferenças neste fator entre os estudantes nacionais e os oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Entretanto, os estudantes dos PALOP valorizaram os DE mais do que os nacionais, não havendo diferenças entre géneros neste fator.
***Palavras-chave*:** Ensino superior policial; Estudantes do 1º ano; Transição; Escolha de curso.

Abstract:
In the study of the transition to Higher Education the choice of course must be pointed out. Through structural equation modeling and using the Determinants of Course Choice Scale – Research Version (DCCS-Research), it was noted that the factors regarded as its constituents, derived from the DCCS version for career counseling, did not configured in the same way to 170 first year students of the Integrated Master Course in Police Sciences (academic years 2009-2014). Among the DCCS's factors the Intrinsic Determinants (ID) remained but the items belonging to the factors Determinants Related to Occupational Structure and Determinants Related to Mediators were aggregated in one single factor named Extrinsic Determinants (ED). Results also pointed out to differences in ID, favorable to woman, and to the absence of differences between national students and students from the African Countries of Portuguese Official Language (ACPOL) in this factor. Meanwhile, the ACPOL students valued the ED more than the nationals, in the absence of gender differences in this factor.
***Keywords*:** Police Higher Education; First-year students; Transition; Course choice.

Comunicación 2

Dificuldades antecipadas pelos estudantes no acesso ao ensino superior/ First-year students' anticipated adaptation difficulties

Alexandra M. Araújo*& Leandro S. Almeida*

*(*Departamento de Psicologia da Educaçao y Educaçao Especial, Instituto de Educaçao, Universidade do Minho*)
E-mail: alexandra.araujom@gmail.com

Resumo:
A diversidade de estudantes que hoje acede ao Ensino Superior (ES) faz antecipar que alguns deles experienciam dificuldades na sua adaptação académica. São múltiplos os desafios ou exigências deste novo nível de ensino e nem todos os estudantes possuem os recursos pessoais para os enfrentar com sucesso. Neste estudo descrevemos as dificuldades antecipadas na adaptação académica por uma amostra de 941 estudantes de uma universidade pública portuguesa, no momento da sua inscrição na universidade.
As dificuldades antecipadas aparecem agrupadas por três domínios (adaptação académica, integração social e autonomia pessoal), descrevendo-se estas mesmas dificuldades em função de algumas características sociodemográficas dos estudantes.
Os resultados sugerem que estudantes de Ciências e Tecnologias e do sexo feminino antecipam mais dificuldades de adaptação.
***Palavras-chave*:** Ensino superior; Estudantes do 1º ano; Transição; Adaptação académica.

Abstract:
The diversity of students who access Higher Education nowadays implies that many of these students experience adaptation difficulties in their first year. The challenges these students face are many and not all have the resources to successfully cope with them.
This study describes the adjustment difficulties anticipated by a sample of 941 students from a Portuguese public university, at the moment of matriculation. The anticipated difficulties are grouped in three main domains (academic adjustment, social integration, and personal autonomy), and are described based on social-demographic characteristics. The findings suggest that female students and those enrolled in Science and Technologies courses anticipate more difficulties in their transition to Higher
Education.
***Keywords*:** Higher Education; First-year students; Transition; Academic adaptation.

Comunicación 3

Relación entre la planificación y las expectativas de los estudiantes de enseñanza superior de primer año/ Relation between higher education freshman students' planning and expectations

Sonia Alfonso*, António M. Diniz**, Angeles Conde*, Manuel Deaño*, Fernando Tellado* y Mar García-Señorán*

*(*Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus Ourense, Universidad de Vigo*); ****(*Departamento de Psicologia, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora &
Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho*)

E-mail: soalgi@uvigo.es

Resumen
De entre las muchas variables cognitivas relacionadas con la adaptación a la Enseñanza Superior, la planificación y las expectativas académicas han sido objeto de análisis en este estudio. A través de los modelos de ecuaciones estructurales se ha analizado la relación existente entre ambos constructos en una muestra de 364estudiantes universitarios españoles de 1º año de ES. Para la medida de la planificación se usó el *Inventario sobre Estrategias Metacognitivas*(Versión original de O'Neil & Abedi, 1996; traducida al castellano por Martínez-Fernández, 2001) que fue validado para este estudio, presentando una estructura unifactorial. Para la medida de las expectativas académicas se utilizó el *Cuestionario de Percepciones Académicas* (CPA; Deaño et al., 2015). De las siete dimensiones de expectativas evaluadas, la planificación predice de forma estadísticamente significativa y positiva las siete: *Formación empleo/carrera*, *Desarrollo personal/social*, *Movilidad Estudiantil*, *Implicación político/ciudadana*, *Presión social*, *Calidad de Formación* e *Interacción Social*. Los resultados se discuten de acuerdo a su relevancia para el diseño y desarrollo de acciones de intervención frente al abandono y fracaso académico de los estudios de ES, promocionando y favoreciendo la adaptación al contexto de la ES.
Palabras clave: Adaptación; Enseñanza Superior; Planificación; Expectativas académicas; Estudiantes de 1º año.

Abstract
Of the many cognitive variables related to adaptation to Higher Education (HE), planning and academic expectations were the object of analysis in this study. Using structural equation models, the relation between the two constructs was analyzed in a Spanish sample of 364 freshman university students of HE. To measure planning, we used the *Inventory of Metacognitive Strategies* (original version of O'Neil & Abedi, 1996; translated to Spanish by Martínez-Fernández, 2001), which was validated for this study, presenting a unifactorial structure. To measure academic expectations, we used the "Cuestionario de Percepciones Académicas" [CPA; *Academic Perceptions Questionnaire*; Deaño et al., 2015)]. Of the seven expectations dimensions assessed, planning predicts in a statistically significant and positive way all seven: *Trainingemployment/career*, *Personal/social development*, *Student mobility*, *Political/citizen involvement*, *Social pressure*, *Training quality*, and *Social interaction*. The results are discussed according to their relevance for the design and development of intervention actions to combat academic dropout and failure in HE studies, promoting and facilitating adaptation to the HE context.
***Keywords*:** Adaptation; Higher Education; Planning; Academic expectations;
Freshmen students.

SIMPÓSIO 8
Soft – skills no Ensino Superior

Célia Palma Figueira (Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal, cfigueira@fpce.ulisboa.pt)

No âmbito do trabalho desenvolvido pelos serviços de apoio psicológico no ensino superior reunimos vários programas desenvolvidos em diferentes estabelecimentos de ensino da cidade de Lisboa que têm como objetivo comum promover *soft skills*. Em cada um dos programas as *soft skills* estão associadas a uma maior capacidade de resolver as tarefas dos estudantes: sucesso académico; adaptação a processos de transição; entre outras.
As estratégias de desenvolvimento das *soft skills* vão desde a realização de práticas de voluntariado na comunidade à realização de workshops integrados nas unidades curriculares.

Nalguns casos realizaram-se estudos empíricos que comprovam a relação entre as atividades e o desenvolvimento de mais e melhores competências.

Comunicação 1

Impacto das práticas de voluntariado dos estudantes do ensino superior no desenvolvimento de competências emocionais/ Higher students volunteering, impact in the development of emotional skills

Célia Figueira* & Lorena Boga García**

Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa*;Universidade da Corunha**
cfigueira@fpie.ulisboa.pt)

Resumo

O Gabinete de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (GAPE) da Faculdade de Psicologia e do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa tem como missão promover a integração e o bem-estar do Estudante, promovendo o desenvolvimento das capacidades de cada um na transição associada a cada momento do ensino superior: início do percurso académico/transição para o mercado de trabalho. Sendo o contacto com experiências reais e a resolução de problemas concretos ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de *soft skills* e, considerando que estas capacidades melhoram os indicadores de adaptação de cada sujeito a novos ambientes, o GAPE tem vindo a desenvolver um conjunto de ações em parceria com organizações da comunidade externa às Instituições de Ensino Superior de modo a potenciar e desenvolver estas competências nos estudantes. Estas parcerias são concretizadas em ações de voluntariado.

Nesta comunicação será descrito o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Promoção de Voluntariado (NPV): (1) linhas estratégicas com enfâse na formação dos voluntários e na promoção de desenvolvimento de projetos dos estudantes para a comunidade; (2) modelo de gestão com enfâse no envolvimento dos estudantes; (3) relação com as unidades curriculares. Descreveremos também um estudo misto (quantitativo e qualitativo) em que se comparam respostas de estudantes voluntários e de estudantes não voluntários, face à perceção de bem-estar (pessoal e social) e de competências emocionais. Concluímos que os estudantes voluntários percecionam melhores competências emocionais e melhor conhecimento das caraterísticas da comunidade.

Palavras – chave: *Soft skills*; voluntariado; competências emocionais

Abstract

The Psychopedagogical Student Support Office (GAPE) from Faculty of Psychology and from Institute of Education (University of Lisbon) aims to promote the integration and the well-being of the student, promoting the development of capacities that are associated with transition moments.

Being in touch with real experiences and solving concrete problems, are fundamental tools for the development of soft skills, and considering that these capabilities improve adaptation indicators to new environments, the GAPE has developed a set of actions in partnership with the external community in order to promote and develop these skills in students. These partnerships promotes voluntary work.

This communication will describe the work of the Volunteer Promotion Center (NPV): (1) strategic lines with an emphasis on training of volunteers and project development promoted by students to the community; (2) management model with an emphasis on student involvement; (3) connection with the courses. Also describe a mixed study (quantitative and qualitative) in which we compare answers of student volunteers and non-volunteers, given the perception of well-being (personal and social) and emotional skills. We conclude that the student volunteers have high emotional skills and better knowledge of the community features.

Key-words: Soft skills; volunteers; emotional skills

Comunicação 2

Desenvolvimento de *Soft Skills* no ensino superior – três modelos/Higher education soft skills development – three models

Isabel Gonçalves, Ana Lucas, Gonçalo Moura & Sofia Sá

Instituto Superior Técnico, Universidade de Lisboa*
Email: isabel.goncalves@tecnico.ulisboa.pt

Resumo

O Gabinete de Apoio ao Tutorado (GATu) do Instituto Superior Técnico tem como missão promover a integração e o sucesso académico do Estudante, suavizando o desfasamento existente entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Sendo as *Soft Skills* ferramentas fundamentais para a adaptação de cada sujeito a novos ambientes, o GATu tem vindo a desenvolver um conjunto de parcerias com diversas Unidades Curriculares na tentativa de potenciar e desenvolver estas competências nos estudantes.

Estas parcerias são desenvolvidas com ações de formação ministradas por elementos da equipa interna do GATu, em contexto de sala de aula.

Neste artigo serão descritos três modelos distintos: *Presentation Skills*, *Soft Skills Basic Kit e Time Management Skills*, atualmente implementados no 1º e 2º semestre do 1º ano curricular. Os três modelos têm vindo a evoluir significativamente ao longo tempo,tendo o primeiro –*Presentation Skills*- iniciado no ano letivo 2008/2009, o segundo - *Soft Skills Basic Kit* - em 2011/2012 e o terceiro -*Time Management Skills* – em 2014/2015.

O impacto dos três modelos no desenvolvimento das competências transversais será testado através da implementação de um modelo avaliativo longitudinal, que avaliará o uso dos conhecimentos adquiridos nos módulos de competências transversais nas restantes unidades curriculares ao longo do curso.

Palavras – Chave: *Soft skills*; tutorado; sucesso académico

Abstract

The Tutoring Support Office (GATu) from Instituto Superior Técnico mission is to promote students integration and academic success, softening the gap between secondary and higher education. Since the Soft Skills are fundamental tools for the adaptation of each subject to new environments, GATu has developed a set of partnerships with several curricular units in an attempt to promote and develop these skills in students. The partnerships involve training activities conducted by elements of GATu team in the classroom context.

This article will describe the three soft skills models: Presentation Skills, Soft Skills Basic Kit and Time Management Skills, currently implemented on both semesters of the 1st academic year and on the 2nd semester of the 2nd academic year.

The three models have evolved significantly over time: the first - Presentation Skills - started in the academic year 2008/2009, the second - Soft Skills Basic Kit in 2011/2012 and the third - Time Management Skills- in 2014/2015.

The impact of the soft skills models in the development of the students will be tested after the implementation of a longitudinal assessment model that will assess the application of the learning contents on the soft skills classes on the remaining classes of the curriculum.

Key – Words: Soft skills; tutoring; academic success

Comunicação 3

Brincar com os ingredientes vs. ensinamentos de chefes três estrelas Michelin: que caminho seguir quando queremos desenvolver competências transversais em estudantes do ensino superior?

Cláudio Pina Fernandes*& Andreia Santos**

*Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa e Faculdadede Psicologia, Universidade de Lisboa
**Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa
Email: cmfernandes@fc.ulisboa.pt

Resumo
O ensino superior tem criado diferentes tipos de programas com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências transversais, complementares à formação técnico-científica específica da área de formação. A Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa disponibiliza aos seus alunos do 1º ciclo, no ano letivo 2014/2015, duas disciplinas optativas com esse fim: 1- Curso de Competências Sociais e Desenvolvimento Pessoal; 2- Competências Transversais para a Empregabilidade.
Ambas as unidades curriculares partilham de temáticas comuns no seu programa (i.e. gestão do tempo, comunicação assertiva, gestão de conflitos), mas são conceptualizadas de acordo com dois modelos de intervenção distintos. A primeira é baseada num processo de aprendizagem emocional, em que a aula é dinamizada pelo docente numa lógica de workshop, tendo uma forte componente de auto-exploração e auto-regulação pelo aluno. A segunda é baseada num processo mais expositivo, em que convidados do meio empresarial (quadros superiores e empresários) partilham a sua experiência e promovem a reflexão dos alunos sobre as temáticas dadas.
Com o objetivo de comparar a eficácia dos dois modelos de intervenção para o desenvolvimento de competências transversais, está a ser efetuado um estudo longitudinal, fazendo uso de múltiplas medidas de impacto e de resultado, passadas nos momento pré-teste, pós-teste e follow-up a 6 meses.
***Palavras-Chave**:* Competências transversais; Sistema de aprendizagem emocional;
Ensino superior; modelos de intervenção.

Abstract
Higher education has created different types of programs with de aim of promote the development of soft skills, complementary to the scientific-technical training of witch scientific area. The Faculty of Science, University of Lisbon, provides to graduated students in school year 2014/2015, two elective courses for this purpose: 1. Course of
Social Skills and Personal Development; 2 Soft Skills for Employability. Both courses share common themes in their program (ie time management, assertive communication, conflict management), but are conceptualized according to two different intervention models. The first is based on an emotional learning process, wherein the teacher promotes a workshop dynamics, with a strong component of self-exploration and selfregulation by the student. The second is based on a more expository process, where invitees from the business world (senior executives and entrepreneurs) share their experience and promote reflection of the students on the given topics.
In order to compare the efficacy of the two intervention models for the development of soft skills, is currently being made a longitudinal study, using multiple measures of impact and results, at the pre-test moment, post-test moment and follow-up moment, after 6 months.
***Keywords*:** Soft skills; Emotional learning system; Higher education; Intervention models.

RESUMOS COMUNICAÇÕES

Comunicação 1

Perceções e práticas de professores de Portugal e Brasil: implicações para a autorregulação da escrita/ Perceptions and practices of Portuguese and Brazilian teachers: Implications for self-regulated writing

Ana Margarida Veiga Simão*, Anabela Malpique*, Lourdes Frison** & André Marques*

*Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa (FPUL); **Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Brasil.
E-mail: amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Resumo

Este estudo teve por objetivo reportar as perceções relativas à escrita e ao ensino da escrita de professores Portugueses e Brasileiros do 5º ao 9º ano de escolaridade. Os professores (N = 200) completaram um questionário sobre o tipo de práticas utilizadas no seu dia-a-dia no ensino da escrita, o apoio prestado aos alunos e ao ensino da escrita como um processo. Os referidos professores lecionam áreas de Línguas Portuguesa e Estrangeiras, Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Ciências Físicas e Naturais e Expressões e Tecnologias. Os resultados preliminares demonstram que metade dos professores reportam uma baixa preparação para o ensino da escrita, tanto na sua formação inicial, como na sua formação posterior. Os professores de forma geral: i) concordam que o ensino da escrita deve ser uma responsabilidade partilhada por todos e que a escrita é uma competência essencial para os alunos; ii) utilizam práticas variadas no que toca ao ensino da escrita, mas estas tendem a ser muito pouco frequentes; iii) não utilizam uma abordagem de ensino da escrita como um processo. Serão discutidas as implicações destes resultados para a promoção da aprendizagem autorregulada do aluno. Projeto financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS/Brasil.

Palavras chave: ensino da escrita, professores, autorregulação da escrita, 2º e 3º ciclos.

Abstract

This study was developed to assess teachers' perceptions about writing instruction and writing practices. A sample of language arts, social studies, and science middle school teachers (year 5-9, *N* = 200) from Portugal and Brazil were surveyed about their writing practices, their perceptions about the teaching of writing as a process, and the support provided for weaker students. Preliminary findings suggest that half of the teachers reported a low preparation to teach writing, both pre-service and in-service training. The following main findings were noteworthy: a) teachers agreed that writing instruction should be a shared responsibility, and that writing is a fundamental skill to be developed in school settings; b) teachers assign different writing activities in their classes, but these are not frequently developed; c) teachers do not follow a process oriented approach for writing instruction. Implications for the promotion of students' self-regulated writing will be discussed. This project was financed by Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS/Brasil.

Keywords: writing practices, teachers, self-regulated writing; middle-school

Comunicação 2

Experiências de cyberbullying: ocorrências numa amostra de estudantes universitários portugueses e brasileiros / Cyberbullying experiences: events in a sample of Portuguese and Brazilian university students

*Sidclay Bezerra de Souza; Ana Margarida Veiga Simão; Paula da Costa Ferreira & Sofia Mateus Francisco

Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa.
*Bolsista do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Programa de Doutorado Pleno no Exterior (Proc. n.º BEX 1710/13-3)
E-mail: ssouza@campus.ul.pt; amsimao@psicologia.ulisboa.pt; paula.costa.ferreira @gmail.com; sofifrancisco@gmail.com;

Resumo
Como uma forma de manifestação do *bullying*, o *cyberbullying* ocorre enquanto difusão de informações eletrónicas de forma prejudicial e difamatória através de emails, mensagens instantâneas, mensagens de texto através dos telemóveis ou publicação de vídeos e fotografias em sites e redes sociais (Garaigordobil, 2011; Hinduja & Patchin, 2007). Estudos reportam a ocorrência do fenómeno no ensino superior (e.g., Francisco, Veiga Simão, Ferreira, & Martins, 2015; Souza, Veiga Simão, & Caetano, 2014), o que justifica a pertinência deste estudo. Os dados foram obtidos através do questionário sobre cyberbullying no ensino superior (QCES e QCES-Br), aplicado numa amostra de estudantes universitários de Portugal (n=519) e do Brasil (n=269). Procurou-se analisar a frequência do envolvimento dos participantes em casos de cyberbullying, especificamente no ensino superior. Da totalidade da amostra, 13.8% dos participantes já foram vítimas, 4.8% agressores, 19.5% observadores das vítimas e 7.5% observadores dos agressores. Relativamente à amostra portuguesa, verificou-se que 9.6% estudantes já foram vítimas, 2.5% foram agressores, 15.3% observadores das vítimas e 4.6% observadores de agressores. Quanto à amostra brasileira, verificou-se que 21.9% dos participantes estavam envolvidos enquanto vítimas, 9.3% enquanto agressores, 27.5% foram observadores das vítimas e 13.0% observadores de agressores no ensino superior. Embora a amostra brasileira represente um pouco mais que a metade da amostra portuguesa, os resultados apontam para uma maior frequência de casos de cyberbullying entre os estudantes brasileiros, verificando-se de forma consistente, um aumento da frequência destes casos, considerando todos os tipos de envolvimento no fenómeno. Para todo modo, a percentagem de estudantes envolvidos em situações de cyberbullying, desenvolve-se como um sintoma de violência social que apresenta consequências negativas, seja a nível emocional, psicossocial e/ou académico (Garaigordobil, 2011; Hinduja & Patchin, 2008) na vida dos envolvidos.
Palavras chave*:ocorrências de cyberbullying; estudantes universitários; estudo transcultural.*

Abstract

As a form of bullying manifestation, cyberbullying is considered the dissemination of harmful and defamatory electronic information through emails, instant messaging, text messaging via mobile phones or through publishing videos and photographs on websites and social networks (Garaigordobil, 2011; Hinduja & Patchin, 2007). Studies report the occurrence of the phenomenon in higher education (e.g., Francisco Veiga Simão, Ferreira, & Martins, 2015; Souza, Veiga Simon & Caetano, 2014), which explains the relevance of this study. Data was obtained from the questionnaire on cyberbullying in higher education (QCES and QCES-Br), applied to a sample of university students in Portugal (n = 519) and Brazil (n = 269). We tried to analyze the frequency of participants' involvement in cases of cyberbullying, specifically in higher education. Of the total sample, 13.8% of participants mentioned they had been victims, 4.8% aggressors, 19.5% observers of victims, and 7.5% observers of aggressors. Regarding the Portuguese sample 9.6% of students had been victims, 2.5% aggressors, 15.3% observers of victims, and 4.6% observer of aggressors. As for the Brazilian sample, 21.9% of participants mentioned they had been involved as victims, 9.3% as aggressors, 27.5% as observers of victims, and 13.0% as observers of aggressors in higher education. Although the Brazilian sample represents a little more than half of the Portuguese sample, the results point to a higher frequency of cases of cyberbullying among Brazilian students, verifying a consistent increase in the frequency of these cases, considering all types of participants involved in the phenomenon. The percentage of students involved in cyberbullying situations,

develops as a symptom of social violence that has negative consequences, at an emotional, psychosocial and/ or academic level (Garaigordobil, 2011; Hinduja & Patchin, 2008) in the lives of those involved.
***Key words*:** cyberbullying occurrences; college students; cross-cultural study.

Comunicação 3
Escala de Autorrelato Estudantil sobre o Ambiente Universitário (EAUni): Construção e Qualidades Psicométricas / Student Self-report Scale of the University Environment (EAUni): Construction and Psychometric Qualities

Sidclay Bezerra de Souza* & Ana Margarida Veiga Simão**

**Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. **Bolsista do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo Programa de Doutorado Pleno no Exterior (Proc. n.º BEX 1710/13-3),
E-mail: ssouza@campus.ul.pt; amsimao@psicologia.ulisboa.pt

Resumo
Nos últimos anos, as investigações têm evidenciado a influência das características do ambiente educativo e sua relação com problemas de violência em que uma das expressões será o cyberbullying. O fenômeno tem sido experienciado pelos universitários nos mais diferentes tipos de envolvimento (e.g., vítima, agressor e observador). Considerando a ausência de instrumentos de medida sobre o ambiente universitário, este estudo buscou construir e validar a Escala de Autorrelato Estudantil sobre o Ambiente Universitário (EAUni) para ser utilizada num estudo mais amplo. A versão-piloto com 52 itens foi aplicada numa amostra composta por N=136 estudantes do ensino superior público português, sendo 85.3% do gênero feminino (n=116). Da totalidade, 83.1% eram estudantes do curso de psicologia (n=113) e 16.9% do curso de ciências da educação (n=23), do 1.º ano (30.1%), do 2.º ano (12.5%) e do 3.º ano (57.4%). A análise exploratória com rotação ortogonal varimax, indicou uma estrutura composta por seis fatores com variância total explicada de 50,341 e com valores de alfa de *Cronbach* variando entre .614 e .902. Os resultados fornecem evidências que a EAUni é um instrumento com uma estrutura hexafatorial, com fatores consistente e precisos, permitindo-nos dizer que a escala apresenta os critérios de fidelidade exigidos. A EAUni pode ser utilizada para futuras investigações sobre o ambiente universitário.
Palavras chave: ambiente universitário; estudo de validação; instrumento de medida.

Abstract
In recent years, investigations have shown the influence of the characteristics of educational environments and their relation to problems of violence, in which one of these expressions is cyberbullying. The phenomenon has been experienced by university students in many different types of involvement (i.e. victim, aggressor and observer). Considering the absence of measurement instruments for the university population, this study aimed to construct and validate a self-report Student Scale for the University Environment (EAUni) to be used in a larger study. A pilot version with 52 items was applied to a sample of 136 students in Portuguese public universities with 85.3% female (n = 116). Of the total, 83.1% were undergraduate students of psychology (n = 113) and 16.9% of Science Education (n = 23) in the 1st year (30.1%), 2nd year (12.5%) and 3rd year (57.4%). Exploratory analysis with varimax rotation indicated a structure composed of six factors with the total variance explained of 50.34 and Cronbach's alpha values ranging between .61 and .90. The results provide evidence that the EAUni is an instrument with a hexa-fatorial structure with consistent and precise factors, allowing us to conclude that the scale has the required precision criteria. The EAUni can be used in future research in university environments
Key-words: university environment; validation study; measurement instrument.

Comunicação 4
Educação Inclusiva: percepções de professores moçambicanos/ Inclusive Education: Mozambican teachers' perceptions

Gildo Nhapuala* & Leandro S. Almeida**
*Universidade Pedagógica, Moçambique; Universidade do Minho, Portugal
Email: gildonhapuala@yahoo.com.br & leandro@ie.uminho.pt

Resumo
A importância da formação de professores para o trabalho com a diversidade de alunos no quadro de uma educação inclusiva tem sido reconhecida internacionalmente. Tomando uma amostra de professores em exercício em algumas escolas do ensino básico em Moçambique (n=329) buscamos perceber, na base da sua formação inicial e de um conjunto de variáveis pessoais e profissionais, que (i) concepções possuem estes professores sobre educação inclusiva, (ii) percepções sobre a qualidade da formação inicial recebida, e (iii) percepções da sua preparação para trabalhar em educação inclusiva. Os resultados indicam que as concepções dos professores sobre educação inclusiva não variam em função do seu grupo etário, no entanto foram encontradas diferenças comparando os professores com ou sem experiência anterior de trabalho com alunos com NEE, apresentando os professores com essa experiência melhores avaliações da sua preparação para dar respostas educativas apropriadas no contexto de uma educação inclusiva. Não se observaram diferenças tomando os anos de serviço dos professores e a avaliação que estes fazem sobre a qualidade da formação inicial, sendo esta apreciada de forma positiva pela generalidade de professores.
***Palavras-Chave*:** Formação de professores, Educação Inclusiva, Necessidades Educativas Especiais, Sistema Educativo em Moçambique.

Abstract
The importance of training teachers to work with the diversity of students within the inclusive education framework has been acknowledged internationally. Taking a sample of teachers in service in some basic education schools in Mozambique (n=329), we have tried to understand, based both on their initial training and on a set of personal and professional variables (i) what concepts these teachers have on inclusive education, (ii) how they perceive the quality of the received initial training, and (iii) what perceptions they have in relation to their preparation for working in inclusive education. The outcomes indicate that the teachers' concept on inclusive education does not vary on the basis of their age group. However, differences were found when comparing teachers with or without previous work experience with SEN students, whereby teachers with experience present better assessments of their preparation in order to give appropriate education response in the scope of inclusive education. No differences were observed between the teachers' years of experience and the assessment these teachers make of the quality of the initial training, the later having been positively appreciated by the teachers in general.
***Key words*:** Teacher Training, Inclusive Education, Special Educational Needs

Comunicação 5
Práticas de Avaliação para a aprendizagem no Ensino Superior

Maria Palmira Carlos Alves & Kátia Moro
Instituto de Educação da Universidade do Minho
palves@ie.uminho.pt

Resumo
A emergência de novas formas de ensinar, aprender e avaliar no ensino superior, de acordo com as exigências da Declaração de Bolonha vem revelando contextos curriculares emancipadores, que se

opõem ao currículo tradicionalmente voltado para a meritocracia e para as visões de aluno reprodutor de conhecimentos. Estes contextos rompem com a tendência da avaliação da aprendizagem e caminham para práticas de avaliação para a aprendizagem, em que o estudante assume a centralidade no processo de ensino aprendizagem, ou seja, tendo a avaliação ela própria um caráter formador.
Trata-se de contextos curriculares que priorizam os métodos interativos e dialógicos, onde se desenvolvem dinâmicas de horizontalidade na sala de aula, a autorregulação, a reflexividade e a autonomia.
Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo, que utilizou métodos interativos e dialógicos para a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Foram observadas 45 horas de aulas recorrendo a uma Unidade Curricular numa Instituição de Ensino Superior e os dados foram tratados com recurso a análise de conteúdo. Os principais resultados evidenciam a eficácia das dinâmicas de horizontalidade na sala de aula, com possibilidade de a avaliação ser formadora, melhorando significativa e eficazmente o desempenho dos alunos, a sua autonomia e a sua autoestima.
Estes resultados revelam que em contextos similares os métodos interativos e dialógicos de avaliação são um recurso indispensável para colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, ensino e avaliação.
Palavras-Chave:Ensino Superior, observação, avaliação para a aprendizagem, autorregulação

Abstract
The emergence of new methods of teaching, learning and evaluating in Higher Education, according to the exigencies of Bologna Declaration, highlights curricular emancipatory contexts, opposed to the curriculum traditionally focused on meritocracy, as well as on the views of student that memorizes knowledge. These contexts break with the tendency to assessing learning, leaving for practices of assessment for learning, a student centered perspective, where assessment has itself a formative role. Such curricular contexts prioritize interactive and dialogical methods, with the development of classroom horizontality dynamics, self-regulation, reflexivity and autonomy.
This article presents the results of a study using interactive and dialogical methods to improve student learning. 45h of classes were observed in a Higher Education Institution and data analised using content analysis. The main results show the effectiveness of classroom horizontality dynamics, becoming possible the formative assessment, improving significantly students' performance, their autonomy and their self-esteem.
These results show that in similar contexts, interactive and dialogic methods of assessing are an indispensable feature to place the student at the center of the learning, teaching and assessment process.
Keywords: higher education, observation, assessment for learning, self-regulation

Comunicação 6
Mapeamento da Avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: embates e compreensões na memória do campo educacional brasileiro

Raquel Lazzari Leite Barbosa; Sérgio Fabiano Annibal & Rosemary Trabold Nicacio
(UNESP/Brasil).
Email: raqueleite@uol.com.br; sergioannibal@gmail.com; rosenicacio@gmail.com

Resumo
Esta discussão decorre do projeto "Mapeamento da Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, sediado na Universidade Estadual Paulista - UNESP - Brasil. Tal pesquisa dialoga com uma investigação internacional sobre Avaliação no Ensino Superior (Projeto AVENA). Nesta discussão,

realizada em um curso de licenciatura de uma instituição privada do interior do Estado de São Paulo, tem-se como objetivos fomentar o debate entre professores, alunos e gestores desta instituição com vistas a contribuir na organização do projeto pedagógico do curso por meio do estudo sobre práticas avaliativas. Ampara-se tanto em abordagem quantitativa quanto qualitativa e o referencial teórico e científico está pautado nas contribuições do Projeto AVENA e também em contribuições teóricas de pesquisas brasileiras. O público investigado representou 11 (onze) docentes e 46 (quarenta e seis) discentes, que responderam a 45 (quarenta e cinco) questões sobre Ensino, Aprendizagem e Avaliação, estas questões respondidas buscaram compreender de que forma o campo educacional refrata a ideia de avaliação vinculada à formação de professores e à formação e gestão do conhecimento entre os alunos e docentes. Os resultados iniciais assinalam para o descompasso entre o que pensam docentes e discentes, de um mesmo curso em relação às avaliações, consequentemente, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, inclui-se como resultados a problematização sobre estas representações acerca da avaliação e o fomento das discussões sobre o processo pedagógico desta instituição.
Palavras-chave: Avaliação; Formação de Professores; Educação Brasileira.

Abstract
This discussion is about the project named "Evaluation of Learning Mapping in Higher Education", funded by the Foundation for the State of São Paulo - FAPESP, in São Paulo State University - UNESP - Brazil. This research dialogues with an international investigation into Assessment in Higher Education (AVENA Project). In this particular case, held in a course at a private institution in the state of São Paulo, has the following objectives foster discussion among professors, students and administrators of this institution in order to contribute in the organization of the education program of the course through the study of assessment practices. It is based in the qualitative and quantitative method and scientific reference framework is based on the contributions of AVENA Project and also in the theoretical contributions of Brazilian research. The investigated public represented eleven (11) professors and 46 (forty six) students, who answers to 45 (forty five) questions on teaching, Learning and Assessment, these questions sought to understand how the educational field refracts the idea assessment linked to teacher education and workers of Higher Education in general. The initial results of this investigation indicate to the gap between what they think teachers and students of the same course in regard to assessments, consequently, for the process of teaching and learning. Finally, this research includes results as the questioning about these representations of assessment and the development of discussions on the pedagogical process of this institution.
Keywords: Evaluation; Teachers Education; Brazilian Education

Comunicação 7
Título O papel da *ludificação* no ensino online/ The Role of *Gamification* in Online Content Delivery

Cristina Água-Mel
Instituição Instituto de Investigação e Formação Avançada - Universidade de Évora
Email: aguamel@uevora.pt

Resumo
A investigação sobre a aplicação da mecânica dos jogos (ou *ludificação*) em contextos educacionais está a começar, mas vários estudos de caso têm provado um aumento do envolvimento e participação dos aprendentes. No final da década de 60, os computadores passaram a integrar as metodologias educativas e desde aí que a relação entre as tecnologias e o ensino, e muito particularmente a formação linguística, é cada vez mais estreita. Recentemente, surgiram

inclusivamente ambientes online para o ensino das línguas, como o *Livemocha* e o *Duolinguo*, que adoptam um conjunto de mecanismos lúdicos, incluindo recompensas e prémios, para encorajar os utilizadores-aprendentes a regressar ao portal e a interagir entre si. Este artigo irá analisar de que modo é que a *ludificação* responde às expectativas dos aprendentes do século XXI, retém a sua atenção e mantém os seus níveis de motivação intrínseca e extrínseca por forma a justificar o desenvolvimento de um ambiente online *ludificado* para o ensino de competências linguísticas em língua portuguesa. Propomos criar um Recurso Educativo Aberto destinado ao ensino de Português para fins Académicos a estudantes inscritos ou que desejem frequentar cursos de licenciatura ou pós-graduação em universidades cuja língua veicular seja o Português Europeu *ludificado* com o propósito de aumentar a motivação dos utilizadores-aprendentes e elevar a sua taxa de retenção e, no processo, criar um novo paradigma educativo na área da disseminação de conteúdos contribuindo desse modo para a revolução educativa que está a acontecer.
Palavras Chave: *ludificação*, motivação e participação dos aprendentes, ensino online.

Abstract
Research on the use of *gamification* to enhance learning experiences is only starting, but several case studies demonstrated higher learner engagement and increased participation.
Since the rise of Computer Assisted Language Learning (CALL) in the late 1960s that gamebased learning (GBL) has frequently been used to teach, especially languages. Recently, online language learning commercial sites such as *Livemocha* and *Duolinguo* are using key features of game mechanics, such as rewards and badges, to encourage users-learners to login frequently and interact with one another. This paper aims to understand how *gamification* might fulfil 21st century learners' expectations as well as retain their attention and sustain their intrinsic as well as extrinsic motivation in order to justify the development of a GBL online platform that enhances the process of acquiring Portuguese language skills and competences and sustains users' engagement and determination to reach their learning goals.
We aim to create an Open Education Resource for the acquisition of Academic Portuguese skills by students registered or wishing to attend postgraduate studies in universities that use European Portuguese as their language of instruction. In order to increase students' motivation and increase online students' retention rates we will adopt several game mechanics strategies or *gamify* the platform. In the process, we will test a new content dissemination paradigm thus contributing to the education revolution that is underway.
Key words: *gamification*, learners' motivation and engagement, online content delivery

Comunicação 8
Avaliação das aprendizagens em quatro universidades portuguesas/ Assessment in four Portuguese universities

Marília Cid, Isabel Fialho& António Borralho
Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora
Email: mcid@uevora.pt

Resumo
No ensino superior a avaliação é frequentemente vista como um processo separado do ensino e da aprendizagem e usada como finalização de uma unidade curricular, de um programa académico ou de um curso. Nesta medida, constitui um procedimento tardio, utilizado para fins de prestação de contas ou para fazer juízos de carácter sumativo sobre a eficácia de programas, currículos ou processos de ensino.
O que importa hoje é que as instituições de ensino superior sejam capazes de mudar o seu foco do polo do ensino para o da aprendizagem e de realizar, desse modo, uma transição concomitante das práticas, centrando o foco da avaliação sobre a própria aprendizagem. As atividades de avaliação

assim entendidas implicam uma recolha contínua de dados com o objetivo de promover a aprendizagem dos estudantes, e têm um impacto elevado nos resultados dos alunos.
Nesta comunicação apresentam-se resultados obtidos no âmbito do projeto de investigação AVENA, o qual teve como objetivo principal o estudo das práticas de ensino e de avaliação de professores do ensino superior e da participação dos estudantes nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação em unidades curriculares de diferentes áreas de conhecimento.
A integração dos dados de investigação recolhidos através de observação de aulas e entrevistas a docentes e a estudantes permitiu a construção de narrativas extensivas, cuja análise aponta, no caso das quatro universidades portuguesas (Lisboa, Évora, Coimbra e Minho) e em termos do objeto avaliação, para atividades centradas predominantemente no professor, em que a modalidade de avaliação mais presente é a sumativa, direcionada para a classificação e certificação dos estudantes, sendo a intenção formativa da avaliação residual e quase circunscrita às aulas de cariz mais prático.
Palavras-chave: avaliação, ensino, aprendizagem, universidade.

Abstract
Assessment in higher education is often seen as a process apart from teaching and learning and used to end a discipline, an academic program or a course. To that extent, it is a belated procedure used for accountability purposes or to make summative assessment judgments about the effectiveness of programs, curricula or teaching processes.
The important thing is that higher education institutions are able to change their focus from teaching to learning and carry out a concomitant transition, focusing assessment on learning itself. Assessment activities imply a continuous data collection in order to promote student learning and have a high impact on student outcomes.
In this communication we present results obtained under the AVENA research project, which aimed at studying teaching and assessment practices of higher education teachers and student participation in the teaching, learning and assessment in disciplines of different areas of knowledge.
The integration of research data collected through classroom observation and interviews with teachers and students allowed the construction of extensive narratives, whose analysis indicated – in four Portuguese universities (Lisbon, Évora, Coimbra and Minho) and in terms of the object assessment – activities focused mainly on the teacher, in which the most current assessment mode is summative, directed towards the classification and certification of students, with residual formative assessment intention and almost limited to practical lessons.
Keywords: assessment, teaching, learning, university.

Comunicação 9

Recursos multimédia nas práticas pedagógicas no ensino superior: Que contributos?/ Multimedia resources in teaching practices in higher education: What contributions?

Ana Paula Canavarro

Universidade de Évora e UIDEF/IE/UL

Email: apc@uevora.pt

Resumo
Esta comunicação analisa a prática pedagógica desenvolvida pela autora com recursos multimédia no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Évora. Estes recursos foram produzidos pela equipa do Projeto P3M, focado nas Práticas Profissionais de Professores de Matemática e destinam-se à formação de professores relativamente às práticas de ensino exploratório da Matemática (Canavarro, Oliveira, & Menezes,

2012). Trata-se de práticas complexas significativamente distintas das práticas mais usuais de ensino da Matemática (Franke, Kazemi, & Battey, 2007), sendo importante que os futuros professores as possam conhecer e desenvolvam competências de as planear e conduzir. Os recursos multimédia tiram partido de vídeos de aula e incluem outros artefactos que complementam o retrato da prática do professor (Brunvand, 2010). Com estes recursos pretende-se proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolverem o seu conhecimento relativo ao ensino exploratório da Matemática, num contexto formativo de autonomia e colaboração, apoio de teoria e prática, e incentivo à reflexão. O estudo de caso duma turma do Mestrado acima referido que trabalhou com os recursos multimédia revela que as estudantes apreciaram a possibilidade de conhecer uma nova prática de ensino da Matemática; de esta lhes chegar de forma real e completa; da oportunidade de mediação entre os casos focados nos recursos multimédia e as suas próprias experiências pessoais; do incentivo ao desenvolvimento do *noticing skill*; da promoção da reflexão situada; do desenvolvimento de novo conhecimento didático relativo à prática de ensino exploratório da Matemática.
Palavras chave: Recursos multimédia; inovação pedagógica; ensino superior.

Abstract
This comunication discusses the pedagogical practice developed by the author with multimedia resource, under the Master of Pre-School Education and Teaching of the 1st cycle of basic education, at the University of Évora. These resources have been produced by the team of P3M Project, focused on the Professional Practices of Teachers of Mathematics, and are intended to use in teacher education concerning Mathematics exploratory teaching practices (Canavarro, Oliveira, & Menezes, 2012). This practices are complex and significantly different from the most common practices of teaching Mathematics (Franke, Kazemi, & Battey, 2007). It is important that future teachers can know and develop the necessary skills to plan and to conduct this kind of teaching. The multimedia ressources take advantage of classroom videos and include other artifacts that complement the picture of teacher practice (Brunvand, 2010). With these resources are intended to give students the opportunity to develop their knowledge on the exploratory teaching of mathematics, in a training context of autonomy and collaboration, of theory and practice support, and encouraging reflection. The case study of a class who worked with multimedia resources reveals that the students enjoyed the opportunity to learn a new practice of teaching mathematics; to knowing it from a real context; to have the opportunity to mediate between the cases focused multimedia resources and their own personal experiences; to develop the skill of noticing; to be challenged to situated reflection; to develop new didactic knowledge on the practice of exploratory teaching of mathematics.
Keywords: Multimedia resources; pedagogical innovation; higher education.

Comunicação 10
Estágio supervisionado: formação docente para o trabalho com a diversidade

Jonathan Souza; Juliana de Araújo; Ronald da Silva & Jacqueline Praxedes de Almeida

Universidade Federal de Alagoas, Brasil
Email: jonathansouza_mdl@hotmail.com; jacquepdealmeida@yahoo.com.br

Resumo
No Brasil o estágio supervisionado é obrigatório nas licenciaturas, tendo uma carga horária de 400h, distribuídas a partir da segunda metade do curso. Esse componente curricular, visa, entre suas metas, aproximar o futuro professor da realidade concreta das escolas. O estágio, no que se refere a sua importância para a formação e preparação para o trabalho, deve contribuir para que o futuro professor possa intervir na sociedade através de sua atividade profissional, para que seja um

professor pesquisador, membro de uma comunidade científica e para que ele possa assumir uma postura profissional e uma práxis educativa que inclua a todos, valorizando e respeitando a diversidade humana. Para tanto, essa etapa da formação profissional deverá contemplar questões ligadas aos Direitos Humanos, ao combate ao preconceito e ao respeito às diferenças, ajudando a delinear o perfil do profissional da educação para atuar na contemporaneidade. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo abordar a importância desse componente curricular para a formação do professor pesquisador, como também, apresentar os resultados da pesquisa realizada pelos licenciandos do curso de Geografia, sobre o preconceito, tendo o bullying como uma de suas consequências. O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário. A pesquisa revelou, a existência de preconceito na escola pesquisada, sendo os principais fatores geradores de discriminação a orientação sexual, estrutura física, a origem étnico-racial e a ocorrência do *bullying* como decorrência da descriminação e rejeição ao considerado diferente ou anormal.
Palavras-chave:Formação docente. Educação em Direitos Humanos. Preconceito. Bullying.

Abstract
In Brazil the supervised internship is required in graduation, with a hour load of 400 hours, distributed form the second half of the course. This curricular component, aims, among its goals, approach the future teacher of the concrete reality of schools. The internship, with regard to its importance to the training and preparation for work, have to contribute for the future teacher can to intervene in society through their professional activity, to be a teacher researcher, member of a scientific community and it can assume a professional attitude and an educational praxis that includes everyone, valuing and respecting human diversity. Therefore, this stage of professional training have to include issues related to human rights, in the combat against prejudice and respect the differences, helping to shape the professional profile of Education to act in contemporaneity. In this sense, this study aims to approach the importance of this curricular component for teacher education researcher, but also present the results of research conducted by undergraduates Geography course, about the prejudice, and bullying as one of its consequences. The instrument used for data collection was a questionnaire. The research revealed the existence of prejudice in the researched school, the main factors causing discrimination are sexual orientation, physical structure, ethnic and the occurrence of bullying as a result of discrimination and rejection to considered different or unusual.
***Key words*:** Teacher education. Human Rights Education. Prejudice. Bullying.

Comunicação 11
O debate sobre a orientação sexual na formação do professor de geografia: a homosexualidade na escola / The debate about sexual orientation on teacher training of geography: the homosexuality in school

Álvaro Augusto das Montanhas Farias & Jacqueline Praxedes de Almeida
Universidade Federal de Alagoas
Email: alvaroamfarias@gmail.com; jacquepdealmeida@yahoo.com.br

Resumo
Os problemas a serem enfrentados nas escolas não estão circunscritos apenas às questões ligadas à aprendizagem, mas a tudo que possa legitimar a educação formal. As instituições de educação básica devem estar abertas para promover reflexões e discussões sobre a diversidade humana e o respeito às diferenças, incluindo a orientação sexual. Para que o professor desenvolva na escola uma prática educativa voltada para os valores democráticos e para a promoção do diálogo, rejeitando qualquer tipo de discriminação, é necessário que ele seja instrumentalizado em sua formação inicial. Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva trazer algumas reflexões acerca do papel do professor da educação básica e da disciplina de Geografia como agentes promotores de uma

educação voltada para a cidadania e para o respeito à diversidade humana, como também expor os resultados da pesquisa realizada pelos alunos do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, na disciplina de Estágio Supervisionado II. A pesquisa aqui relatada foi realizada com os professores do Ensino Médio da escola campo de estágio, localizada na cidade de Maceió/AL e caracterizou-se por ser um estudo de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de recolha de dados o questionário. O levantamento realizado revelou, entre outros resultados, que os professores, apesar de perceberem a existência de preconceito na escola, por parte dos alunos, principalmente ligado à orientação sexual, apresentam dificuldades de debater e promover ações com os discentes que tratem das questões ligadas à discriminação e ao preconceito na escola.
Palavras-chave: Formação dos professores. Orientação sexual. Preconceito. Geografia.

Abstract
The problems which will be faced at schools are not just circumscribed to connected questions to the learning. However, on everything that can legitimize the formal education. Basic education institutions must be open for promoting reflections and discussions about the human diversity and respect the differences, including sexual orientation. For the teacher who can develop at school an educational practice toward the democratic values and for a promotion of dialogue, denying any kind of discrimination it is necessary that the teacher is orientated on his initial training. On this perspective, the present work intends to bring up some reflections about the role of the basic education teacher and the Geography subject as promoter agents of an education toward to the citizenship and for the respect to the human diversity, as well as displaying the results of a research made by Students of Bachelor of Arts (Geography) from Federal University of Alagoas, from a subject Supervised Practice II. The research told here was realized with High School Teachers from a Practicing School, which is located in Maceió City of Alagoas and characterized by being a qualitative nature study that used as an instrument of data's the questionnaire. The realized survey showed, between another results, by some of students, especially linked to the sexual orientation, they show difficulties in debating and promoting actions with teachers who talk about questions linked to discrimination and the prejudice in school.
***Key-words*:** Teacher training. Sexual orientation. Prejudice. Geography.

Comunicação 12

Valerá a pena ouvir o paciente? O que ganhamos com a avaliação personalizada da psicoterapia / Is it worth listening to the patient? What we gain with the personalized assessment of psychotherapy

Inês Neves*; Célia Sales*; Rita Carlota*; Cláudia Brinquete*; Alberto Magalhães**; Carlos Falcão**; Paula Alves***; Sofia Tavares* & Mark Ashworth***
*Departamento de Psicologia da Universidade de Évora
** Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental, Hospital Espirito Santo de Évora
*** King's College London
Email: ines_nvs@hotmail.com

Resumo
Há um crescente foco no envolvimento dos pacientes no seu próprio processo de tratamento, nomeadamente na avaliação de resultados, utilizando medidas individualizadas. Este trabalho apresenta um estudo de um projeto internacional na Universidade de Évora, em colaboração com o *King's College London* e o Hospital Espírito Santo, e tem como objetivo explorar a utilidade clínica de uma medida individualizada, o *Psychological Outcome Profiles* (PSYCHLOPS). O PSYCHLOPS é uma medida de auto-relato, com apenas uma página que convida o paciente a

construir o seu próprio questionário, escrevendo 3 problemas (itens) que o preocupam mais. O nosso objetivo é compreender até que ponto os itens indicados pelo paciente acrescentam informação qualitativa, quando comparados com medidas nomotéticas. Por outras palavras, vale a pena ouvir o paciente na avaliação de resultados? Um total de 107 pacientes clínicos em dois locais (HES Évora, Consulta de Psicologia; e Centros de tratamento para o abuso de substâncias) preencheram, aleatoriamente, o PSYCHLOPS e duas medidas estandardizadas (CORE-OM e PHQ-9). Um total de 279 itens criados pelos pacientes foram analisados utilizando métodos de análise temática e foram categorizados em 65 subtemas. Os resultados indicam que "Problemas relacionados com o trabalho" foi o subtema mais comum descrito pelos pacientes. Aproximadamente ¼ dos 65 subtemas (26%) não estão representados nos itens do CORE-OM e 66% não estão representados nos itens do PHQ-9. Setenta e nove pacientes (74%) relatam pelo menos uma resposta não representada nos itens do CORE-OM. Praticamente toda a amostra (96.2% dos pacientes) relata pelo menos uma resposta não representada nos itens do PHQ-9. Os resultados são discutidos pelas suas implicações para a avaliação de resultados e a prática clínica.
Palavras – chave: Medidas individualizadas, avaliação de resultado, envolvimento do paciente.

Abstract

There is a growing focus in involving patients in their treatment processes, namely on outcome assessment, using individualized measures. This paper presents a study of an international project based at the University of Évora, in collaboration with the King's College London and the Hospital Espírito Santo, aiming to explore the clinical usefulness of an individualized outcome tool, the Psychological Outcome Profiles (PSYCHLOPS). PSYCHLOPS is a one-page self-report measure that invites the patient to build his own outcome questionnaire, by writing down 3 problems (items) that bother him most. Our goal is to understand to what extent the items indicated by the patient add qualitative information, when compared with standardized outcome measures. In other words, it is worth listening to the patient in outcome assessment? A total of 107 adult patients in treatment in two sites (HES Évora, Psychology Consultation; and centers for substance misuse treatment) filled in the PSYCHLOPS and two standardized measures (CORE-OM and PHQ-9), in randomized presentation order. A total of 279 patient-generated items where analysed using thematic analysis methods, and categorized in 65 content subthemes. Results show that "Work – related problems" were the most common subtheme indicated by patients. Approximately one quarter of 65 subthemes (26%)were found not in CORE-OM items and 66% were found in PHQ-9 items.Seventy nine (74%) patients reported at least one problem that is not covered in CORE-OM. Almost the entire sample (96.2% of the patients) reported at least one response that did not map to a PHQ-9 item. Results are discussed for its implications for outcome assessment and clinical practice.
Key-words: individualized measures, outcome assessment, patient involvement.

Comunicação 13
Musicoterapia na escola: Um novo programa de promoção de competências

Isabel Fernandes, Pablo Daniel Vidal, Inês Neves, Vanessa dos Santos, Célia Sales
Departamento de Psicologia da Universidade de Évora

Resumo

Este trabalho apresenta um programa de promoção de competências em contexto escolar com base em Musicoterapia, dirigido a adolescentes integrados em Percursos Curriculares Alternativos. O programa, formado por 10 sessões quinzenais, visa o desenvolvimento de atitudes assertivas e promoção da atenção concentrada. Nesta apresentação, descreve-se o programa e a avaliação da sua aplicação-piloto junto de 12 alunos do 6º ano dos Percursos Curriculares Alternativos, entre Outubro de 2013 a Julho de 2014, de uma escola de Évora. Os resultados mostram aumentos

significativos, na assertividade e na capacidade de concentração, medida pela prova *Toulouse Piéron.* Os resultados serão discutidos também com base nas experiências relatadas pelos jovens participantes e os seus professores.
Palavras-chave: musicoterapia, atenção concentrada, assertividade, bem-estar, reeducação, competências.

Abstract
This paper presents a music therapy school-based skills promotion program, aimed at teenagers integrated in Alternative Curriculum Courses. The program, consisting of 10 biweekly sessions, aims to develop assertive attitudes and promoting concentrated attention. In this presentation, we describe the program and the evaluation of its pilot implementation with 12 students of the 6th year of an Alternative Curriculum Course, in a school of Évora, from October 2013 to July 2014. The results show significant increases in assertiveness and ability to concentrate, as measured by test Toulouse Piéron. The results will also be discussed based on the experiences reported by young students and their teachers.
***Key-words*:** Music Therapy, focused attention, assertiveness, well-being, reeducation, skills.

Comunicação 15
Representações dos estudantes relativamente aos efeitos da distância entre a residência familiar e a universidade no desempenho académico – uma análise exploratória / tudents' representations of the effects of distance from the family home on academic performance – an exploratory analysis

Rosalina Costa*, Carlos Vieira** & Isabel Vieira**
*Universidade de Évora e CEPESE; **Universidade de Évora e CEFAGE
Email - rosalina@uevora.pt cvieira@uevora.pt impvv@uevora.pt

Resumo:
A transição do ensino secundário para o ensino superior pode ser problemática para os estudantes. A adaptação a um novo ambiente social, as diferentes abordagens pedagógicas e de aprendizagem, maior autonomia, mas também mais responsabilidade, são geridas de forma diferente por cada indivíduo. Em particular, há alguma evidência que sugere que a distância entre a universidade e a residência da família tem, em média, um efeito negativo sobre o desempenho académico, particularmente no caso dos alunos do sexo masculino. No entanto, a evidência empírica sobre as causas deste efeito é escassa e principalmente indirecta. Neste estudo, fazemos uma análise exploratória dos determinantes do impacto da distância no desempenho académico. Metodologicamente, apoiamo-nos em dados recolhidos através de um inquérito por questionário, administrado por via electrónica a uma amostra de estudantes de licenciatura. No final, esperamos contribuir de forma sustentada para o aprofundamento da discussão em torno deste tema, cujos resultados interessam tanto às famílias, como aos serviços universitários de apoio aos estudantes e, em última instância, às autoridades responsáveis pelo planeamento territorial da rede de ensino superior em Portugal.
Palavras-chave: Desempenho académico; Distância geográfica; Transição escolar; Género

Abstract:
The transition from secondary to higher education may be a challenging time for students. Adjustment to a new social environment, different pedagogical and learning approaches, more autonomy but also more responsibility, are dealt with differently by each individual. In particular, there is some evidence that the distance between the university and the family residence has, on average, a negative effect on academic performance, particularly noted on male students. However, the empirical evidence on the causes for this effect is scant and mostly indirect. In this paper, we

tentatively look into the determinants of the impact of distance on academic performance. Methodologically, we draw on data collected through a web survey applied across a sample of undergraduate students. By the end, we expect to enhance the sustained discussion over this issue, which is of the utmost importance for the families, for the universities' student support services and, ultimately, for the authorities planning the territorial dispersion of the network of higher education institutions.

Key words: academic performance; geographical distance; academic transition; gender.

Comunicação 16

A perceção dos estudantes da ECSH/ISCTE-IUL sobre a Integração da Investigação no Ensino: um estudo qualitativo./The perception of ECSH/ISCTE-IUL students on the Integration of Research in Teaching: a qualitative study.

Candeias, M. J., Matos, M.; Farcas, D. & Bernardes, S.
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa
Email: mjcss@iscte.pt

Resumo

A articulação entre o ensino e a investigação (E&I), no ensino superior, apresenta vantagens tanto para docentes como para estudantes. A integração E&I tem sido uma das áreas de desenvolvimento estratégico do ISCTE-IUL. Contudo, esta integração parece ter vindo a ser reforçada mais ao nível dos discursos do que das práticas.

Para compreender a visão dos estudantes do ISCTE-IUL sobre a integração E&I desenvolvemos um estudo qualitativo onde pretendemos i) caracterizar as conceções, experiências e atitudes dos estudantes face à integração E&I; ii) Explorar as perceções dos estudantes sobre vantagens/desvantagens da integração E&I.

O presente estudo tem por base o modelo concetual de promoção da integração da E&I proposto por Healey (2005).

Realizaram-se 5 grupos focais, organizados por ciclo de estudos (1º, 2º e 3º ciclos) e cursos (Psicologia, Antropologia e Economia) num total de 25 alunos da Escola de Ciências Sociais e Humana (ECSH) do ISCTE-IUL. As discussões foram gravadas em imagem e áudio, transcritas e sujeitas a análise de conteúdo com o suporte do programa Atlas.ti 6.0.

Os resultados permitiram: i) identificar práticas distintas entre os diferentes grupos quando considerados os dois eixos que, segundo Healey (2005), estruturam a relação entre investigação e ensino; ii) associar estas práticas a conceitos distintos de investigação, por um lado, e a perspetivas de promoção da relação entre investigação e ensino, por outro.

Estas primeiras conclusões merecem ser discutidas e exploradas noutras etapas da pesquisa do programa na medida em que podem ser decisivas para a promoção de estratégias de integração (E&I).

Palavras-Chave:Ensino superior; Integração Ensino-Investigação; estudos qualitativos

Abstract

The links between teaching and research (T&R), in higher education, have advantages for both teachers and students. The integration T&R has been one of the strategic developmental areas at ISCTE-IUL. However, this integration appears to have been strengthened more on discourse level rather than on practice.

In order to understand how the ISCTE-IUL students view the T&R integration, we developed a qualitative study which aims to i) characterize the conceptions, experiences and attitudes of students about T&R integration; ii) explore students' perceptions about the advantages/disadvantages of T&R integration. This study is based on Healey's (2005) conceptual model for the promotion and integration of T&R.

We conducted five focus groups, organized by students' academic degree (undergraduate and postgraduate level) and disciplinary area (psychology, anthropology and economics), with a total of 25 students from the School of Social Sciences and Humanities (ECSH) of ISCTE-Lisbon University Institute (ISCTE-IUL). The discussions were recorded in audio and video format, transcribed and subjected to content analysis with the software Atlas.ti 6.0. The results allowed: i) to identify distinct practices between different groups when considering the two axes that, according to Healey (2005), organize the T&R relation; ii) to associate these practices to different concepts of research and to the promotion prospects of the T&R relation.
These initial findings should be discussed and explored in other research stages of the program, since they can be decisive for the promotion of T&R integration strategies.
K**eywords:** Higher education; teaching-research Integration; qualitative studies

Comunicação 17
Raciocínio diferencial e criatividade no ensino superior/ Differential reasoning and creativity in higher education

Liliana Faria, Belen Rando & Diana Dias
Universidade Europeia

E-mail:Liliana.faria@europeia.pt

Resumo
Ao longo dos anos, os estudiosos tem-se debruçado sobre a relação entre inteligência e criatividade, por ser do consenso geral que ambos têm impacto no potencial humano. Nesse sentido, este estudo visa caracterizar o raciocínio diferencial e a criatividade, em alunos de 1º e 2º ano do ensino superior universitário português, e analisar possíveis diferenças nos resultados em função das variáveis sexo, idade e curso. Participaram 340 estudantes de diversos cursos e de ambos os sexos (48% mulheres; 52% homens) com idades entre os 20 e os 50 anos. Foram aplicadas a Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) e o teste **Creativity** Self-Assessment (CREAX). Constataram-se correlações negativas estatisticamente significativas entre os raciocínios numérico e abstrato e as dimensões de tomada de perspetiva e paradoxo, e entre o raciocínio abstrato e a complexidade. Verificaram-se ainda as seguintes diferenças estatisticamente significativas: a) em função do sexo, nos raciocínios verbal, mecânico e abstração e na interelação, bem como na criatividade geral, a favor das raparigas; b) em função da idade, na criatividade geral, abstração, tomada de perspetiva, curiosidade e paradoxo, a favor dos alunos mais novos; c) e em função do curso, nos raciocínios numérico, verbal, abstrato, e espacial, a favor do curso de Ciências da Comunicação, assim como na criatividade geral, abstração e interpelação, a favor do curso de Design. Discutem-se implicações para o desenvolvimento de estratégias de apoio neste domínio no ensino superior.
***Palavras-chave*:** raciocínio diferencial, criatividade, ensino superior

Abstract
Over the years, scholars was addressed the relationship between intelligence and creativity, to be generally agree that both have an impact on human potential. In this sense, this study aims to characterize the differential reasoning and creativity in students of 1st and 2nd year of the Portuguese University, and analyze possible differences in the results depending on gender, age and course. Participants were 340 students, 48% girls and 52% boys, aged between 20 and 50 years. Differential Reasoning Tests Battery (BPRD) and the Self-Assessment Test Creativity (CREAX) were applied. Were found a statistically significant negative correlations between the numerical and abstract reasoning and dimensions-making perspective and paradox, and between abstract reasoning and complexity. There were also the following significant differences: a) by gender in the verbal and mechanical reasoning, and in abstraction, interrelation and in general creativity, in favor of

girls; b) according to age, in general creativity, abstraction, making perspective, curiosity and paradox, in favor of younger students; c) and depending on the course, in numerical reasoning, verbal, abstract, and space, in favor of the Communication Sciences course as well as the general creativity, abstraction and interrelation, in favor of the design Course. Implications about development of support strategies in this field in higher education are discussed.
***Keywords*:** differential reasoning, creativity, higher education

Comunicação 18

Perspectivas do corpo académico do ISCTE-IUL sobre a promoção da integração da investigação no ensino: um estudo qualitativo / Faculty members' perceptions of the research-teaching nexus: a qualitative study

Farcas, D., Bernardes, S., Candeias, M. & Matos, M.
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa
Email: idfsa@iscte.pt

Resumo
Este estudo pretende apresentar os resultados preliminares da segunda linha de pesquisa de um projecto que se foca na promoção da integração da investigação no ensino (I&E) no ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL). Mais especificamente, esta linha de pesquisa tem como objectivo identificar as percepções e práticas do corpo docente/investigadores sobre a integração I&E ao nível da unidade orgânica, do curso e da unidade curricular. Nesse sentido, foram conduzidos seis grupos focais (N=34 participantes) com Directores de Departamentos e Centros de Investigação (1 grupo focal, N=7), Directores de Curso dos três ciclos de ensino (2 grupos focais, N=12), Docentes e Investigadores (3 grupos focais, N=15) das diferentes áreas disciplinares presentes na Escola de Ciências Sociais e Humanas.
Após transcritos, todos os dados dos grupos focais foram analisados através de análise de conteúdo, da qual emergiram cinco temas: práticas de integração de I&E, factores que facilitam a integração I&E, factores que dificultam a integração I&E, consequências da integração I&E e sugestões para uma melhor integração I&E. Cada um destes temas foi composto por diferentes categorias situadas ao nível do departamento/centro de investigação, curso e unidade curricular. Deste modo, os resultados têm potenciais implicações práticas, uma vez que permitem conhecer a situação actual e oferecem pistas para uma melhor promoção das práticas de I&E.
Palavras-chave:ensino superior, integração investigação-ensino, estudo qualitativo

Abstract
This study reports selected findings from the second research line of a project focused on the research-teaching (R&T) nexus taking place at ISCTE-Lisbon University Institute (ISCTE-IUL). More specifically, the second line of research aims to identify the faculty members' perceptions and practices related to research-teaching nexus situated at the level of the organic unit, course and class. Therefore, we conducted six focus groups (N=34 participants) with Department and Research Center Directors (1 focus group, N=7), Course Directors of the three academic degrees (2 focus groups, N=12), teachers and researchers (3 focus groups, N=15) from the different disciplinary areas at the School of Social Sciences & Humanities. The focus groups were transcribed and submitted to content analysis, which emerged five themes: practices of R&T, facilitating factors of R&T, hampering factors of R&T, consequences and suggestions for better integration of R&T. Each one of these themes divides itself into categories situated at the department/research center, course and class level.
Therefore, these results have potential practical implications, since they offer an overview of the current situation and point out clues for a better promotion of the research-teaching nexus practices.
Keywords: higher level education, research-teaching nexus, qualitative study

Comunicação 19
Bem-estar de estudantes universitários: O uso de modelos de equações estruturais

Jaqueline Vieira*, Sónia P. Gonçalves**; Isabel Martínez***

*ISEG, Instituto Piaget**; Universitat Jaume I***

Email: vieira.jaqueline5@gmail.com; sonia.goncalves@almada.ipiaget.pt; imartine@uji.es

Resumo

As Instituições de Ensino Superior são espaços pré-profissionais modelados por um conjunto de desafios que faz com que este contexto se caracterize por uma etapa de transição e adaptação do indivíduo a novas realidades, colocando desafios ao estudante a nível dos seus recursos pessoais e sociais.

Estas instituições são ambientes onde interagem fatores ambientais, organizacionais e pessoais que afetam a saúde e bem-estar de toda a comunidade que os compõem. Neste âmbito, o presente estudo visa identificar os fatores chave no que concerne ao bem-estar dos estudantes por forma gerar insights que permitam melhorar a qualidade de ensino.

Serão utilizados modelos de equações estruturais na identificação e especificações dos constructos multidimensionais, bem como na definição do modelo final. A base teórica irá assentar no Modelo RED (Resources, Experiences and Demands) e no pressuposto que o bem-estar e satisfação têm natureza multicausal ligada a fatores de ordem individual, de contexto e organizacional.

Os dados foram recolhidos através questionário online enviado por correio eletrónico a estudantes universitários de 1.º ciclo (licenciatura), em duas universidades (pública e privada). O questionário é composto por um conjunto de escalas adaptadas em estudos prévios. Os alunos predominantes, com 64% da amostra, tinham idades compreendidas entre os 17 e 24 anos.

Este estudo vem reforçar a importância dos recursos pessoais e contextuais para a satisfação, bem-estar e sucesso dos alunos universitários, de modo a melhorar os padrões de qualidade das instituições (públicas e privadas).

Palavras-chave: Estudantes universitários, bem-estar, modelo de equações estruturais

Abstract

Higher education institutions are pre-professional spaces modeled by a set of challenges that makes this context be characterized by a transition stage and adaptation of the subject to new realities. Setting challenges to the student development in terms of their personal and social resources.

These institutions are places where interact environmental, organizational and personal factors that affect health and the well-being of the whole community that compose them. In this context, this

study aims to identify the key factors concerning the welfare of students in order to generate insights to improve the quality of education.

In this study, it will be use structural equation models to identify and specify the multidimensional constructs, as well as the definition of the final model.

The RED Model (Resources, Experiences and Demands) will be the theoretical basis that will support this study as well as the assumption that the well-being and the satisfaction have multi-causal nature and are linked with factors of individual, contextual and organizational order.

The data were collected through an online surveys and sent by e-mail to college students of 1st cycle (bachelor) in two universities (public and private). The questionnaire is composed by a set of scales adapted in previous studies. The majority of students, the predominant group (64% of the sample), had ages between 17 and 24 years old.

This study stresses the importance of contextual and personal resources in the satisfaction, well-being and success of the college students in the interests to improve da quality patterns of the institutions (publics and privates).

Key words: College students, well-being, structural equation model

Comunicação 20
Abordagens à Educação para o Desenvolvimento na educação formal: alguns tópicos para reflexão / Approaches to Education for Development in formal education: some topics for reflection

Isabel Silva Ferreira & Luísa Maria Serrano de Carvalho
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre
Email: isabelferreira@esep.pt; luisacarvalho80@gmail.com

Resumo
A Estratégia Nacional de Promoção da Educação para o Desenvolvimento (ENED) resulta de um quadro político internacional desenvolvido desde 1974 e que tem conduzido a declarações e recomendações produzidas por organizações internacionais, bem como à criação de instituições que promovem as práticas da Educação para o Desenvolvimento (ED). As recomendações produzidas no domínio da ED têm sido divulgadas a nível nacional pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
O objetivo geral é promover a cidadania através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social. O objetivo específico é promover a consolidação da ED no setor da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, partindo da análise de módulos existentes sobre ED na formação de educadores e professores.
Na presente comunicação, pretende-se apresentar os resultados de um estudo desenvolvido com o intuito de analisar o impacto da ED no sistema formal de educação, mais concretamente numa instituição de ensino superior público, em Portugal. Para o efeito, foi aplicado um inquérito por questionário a todos os docentes que são responsáveis e/ou lecionam nos cursos de formação de educadores e professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Foram analisados, entre outros aspetos, a pertinência dos tópicos de ED na formação, as temáticas

específicas abordadas no âmbito das diferentes unidades curriculares, bem como as estratégias utilizadas para a promoção da ED.
Palavras-chave: educação; desenvolvimento; planos de estudo; ensino superior.

Abstract
The National Strategy for Promotion of the Education for Development results from an international policy framework developed since 1974 and which has led to statements and recommendations made by international organizations, and to the creation of institutions that promote practices of the Education for Development (ED). The recommendations produced in the field of ED have been released at the national level by the Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
The overall objective is to promote citizenship through learning processes and by the societal sensibilization for the development issues in the context of increasing interdependence with the aiming of the action, oriented for the social change. The specific objective is to promote the advancement of ED in the formal education sector at all levels of education, education and training, based on an analysis of existing modules on ED in the formation of educators and teachers.
In this communication, we intend to present the results of a study conducted in order to analyze the impact of ED in the formal education system, specifically a public higher education institution in Portugal. To this end, a questionnaire survey was applied to all the teachers who are responsible and/or teach in training courses of educators and teachers in the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Were analyzed, among other things, the relevance of ED topics at the formation, the specific issues addressed in the various curricular units, as well as the strategies used to promote the ED.
Keywords: education; development; programs of the courses; higher education.

Comunicação 21
Ensino superior policial: Formação para uma carreira/ Police higher education: Preparing for a career

Sérgio Felgueiras & Lucia G. Pais
Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna, Lisboa
Email: srfelgueiras@psp.pt; lgpais.25@gmail.com

Resumo
As demandas sociais, paralelas ao desenvolvimento e à concomitante mutação da sociedade, exigem que os promotores e gestores da segurança estejam em constante processo de pesquisa de novos conhecimentos e, portanto, em situação de permanente aprendizagem. Daqui deriva, necessariamente, que a construção de um Plano de Estudos destinado a formar Oficiais da Polícia de Segurança Pública se centre sobre o aluno enquanto receptor de conhecimento mas, igualmente, enquanto elemento impulsionador de novas abordagens, pela plasticidade intelectual e curiosidade científica que pode revelar. Observar a realidade e agir de forma crítica e ponderada, em situações rotineiras ou de crise, na incerteza que caracteriza a sociedade contemporânea, implica: (1) o acompanhamento constante dos desenvolvimentos teóricos, metodológicos e tecnológicos advindos das diversas disciplinas científicas que edificam as ciências policiais; (2) o trabalho sobre a dimensão comportamental; e, (3) uma preparação técnico-jurídica relevante para o desempenho da missão do Oficial de Polícia num Estado de Direito Democrático. Visando preparar o futuro Oficial de Polícia para o desempenho da sua missão, considerando os níveis local, regional, nacional e internacional, o desenho do Plano de Estudos que ora se apresenta evidencia o esforço feito para aproximar o ensino e o treino à realidade, bem como a ligação da investigação com os problemas colocados pelos operacionais das forças no terreno, contribuindo para a definição cientificamente

sustentada de políticas de segurança, não descurando as dimensões humanista e ética ligada ao *ser*, ao *dever ser* e ao *dever fazer*.
Palavras-chave: Ensino superior policial; Ciências policiais

Abstract
Social demands, parallel to social development and concomitant social change, require the security promoters and managers to be in a permanent research process of new knowledge, and therefore in a permanent learning situation. Necessarily, it derives from here that building up a Study Plan aiming to form the Portuguese Security Police Senior Officers must be centred on the student as a knowledge receptor, as well as a driver for new approaches because of the intellectual plasticity and scientific curiosity he can reveal. Observing the reality and acting with criticism and in a pondered manner, in routine or crisis situations, considering the uncertainty that characterize contemporary societies, implies: (1) the permanent tracking of the theoretical, methodological, and technological developments of the various scientific disciplines that build the police sciences; (2) working on the behavioural dimension; and, (3) a technical-juridical preparation with relevance for the performance of the Senior Police Officers in a Democratic Rule of Law. Aiming to prepare the future Senior Police Officer for the performance of his mission, considering the local, regional, national and international levels, the design of the Study Plan which is now presented highlight the effort made to bring teaching and training together with reality, as well as to link research with the problems presented by the police forces on the ground, contributing for the scientific supported definition of the security policies, not disregarding the humanistic and ethical dimensions linked with *being*, with *should be*, and with *should do*.
Keywords: Police higher education; Police sciences

Comunicação 22

Discursos e representações da Universidade entre os estudantes do ensino superior/ Discourses and social representations of the University among higher education students

João Pissarra – Universidade de Évora

O debate e reflexão sobre a universidade não é novo nem consensual e acompanha a instituição desde a sua origem, evolução e as suas transformações ao longo do tempo. A ideia de Universidade ou a Universidade do futuro estão presentes ciclicamente em muitos dos rituais e momentos solenes da vida da Universidade e são continuamente objecto de distintas reflexões de gerações de pensadores e políticos que dessa forma contribuíram para a diversidade de modelos e concepções de governo da instituição.
Muitas dessas reflexões e debates centraram-se sobre a sua missão, os seus ideais ou papéis na sociedade, incorporando sempre elementos utópicos e visionários sobre transformações desejáveis. Neste trabalho apresentamos uma análise ao discurso e representações da Universidade por parte de uma amostra de estudantes.
As representações reúnem vários tipos de cognição coletiva (crenças, conhecimento, teorias de senso comum, concepções do mundo ou interpretações dos mais diversos eventos da vida diária) socialmente elaborada e compartilhada, em algum grau, por membros de um determinado grupo ou categoria social sobre uma realidade saliente para os indivíduos ou grupos. Relacionam-se sempre com elementos sociais, culturais ou objetos simbólicos e representa algo com significado e relevante para na interação e comunicação das pessoas.
A apropriação cognitiva por parte dos indivíduos e dos grupos de uma multiplicidade de fatos, reflexões, opiniões… ampliadas pela comunicação e interação face a face ou pela generalidade dos meios de comunicação, reproduz e alimenta a construção de representações sobre as mais diferentes

componentes da vida social. Resultando desta dinâmica a formulação de teorias práticas -senso comum- pelas quais vamos interpretando e reformulando as nossas ideias sobre o mundo.
Participaram neste trabalho 151 estudantes, 78 mulheres e 73 homens, com média de idade de 25,5 compreendida no intervalo entre 18 e 66 anos de idade.
A universidade, no discurso destes participantes, surge associada a futuro, estudo e trabalho, formação e desenvolvimento profissional e por fim a conhecimento.
A análise dos dados permite igualmente diferenciar diferentes tipos de discursos entre estudantes de Universidades Publicas e Privadas, sobre autonomia e missão da universidade, os quais tentaremos reinterpretar no quadro dos debates sobre o futuro da Universidade.
Palavra Chave: Universidade, discurso, representação social, futuro, autonomia.

Abstract
Discussions and reflection about the university, is not new nor consensual, and accompanies institution since its origin, evolution and its changes over time. The University'idea or the University of the future are cyclically present in many of the rituals and solemn life of the University and are continually subject to separate reflections generations of thinkers and politicians who thus contributed to the diversity of models and government conceptions moments of institution.
Many of those reflections and discussions focused on their mission, their ideals or roles in society, always incorporating utopian and visionary elements on desirable changes. This paper presents an analysis of the discourse and representations of the University by a student sample.
Social representations congregate several types of collective cognition (beliefs, knowledge, common sense theories, worldviews or interpretations of various events of daily living) socially drawn up and shared, to some extent, by members of a specific social group or category on a salient reality for individuals or groups. It is always related with social elements, cultural or symbolic objects and is something meaningful and relevant to the interaction and communication between people.
Cognitive appropriation by the individuals and groups of a multiplicity of facts, thoughts, opinions... enlarged by communication and interaction face to face or by most of the media reproduces and nurtures the construction of representations about the most different components of life social. Resulting of these dynamics the formulation of theories - common sense- practices by which we interpret and reshaping our ideas about the world.
Participants were one hundred and fifty-one students, 78 women and 73 men, with a mean age of 25.5 in the range between 18 and 66 years old.
The university' discourses of these participants, is therefore associated with future, studies and work, training and professional development and finally the knowledge.
Data analysis also enables to differentiate different types of discourse among students of Public and Private Universities, on autonomy and mission of the university, which we will try to reinterpret the framework of the discussions of University.
Key words: University, discourses, social representations, future, autonomy.

Comunicação 23
Concepções de ensino e dos papéis de professor e aluno em professores e futuros professores Angolanos/ Conceptions of teaching and of teacher and student roles in Angolan teachers and future teachers

Luísa Grácio* & **Georgina Figueiredo
*Universidade de Évora/CIEP; **Escola Superior Pedagógica do Namibe
Email: mlg@evora.pt

Resumo
Em Angola, um dos principais pontos de estrangulamento do sistema educativo prendesse com a qualidade e quantidade do corpo docente.
A formação de Professores é realizada nos Institutos Superiores de Ciências da Educação, nas Escolas Superiores Pedagógicas e em alguns Institutos Superiores Politécnicos. São fundamentalmente as Escolas Superiores Pedagógicas a formar professores com bacharelato e licenciatura para leccionarem ao segundo Ciclo do Ensino Secundário.
A melhoria do processo de ensino/aprendizagem passa em parte pela acção do professor. Tal acção encontra-se dependente das ideias ou concepções sobre o que é aprender e ensinar (Grácio, 2002).
Esta comunicação centra-se especificamente nas conceptualizações de professores e futuros professores angolanos sobre o que é ensinar e nos papéis por si atribuídos ao professor e aluno.
Os dados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas realizadas a doze professores da Escola Superior Pedagógica do Namibe e a 12 futuros professores do curso do magistério da mesma. Os dados assim obtidos foram alvo de análise de conteúdo e de uma estatística descritiva.
Por um lado, emerge em ambos os grupos como predominante uma concepção deensino como transmissão de conhecimentos. Por outro lado, emerge igualmente emambos os grupos como mais saliente uma visão do aluno como sujeito activo. Ser professor é conceptualizado pelos professores sobretudo como ser modelo, transmitir conhecimentos e orientar/facilitar e pelos futuros professores como um orientador/facilitador.
Palavras-Chave: Concepções de Ensino; Professores; Ensino

Abstract
In Angola, one of the main bottlenecks of the educational system lies in the quality and quantity of teachers.
Teachers are trained in the Superior Institutes of Educational Sciences, the Pedagogical Higher Schools and in some Polytechnic Institutes. The responsibility for the training of teachers with bachelor and graduate degrees enabling them to teach in the second Cycle of Secondary teaching lies mainly with the Pedagogical Higher Schools.
The improvement of the teaching/learning process is partly due to the action of the teacher. Such action depends on their ideas or conceptions on what is learning and teaching (Grácio, 2002).
This communication centers specifically on Angola's teachers and future teachers conceptions on what is teaching and the roles they attribute themselves and the student.
The data have been obtained using semi-structured interviews to 12 teachers in the Namibe's Pedagogical Higher School and 12 future teachers currently undertaking its degree. The data thus obtained were treated using content analysis and descriptive statistics.
On one hand, both groups show a prevailing conception of teaching as the transmission of knowledge. On the other hand, both groups also show a vision of the student as an active subject. Being a teacher is conceptualized by the teachers mainly as a model, transmitting knowledge and guide/facilitate; and by the future teachers as a guide/facilitator.
Keywords: Conceptions on teaching; Teachers; Teaching

Comunicação 24
Crenças sobre dificuldades de aprendizagem no ensino superior: Revisão do questionário QCDA

Maria Dulce Gonçalves* & Ana Lúcia Agostinho**
*Universidade de Lisboa, ** Centro de Psicologia Clínica e Educacional
Email: *mdgoncalves@psicologia.ulisboa.pt; ana_agostinho@hotmail.com)

Resumo
Todos os alunos, professores e pais possuem uma conceção pessoal sobre o que são dificuldades de aprendizagem, sobre o que está na sua origem, quais as suas causas, melhores soluções e possíveis

prognósticos. Tais conceções influenciam a forma como um aluno lida com as suas próprias dificuldades, a escolha de métodos de ensino e atitudes parentais. Neste estudo, foi pedido a 366 estudantes de licenciatura para responder à versão revista do Questionário de Crenças sobre Dificuldades de Aprendizagem (QCDA; Gonçalves, 2002). Partindo de entrevistas anteriormente realizadas e de respostas a questões abertas, alargou-se a estrutura inicial da escala, introduziram-se novos itens e reviu-se a amplitude da chave de resposta. A análise exploratória da estrutura interna do novo instrumento revelou uma boa consistência interna (α= .832). Os resultados da análise fatorial salientam cinco fatores que são coerentes com anteriores dimensões teóricas e empíricas de conceções pessoais de dificuldades de aprendizagem (Gonçalves, 2002). No entanto, de modo a melhorar as qualidades psicométricas do QCDA, foram eliminados alguns itens, tendo surgido um questionário mais reduzido (50 itens). Tal como em estudos anteriores, estes resultados preliminares sugerem que, mais importante do que distinguir entre dois tipos de alunos (com ou sem dificuldades de aprendizagem), parece ser ajudar os alunos a tomar consciência do modo como percecionam as suas próprias dificuldades, estimulando uma reconceptualização cognitiva para crenças mais adaptativas e funcionais.
Palavras-chave:Conceções pessoais; Crenças; Dificuldades de aprendizagem; Psicologia do senso comum; Alunos do ensino superior.

Abstract:
Every student, teacher or parent owns personal perspectives on learning difficulties, personal ideas about the origin, causes, best solutions and possible outcomes. These conceptions influence the way each student deal with their own difficulties, educators' choice of teaching methods and parental behavior. In this study, 366 undergraduate students were asked to answer a reviewed form of the original Questionnaire of Beliefs on Learning Difficulties (Questionário de Crenças sobre Dificuldades de Aprendizagem, QCDA; Gonçalves, 2002). Based on previous interviews and students' response to open-ended questions, the initial structure was expanded, new items were introduced and the scale range was revised. An exploratory analysis of the internal structure of the new instrument showed a good internal consistency (α = .832). Factor analysis scores suggested five major factors, aligned with previous dimensions of learning difficulties conceptions (Gonçalves, 2002). Nevertheless, in order to improve QCDA's psychometric qualities, some items were eliminated, reaching a final questionnaire of 50 items. As in previous studies, preliminary results suggested that, more than distinguish between two types of students (i.e., with and without learning difficulties), it seems important to help students to become aware of the way they perceive difficulties, stimulating cognitive reconceptualization towards more adapted and functional personal beliefs.
Key-words: Personal conceptions; Beliefs; Learning difficulties; Folk psychology; Higher education students

Comunicação 25
Algumas questões relacionadas com o Ensino Superior em Évora (Portugal)

Maria Rosa Alves Duque
Departamento de Física da Escola de Ciências e Tecnologias da Universidade de Évora
Email: mrad@uevora.pt

Resumo
O trabalho que me proponho apresentar tem como base os dados recolhidos, ao longo de algumas dezenas de anos, como docente do Departamento de Física da Universidade de Évora. Os problemas detetados atualmente na Universidade de Évora, são muitos e variados. Do meu ponto de vista, o que no traz mais problemas atualmente e irá condicionar certamente a vida dos nossos estudantes no futuro, reside na deficiente clarificação dos direitos e deveres dos estudantes e professores e, por

extensão, dos pais e de toda a sociedade onde estamos inseridos. A formação cívica e humanista dos nossos estudantes é , sem dúvida, fundamental. É evidente que se alguém escolhe um curso tecnológico, terá que aprender as matérias e modo de proceder relacionados com a tecnologia referida. Será isso suficiente? No final o estudante receberá um diploma que, em princípio, dirá à sociedade que ele estará apto a realizar determinado tipo de trabalho. Estará mesmo? É este o assunto que me proponho debater.
Palavras chave:Ensino superior; direitos e deveres; sociedade; diploma

Abstract
The work that I want to present is based on data obtained during my work as a teacher in the Physics Department of the Évora University. In our days, there are many and different problems detected in our University. In my opinion, the problems that we have and will certainly affect the live of our students in the future is related with a non clarification about the duties and the rights of the students and the teachers, and, by extensions, the duties and rights of the families and the society. The civic and humanistic education of our students is undoubtedly essential.
Clearly, if one chooses a technology course, will have to learn the materials and way of proceeding related to that technology. Is that enough? At the end the student will receive a diploma, and, in principle, it will tell that the student will be able to perform certain types of work. Is it right? This is the subject I propose to discuss.
Keywords*:* Higher education; rights and duties; society; the diploma

Comunicação 26
A prática de ensino na formação docente do curso de Geografia presencial e a distância: realidades dissonantes/ Teaching practice in the Geography teacher training course present and distance: dissonant realities

Jacqueline Praxedes de Almeida* & Denis Rocha Calazans**
*Universidade Federal de Alagoas (UFAL); **Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Email: jacquepdealmeida@yahoo.com.br; denisrc1@yahoo.com.br

Resumo
No Brasil a Prática de Ensino, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, tornou-se uma disciplina obrigatória para todas as licenciaturas e por meio da Resolução nº 32/2005-CEPE, de 14 de dezembro de 2005, foi institucionalizada e implantada, sendo denominada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como Projetos Integradores. Ela consiste em transcender a sala de aula das universidades para o ambiente escolar, inserindo o licenciando no contexto de sua futura atuação profissional, através de uma relação entre teoria e prática. O trabalho aborda a Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a percepção que os alunos do curso, na modalidade à distância e presencial, têm desse componente curricular. A pesquisa se caracteriza por ser um estudo de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de recolha de dados a aplicação de questionário com alunos do curso nas duas modalidades. A investigação revelou que no curso à distância a disciplina vem buscando atender as determinações da legislação, colocando os alunos em contato com seu futuro ambiente de trabalho, subsidiando-os para a sua atuação profissional. Enquanto na modalidade presencial vem ocorrendo sem um fio condutor que direcione a prática dos professores. Dessa forma, cada docente se apropriou dessa disciplina a partir de um entendimento pessoal, fazendo com que esse componente curricular pouco contribua com a formação do licenciando.
***Palavras-chave*:** Prática de Ensino. Formação de Professores. Atuação Profissional.

Abstract
In Brazil the Teaching Practice by CNE / CP No. 2 of 19 February 2002, became a compulsory subject for all teaching training courses and through Resolution No. 32/2005-ECE, 14 December 2005 was institutionalized and implemented, andcalled on the Federal University of Alagoas (UFAL) as Integrators Projects. It is totranscend the classroom universities for the school environment by entering thelicensing in the context of their future professional activities, through a relationshipbetween theory and practice. The work addresses the Teaching Practice in theBachelor's Degree in Geography at the Federal University of Alagoas (UFAL) and theperception that students of the course in distance mode and face, have this curriculumcomponent. The research is characterized by a qualitative study, which used as a datacollection tool the questionnaire with travel students in both modalities. Theinvestigation revealed that the distance learning course discipline is seeking meeting therequirements of legislation, putting students in touch with their future workenvironment, supporting them for their professional activities. While in the classroommode has occurred without a thread that direct the practice of teachers. Thus, eachteacher has appropriated this discipline from a personal understanding, making thiscurriculum component contributes little to the formation of licensing.
Keywords:Teaching Practice. Teacher Education. Professional Practice.

Comunicação 27
Apoio a estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior: a experiência de 10 anos do GTAEDES / Support to students with special needs in the superior education: the 10 years experience of GTAEDES

Graça Seco*; Lília Pires ** & Gracinda Martins***

*Politécnico de Leiria; **Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; ***Universidade de Aveiro

Email: graca.seco@ipleiria.pt; lilia@letras.ulisboa.pt; gracinda@ua.pt

Resumo:

Em 2012, estudavam no ensino secundário português cerca de 15 000 estudantes que recebiam apoio educativo relacionado com a sua Necessidade Educativa Especial (NEE) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Assim, e como as respostas aos estudantes com NEE têm vindo a sofrer grandes alterações nas últimas décadas, são cada vez mais aqueles que chegam ao ensino superior.

Considerando estes dados, diversas instituições de ensino superior têm vindo a desenvolver esforços no sentido de dar resposta às necessidades destes estudantes, de forma a promover a sua inclusão e igualdade de oportunidades.

Formalizado em junho de 2004, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES), é constituído por instituições de ensino superior público com serviços de apoio a estudantes com deficiência com o objetivo de proporcionar um serviço de qualidade a estes estudantes e de promover e facilitar a troca de experiências, o desenvolvimento de iniciativas conjuntas e a racionalização de recursos.

Com esta proposta de comunicação, pretendemos, apresentar alguns dados relativos ao modo como as instituições de ensino superior em Portugal se têm vindo a organizar, nos últimos 10 anos, para responder às necessidades dos estudantes com NEE.

Procuraremos também analisar a importância do papel do Psicólogo e do Técnico de Serviço Social na promoção da igualdade de oportunidades dos estudantes com NEE, de forma a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem, através de apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa.

Palavras chave: Ensino Superior; Estudantes com necessidades especiais; inclusão

Abstract

In 2012, 15 000 high school Portuguese students were receiving educational support due to their Special Educational Need (SEN) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012). Therefore, and because the answer to the students with SEN has been suffering great alterations in the past decades, more students proceed to superior education.

Having this data in mind, several superior education institutions have been developing efforts in order to give an answer to these students' needs, always promoting their inclusion and equality of opportunities.

Officially formed in June 2004, the «Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior» (GTAEDES), is made by public superior education institutions that have services to support disabled students. The objective is to provide a quality service to these students and to promote and facilitate the exchange of experiences, the development of initiatives and the rationalization of resources.

With this proposal of communication, we aim to present some data about the way that the superior education institutions have been organizing themselves over the past 10 years in order to answer SEN students' needs.

We will also analyze the importance of the Psychologist and Social Service Technique in the promotion of equality of opportunities of SEN students promoting their development and learning through individual support and attention to diversity centered in the person.

Key words: Superior Education, Special Needs Students, Inclusion

Comunicação 28
Liderança e escola inclusiva/ Leadership and inclusive school

Luísa Grácio (mlg@evora.pt) & Irina Tacic
Universidade de Évora/CIEP

Resumo
A implementação de uma escola inclusiva exige mudanças que se encontram em parte ligadas a valores, crenças e atitudes dos líderes das escolas. As funções dos órgãos diretivos da escola e dos

seus dirigentes envolvem a capacitação e partilha de responsabilidades na planificação e execução de estratégias inclusivas (e.g., Sant´Ana, 2005; Correia, 2003).
O estudo apresentado visa identificar a perceção de 12 dirigentes de 1º e 2º ciclos de agrupamentos de escolas da zona centro de Portugal sobre a escola inclusiva e o seu papel na sua implementação. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadase tratados qualitativa e quantitativamente.
A escola inclusiva é sobretudo entendida como espaço promotor de igualdade de oportunidades e o papel dos dirigentes percecionado fundamentalmente como o de disponibilizar os recursos necessários. As ações desenvolvidas que emergem como mais mencionadas prendem-se exatamente com a disponibilização de recursos. A colaboração entre professores é considerado o aspeto mais central para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos. As dificuldades mais referidas, face à inclusão de alunos com NEE, prendem-se com a falta de recursos sobretudo humanos. Embora a principal alteração decorrente de uma visão inclusiva seja vista como tendo ocorrido aonível do ensino, é também ao nível da sua melhoria que estes dirigentes maisconsideram ser necessário intervir.
***Palavras-Chave*:** Diretores/Coordenadores; Escola; Inclusão; Liderança

Abstract
The setting up of an inclusive school demands changes partly related to values beliefs and attitudes shown by school leaders. The attribution of the directive boards of the school and its leaders include the capacity and share of responsibilities in the planning and execution of inclusive strategies (e.g., Sant'Ana, 2005; Correia, 2003).
The presented research aims to identify the perception of 12 leaders in the 1st and 2nd cycles of school groups in the central area of Portugal on inclusive school and its role in its implementation. The data have been obtained through semi-structures interviews and treated by qualitative and quantitative means.
Inclusive school is understood mainly as a space promoting equality of opportunities and the leaders' role perceived mainly as that of providing the necessary resources. The most often mentioned actions developed are related with the availability of resources.
The collaboration between teachers is considered the focus point to assure the educational success of all the students. The most often mentioned difficulties, facing the inclusion of special needs students, are linked to the lack of resources, mainly human.
Although the main change occurred from an inclusive view is seen as having occurred in teaching, it´s also through its improvement that these leaders consider to be most necessary to intervene.
***Keywords*:** Principals/Coordinators; School; Inclusion; Leadership

Comunicação 30
O preconceito de gênero no ambiente escolar e a disciplina de Geografia como promotora de uma educação cidadã

Jaqueline da Silva Bomfim*; Jeremias Ferreira de Oliveira*;Denis Rocha Calazans** & Jacqueline Praxedes de Almeida
*Universidade Federal de Alagoas (UFAL); **Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Email: jaquelinedasilvabomfim@gmail.com; jacquepdealmeida@yahoo.com.br

Resumo: O enquadramento social da figura feminina como inferior a masculina se perpetua ao longo da história e vem estimulando debates sobre a questão da igualdade de gênero. O Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2011, ocupa o 7º lugar no mundo em casos de feminicídios e o estado de Alagoas ocupa o 3º lugar no ranking nacional. Diante dessa realidade, a escola e os professores possuem papel importante na promoção de uma educação que repudie a violência e respeite a diversidade. Nessa perspectiva, o presente trabalho,

aborda a construção, reprodução e perpetuação das diferenças entre os gêneros no Brasil e em Alagoas e como essa diferenciação resulta no preconceito contra a mulher. Nesse contexto, enfoca-se a necessidade de se trabalhar esse tema em sala de aula e a importância de uma formação profissional do professor, em especial o de Geografia, para promover uma educação voltada para o respeito às diferenças, havendo, para tanto, a necessidade desse profissional repensar seus valores na busca de uma atuação docente que rejeite e combata o preconceito, respeite à diversidade e contribua para a efetivação de uma educação para todos.
Palavras-chave:Preconceito de gênero. Formação docente. Educação e cidadania, Geografia escolar.

Abstract
The social framing of the female figure as inferior to the male figure has perpetuate along history and has been stimulating debates over the gender equality issue. The Brazil, according to data from the *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA) in 2011, ranks 7th in worldwide female murders and state of Alagoas ranks 3rd locally. Given this reality, schools and teachers make an important role in the promotion of an education that rejects violence and respects diversity. On that perspective, the current work covers the building, reproduction and repercussion among the gender differences in Brazil and Alagoas, and how this differentiation results in the prejudice against women. There's a need to focus on working this topic inside classrooms and the importance of teachers' preparation, specially Geography teachers, to promote an education focused on respecting the differences, having the need for these professionals to rethink their values in the pursuit of a teaching practice to reject and fight prejudice, respect diversity and contribute to the realization of education for all. The paper also presents the results of a research carried out with high school students from a public school in the city of Maceió / AL, used as data collection instrument for the questionnaire. Research has shown, through the use of facts present in the daily lives of students, 38% of respondent students trivialize sexist actions and that devalue women
Keywords: Gender Prejudice. Teacher training. Education and citizenship. School geography.

Comunicação 31
Terapias expressivas: um recurso para a inclusão e multiculturalidade/ Expressive therapies: a resource for inclusion and multiculturality

Graça Duarte Santos - Universidade de Évora, Portugal
Email: gracaduartesantos@gmail.com

Resumo
As Terapias Expressivas são uma abordagem que integra a vertente expressiva de diversas modalidades artísticas (dança, música, drama, artes plásticas, poesia…) em processos (psico)terapêuticos de várias naturezas. Reconhecendo e valorizando a Diferença, assim como a Expressão por meios essencialmente não verbais, as Terapias Expressivas constituem-se como um importante recurso para o trabalho transformativo em processos inclusivos ou multiculturais. A valorização de mediadores comuns aos usados em alguns contextos educativos (expressões artísticas) fazem-nas por excelência um importante veículo de intervenção em contextos escolares ou comunitários com crianças e adolescentes em risco.
A fundamentá-lo a autora fala-nos de um estudo desenvolvido em contexto escolar, com 90 crianças/adolescentes do 2º Ciclo do Ensino Básico com comportamentos agressivos.
O projecto terapêutico desenvolveu-se partindo da reflexão sobre as relações entre a Agressividade e a Corporeidade, entre a Expressão (agida ou criativa) e o Corpo (real ou simbólico), entre a Emoção e o Espaço Interpessoal.

O estudo possibilita uma análise numa perspectiva ecológica de modificações ocorridas ao nível dos comportamentos agressivos, disposições pró-sociais e outras dimensões emocionais, cognitivas e comportamentais com elas correlacionadas.
Palavras chave: Terapias Expressivas; Inclusão; Multiculturalidade; Crianças/ Adolescentes

Abstract
Expressive Therapies is an approach that integrates the expressive aspect of various artistic modalities (dance, music, drama, visual arts, poetry ...) in (psycho) therapeutic processes of various natures. Recognizing and valuing Difference, as well as the Expression by essentially non-verbal means, Expressive Therapies constitute an important resource for transformative work in Inclusive or multicultural processes. The use of common mediators to those used in some educational context (expressive arts) make them an important intervention vehicle in school or community settings with children and adolescents at risk.
Based on this author present a study conducted in schools, with 90 children / adolescents of the 2nd cycle of basic education with aggressive behaviors.
The therapeutic project was developed based on the study of links between aggressiveness and Embodiment, between expression (acted or creative) and body (real or symbolic), between emotion and the interpersonal space.
The study provides an analysis from an ecological perspective. Show changes occurring at the level of aggressive behavior, pro social provisions and other emotional, cognitive and behavioral dimensions correlated with them.
Key words: Expressive Therapies; Inclusion; Multiculturality; Children / Adolescents

Comunicação 32
Porque bebo água? Uma análise de representações sociais e significado atribuído ao consumo de água, numa amostra de idosos / Why do I drink water? An analysis of social representations and meaning attributed to water, in a sample of older adults

Patrícia Demétrio & Rui Gaspar*
Departamento de Psicologia, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Portugal.
Email: gasparc@uevora.pt

Resumo
A água possui funções essenciais no nosso organismo. Quando o seu consumo não é suficiente a desidratação pode levar ao desenvolvimento de complicações de saúde (DGS, 2013), especialmente nos idosos (Ferry, 2005), o que torna relevante o desenvolvimento de intervenções focadas no consumo apropriado. Tendo como objetivo a caracterização da ingestão diária de água em idosos e analisar o significado atribuído a esse consumo e à água em geral, foi desenvolvido um estudo exploratório com 82 idosos autónomos e não institucionalizados. Este estudo empregou uma abordagem multi-método, com base num questionário hétero-administrado, registo diário de consumo alimentar e bebidas, e entrevista semi-estruturada com vista à análise qualitativa de significados. Os resultados indicaram um consumo estimado médio, abaixo das recomendações oficiais das autoridades de saúde. Mais ainda, com base numa análise qualitativa dos significados atribuídos à água e atividades a ela associadas ao longo da vida, foram evidenciadas várias representações sociais da água, não só como elemento líquido essencial à vida mas também com funções hedónicas, por exemplo, proporcionando sensações agradáveis. Implicações para a prática de comunicação em saúde e promoção da hidratação, serão discutidas.
Palavras-chave: idosos, ingestão de água, representações sociais, hidratação.

Abstract
Water has essential functions in the body. When consumption is not suficiente, dehydration can lead to the development of health complications (DGS, 2013), especially in the elderly (Ferry, 2005), which makes it important to develop interventions focused on its appropriate use. Aiming to characterize the daily water intake in the elderly and analyze the meaning attributed to that consumption and to water overall, we developed an exploratory study with 82 autonomous and non-institutionalized elderly. This study employed a mixed methods approach, based on a hetero-administered questionnaire, diary technique to record food and beverages intake and semi-structured interview aimed at the qualitative analysis of meaning. Results indicated an average estimated intake below the official recommendations from health authorities. Furthermore, based on a qualitative analysis of meanings given to water and activities associated with it throughout life, social representations of various water were evidenced, not only as a liquid element essential to life but also with hedonic functions, for example, providing pleasurable sensations. Implications for health communication practice and hydration promotion will be discussed.
Keywords: elderly, water intake, social representations, hydration.

Comunicação 33
Habilidades sociales y personales para personas en situación de exclusión social: Personas sin hogar/ Social and personal skills for people in social exclusion: Homeless.

Ana Isabel Isidro de Pedro* & Carmen María Domínguez Ávila**
Universidad de Salamanca. España
E mail: * anyis@usal.es; ** karmen26@usal.es

Resumen:
Las personas sin hogar constituyen un colectivo desfavorecido en situación de exclusión social grave que durante los últimos años se ha incrementado considerablemente como consecuencia de la crisis económica.
Este trabajo aborda la problemática psicosocial que sufren las personas sin hogar y presenta, a modo de intervención, un proyecto basado en el entrenamiento de habilidades sociales y personales, con el fin de solventar las necesidades que, en este ámbito, posee el colectivo. En general, las acciones y los recursos dirigidos a personas sin hogar tienen un carácter asistencial, centrándose en cubrir las necesidades básicas: alojamiento, comida e higiene. Sin embargo, desde la experiencia personal del trabajo directo con el colectivo, se han podido observar importantes necesidades en el desarrollo personal y social de estas personas, tales como baja autoestima, comportamientos agresivos y pasivos, problemas de resolución de conflictos, falta de empatía, carencias en la comunicación verbal y no verbal, en la interacción con las personas y en la participación social, déficits y dificultades en la incorporación al mundo laboral, etc. Por ello, esta intervención se plantea con un carácter educativo, con los objetivos de facilitar herramientas para fomentar las habilidades sociales del colectivo, acompañar durante su proceso de reinserción social y mejorar el bienestar personal y social de los sujetos, que les permita salir de la exclusión y tener una vida autónoma y digna. Consta de 24 sesiones distribuidas en tres bloques interrelacionados: habilidades para mejorar la autoestima, habilidades sociales básicas y técnicas y habilidades socio-laborales.
Palabras llave: Personas sin hogar, Habilidades sociales, Habilidades personales, Inclusión social

Abstract
Homeless is a disfavored collective in situation of severe social exclusion, which in the last years has considerably increased because of the economic crisis.
This work deals with the psychosocial problems that the homeless suffer and presents, like an intervention, a project based on the training of both social and personal skills, to solve the necessities that the collective in this space possesses. In general, actions and resources for homeless,

of helping character, focus in covering the basic needs: accommodation, food and hygiene. Nevertheless, from the personal experience of the direct work with these collective, important needs in both the personal and the social development of these persons could be observed. Among them, short self-esteem, aggressive and passive behaviors, problems to solve conflicts, lack of empathy, lacks in the verbal and non-verbal communication, in the relationship with the persons and in the social participation, deficit and difficulties in the incorporation upon the labor world, etc. Hence, this intervention comes into question with educational character, to provide tools to foment the social skills of the collective, to accompany during its social reinsert process and to improve both the personal and the social well-being of the subjects, that permits to come them out of the exclusion, making easy to them an autonomous and worthy life. The intervention consists of 24 sessions distributed in three cross-linked blocks: skills to improve the self-esteem, basic social skills, and techniques and social and labour skills.

Key-words: Homeless, Social skills, Personal skills, Social inclusion

Comunicação 34

Rasgos bulímicos e insatisfacción corporal, como factores de riesgo para tca, en estudiantes de la Universidad de Extremadura

Susana Sánchez Herrera, Mª Luisa Bermejo García & Ana María Benítez Benítez
Universidad de Extremadura – Facultad de Educación, Dpto. de Psicología y Antropología.
Email: ssanchez@unex.es; mbermejor@unex.es, anambeni@hotmail.com

Resumen

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), anorexia y bulimia nerviosas, trastorno por atracón y cuadros afines, son en la actualidad, un problema en aumento en los países desarrollados. Entre la población con especial riesgo de padecerlos nos encontramos a los adolescentes y jóvenes, muy influidos por las modas sociales. Entre ellos debemos prestar especial atención a los jóvenes universitarios estudiantes de educación, por la trascendencia que ello puede conllevar en sus futuros alumnos. El propósito de este trabajo es el de investigar la obsesión por la delgadez, los rasgos bulímicos y la insatisfacción corporal, como factores de riesgo para trastornos de la conducta alimentaria y su incidencia por género, en un grupo de estudiantes de educación de la Universidad de Extremadura.

Los resultados nos muestran que en Obsesión por la delgadez, un 15,38 % de las chicas supera el punto de corte para ser considerado un rasgo preocupante para TCA, frente a un 5% en varones. En cuanto a Insatisfacción corporal, el porcentaje de chicas es de 29,05 % frente a un 7,5 % de los varones. Por el contrario son los chicos los que destacan en rasgos bulímicos. Un porcentaje de 35,9% de ellos frente a un 26,5 % de ellas, sobresalen en bulimia.

Palabras clave: Trastornos de la conducta alimentaria, obsesión por la delgadez, insatisfacción corporal, rasgos bulímicos.

Abstract

Eating disorders, anorexia and bulimia nervosa, binge eating disorder and similar diagnoses, are nowadays an increasing problem in developed countries. Among the population at risk of suffering them, there are teenager and young people, who are more influenced by social trends. Among them, we should pay special attention to college students of education, because of the significance that its entails. The object of this research is to study the thinness obsession, the bulimic features and the body dissatisfaction, as risk factors for eating disorders and its impact in gender, in a group of education students from Extremadura University.

The results show about drive for thinness that a 15,38% of the girls and 5% of the boys overtake the cut-off point for being considered an alarming feature for eating disorders. When it comes to body

dissatisfaction, the figures are 29,05% for girls and 7,5 for boys. On the contrary, boys stand out in bulimic features, with percentage of 35,9 of them a 26,5 of girls.
Key words: Eating disorders, thinness obsession, body dissatisfaction, bulimic features.

Comunicação 35
Aderência a recomendações de saúde em idosos: o papel da deliberação e avaliação afetiva, após receção da informação / Health recommendations adherence in the elderly: the role of deliberation and affective evaluation, upon receiving information.

Samuel Domingos & Rui Gaspar
Departamento de Psicologia, Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP), Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora
Email: samuel.domingos@sapo.pt; b gasparc@uevora.pt

Resumo
Dado o crescente envelhecimento populacional atualmente é cada vez mais importante facilitar o funcionamento independente do idoso promovendo a sua aderência às recomendações de saúde para esta população. Torna-se fundamental não só comunicar com o idoso, mas garantir que esta comunicação seja por este compreendida e implementada nas suas decisões de ingestão de alimentos. Os processos psicológicos de deliberação, aquando da receção da informação, assumem assim particular relevância, pois podem ser facilitadores deste processo e promover o envolvimento do idoso no processo comunicacional criando contextos de feedback bilateral que podem melhorar essa mesma comunicação e a aderência a recomendações. Assim, com o objetivo de compreender melhor a natureza dos processos deliberativos na população idosa, foi desenvolvido um estudo exploratório com uma amostra voluntária de 76 idosos não institucionalizados. Este baseou-se na aplicação da técnica de registos diários focado no consumo alimentar e entrevistas semi-estruturadas, explorando o processo deliberativo face a uma recomendação de quantidade de consumo de carne vermelha. Os resultados exploratórios qualitativos demonstraram a utilização de um conjunto heterogéneo de formas de deliberação pelos idosos, como por exemplo a realização de "analogias ao familiar", entre outras. Para mais, foi evidenciada a importância dos processos afetivos no processo de deliberação, já que após a exposição à informação, foram evidentes processos avaliativos de base afetiva. Esta deu origem a um processo deliberativo possivelmente com vista à justificação da avaliação afetiva inicial expressada de forma explícita. Implicações destes resultados para a prática da comunicação em saúde, serão discutidos.
Palavras-chave: envelhecimento, deliberação, processos afetivos, tomada de decisão, comunicação de saúde.

Abstract
Due to an increasing aging population it is imperative to find ways to facilitate the maintenance of elderly people's independent functioning, by promoting their adherence to health recommendations for this population. It becomes critical not only to communicate with the elderly, but also to ensure that this communication is understood and implemented in their food choice and intake. In this context, the psychological deliberation processes, upon receiving information, assume particular relevance as they can be facilitators in this regard and promote the elderly engagement in the communicational process, thus creating bilateral feedback settings that may improve communication and adherence to recommendations.
Thus, with the goal of creating a better understanding about the elderly's of deliberative processes nature, we developed an exploratory study with a volunteer sample of 76 non institutionalized elderly. This was based on the application of a diary records technique focused on food consumption along with semi-structured interviews to explore the deliberative process focused on a quantity of red meat consumption recommendation. The exploratory qualitative results

demonstrated the use of a heterogeneous set of deliberative strategies used by the elderly, such as for example “analogies to the familiar”, among others.
Furthermore, the relevance of affective processes in the deliberative process was evidenced, given that after information exposure, affective based evaluation processes were salient. This led to a deliberative process possibly to justify the initial affective evaluation explicitly expressed. Implications of these findings for the practice of health communication will be discussed.
Keywords: aging, deliberation, affective processes, decision making, health communication.

Comunicação 36
Características favorecidas na escolha de parceiros amorosos em relações de longo prazo em estudantes universitários

Nuno Amado* & Tânia Salsa
Departamento de Psicologia, CIEP, ECS, Universidade de Évora
Email: nunoamado@uevora.pt; taniasalsa_16@hotmail.com

Resumo
As relações amorosas são uma parte importante da vida dos estudantes universitários, sendo também neste período que se estabelecem, para muitos, as primeiras relações a longo prazo com compromisso. O presente estudo teve como objetivo identificar as características favorecidas na escolha de potenciais parceiros amorosos, entre alunos universitários, comparando as preferências de mulheres e homens. 212 estudantes universitários (com uma média de idades de 20,7 anos), 144 mulheres e 66 homens, preencheram um questionário sócio-demográfico com questões adicionais sobre a sua situação amorosa atual e o *Questionário de Avaliação do Grau de Importância de Características na Escolha de Potenciais Parceiros Amorosos, para relacionamentos de longo-prazo com compromisso* (adaptado de Hattori, 2009).
As características consideradas mais importantes foram a "fidelidade", "sinceridade", "hábitos de higiene", "bom humor" e "gentileza". Quanto às diferenças entre homens e mulheres, não existiram diferenças significativas na importância atribuída em 21 das 27 características avaliadas. Das diferenças encontradas, os homens valorizavam mais "a saúde física", "a exigência na escolha de parceiros", "a atratividade física do corpo", "a atratividade física do rosto" e o "ser virgem". Apenas uma característica foi mais importante para as mulheres do que para os homens: "as boas perspetivas financeiras". Estas diferenças são analisadas à luz da perspetiva evolutiva sobre as relações amorosas.
Salienta-se, contudo, a grande concordância entre homens e mulheres na importância atribuída à esmagadora maioria das características avaliadas
Palavras-chave: Escolha Amorosa; Estudantes Universitários; Relacionamento de longo-prazo

Abstract
Romantic relationships are an important part of university student´s lives, for its also at this time that many of them get involved in long term committed relationships. The present study aimed to identify the favored traits in a potential romantic partner, amongst university students, comparing traits favored by women and men. 212 university students (with an average of 20,7 years of age) 144 women and 66 men, filled a socio-demographic questionnaire with additional questions regarding their current relationship status and the *Questionnaire for the evaluation of the importance of traits of potential romantic partners for a long-term committed relationship* (adapted from Hattori, 2009).
The traits found to be most important were "fidelity", "honesty", "hygiene", "a good humor" and "kindness". As what regards differences between men and women, there were no statistical significant differences in the valued importance of 21 of the 27 traits judged. Regarding the differences, men valued more "physical health", "high demands in partner choice", "attractive

body", "attractive face" and "being a virgin". Only one trait was more important to women than to men: "Good financial prospects". These differences are analyzed through the prism of an evolutionary perspective of romantic relations. However, the emphasis is put on the agreement between men and women on the importance of the gross majority of the traits judged.
Keywords: Romantic choice; University students; Long-term relationship

Comunicação 37
Desarrollo del Razonamiento Moral en estudiantes adolescentes. Factores asociados y su relación con la Deseabilidad Social/ Development of Moral Reasoning in adolescent students. Associated factors and their connection to Social Desirability

Susana Sánchez Herrera & Manuel Jesús Palomo Ferrera
Universidad de Extremadura – Facultad de Educación Dpto. de Psicología y Antropología.
Email: ssanchez1974@gmail.com;

Resumen
La presente investigación abarca dos objetivos generales. Por un lado, se estudian los factores que pueden tener influencia en el desarrollo del Razonamiento Moral (RM) en adolescentes. Y por otro, se determina si existe relación entre el nivel de desarrollo del RM y la Deseabilidad Social (DS). Además, el método utilizado ha sido cuantitativo con una estrategia metodológica descriptiva y un diseño transversal.
En cuanto a los factores con influencia en el RM, estudiamos por un lado: el sexo, objeto de controversia por las críticas de Gilligan; la edad, relacionada positivamente según las hipótesis kohlbergianas; y, por último, el nivel de estudios. En lo que concierne a la DS, en base a su definición y analizando los ítems del DIT (*Defining Issues Test)* que pertenecen al nivel post---convencional, se plantea como hipótesis una relación positiva entre DS (medido a través de la escala de DS de Crowne y Marlowe) y el nivel post---convencional del RM (medido a través del DIT) en tanto que los ítems de estos estadios son susceptibles de ser escogidos por la propia deseabilidad que presentan.
Finalmente, entre los resultados destacamos una correlación significativa y positiva entre las puntuaciones P (nivel post---convencional) y DS. Asimismo, las puntuaciones en RM de la muestra son significativamente inferiores a las puntuaciones tipificadas, y no se encuentra efecto para ninguno de los factores. Se concluye con la justificación de una mejora y avance del razonamiento moral del alumnado, en aras de una anhelada educación integral.

Abstract
This research covers two broad objectives. On the one hand, factors that may influence the development of Moral Reasoning (RM) in adolescents are studied. And secondly, it is determined whether there is a connection between the level of development of RM and SocialDesirability (DS). Furthermore, we used a quantitative method with a descriptive methodological strategy and a cross-sectional design. As regards the factors influencing the RM, we study on one hand: sex, according to Gilligan's critics; age, on the basis of Kohlberg's hypotheses; and finally, education level in which students are. About the DS, based on its definition and analyzing the items of DIT (Defining Issues Test) that belong to the post---conventional level, we hypothesize a positive relationship between DS (measured by DS Crowne and Marlowe scale) and the conventional post---RM level (measured by DIT) as far as items of these stages are likely to be selected the DS levels that they present. Finally, among all the results, we noted a significant and positive correlation between P (post--- conventional level) and DS scores.

Also, sample RM scores are significantly lower than the standardized scores, and no effect of the studied factors is found. It concludes with a justification of an improvement and advancement of moral reasoning of students, for the sake of a desired integral Education.

Comunicação 38
Currículo e Competências: Formação de Professores 1º Ciclo/ *Competencies and Curriculum: Elementary Teacher*

Sandra A. Canário C. Ribeiro

E B 2,3 D. Carlos I – Sintra; CIED- Escola Superior de Educação de Lisboa

Email: sandracanario@hotmail.com

Resumo

Este estudo desenvolve uma perspetiva interpretativa, construtivista face ao objeto de estudo que se situa na análise das caraterísticas do professor que ensina Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem, como objetivo principal, o confronto do perfil encontrado com o perfil desejado para este professor, com base em competências identificadas.

Identifica-se a prática, ou seja, a realidade do quotidiano docente na conjugação da prática conhecida/explorada em consequência do modelo de formação inicial a que se sujeitaram e as formas ou modos como continuaram essa formação. O desenho do perfil esperado sustenta-se num conjunto de teorias que cruzam conhecimentos provenientes do campo do Currículo e do campo da Formação de Professores. Para isso, elaborou-se um quadro concetual que interrelaciona aspetos curriculares com aspetos da formação e do desempenho profissional, visando a definição de um perfil de competências. Depois, questiona-se, através do confronto, o perfil identificado quanto às competências do professor de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o perfil desejado para o mesmo tipo de professor. Em obediência a este pensamento, estruturou-se o trabalho em três partes. Na primeira parte, faz-se o enquadramento teórico, através da análise de conceitos chave – currículo, ensino e competência – do estudo de alguns modelos de formação de professores, com a identificação da sua prática no que respeita ao ensino da Matemática e da reflexão sobre programas (ou conteúdos programáticos) na Matemática. Na segunda parte é apresentada a metodologia seguida neste estudo, de natureza qualitativa com suporte de alguma informação recolhida e tratada quantitativamente; faz-se a justificação teórica e a descrição dos procedimentos de recolha e análise dos dados. Na terceira parte, apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os dados recolhidos.

Aponta-se, como contributo significativo deste estudo, a visão da profissionalidade do professor, ancorada em dimensões do currículo. Mereceram particular destaque as dimensões explícitas nos planos de estudo e nos programas de ensino. Embora se reconheça importância à dimensão que engloba estratégias de ensino, não foi possível abrangê-la no objeto de estudo focalizado nesta investigação.
Palavras – chave: currículo, ensino, competência e formação de professores.

Abstract
This research develops an interpretative and constructivist perspective on the study matter which places itself on the analysis of the elementary school's Mathematics teacher's profile. Its main

purpose is confronting the profile observed with the desired profile to this type of teacher, grounded on identified skills.
It consists of identifying teachers' day-to-day reality, combining this reality with the first learning model they have been subjected to initially, as well as how they have carried it on. The design of expected profile is based on a set of theories crossing knowledge from the Curriculum to the field of Teacher Training. For this, a conceptual framework has been made, which connects curriculum aspects with teachers' training and professional performance elements, aiming at the definition of a performance profile. Then, by comparing, we question the identified elementary school's Mathematics teacher's profile and the desired profile for the same type of teacher. According to this line of thinking, we have structured our research into three parts. In the first part, the theoretical framework is designed, by analyzing key concepts - curriculum, teaching and skills - through the study of a few teacher training frameworks, identifying their conduct concerning Mathematics teaching as well as reflecting on Mathematics' programmes (or their contents). Secondly, we present the methodology followed in this research, a qualitative one, supported by collected data which has been analized on a quantitatively; we substantiate by theory our research and data treatment methodoogy. On the third part, the collected data is presented, analized and interpreted.
This research's main contribution is the view of a teacher's professionality, based on curriculum dimensions. There was a need to highlight the dimensions which are specified on teaching plans and programmes. Although we recognize the importance of the teaching strategies dimension, it was not possible to include it in this research's specific matter.
***Key words*:** curriculum, teaching, skills and teacher training.

Comunicação 39
Representações e opiniões dos estudantes de licenciatura sobre as praxes no ensino superior

Maria José D. Martins*; Suzana Nunes Caldeira**; Osvaldo Silva**; Suzana P. Botelho*** & Maria Mendes***
*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Portalegre; **CICS.NOVA | Universidade dos Açores Suzana P. Botelho, ***Universidade dos Açores

Resumo: As praxes no ensino superior são uma constante que se repete anualmente e pretendem, nas palavras dos seus principais promotores e atores, contribuir para a integração dos novos estudantes nas instituições de ensino superior e para a promoção da convivência e do divertimento entre estudantes. Contudo nos últimos anos a denúncia de praxes violentas e humilhantes e a revelação de acidentes graves, alegadamente decorrentes de atividades desenvolvidas no quadro das praxes, tem alertado a sociedade para a necessidade de compreender se de facto estas atividades contribuem para a integração e socialização dos estudantes ou se se limitam apenas a humilhações e abusos de natureza física e psicológica, aproximando-se mais de condutas de *bullying* do que de condutas de integração e convivência social. Esta investigação tem um caráter exploratório e pretende identificar o grau de envolvimento nas praxes dos estudantes que frequentam os vários cursos de licenciatura na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, bem como conhecer as suas representações e opiniões sobre as praxes, de modo a clarificar se são de tonalidade predominantemente positiva, negativa, neutra ou ambivalente, por a forma a contribuir para melhor se compreender este fenómeno e a prevenir a violência física e psicológica entre pares no ensino superior.
***Palavras chave*:** praxes, estudantes, ensino superior.

Abstract
The hazing in higher education are a constant that is repeated annually and are intended, in the words of its main promoters and actors, contribute to the integration of new students in higher education institutions and to promote coexistence and fun among students. However in recent years

the reporting of violent and humiliating hazing and the revelation of serious accidents, allegedly resulting from activities conducted in the framework of hazing, has warned the society to try to understand if these activities contribute to the integration and socialization of students or if are just a form of humiliation and physical and psychological abuse, consisting more in bullying behaviors than in conducts of social integration and coexistence. This research is an exploratory study and aims: to identify the degree of involvement in hazing of students attending the various degree courses at the School of Education at the Polytechnic Institute of Portalegre, and to know their representations and opinions on the hazing practices in order to clarify whether they are considered predominantly positive, negative, neutral or ambivalent, in view to better understand this phenomenon and to prevent the physical and psychological violence among peers in higher education.

Key words: hazing, students, higher education

Comunicação 40

Representações da Psicologia entre Estudantes Universitários/ Representations of Psychology Among University Students

Anabela Banha & Sofia Tavares
Universidade de Évora

Resumo

Numa altura em que Portugal ganha notoriedade como o país da União Europeia que possui mais cursos de Psicologia por milhão de habitantes, o presente estudo, de caráter exploratório, surgiu com o objetivo de investigar as representações que os estudantes universitários têm da Psicologia e dos psicólogos. Para tal, foi aplicado um questionário sobre a imagem da Psicologia a 248 estudantes universitários. As respostas ao questionário foram analisadas com recurso a uma análise multidimensional que contempla dois passos: Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) e Análise de Clusters (AC). Os resultados mostram que, nesta amostra, a representação do psicólogo parece ser influenciada pela visão do contexto, uma vez que os grupos de estudantes que têm uma visão mais positiva do contexto social apresentam também uma visão mais positiva da Psicologia e do psicólogo. Ou seja, as expectativas destes estudantes face ao contexto e ao futuro parecem influenciar a perspetiva que têm da profissão de psicólogo e da forma como esperam usufruir dos seus serviços.

***Palavras-chave*:** Representações, Psicologia, Estudantes Universitários, Análise de Correspondências Múltiplas, Análise de Clusters.

Abstract

In a time when Portugal emerges as the European Union country which has more psychology courses per million population, the present exploratory study investigate the representations of university students about psychology and psychologists. To this end, a questionnaire on the image of psychology was applied to 248 university students. The answers were analyzed using a two step multidimensional procedure including Multiple Correspondence Analysis (MCA) and Cluster Analysis (CA). Through these analyses it was possible to present on a factorial space the representations of the university students about psychology, psychologists and environment.

The results show that, in this sample, the representation of the psychologist seems to be influenced by the context vision, since the groups of students with a more positive view of the social context also have a more positive view of psychology and psychologist. That is, the expectations of these students about the context and the future seem to influence the perspective that they have about the psychologist profession and how they expect to enjoy of these services.

Keywords: Representations; Psychology; College Students; Multiple Correspondence Analysis; Cluster Analysis

Comunicação 41
Explorando as potencialidades da *educação estética* na formação ética de Psicólogos/ Exploring the potential of aesthetic education in psychologists ethics training

Inês Nascimento
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto,
Email:ines@fpce.up.pt

Resumo: A comunicação proposta articula duas das áreas temáticas deste evento científico. Pretende caracterizar o modelo pedagógico adotado na formação ética e deontológica de Psicólogos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto ao mesmo tempo que procurará extrair e evidenciar, a partir dessa experiência formativa específica, algumas ilações relativamente aos requisitos de um ensino superior alinhado com os mais elevados padrões de qualidade auspiciados pela Declaração de Bolonha. As metodologias de ensino-aprendizagem privilegiadas na Unidade Curricular (UC) de *Ética e Deontologia em Psicologia* (EDP) serão apresentadas de forma a demostrar a possibilidade de entender o projeto pedagógico como um projeto artístico da autoria conjunta de docente e discente em cuja construção é necessário harmonizar as diferenças de poder que subjazem à respetiva relação. Defende-se, nesta perspetiva, uma real valorização do papel dos estudantes no processo de ensinar e de aprender perspetivado em função de critérios de natureza estética e tendo em vista a orientação *para* a aprendizagem *pela* aprendizagem. Reflectir-se-á, acerca das implicações e benefícios da incorporação do paradigma da educação estética especificamente na formação de psicólogos e, globalmente, na organização dos dispositivos pedagógicos em contexto universitário a partir do próprio testemunho dos estudantes que, no ano letivo 2014/2015, foram co-autores da UC de EDP.

Abstract: The communication to be presented articulates two of the thematic areas of this scientific event. It aims to characterize the pedagogical model used in the ethical and deontological training of psychologists from the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto and, at the same time, it intends to extract and show, from this specific formative experience, some conclusions regarding
the requirements of a higher education in line with the highest quality standards established by the Bologna Declaration. The teaching-learning methodologies privileged in the curricular unit of (UC) *Ethics and Deontology in Psychology* (EDP) will be presented in order to demonstrate the possibility of understanding the pedagogical project as an artistic project of joint authorship of teachers and students, in which construction it is necessary to harmonize the power differences that underlie their respective relationship. In this perspective, it is defended a real valorization of the students' role in the teaching and learning process viewed from an aesthetic perspective and aiming an orientation *to* learning *for* learning itself. It will approach the implications and benefits of incorporating the aesthetic education paradigm specifically in psychologists' training and, overall, in the organization of university pedagogical devices, departing from the testimonies of the students who, in the 2014/2015 academic year, were co-authors of the UC of EDP.

Comunicação 42
Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal: uma tarefa na formação académica do Psicólogo?

Graça Duarte Santos & Catarina Vaz Velho

Universidade de Évora, Portugal

Email: gracaduartesantos@gmail.com; catarinavazvelho@gmail.com

Resumo

A formação de Psicólogos tenta promover não só a compreensão psicológica do funcionamento humano e o desenvolvimento de competências de análise, avaliação e intervenção, mas simultaneamente, propiciar o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, cruciais para a práxis profissional. A nossa questão coloca-se em como promover, no contexto acadêmico, esse desenvolvimento pessoal e interpessoal dos estudantes, de modo a alcançarem as competências necessárias para o trabalho nesta área.

Centraremos a nossa discussão ao nível do trabalho e dos desafios de que esta questão se reveste em duas unidades curriculares específicas, em relação aos seus objectivos mas principalmente ao nível das metodologias de ensino aprendizagem que foram privilegiadas. O foco é dado na aprendizagem experiencial e seu impacto no desenvolvimento pessoal e interpessoal do estudante de Psicologia.

***Palavras Chave*:** Formação de Psicólogos; formação experiencial; Competências Pessoais; Competências Interpessoais

Abstract

The training of Psychologists tries to promote not only the psychological understanding of the human functioning and the development of analysis, assessment and intervention, competences, but simultaneously, to promote the development of personal and interpersonal competences, crucial for professional practice. Our question arises once on how to promote, in the academic context, this personal and interpersonal development of the students in order to achieve the necessary competences to work in this area.

We will focus our discussion at the level of work and challenges that this issue is in two specific curricular unit, in relation to its objectives but mainly at the level of teaching and learning methodologies that were privileged. Focus is given on experiential learning and its impact on personal and interpersonal development of psychology student.

***Keywords*:**Psychologist training; experiential; Personal Competences; Interpersonal competencies.

Comunicação 43

Identidade profissional: A percepção do conhecimento no processo de construção de identidade dos psicólogos clínicos / Professional identity: The perception of knowledge in the process of identity construction of clinical psychologists

Maria Elisa Brissos & Sofia Tavares
Universidade de Évora

Resumo
A perceção dos psicólogos clínicos sobre o processo de construção da sua identidade profissional é o objeto deste estudo qualitativo, de caráter exploratório, conduzido através da realização de vinte entrevistas. Da análise de conteúdo destas entrevistas emergiram 3 temas principais: Definição e caraterísticas da psicologia clínica; Motivações para se tornar psicólogo clínico; e Trajetórias identitárias do psicólogo clínico. Os resultados permitem verificar que esta amostra de experientes psicólogos clínicos (i.e. com pelo menos 5 anos de prática clínica continuada) define e carateriza a

psicologia clínica como uma profissão de ajuda e de compreensão do ser humano, sendo este o principal propósito do seu trabalho. Os fatores motivacionais apontados para a escolha desta profissão centram-se fundamentalmente no Outro, como sejam: a descoberta, a relação, o desenvolvimento pessoal e o conhecimento/compreensão do outro. As trajetórias identitárias assentam essencialmente na formação académica, na formação contínua e pós-graduada, nos estágios, na supervisão, no processo de análise pessoal e, com particular ênfase, na experiência clínica - sendo estas as componentes básicas da sua identidade profissional.
Palavras-chave: Identidade, Identidade Profissional, Psicólogo Clínico, Trajetória Identitária

Abstract
The perception of the clinical psychologists about the process of their professional identity construction is the objective of this exploratory and qualitative study. From the content analysis of twenty interviews performed with experienced clinical psychologists (i.e. with five or more years of continued clinical practice) emerged three main themes: definition and characteristics of clinical psychology; motivations to become a clinical psychologist; and identity trajectories of the clinical psychologist. The results shows that this clinical psychologists samples defines and characterizes clinical psychology as a helping and understanding of the human being profession - which is the main purpose of their work. The motivational factors behind the choice of this profession are primarily focus on the other, such as: discovery, relationship, personal development and knowledge/understanding of the other. The identity trajectories are essentially based on academic training, continuous and postgraduate training, stages, supervision, personal analysis process and, with particular emphasis, on clinical experience - being these the basic components of their professional identity.
Keywords: Identity; Professional Identity; Clinical Psychologist; Identity Trajectory

Comunicação 44

Contributos para o estudo do processo de doutoramento: relação de orientação e perceção de desenvolvimento pessoal /"Contributions for the study of doctoral process: supervision relationship and perception of personal development"

Madalena Melo & José Simões
Email: mmm@uevora.pt
Departamento de Psicologia da Universidade de Évora

Resumo
Apesar do estudo dos processos educativos no ensino superior ser um tópico bastante explorado pela psicologia, o estudo do processo de doutoramento parece ter sido relegado para segundo plano ao longo dos anos. Assim, a análise dos processos inerentes ao percurso do estudante de doutoramento, revela-se um dos tópicos cuja necessidade de investigação futura é mais premente. Para este estudo podemos admitir duas variáveis fundamentais, derivadas da análise da literatura existente: o desenvolvimento do/a estudante de doutoramento (em termos de ganhos e perdas) e a qualidade da relação entre orientador/a e orientando/a. Para estudar este tema pretende-se analisar o tipo e a qualidade da relação entre o/a estudante e o/a seu/sua orientador/a, e, posteriormente, perceber qual a importância desta relação para a perceção de desenvolvimento do/a estudante.
Nesta comunicação será apresentado uma breve revisão da literatura sobre a temática, bem como os procedimentos preliminares deste estudo com estudantes de doutoramento portugueses.
Palavras-chave: doutoramento; desenvolvimento pessoal; relação de orientação.

Abstract
The study of educational processes in higher education seems to be a topic extensively explored by psychology. However, the study of the doctoral process seems to have been relegated to the

background over the years. Thus, the analysis of the processes inherent to the PhD student course proves to be one of the topics on which further research is necessary. For this study, we can assume two basic factors deriving from the analysis of the existing literature: the development of the PhD student (in terms of gains and losses) and the quality of the relationship between supervisor and student. To study this issue we intend to analyse the type and quality of the relationship between the student and his/her supervisor, and then realize how important this relationship is for the perception of development.
In this communication we will present a brief revision of the literature on the subject, as well as the preliminary procedures of this study with Portuguese PhD students.
Keywords: PhD; personal development; supervision relationship.

Comunicação 45
Sou idoso ou sou da geração dos Beatles: a função de protecção do self, da identidade/ I'm old or I'm from the Beatles generation: The self protective function of the identity.

Fátima Bernardo
University of Évora, Psychology Department; and CESUR – University of Lisbon,
Email: fatimab@uevora.pt

Resumo
Pesquisas anteriores demonstraram que a idade é um aspeto importante na autodefinição dos adultos mais velhos, e que o estereótipo do idoso está relacionada com um conjunto importante de aspetos negativos que contribuem para ameaçar da autoestima dos adultos mais velhos. No entanto, a literatura aponta também várias estratégias para escapar às consequências da pertença a um grupo com um estereótipo negativo.
No presente estudo, partimos da hipótese de que os adultos mais velhos reduzir o impacto do estereótipo negativo associado com a idade, usando uma das duas estratégias seguintes: reduzir a identificação com a faixa etária (dissociação), e / ou, recategorizarem-se com um grupo percecionado como mais positivo - grupo geracional. Para testar esta hipótese um estudo (N = 200) explora o papel da identificação à faixa etária, e a identificação à geração na auto-perceção, ou seja, na perceção da idade subjetiva, na perceção subjetiva de saúde física e mental, na perspetiva de tempo futuro e na satisfação com a vida. Os resultados sugerem que os adultos mais velhos menos identificados com a identidade ao grupo etário e / ou mais identificado com a geração revelam uma perceção de idade cronológica menor, uma maior perceção subjetiva de saúde física e mental, e maiores perspetivas temporais futuras e satisfação com a vida. Assim, como foi relatado em outros estudos, nos idosos, a recategorização comum grupo percecionado como mais positivo ou neutro - identidade geração - é um modo eficaz de escapar às consequências da pertença a um grupo com um estereótipo negativo.

Abstract
Previous research has demonstrate both, age become an important self definition aspect on the older adults, and aging stereotype is related with an important set of negative aspects that contribute to threaten old adults self-esteem. However, the literature point out several strategies to escaping to a negative group membership.
In the present study we hypothesized that older adults reduce the impact of the negative stereotype associated with age, using one of the following two strategies: reducing the identification to the age group (dissociation), and/or, recategorizated themself on a more positive group membership – group-generation. To test this hypothesis a study (N= 200) explores the role of age group identification, and generation–group identification on self perception, namely on subjective age, subjective perception of physical and mental health, future time perspective and life satisfaction. Results suggest that older adults less identified with age-group identity and/or more identified with

the generation reveal a less chronological age, and more subjective perception of physical and mental health, future time perspectives and life satisfaction. Thus, as was reported in other studies in later adulthood the recategorization on a more positive or neutral identity – generation identity – is an effective way to escaping of a negative group membership, and has positive consequences in terms of self perception.

Comunicação 46

Título: **O Mal-Estar do Sujeito no Mundo Administrado: articulações entre a clínica psicanalítica e a teoria crítica da sociedade / Discontentment of the subject in the Administered World: linkages between the clinical psychoanalytic and the critical theory of society**

Autora: Ana Paula de Ávila Gomide
Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia
Email: anapag2@gmail.com

Resumo

Este trabalho teórico objetiva discutir de que forma as chamadas psicopatologias contemporâneas têm sido abordadas pela clínica psicanalítica atual, à luz da teoria crítica da sociedade. Pretendemos ressaltar e retomar a crítica social genuinamente psicanalítica subjacente aos conceitos da psicanálise tendo em vista o confronto da noção de "indivíduo", Adorno e Max Horkheimer _, com a categoria de "sujeito" anunciada por Freud, e formulada pela psicanálise lacaniana. Neste sentido, ressaltaremos a dimensão histórica da subjetividade moderna para evidenciar os mecanismos sociais sobre a subjetividade. A clínica lacaniana tem se ocupado das psicopatologias a fim de se buscar a lógica e as bases constitutivas deste sujeito, que, não obstante, para efeitos deste estudo, tem ficado refém da manipulação ideológica sobre as afecções psíquicas. Daí pensarmos nas possibilidades da função crítica e social subjacente à teoria e aos seus conceitos, a fim de iluminar as relações entre o ordenamento social vigente com a "nova economia psíquica". Trata-se do esforço de querer discutir, a partir da análise sobre o que se tem escrito a respeito das "novas formas de malestar" na literatura psicanalítica, os desdobramentos da sociedade contemporânea nos pressupostos antropológicos do chamado mundo administrado.

Palavras-chave: Teoria Crítica – Psicanálise – Indivíduo – Mal-Estar

Abstract

The objective of this paper is to discuss how the contemporary psychopathologies have been addressed by the current psychoanalytic practice in the light of critical theory of society. I want to highlight and resume the social psychoanalytic criticism underlying the concepts of psychoanalysis. I will highlight of the concept of "individual" from the late nineteenth century, problematized by the authors of critical theory _ specifically, TW Adorno and Max Horkheimer - with the category of "subject" announced by Freud and made by the Lacanian psychoanalysis. In this sense, I will highlight the historical dimension of modern subjectivity to highlight the social mechanisms of subjectivity. The Lacanian clinic has discussed psychopathology in order to get the logic and the constituent phases of this subject which, for the purposes of this study, it has become hostage to ideological manipulation on the mental afflictions. Therefore, the possibilities of criticism and social function underlying the theory and its concepts shed light the relationship between the current social order with the "new psychic economy". In this effort, I want to discuss, from the analysis of what has been written about the "new forms of malaise" in the psychoanalytic literature, the anthropological developments of contemporary society of the call Administered World.

Keywords: Critical Theory - Psychoanalysis - Discontentment

Comunicação 47

Crenças e atitudes de estudantes de ensino superior associadas ao uso de substâncias psicoativas

Maria Beatriz Costa & Maria José D. Martins
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre
Email:

Resumo: A entrada no ensino superior permite aos jovens conhecer novos colegas e envolver-se numa série de novas experiências, muitas delas contribuem para o seu desenvolvimento mas outras podem ser prejudiciais à saúde. Os principais objetivos deste estudo foram: conhecer o tipo e a frequência de substâncias psicoativas legais e ilegais, usadas pelos estudantes do ensino superior politécnico; assim como as crenças e atitudes associadas a esses consumos. Em particular, pretendeu-se estudar a forma como as distorções cognitivas ou crenças irracionais de centração no eu, culpabilização dos outros e desresponsabilização pelos próprios atos, minimização, etiquetagem e desvalorização das consequências dos seus atos, se associavam ao consumo de substâncias tais como o álcool, o tabaco, e outras substâncias psicoativas ilegais. Para o efeito adaptou-se o questionário HIT-D&A (*How I think about drugs and alcool questionnaire*) de Barriga e colaboradores (2008) e aplicou-se a 193 estudantes, com idades entre os 19 e os 25 anos que frequentavam o primeiro ano de uma instituição de ensino superior, situada no Alentejo. Os resultados permitem concluir que a substancia psicoativa mais consumida, e em frequências que assinalavam comportamentos de risco de dependência, foi o álcool e que todas as distorções cognitivas se associavam ao consumo das substâncias psicoativas estudadas (álcool, nicotina, marijuana, e substâncias como heroína, cocaína, LSD e ecstasy). Os resultados são discutidos em termos do papel das crenças irracionais nos comportamentos com consequências na saúde e das estratégias mais adequadas para prevenir o consumo de substâncias psicoativas.
Palavras chave:substâncias psicoativas; crenças irracionais; estudantes

Abstract
The entry in higher education enables young people to meet new colleagues and engage in a series of new experiences, many of which contribute to their development but others can be harmful to health. The main objectives of this study were to examine the type and frequency of legal and illegal psychoactive substances, used by students of the polytechnic; as well as the beliefs and attitudes associated with these inputs. In particular, we aim to study how cognitive distortions or irrational beliefs self, blame the other for their actions and disclaimer, minimization, labelling and devaluation the consequences of their actions, were associated with the consumption of substances such as alcohol, tobacco, and other illegal psychoactive substances. To this end we adapted the HIT- D&A questionnaire (How I think about drugs and questionnaire alcohol) from Barriga and colleagues (2008) and administered it to 193 students, aged between 19 and 25 years, attending the first year of a higher education institution, located in the Alentejo. The results showed that the most consumed psychoactive substance, with frequencies that attained dependence on risky behavior, was alcohol and that all cognitive distortions were associated to the consumption of psychoactive substances studied (alcohol, nicotine, marijuana, and substances such as heroin, cocaine, LSD and ecstasy). The results are discussed in terms of the role of irrational beliefs in behavior with consequences for human health and the most appropriate strategies to prevent the consumption of psychoactive substances.
***Key words*:** psychoactive substances; irrational beliefs, students

Comunicação 48
O significado da maternidade pela perspectiva de mães adolescentes/ The meaning of motherhood by the perspective of teenage mothers

Nataly L. G. Silva; Jacqueline L. Magalhães; Ana P. Lopes; Susyanne K. S. Leão; Maria A. C. dos Santos
Universidade Federal de Alagoas, Brasil.
E-mail: popopai@gmail.com

Resumo
Este trabalho é resultado do projeto de extensão "Intervenções psicossociais na comunidade: trabalhando com grupos", o qual objetiva o desenvolvimento acadêmico dos discentes de Psicologia a partir da elaboração e implementação de projetos que visem à prevenção e a promoção de saúde em comunidades de vulnerabilidade social. Esta pesquisa de campo teve embasamento no método qualitativo e surgiu da crescente demanda de mães adolescentes em uma comunidade e do fato deste fenômeno ser considerado um problema de saúde pública, o que apontou a necessidade de investigar os significados atribuídos pelas adolescentes à maternidade. A metodologia consistiu em visitas domiciliares feitas a nove adolescentes do sexo feminino entre 12 e 20 anos de idade que fossem mães ou estivessem gestantes. As visitas foram realizadas por discentes de psicologia acompanhados por um agente comunitário de saúde e por uma psicóloga do NASF (Núcleo de Atendimento a saúde da Família). A produção de informações foi feita através da entrevista de tipo semiestruturada, através desta buscamos conhecer os sentimentos da maternidade e as mudanças que o tornar-se mãe impôs à vida das adolescentes. Os resultados das entrevistas foram registrados por meio de anotações e avaliados pelo método da análise de conteúdo. Este estudo revelou a necessidade de serem elaboradas estratégias de educação em saúde para as adolescentes, e mostrou que a maioria delas, embora não tivesse planejado a maternidade não a significava de forma negativa porque engravidar e ser mãe na adolescência são fenômenos naturalizados naquele território.
Palavras-chave: Psicologia Comunitária. Significado da maternidade. Mães adolescentes

Abstract

This paper presents the outcomes of the extension project "Psychosocial interventions in the community: working with groups", which aims to the academic development of psychology students from the elaboration and implementation of projects that focus the prevention and health promotion under communities in social vulnerability. This field study basis on the qualitative method and came up from the growing demand from teenager mothers into a community and the fact that this phenomenon be considered a public health problem, which revealed the need to know and explore alongside these teenagers the meanings they ascribed to the motherhood. The methodology consisted of home visits made to nine female adolescents between 12 and 20 years old who were mothers or were pregnant. The visits were conducted by students of psychology accompanied by a community health worker and a psychologist at NASF (Support Center for Family Health). The production of information was made through semi-structured type of interview, and through this, we seek to know the feelings who followed maternity and the changes that becoming a mother imposed on lives of adolescents. The results of the interviews were registered via annotations and evaluated by the method of content analysis. This project identified the need for the development of health education strategies for teenagers, and elucidated that most of them, although she had not planned motherhood not meant to her in a negative way, because getting pregnant and being an adolescent mother are naturalized phenomena in that territory.

Key words: Community Psychology. Meaning of motherhood. Teenage mothers.

Comunicação 49

O enriquecimento curricular como resposta ao desenvolvimento vocacional e ao envolvimento escolar dos alunos excecionais

Helena Rodrigues & Inês Nascimento*
FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP)
*Email: ines@fpce.up.pt

Resumo
A resposta das escolas aos alunos excecionais assume, atualmente, particular importância. Circunscreve-se o tema da presente comunicação às dificuldades e necessidades específicas de alunos excecionais multipotenciais, apresentando-se as potencialidades de um projeto de enriquecimento curricular, **ConheSer+**, orientado para o desenvolvimento vocacional, concebido em sintonia com o modelo da exploração reconstrutiva do investimento vocacional. Pretendeu-se, igualmente, analisar e compreender as suas potencialidades ao nível do envolvimento escolar, em dimensões internas (cognitiva e afetiva) e contextuais do mesmo. O projeto desenvolveu-se ao longo do ano letivo 2013/2014, operacionalizado em experiências de aprendizagem diversificadas e envolvendo uma equipa de professores. Foram avaliados 96 alunos do 8.º ano de escolaridade, no início e no final do ano letivo, relativamente ao estatuto de identidade vocacional e ao envolvimento escolar, comparando-se os alunos que participaram e os que não participaram no projeto. Apesar de não ser evidente o efeito da participação no **ConheSer+** no estatuto de identidade vocacional e na vertente cognitiva do envolvimento escolar, verificaram-se diferenças significativas do primeiro para o segundo momento de avaliação em alguns domínios dos interesses profissionais, aparentemente associados ao comportamento exploratório nesses domínios, bem como na relação professor aluno e na dimensão afetiva do envolvimento. Estes resultados sugerem investigações futuras em torno destes construtos e a reflexão sobre práticas educativas e institucionais que otimizem o efeito das dimensões consideradas no desenvolvimento vocacional dos alunos (mais capazes) e no seu envolvimento escolar.
Palavras-chave:excecionalidade**,** multipotencialidade, desenvolvimento vocacional, enriquecimento curricular, envolvimento escolar

Abstract
The answer of the schools to the exceptional learners is particularly important nowadays. The topic of the present communication is limited to the difficulties and specific needs of the multipotential, exceptional learners, and the potentialities of a curricular enrichment project are presented, **ConheSer+**. It is directed to the vocational development, planned within the model of reconstructive exploitation of vocational development. One has also aimed at analyzing and understanding its potentialities on a school involvement level, in its internal (cognitive and affective) and contextual scope. The project was conducted throughout the school year 2013/2014, administered in diverse learning experiences and including a team of teachers. 96 8 grade students were accessed in the beginning and the end of the school year, regarding the vocational identity statute and the school involvement, comparing both students who participated and those who didn't participate in the Project. Although the effect of the participation in **ConheSer+** was not clear in the vocational identity statute and in the school involvement, significant differences were revealed from the first to the second moment of assessment in several fields of professional interests, apparently linked to the exploratory behaviour on those fields as well as in the relationship teacher student and in the affective dimension of the involvement. The results highlight the potential for future research in this field and the reflection about institutional and educational practice that might optimize the

effect of the fields included in the vocational development of the (more competent) learners and in the school involvement.
Key-words: exceptionality, multipotentiality, vocational development, curricular enrichment, school involvement

Comunicação 50
Situações significativas de aprendizagem em contextos de trabalho: o início de um percurso formativo de especialização em Enfermagem

Maria do Céu Mestre Carrageta
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (Pólo B)
Email: mceu@esenfc.pt

Resumo
No âmbito de um Curso de Pós-Licenciatura de Especialização em Enfermagem e no início da Unidade Curricular (UC) de "Formação para a Prática Especializada", entendeu-se que a participação dos formandos na construção da UC era crucial, que os conhecimentos, a experiência prática e as experiências formativas prévias eram nucleares para o início do percurso formativo. A (trans)formação dos profissionais de enfermagem através de formas plurais de pensar, de sentir e de agir permite iniciar um percurso onde o enfermeiro tem que romper com o conformismo, tem que "… desassossegar a pacatez pessoal, interpessoal e institucional" (Ferreira, 2007, p.21).
Objetivos: identificar situações significativas de aprendizagem em contextos de trabalho; identificar conceitos estruturantes; (re)definir as estratégias de formação.
Estudo descritivo de natureza qualitativa. Análise de narrativas em texto livre a partir de um mote inicial *"Descreva uma situação do seu contexto de trabalho que tenha considerado como formativa e significativa para si".* Participaram 25 enfermeiros que iniciaram o seu percurso formativo de especialização em Enfermagem.
Foram identificadas situações de aprendizagem através de: atividades expostas e atividades mentais. Agruparam-se em três categorias: aprendizagens através de processos colaborativos; através da execução do trabalho e através de fontes de conhecimento (Walden & Bryan, 2011). Os conceitos que emergiram com maior expressão foram: reflexão; experiência; conhecimento; avaliação; comunicação; mudança e relação interpessoal.
Assim, foram (re)definidas as estratégias de formação no início de um percurso formativo a partir das situações significativas de aprendizagem vividas nos contextos de trabalho e os enfermeiros reconheceram-se como parte integrante do mesmo.
Palavras-chave: enfermagem; aprendizagem em contexto de trabalho; formação.

Comunicação 51
O uso da percepção como ferramenta na escolha da vocação/ profissão por jovens e adultos /The use of perception as a tool in choice of vocation/occupation for youth and adults

Nádia Mara da Silveira
Instituto Federal de Alagoas – IFAL - Campus Maceió
E-mail: nadiasilveira@yahoo.com.br

Resumo
Este estudo tem por objetivo investigar o papel da percepção na escolha da profissão como um novo recurso para identificação de tendências profissionais/vocacionais de jovens e adultos, quanto à escolha da profissão. Desse modo, partiu-se do princípio de que cada ser humano, embora possua vários tipos de percepção: visual, auditiva, olfativa, gustativa e tátil, uma delas sempre é mais

desenvolvida do que as outras, e isso implica em habilidades e competências inerentes, decorrentes dessa percepção predominante, que podem vir a ser decisivas na escolha e no sucesso da profissão a ser exercida.
Portanto, dar-se-á prioridade ao aspecto psicológico ou cognitivo da percepção, considerando os processos mentais, a memória, a atenção e a seletividade como elementos que podem influenciar na interpretação dos componentes percebidos. Afinal, a percepção consiste em como os seres humanos enxergam, ouvem, cheiram, provam e sentem o mundo, atribuindo a ele uma interpretação conceitual relativa, segundovPisani (1987, p. 75), já que muito do que se percebe compreende naquilo que queremos, precisamos ou desejaríamos perceber. Pode-se dizer que o mundo é descrito da maneira pela qual, relativamente, o percebemos, ou seja, sempre influenciado pelas nossas experiências passadas, nossos condicionamentos e, conforme Golsdtein (1980, p. 84), nossa seletividade.
Finalmente, defende-se que quando o jovem e adulto identifica qual o tipo de percepção lhe é predominante e, consequentemente, descobre quais competências e habilidades estão vinculadas a ela, associando-as aos conhecimentos e requisitos necessários para o exercício de determinada profissão, isto pode facilitar a escolha da profissão adequada ao seu domínio.
Palavras-chave: percepção, profissão, vocação, jovens, adultos

Abstract
This study aims to investigate the role of perception in choosing the profession as a new resource for identifying Professional trends/vocational youth and adultas the choice of profession. Thus, it was assumed that every human being, although it hás several types of perception: visual, auditory, olfactory, gustatory and tactile, one is always more developed than others, and this implies in herent skills and competencies, which such prevailing perception, that maybe decisive in the choice and success of the profession that will be exercised.
So It was given priority to the psychological or cognitive aspect of perception, considering the mental processes, memory, attention and selectivity as elements that can influence the interpretation of perceived components. After all, the perceptionis how the human beings see, hear, smell, taste and feel the world, giving it a relative conceptual interpretation, according Pisani (1987, p. 75), since much of what is perceived, understand what want, need or wish to realize. It can be Said that the world is described the way in which relatively perceive, that is, always influenced by our past experiences, our conditioning and, as Golsdtein (1980, p. 84), ours electivity.
Finally, it is argued that when the young adult identifies what type of perception it is prevalent thus he finds out what skills and abilities are linked to it, associating them with the necessary knowledge and requirements for the exercise of a particular profession,that can facilitate the choice of the appropriate profession to your domain.
Key words: perception, profession, vocation, youth, adults.

Comunicação 52
A formação do professor de geografia e a desconstrução do preconceito: contribuições do estágio supervisionado / Training of geography teacher and the deconstruction of prejudice: stage contributions supervised

Jacqueline Praxedes de Almeida* & Denis Rocha Calazans**
*Universidade Federal de Alagoas (UFAL); **Instituto Federal de Alagoas (IFAL)
Email: jacquepdealmeida@yahoo.com.br; denisrc1@yahoo.com.br

Resumo
O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente, deve caminhar no sentido da inserção da prática da pesquisa como forma de contribuir na formação de um educador crítico, reflexivo e produtor de conhecimento. A concepção de um educador para atuar

na contemporaneidade também deve contemplar a preparação para o desenvolvimento de uma ação educativa que esteja voltada para proporcionar uma aprendizagem significativa a todos os discentes independentemente de suas necessidades educativas, motivando-os para o aprender. Nesse contexto o docente deverá ainda estar apto a contribuir para a construção de uma escola inclusiva voltada para a construção da democracia e da cidadania. Baseando-se nesses princípios fez-se um levantamento das percepções dos alunos da escola campo de estágio sobre questões ligadas ao preconceito de gênero, social e de orientação sexual. O trabalho objetivou proporcionar aos discentes da disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, um maior conhecimento sobre os alunos da instituição escolar em que atuaram, apresentar a escola uma visão mais aprofundada sobre seu alunado e possibilitar aos licenciandos o confronto com seus preconceitos. Nesse estudo de natureza qualitativa optou-se pela perspectiva fenomenográfica, utilizando como instrumento de recolha de dados o questionário. O trabalho de investigação levou os estagiários a refletir sobre seu papel como educador e a repensar seus valores, ajudando a prepará-los para uma atuação docente que respeite à diversidade humana e contribua para a efetivação de uma escola para todos.
***Palavras-chave*:** Estágio Supervisionado, pesquisa, inclusão, formação do professor de Geografia.

Abstract
The supervised training, compulsory curricular component in teacher training courses, should move towards the practice of inserting the research as a contribution in the formation of a critical educator, reflective and producer of knowledge. The design of an educator to work in contemporary should also include the preparation for the development of an educational activity that is aimed to provide a meaningful learning to all students regardless of their educational needs, motivating them to learn. In this context the teacher should also be able to contribute to building an inclusive school toward the construction of democracy and citizenship. Based on these principles was made a survey of the perceptions of the students training field on issues related to gender bias, social and sexual orientation. The study aimed to provide students of the discipline Supervised Internship II of the course of Geography degree from the Federal University of Alagoas, a better understanding of the students of the school who acted in, introduce this further insight about its students and enable the undergraduates confront their prejudices. In this qualitative study was chosen phenomenographic perspective, using as data collection instrument the questionnaire. The research led trainees to reflect on their role as educators and to rethink their values, helping to prepare them for a teaching practice that respects human diversity and contribute to the realization of a school for all.
***Keywords*:** Supervised Internship. Search. Inclusion. Training Teachers of Geography.

RESUMOS POSTERS

POSTER 1

How crowdsourcing could help university-business cooperation – impacts on teaching and learning

Marina Ventura, ISCTE
Instituto Universitário de Lisboa
Email: marina.ventura@iscte.pt

Resumo
We analyse some crowdsourcing and open innovation platforms, and we meet with some companies (in Portugal) to better understand their point of view about crowdsourcing to connect university and business. We can say for some areas like design and information technology this type of platform is well developed and it works, but in other areas we will not find one, which match business and universities knowledge. We spoke with some companies developing their own, but they are experiencing some problems, like "How to attract solvers for the problems submitted?" and "How to can we maintain active participant interest?" By developing this platform, we aim to help companies overcome the difficulties by increasing the number of people (students and professors) using crowdsourcing platforms, and as result they will maintain their interest in being there. Another problem identified (Goduscheit, Jørgensen and Bergenholtz, 2010), is the lack of understanding of the open innovation process and managerial implications. We will put together, companies and HEI's discussing difficulties and advantages of mind-set changes. We also can contribute to the understanding of the open innovation value to the energy companies and find areas for European researchers to work together. Our project respects these differences and represents gains to both parts: A) Companies will get solutions to their challenges and take advantage of the knowledge inside the HEI´s; B)
HEI´s will collect information about the company's needs, respond to them and, at the same time, collect material and ideas for future research projects that are line up with real problems.

POSTER 2

Retratos de Família. O Ensino-Aprendizagem da Interculturalidade, Mudança e Diversidade no Contexto do Ensino Superior / Family Portraits: The Teaching and Learning of Interculturalism, Change and Diversity in the Higher Education Context

Rosalina Costa1, Ana Amaro2, Nélia Montezo2, Neuza Marto2, & Pamela Silva2

1Universidade de Évora e CEPESE; 2 Universidade de Évora

Resumo
A modernização da família é um processo social complexo, indissociável de um conjunto de outros subprocessos onde se destacam os da sentimentalização, privatização e individualização. No contexto do ensino superior, o ensino e a aprendizagem destas temáticas enfrenta desafios e resistências múltiplas, desde logo porque os estudantes constituem, em si mesmos, exemplos da diversidade sociocultural que enforma, também, a realidade familiar. Se, por um lado, a instituição familiar existe em todas as culturas; por outro, cada cultura define os seus papéis, determina as suas funções e atribui-lhe valores específicos. Este poster apresenta e sintetiza a experiência de ensino-aprendizagem do processo de modernização da família no contexto do ensino superior com base na

análise de expressões da cultura popular que atravessam o quotidiano de estudantes e professores. A partir de uma análise detalhada das músicas "Postal dos Correios" (Rio Grande, 1996) e "FamilyPortrait" (Pink, 2001), analisa-se o processo de modernização da família e extraem-se os "retratos de família" que permitem discutir transversalmente a família como construção sociocultural. Ao mesmo tempo, o espaço da sala de aula afirma-se como janela para o ensino-aprendizagem da interculturalidade, mudança e diversidade.
***Palavras chave*:** Familia; Ensino e aprendizagem; Interculturalismo, Mudança; Diversidade.

Abstract:
A modernização da família é um processo social complexo, indissociável de um conjunto de outros subprocessos onde se destacam os da sentimentalização, privatização e individualização. No contexto do ensino superior, o ensino e a aprendizagem destas temáticas enfrenta desafios e resistências múltiplas, desde logo porque os estudantes constituem, em si mesmos, exemplos da diversidade sociocultural que enforma, também, a realidade familiar. Se, por um lado, a instituição familiar existe em todas as culturas; por outro, cada cultura define os seus papéis, determina as suas funções e atribui-lhe valores específicos. Este poster apresenta e sintetiza a experiência de ensino-aprendizagem do processo de modernização da família no contexto do ensino superior com base na análise de expressões da cultura popular que atravessam o quotidiano de estudantes e professores. A partir de uma análise detalhada das músicas "Postal dos Correios" (Rio Grande, 1996) e "FamilyPortrait" (Pink, 2001), analisa-se o processo de modernização da família e extraem-se os "retratos de família" que permitem discutir transversalmente a família como construção sociocultural. Ao mesmo tempo, o espaço da sala de aula afirma-se como janela para o ensino-aprendizagem da interculturalidade, mudança e diversidade.
***Keywords*:** Family; Teaching and Learning; Interculturalism, Change; Diversity.

POSTER 3

Orientações motivacionais para a aprendizagem em estudantes do ensino técnico brasileiro /Motivationalorientations to learning in brazilianvocationaleducationstudents

Marisa Aguetoni Fontes[*], António Manuel Duarte[**]

[*]Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

[**]Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

E-mail: marisafontes@gmail.com;amduarte@psicologia.ulisboa.pt

Resumo

Este póster relata resultados parciais de um estudo que tem por objetivo caracterizar as abordagens à aprendizagem e as concepções de aprendizagem de estudantes de ensino técnico brasileiro, dentro de um enquadramento fenomenográfico. A amostra compreendeu vinte estudantes de ambos os sexos desse contexto de ensino, que foram entrevistados sobre as suas concepções e estratégias de aprendizagem, assim como as suas orientações motivacionais para a aprendizagem. Para a recolha dos dados foi utilizado um guião de entrevista. As respostas foram sujeitas a uma análise de conteúdo. Neste pôster relata-se os resultados relativos às orientações motivacionais para

aprendizagem dos estudantes entrevistados, que evidenciam variações na intenção para aprendizagem, no investimento e na avaliação do tempo nela dispendido, na percepção das tarefas de aprendizagem, no nível de satisfação com a aprendizagem e na preferência pelo contexto de aprendizagem.

Palavras-chave: Orientação Motivacional para Aprendizagem, Ensino Técnico.

Abstract

This poster reports partial results of a study that aims to characterize learning approaches and learning conceptions of vocational education brazilian students within a phenomenographic framework. Participants were twenty students of both sexes participating in this same educational context that were interviewed regarding the learning approaches and conceptions of learning, as well as motivational orientations to learning. For data collection it was used an interview guide. Answers were subjected to a content analysis. This poster reports results of motivational orientations to learning of the interviewed students,that show variations in intention to learning, on investment and evaluation of the time spent it on perception of the learning tasks, on level of satisfaction with learning and on preference for learning context.

Keywords: motivational orientation to learning, vocational education.

POSTER 4

Fatalismo, sentido de comunidad y participación social: influenciaen la satisfacción vital de presos y universitarios/ Fatalism, sense of community and social participation: influence on life satisfaction of prisoners and undergraduate students

Clarissa Pepe-Ferreira; Nerea Casado-Quintana; Rosa Agúndez Del Castillo; M. Pilar Moreno-Jiménez

Universidad de Málaga, España - Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Servicios Sociales y Trabajos Social

Resumen
El presente estudio trató de verificar el papel que juegan las variables de fatalismo (F), sentido de comunidad (SC) y participación social (participación comunitaria- PC y participación política-PP) sobre la satisfacción vital (SV) de individuos que han cometido o no un delito. La muestra está compuesta de 150 sujetos, entre presos del Centro Penitenciario de Málaga, España (n = 76) y universitarios de la Universidad de Málaga, España (n = 74). Los valores de SV son inferiores para presos en comparación con universitarios; los valores de F y SC son superiores para presos; los valores de PP son superiores para universitarios; no hay diferencia significativa de PC entre los grupos.
El análisis de regresión lineal demostró que el SC predice la SV en presos mientras que el F predice negativamente la SV en universitarios.
Palabras clave: fatalismo; sentido de comunidad; participación social; satisfacción vital; delincuencia.

Abstract
This study verified the influence that the variables of fatalism (F), sense of community (SC) and social participation (community participation-CP and political participation- PP) have on life satisfaction (SV) of criminal and non-criminal individuals.
The sample consists of 150 subjects, composed by prisioners from the Penitentiary of Málaga, Spain (*n* = 76) and undergraduate students from the University of Málaga, Spain (*n* = 74). SV values are lower for prisoners in comparison to the same values for undergraduate students; F values and SC are higher for prisoners; PP values are higher for undergraduate students; there is no significant difference for CP between the two groups. Analysis of linear regression showed that the SC predicts SV for prisoners while F negatively predicts SV for undergraduate students.
Keywords: fatalism; sense of community; social participation; life satisfaction; delinquency.

POSTER 5

Las metáforas personales y emocionales de los profesores en formación en la especialidad deOrientación de Secundaria /The personal and emotionalmetaphors of teachers in specialty training SecondaryGuidance

Lucía Mellado1, Ana Belén Borrachero2, Juan Luis de la Montaña3, María Luisa Bermejo4
1Dpto. de Economía de la Empresa y Contabilidad. UNED. Madrid, España.
2Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz, España.
3Dpto. Didáctica de las Ciencias sociales y de las lenguas y las literaturas. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz, España.
4Dpto. Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz, España.
Email: mbermejo@unex.es

Resumo
Las metáforas personales y emocionales ayudan al profesorado a reflexionar sobre susconcepciones y sus roles, nos dan una visión global de la vida del aula y tienden puentes entre locognitivo y lo afectivo. En este estudio se analizan las metáforas personales y emocionales sobreel profesor y el aprendizaje del alumnado de orientación de una muestra de estudiantes del Másterde Secundaria de formación del profesorado de la Universidad de Extremadura (España). Elprocedimiento de recogida de datos fue un cuestionario abierto donde tenían que describir susmetáforas y realizar un dibujo de ellas. En la investigación realizada adaptamos las cuatro categorías de Leavy et al. (2007): conductistas-transmisivas, cognitivas-constructivistas, situadas y autorreferenciadas.
Los resultados indican en ambos casos, que en las metáforas generales, el mayor número seencuentran en la categoría cognitiva/constructivista, seguida de la conductista. Existe bastantecoherencia entre las relacionadas con el profesor y las del aprendizaje pero éstas presentanmetáforas más negativas. En las metáforas emocionales destacan las metáforas cognitivasconstructivistas.
Se han expresado emociones básicas y sociales, positivas, negativas y neutras.
Palabras claves: educación, metáforas, emociones, estudiante de orientación, máster de Secundaria.

Abstract
The personal and emotional metaphors help teachers to reflect on their conceptions and their roles, give us an overview of classroom life and build bridges between the cognitive and affective. In this study the personal and emotional metaphors for teacher and student learning from a sampleof students in the Master of Secondary teacher training at the University of Extremadura (Spain) are

analyzed. The method of data collection was an open questionnaire where they had to describe their metaphors and make a drawing of them. In research conducted adapt the four categories of Leavy et al. (2007): Behavioral-transmissive, cognitive-constructivist, situated and self referential.
The results indicate in both cases, in general metaphors, as many are in the cognitive / constructivist category, followed by behaviorists. There is considerable consistency between related teacher and learning but they have more negative metaphors. In the emotional metaphors emphasize cognitive-constructivist metaphors. They have expressed basic and social emotions as well as positive, negative and neutral.
Keywords: education, metaphors, emotions, student, secondary master.

POSTER 6

Las emociones en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria

Ana Belén Borrachero*, María Antonia Dávila*, Irene del Rosal**.
*Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Facultad de Educación, Universidad de Extremadura. Badajoz. España.
**Dpto. Psicología y Antropología. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.
Email: aborcor@unex.es

Resumen
Este trabajo tiene como objetivo analizar las emociones que manifiestan los futuros profesores de Educación Secundaria ante la enseñanza de contenidos relacionados con sus titulaciones. La muestra está constituida por 142 estudiantes del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Extremadura de las especialidades de Biología/Geología, Física/Química y Matemáticas, durante los cursos académicos 2010/2013. Los principales resultados demuestran que las emociones que experimentaran los futuros profesores al impartir contenidos científicos son positivas, aunque aparecen emociones negativas como ansiedad, nerviosismo o preocupación. Este hecho pone de manifiesto que los futuros profesores no se encuentran preparados para la docencia.

Abstract
This work aims to analyze the emotions that future teachers of secondary education manifest toward teaching content related to their degrees. The sample consists of 142 students of the Master's Degree in Teacher Training in Secondary Education from the University of Extremadura of specialties Biology/Geology, Physics/Chemistry and Mathematics, during the academic years 2010/2013. The main results show that the emotions that future teachers experience to teach scientific content are positive, although there are also negative emotions such as anxiety, nervousness or worry. This fact shows that future teachers are not prepared for teaching.
Keywords: emotions, teacher training, Secondary Education.

POSTER 7

Emociones experimentadas por los alumnos de 2º de ESO en el aprendizaje de contenidos concretos de Física y Química

Mª Antonia Dávila; Ana Belén Borrachero & Florentina Cañada
Departamento Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas, Facultad de Educación, Universidad de Extremadura, España.
E-mail: mdavilaacedo@unex.es

Resumen
En el desarrollo personal del individuo intervienen factores tanto cognitivos como afectivos. Por ello, es necesario el estudio del dominio afectivo en la enseñanza de las ciencias, puesto que las emociones condicionan nuestro proceso de aprendizaje. En este trabajo se pretende conocer y analizar las emociones que experimentan los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el aprendizaje de contenidos concretos en la asignatura de Física y Química. En el bloque de contenidos de energía y electricidad se estudian los siguientes contenidos: la energía y las formas de energía; la temperatura y escalas de temperatura; el calor y la variación de temperatura; los cambios de estado de la materia; la electricidad, cómo se produce y cómo se usa; los circuitos eléctricos; luz y sonido.
La muestra está constituida por 34 alumnos de 2º de ESO de un centro público de la provincia de Badajoz, durante el curso escolar 2013/2014. El 48,5% de los sujetos son hombres y el 51,5% restante son mujeres. Las edades de los estudiantes oscilan entre 13 y 15 años, situándose la media en torno a 13-14 años.
Los resultados muestran que los alumnos experimentan mayoritariamente emociones negativas ante el aprendizaje de contenidos en el bloque de energía y electricidad de Física y Química.
***Palabras claves*:** Emociones, Educación Secundaria, Física y Química, Aprendizaje, Contenidos.

Abstract
Both cognitive and affective factors are involved in the personal development of the individual. Therefore, they study of the domain affective in the teaching of science, is necessary since emotions affect our learning process. In this paper aims to understand and analyze the emotions experienced by students of Obligatory Secondary Education (ESO) in learning specific content in the subject of Physics and Chemistry. In the syllabus unit of energy and electricity the following contents are studied: the power and the forms of energy; temperature scales; heat and temperature variation; change of state of matter; electricity and how it is produced and how it is used; electrical circuits; light and sound.
The sample consisted of 34 students of second level of Obligatory Secondary Education (ESO) from that of a public center of the province of Badajoz, during the school year 2013/2014. The 48,5% of students were men and the remaining 51,5% are women. The ages of the students ranged between 13 and 15 years, with the average around 13-14 years old.
The results show that the students experience negative emotions mainly to learning content in the syllabus unit of energy and electricity in the subject of Physics and Chemistry.
***Key words*:** Emotions, Secondary Education, Physics and Chemistry, Learning, Contents.

POSTER 8

Inclusão educativa e social: interesses, personalidade, stresse, coping e sáude de alunos angolanos a estudarem Portugal / Educational and social inclusion: interests, personality, stress, coping and health of Angolan students studying in Portugal

Liliana Faria
Universidade Europeia
Email: liliana.faria@europeia.pt

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar os interesses vocacionais, fatores de personalidade, sintomas de stresse, estratégias de coping e saúde em geral, de estudantes angolanos a viver em Portugal. Participaram 67 alunos angolanos, de ambos os sexos, com idade entre 17 a 20 anos (μ = 19 ±

0,78). Esses jovens são bolseiros do programa de bolsas de estudo no exterior e estavam a frequentar um curso de preparação para o ingresso no ensino superior em Portugal. As medidas administradas foram o Inventário de Personalidade Neo - Revisado, Questionário de Sintomas de Stresse, Questionário de Estratégias de Coping e o Questionário de Saúde Geral. Os resultados demonstram que as mulheres angolanas parecem ser mais deprimidas e ter mais sintomas de stresse cognitivo e fisiológico do que os homens. Os dados mostraram ainda, parecer haver uma relação entre os sintomas cognitivos e depressão, bem como, as estratégias de coping focados na depressão individual. Os resultados são discutidos em relação à inclusão educativa e social destes jovens em Portugal.

Palavras chave: interesses, personalidade, stresse, coping, saúde, Angola.

Abstract
The objective of this study is to analyze the vocational interests, personality factors, symptoms of stress, coping strategies and overall health of Angolan students living in Portugal. Participants were 67 Angolan students, of both sexes, aged between 17 and 20 years (μ= 19 ± 0.78). These students are from abroad scholarship program and were attending a preparation course for admission to higher education in Portugal. Personality Inventory Neo - Revised, Symptom Questionnaire Stress, Coping Strategies Questionnaire and the General Health. Questionnaire were administered. The results show that Angolans girls appear to be more depressed and have cognitive and more symptoms of physiological stress than boys. The data showed yet, there seems to be a relationship between cognitive symptoms and depression, as well as coping strategies focused on individual depression. The results are discussed in relation to the educational and social inclusion these students in Portugal.
Key words: interests, personality, stress, coping, health, Angola

POSTER 9

Contexto socieconômico dos estudantes do nível médio DA Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet – Maceió/AL – BR.

Adja Maria Costa*,Gilcileide da Silva*, Leilane Barros*, Lindiane dos Santos*, Lucas Lopes* & Mônica Oliveira**

*Universidade Federal de Alagoas - UFAL
**Escola Estadual Professora Margarez Maria Lacet.
E-mail: monicacris25@gmail.com.

Resumo
O trabalho faz parte do Programa para jovem da escola pública desenvolver a cultura do empreendedorismo, através da proposta pedagógica articulado com os Arranjos Produtivos Locais (APL), em especial o APL da apicultura. A pesquisa em fase de desenvolvimento tem a finalidade de apresentar o contexto socioeconômico dos estudantes do nível médio da Escola Estadual Professora Margarez Maria Lacet, cadastrados no programa. O processo metodológico fez uso de um questionário com itens objetivos abordando aspectos: econômicos, sociais, educacionais e ambientais. O instrumento de coleta de dados foi pré-testado e reformulado para consultar 37 alunos, em número absoluto, sendo 35% do 1º ano e 64% do 2º ano do nível médio. Considerando a taxa de evasão crescente nos últimos três anos (10,13%; 11,11% e 12,27%) e a queda do volume de matrículas nas turmas do nível médio escolar e somando aos dados socioeconômicos dos estudantes consultados, pode-se afirmar que há problemas relacionados aos aspectos socioeconômicos e

educacionais que interferem na qualidade de vida escolar e social. Assim, é possível citar como exemplo que 70% dos alunos vivem com renda mensal inferior a 03 salários mínimos, 43% não têm casa própria e 43% moram em áreas sem saneamento básico. Contudo, 57% dos estudantes almejam ingressar no ensino superior, o que indica que devemos adotar medidas de intervenção na prática escolar, capaz de oferecer aos jovens a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento de competências geradoras de crescimento pessoal e profissional.
***Palavras-chave*:** Socioeconômico; Aprendizagem; Educação; Meio ambiente.

Abstract
The work is part of the program for young of public school to develop the entrepreneurship culture through the educational proposal articulated to the Local Productive Arrangements (LPA), particularly the LPA of beekeeping. The research under development is intended to present the socioeconomic background of high school students of the State School Professor Margarez Maria Lacet, registered in the program. The methodological process made use of a questionnaire with objective questions addressing aspects: economic, social, cultural and environmental. The data collection instrument was pre-tested and reformulated to consult 37 students, in absolute number, 35% of 1st year and 64% the 2nd year of high school. Considering the increasing dropout rate in the last three years (10.13%, 11.11% and 12.27%) and the fall of volume of enrollment in high school level classes and adding to the socioeconomic data of consulted students, it can be stated that there are problems related to socioeconomic and educational aspects that affect the quality of school life and social. So, it is possible to cite as an example that 70% of students live with a monthly income of less than 03 minimum wages, 43% do not have their own home and 43% live in areas without sanitation. However, 57% of students aim to enter higher education, which indicates that we should adopt intervention measures in school practice, able to offer young people the opportunity to contribute to the development of skills that generate personal and professional growth.
***Key words*:** Socioeconomic; Learning; Education; Environment.

POSTER 10

Diagnóstico da proficiência em ciências humanas no ensinomédio da educação básica – Maceió/AL - BR

Denise da Silva, Eletricia Pinheiro da Silva, Leila Costa de Barros &Nádja Maria Lopes Duarte - Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Email:deni1985silva@hotmail.com

Resumo
O trabalho faz parte do Programa de Formação Continuada de Professores em Pesquisa-Ação que aborda numa perspectiva interdisciplinar a articulação com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), em especial a cadeia produtiva da apicultura. A pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento e tem como objetivo analisar o meio ambiente em áreas de manguezais mediados pelo trabalho com os estudantes do nível médio da educação básica.
A amostra inicial contou com a participação de 40 alunos da Escola Estadual Professora Margarez Maria Santos Lacet, Maceió/AL. Desta forma, o diagnóstico da proficiência em Ciências Humanas (Geografia, Sociologia, História e Filosofia) desenvolveu instrumentos baseados na Teoria da Resposta ao Item (TRI), no qual não contabiliza apenas o número total de acertos nos testes, e sim o grau de dificuldade, a discriminação do item e o acerto casual.
A partir de cada item avaliou-se que os alunos dos primeiros anos possuem maior habilidade com temas do seu cotidiano, pois nas questões que envolvem problemas relacionados ao meio social, o índice de acertos ficou entre 50% e 95%. No entanto, os itens envolvendo o meio ambiente entre outras temáticas, o índice de acertos variaram entre 29% e 31%. Os resultados obtidos a partir dos

itens respondidos pelos alunos do 2º ano foram inversos, pois nos itens voltados para o meio social houve um percentual de erros entre 46% e 73%, enquanto os itens voltados para o meio ambiente, o índice de acertos variou entre 46% e 65%, superando o índice dos primeiros anos.
Palavras-chave: ciências humanas; diagnóstico; meio ambiente; teoria da resposta ao item.

POSTER 11

Relaciones con la comunidad y con el entorno penitenciario en reclusos. Propuesta de intervención psicosocial para el empoderamiento de habilidades sociales y emocionales.

Agúndez Del Castillo Rosa; Moreno Jiménez Mª Pilar; Casado-Quintana, Nerea

Resumo
Los estudios en torno al fatalismo sugieren que esté se relaciona con población en situación marginal y con numerosas variables psicosociales. El presente estudio pretende indagar en las relaciones con variables menos consideradas hasta ahora; los objetivos de la investigación son: 1) analizar los niveles de fatalismo, participación, sentido de comunidad, apoyo social, autoestima, inteligencia emocional, satisfacción vital y clima social en población reclusa del Centro Penitenciario de Alhaurin de la Torre; 2) estudiar las relaciones entre las variables mencionadas; 3) observar si existen diferencias en referencia a los módulos y a las visitas; 4) analizar el grado y las diferencias entre hombres y mujeres; 5) diseñar una intervención basada en el empoderamiento de la población reclusa, con el fin de disminuir o prevenir la actitud fatalista. La muestra total es de 150 participantes, 43.3% mujeres y 56.7% hombres y los resultados indican que existen diferencias entre ambos en la participación social. A través del análisis de correlaciones se observa la importancia del apoyo social, la participación y el sentido de comunidad en la población reclusa que posibiliten mantener los lazos con el exterior y la relación del apoyo social en variables psicológicas como la inteligencia emocional. Tanto es así que el proyecto "Mirando a la calle" trabaja para prevenir la inhibición de las habilidades sociales y emocionales y aboga por la construcción de puentes entre la prisión y la comunidad.

POSTER 12

Aplicación de un cuestionario de Inteligencia Emocional en el alumnado de 6º de Educación Primaria en un centro de Badajoz

Irene del Rosal y María Luisa Bermejo

Departamento de Psicología y Antropología Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz, España
Email: irosalsa@alumnos.unex.es; mbermejo@unex.es

Resumen
En los últimos años, la parte afectiva de los individuos ha sido fundamental para comprender la inteligencia humana. En el ámbito educativo, las habilidades emocionales del alumnado tienen gran importancia, llegando a ser decisivas en la formación académica. Generalmente, se ha relacionado a la persona inteligente con un elevado coeficiente intelectual; sin embargo, esto no es suficiente para garantizar una vida exitosa. El objetivo de este trabajo es evaluar el coeficiente emocional del alumnado utilizando el cuestionario de "Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On" para jóvenes siendo la muestra recogida 47 alumnos procedentes de dos clases de sexto curso de Educación Primaria de un colegio público de Badajoz. Tras analizar los resultados, observamos que

ambas clases presentan un coeficiente emocional por encima de la media; sin embargo, un grupo muestra mayor variabilidad de datos. Si nos centramos en las puntuaciones de los bloques que conforman el coeficiente emocional, identificamos que el bloque “Interpersonal” es el más valorado, siendo el menos valorado el bloque “Intrapersonal”. Igualmente, destacan las diferentes puntuaciones entre chicos y chicas.
***Palabras clave*:** Inteligencia Emocional, Educación Emocional, Coeficiente Emocional, Educación Primaria.

Abstract
In recent years, the emotional part of individuals has been critical to understanding human intelligence. In education, emotional skills of the students are very important, becoming decisive in academic training. Generally, it has been linked to intelligent person with a high IQ; however, this isn’t sufficient to guarantee a successful life. The aim of this study is to evaluate the emotional quotient of students using the questionnaire "Inventory of Emotional Intelligence Bar-On" (Youth Version) being the sample collected 47 students from two classes of sixth year of primary education in a public school in Badajoz. After analyzing the results, we note that both classes have an emotional quotient above average; however, a group showed a greater data variability. If we focus on the scores of the blocks that make up the emotional quotient, we identified the block "Interpersonal" as the most valued, being the least valued the block "Intrapersonal". Similarly, highlights the different scores between boys and girls.
***Key words*:** Emotional Intelligence, Emotional Development, Emotional Quotient, Elementary School.

POSTER 13

Desarrollo e Implementación de un Proyecto de Innovación Educativa para eldesarrollo personal y emocional de los estudiantes de educación infantil yprimaria/Design and implementation of anEducativeInnovation Project to the personal andemotionaldevelopment of the kindergarten and primaryeducationstudents.

Valle Flores-Lucas, Inés Monjas-Casares, L. Jorge Martín-Antón & Raquel Martínez-Sinovas

Dpto. de Psicología. (GIE-179 Psicología de la Educación), F. de Educación y T. Social. Universidad de Valladolid

Resumo
La formación de los futuros maestros implica algo más que la adquisición de conocimientos técnicos, ellos tienen también que desarrollar ciertas características y habilidades personales para poder hacer frente a los desafíos que les supondrá la educación de sus futuros alumnos, ya que además de trasmitir conocimientos, tendrán que velar por su buen desarrollo personal, su bienestar y su educación en valores.
El proyecto de innovación educativa que presentamos se enmarca dentro de nuestra investigación en Psicología Positiva en educación. Y pretende desarrollar en nuestros estudiantes, futuros maestros de primaria e infantil, recursos personales y habilidades que les permitan afrontar de forma más adecuada su futura actividad profesional, y que les capacite mejor para educar en valores, y velar por el bienestar y el buen desarrollo personal de sus futuros alumnos.
El proyecto se ha desarrollado dentro de la asignatura de Educación para la Paz de primer curso en los grados de maestro de educación primaria e infantil.
Se elaborado un programa educativo de desarrollo de personal, diseñando sesiones educativas para el conocimiento y desarrollo de sus fortalezas personales, y de educación emocional para mejorar su inteligencia emocional.

Los resultados preliminares de este proyecto indican que ha tenido una buena acogidapor parte de nuestros estudiantes, tanto por su valoración global del programa como por su valoración de su utilidad para su crecimiento personal. También ha sido bien valorada su utilidad para su futuro profesional.
***Palabras Clave*:** Innovación Educativa, Psicología Positiva, Desarrollo Personal, Inteligencia Emocional, Estudiantes de Educación.

Abstract
The training of the future teachers implies something more than the acquisition of technical knowledge, they have also to develop certain personal characteristics and personal skills in order to face the challenges that will be present when they have to train to their future students, because, beside transmit knowledge, they have to take care of their future students' good personal development, well-being and values education.
The educative innovation project that we present is framed in our previous research inPositive Psychology in Education. Its main goal is the development of personal resources and emotional skills in our students, the future kindergarten and primary teachers, to allow them face in an adequate way their future professional activity. We also attempt to enable them better to train in values and take care of the well-being and the personal development of their future students.
The project has been developed in the frame of the Peace Education subject which is a compulsory subject in the first course of the grades of kindergarten and primary education. We made an educative program of personal development, designing educative sessions to train and develop their personal strengths; we also train their emotional skills to improve their emotional intelligence.
Our preliminary results showed that the program has been evaluated by our students, in their overall rating, in their rating for its usefulness for their personal growth and usefulness for their future professional activity.
***Key words*:** Educative Innovation, Positive Psychology, Personal Development, Emotional Intelligence, Education Students.

POSTER 14

Atitudes de pais e profissionais frente à deficiência intelectual/ Attitudesofparentsandprofessionalsabouttheintellectualdisability

Daros, Luciene*; Minetto, Maria de Fátima** & Franco, Vitor***
*Universidade Evangélica do Paraná- Brasil; **Universidade Federal do Paraná- Brasil;
***Universidade de Évora- Portugal.

Resumo

As pessoas com deficiência encontram, no curso da sua vida, obstáculos e barreiras que dificultam uma vida digna em sociedade, em parte devido a confrontarem-se com crenças, atitudes e opiniões em relação à deficiência que, de algum modo, influenciam as práticas e os comportamentos sociais.

Será apresentado um estudo que teve por objetivo avaliar atitudes dos profissionais da saúde, educação e pais frente à Deficiência Intelectual.

Foi utilizado o Questionário ATTID (Atitudes face à deficiência intelectual (Morin, Crocker, Beaulieu-Bergeron & Caron, 2013) numa versão em língua portuguesa. Os participantes da pesquisa foram 60, sendo quinze profissionais da saúde, quinze profissionais da educação sem alunos de inclusão, quinze professores com alunos de inclusão e quinze pais (pai ou mãe). A coleta

de dados foi realizada num Ambulatório da Síndrome de Down de um Hospital Público do Estado do Paraná, e num Centro Municipal de Educação Infantil.

De acordo com os dados obtidos, o grupo de participantes demonstrou atitudes positivas frente às pessoas com deficiência intelectual. Tendo em consideração que todos os participantes tinham algum convívio com um portador de DI, os resultados apontam para a importância da elucidação sobre DI como medida de desmistificação da deficiência e diminuição do preconceito.

Palavras-chave: Atitudes; Deficiência; Crenças.

Abstract

People with disabilities, in the course of their lives, encounter obstacles and barriers that hinder a dignified life in society, partly due to beliefs, attitudes and opinions towards disability that somehow influence the practices and social behaviors.
A study will be presented that aimed to evaluate attitudes of health and education professionals and parents toward Intellectual Disability.

We used the ATTID Questionnaire (Attitudes Toward Intellectual Disability (Morin, Crocker, Beaulieu-Bergeron & Caron, 2013) in the portuguesebrazilian version. The participants were 60: fifteen health professionals, fifteen teachers of students without inclusion, fifteen teachers with students of inclusion and fifteen parents (father or mother). Data collection was performed in a clinic of Down Syndrome at a public hospital of Paraná (Brazil) and a Municipal Center for Early Childhood Education.
According to the data obtained, the group of participants showed positive attitudes toward people with intellectual disabilities. Considering that all participants had some contact with an ID carrier, the results point to the importance of elucidation of DI as demystification measure of disability and to decrease prejudice.
Keywords:Attitudes; Disabilities; Beliefs.

POSTER 15

Relato de experiência: A Psicologia na construção de novos espaços e afetos no hospital psiquiátrico / ExperienceReport: Psychology in theconstructionofnewareasandaffecttions to thepsychiatric hospital

Nataly L. G. Silva; Caroline C. Padilha
Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, AL, Brasil.
E-mail: popopai@gmail.com

Resumo
O presente trabalho visa expor a experiência e o conhecimento adquirido durante o estágio realizado na área da Saúde Mental, que objetivou inserir estudantes de Psicologia na realidade dos hospitais psiquiátricos e possibilitar através do convívio destes com os pacientes, reflexões sobre o adoecimento e a criação de novas práticas e modos de relação que contribuam para o tratamento, a saúde e a autonomia destes sujeitos. As atividades desenvolvidas neste estágio consistiram na formação de grupos terapêuticos nos quais os pacientes pudessem relatar suas histórias, seus desejos

e projetos de vida. Estes grupos intentavam fortalecer os vínculos entre os pacientes e desenvolver estratégias fomentadoras de sua autonomia para a vida extra-hospitalar, para a consecução de cuja meta a escuta foi o instrumento principal – pois, através dela pode-se conhecer a história do sofrimento dos pacientes e apreender seus sonhos e potencialidades. Também foram realizados grupos com os familiares para discutir as responsabilidades destes enquanto cuidadores e acolher seus sofrimentos e expectativas referentes ao retorno do paciente ao lar. Essas ações tiveram embasamento teórico em autores que discutem o tratamento do paciente psiquiátrico a partir de uma perspectiva que está centrada nele enquanto pessoa e não enquanto doente, considerando-o assim como um ser histórico e relacional que não deve ser reduzido a diagnósticos e medicamentos. Este estágio possibilitou a construção de novas relações e espaços de acolhimento dentro do hospital e contribuiu para o entendimento da Psicologia como uma profissão que lida com vidas.
***Palavras-chave*:** Psicologia. Estágio. Saúde Mental. Hospital Psiquiátrico

Abstract
This paper aims to present the experience and the knowledge acquired during the internship performed in the area of Mental Health, which aimed to insert psychology students in the reality of psychiatric hospitals and enable through the interaction of these with patients, reflections on the becoming ill and the creation of new practices and ways of relating that contribute to the treatment, the health and autonomy of these subjects. The methodology of the internship consisted in the formation of therapeutic groups in which the patients should share their stories their desires and life projects. These groups they thought to strengthen the bonds between patients and develop fomenting strategies of their autonomy for extra-hospital life, for the achievement of which goal listening was the main instrument - because through it you can know the history of suffering of patients and seize their dreams and potentialities. We also performed groups with relatives to discuss their responsibilities as caregivers and to receive their sufferings and expectations for the return of the patient to home. These actions had theoretical background in authors who discuss the treatment of psychiatric patients from a perspective that is centered on him as a person and not as a patient, considering him as a historical and relational being that should not be reduced to diagnostics and drugs. This internship enabled the construction of new relationships and areas of reception inside the hospital and contributed to the understanding of Psychology as a profession that deals with lives.
Keywords: Psychology. Internship. Mental Health. Psychiatric Hospital

POSTER 16

El fatalismo como consecuencia del internamiento en prisión y su relación con otras variables psicosociales.

Casado-Quintana, Nerea Pepe Ferreira, Clarissa Agúndez del Castillo, Rosa Moreno-Jimenez, Pilar

Resumen

La cárcel como institución de control y poder hace que los individuos pierdan el control sobre su vida y su futuro, en consecuencia, se dejan llevar por la irremediable situación configurándose de ésta forma en ellos el fatalismo. Por tanto, se trata de una de las principales consecuencias del proceso de inadaptación social. El inadaptado aprende que las cosas le vienen dadas, que apenas puede modificar las circunstancias de su vida.

En esta investigación se plantea conocer la relación entre el fatalismo y la calidad de vida, satisfacción vital y apoyo social en personas privadas de libertad. Así mismo se analizan las

diferencias en fatalismo en función del sexo, nivel económico, estudios, tiempo en prisión y delito cometido.

La muestra está formada por 200 reclusos del Centro Penitenciario de Alhaurín de la Torre (175 hombres y 25 mujeres). Se evalúan el fatalismo, la calidad de vida, la satisfacción vital y el apoyo social. Los resultados muestran que las internas femeninas son más fatalistas que los hombres y que a mayor nivel de estudios menor fatalismo. Además existen diferencias entre los internos con delitos referidos al sexo (contra la libertad sexual y violencia de género), siendo menor su fatalismo que los que se encuentran internados por delitos comunes. A mayor número de actividades realizadas dentro de prisión, menor fatalismo. Por último, el fatalismo está relacionado positivamente con el fatalismo y no tiene relación ni con calidad de vida ni con apoyo social.

***Palabras claves*:**Fatalismo, apoyo social, calidad de vida, satisfacción vital, prisión

Abstract

The prison as an institution of control and power makes individuals lose control over their lives and their future, therefore, they are driven by the hopeless situation configured in this way they fatalism. Therefore, it is one of the main consequences of the process of social maladjustment. The misfit learns that things are given, you can just change the circumstances of your life.

This research is aimed at ascertaining the relationship between fatalism and quality of life, life satisfaction and social support detainees. Also the differences in fatalism based on gender, income, education, time in prison and crime are discussed.

The sample consists of 200 inmates Prison Alhaurín de la Torre (175 men and 25 women). Fatalism are evaluated, quality of life, life satisfaction and social support. The results show that female inmates are more fatalistic than men and that the higher the level of education less fatalism. Differences also exist between domestic offenses relating to sex (sexual offenses and domestic violence) and is lower fatalism that those who are hospitalized for common crimes. A greater number of activities within prison, less fatalism. Finally, fatalism is positively related to fatalism and has no relation to quality of life and social support.

***Key words**:* Fatalism, Social support, quality of life, life satisfaction, prison

POSTER 17

Evidências sobre o papel de um curso de educação e formação de jovens na construção de um perfil psicológico predisponente ao sucesso profissional

Inês Nascimento & Áurea Santos Graça

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP
Email: ines@fpce.up.pt; aureasantosmoreda@gmail.com

Resumo

O poster a apresentar pretende evidenciar o contributo de um curso de Educação e Formação de Jovens no processo de (re)construção da imagem de si e do mundo dos respetivos formandos

considerando as vantagens potenciais da modalidade de formação em causa enquanto oportunidade de exploração vocacional e de preparação do *self* para o mundo do trabalho. Assumindo uma perspetiva construtivista, desenvolvimentista e ecológica do desenvolvimento vocacional, considera-se que esta modalidade promove experiências susceptíveis de o estimular e entende-se que a dinâmica deste desenvolvimento, sendo propícia à revisão ou validação de teorias implícitas sobre o *self* e sobre o mundo é, ela própria, capaz de operar transformações nas crenças de autoeficácia, nas expectativas de resultado e nos objetivos autopropostos e, também por essa via, influenciar os próprios interesses e escolhas vocacionais futuras dos indivíduos. Participaram no estudo longitudinal de natureza quantitativa e qualitativa 15 formandos e 12 formadores de um curso de educação e formação de jovens da área de serviço de mesa de um agrupamento de escolas do concelho da Maia. Os resultados indicam que os formandos que mais progrediram ao longo do curso construíram interesses estáveis e objetivos de escolha relacionados com a área de formação do mesmo, apresentando, no final do curso, crenças de eficácia positivas. Tal constatação parece confirmar que as crenças de autoeficácia assumem uma influência direta no processo de escolha e afetam o desenvolvimento dos interesses e objetivos e que quanto maior é o interesse dos alunos pelas atividades profissionais para as quais se estão a formar mais investem na preparação formativa para as mesmas.

Palavras-chave: desenvolvimento vocacional; autoeficácia, interesses; escolhas vocacionais.

POSTER 18

Formando para o trabalho: As competências transversais enquanto fator diferenciador no ingresso socioprofissional de economistas e gestores

Rita Santos Silva* e Inês Nascimento**
*Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Email: rssilva@porto.ucp.p; ines@fpce.up.pt

Resumo
Ao longo dos últimos anos, a aquisição de competências transversais tem sido apontada como meta significativa no cumprimento do processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. Emolduradas pelo paradigma de Bolonha, as instituições de Ensino Superior têm vindo a ser desafiadas a encontrar soluções para a integração socioprofissional dos seus licenciados através de uma abordagem diferenciada ao mercado de trabalho. Uma das propostas para estreitar o *gap* entre o contexto académico e o mundo socioprofissional consiste na implementação de projetos de promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais (Oliveira, & Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012), processos esses que devem estar articulados com a inovação curricular e revisão permanente das práticas pedagógicas implementadas. Tendo em conta a relevância de conhecer as expetativas do mercado de trabalho em relação ao perfil de competências transversais de futuros economistas e gestores, a presente comunicação tem como objetivo apresentar os dados da primeira fase de um estudo exploratório que consistiu em entrevistas a 26 representantes de empresas parceiras da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, e 10 professores, 7 alumni e 6 estudantes finalistas da instituição, que se tem vindo a posicionar estrategicamente no âmbito do desenvolvimento de competências transversais e promoção da empregabilidade dos estudantes. Entre as competências mais referidas encontram-se as competências de comunicação, trabalho em equipa, relacionamento interpessoal, proatividade e iniciativa, domínio de línguas estrangeiras, liderança, destacando-se igualmente o papel que as atividades extracurriculares assumem enquanto contextos privilegiados de promoção do desenvolvimento e mobilização destas competências.

Palavras-chave: Ensino Superior, empregabilidade, economia e gestão, competências transversais

Abstract
Over the past few years, the acquisition of soft skills has been identified as a significant milestone in the fulfilment of individuals and societies' development process. Framed by the paradigm of Bologna, Higher Education Institutions have been challenged to find solutions to socio-professional integration of their graduates through a differentiated approach to the labor market. One of the proposals to narrow the gap between the academic context and the socio-professional world is the implementation of projects that intentionally promote the development of soft skills (Oliveira & Guimarães, 2010; Pillai, Khan, Ibrahim, & Raphael, 2012). These processes should be articulated with the curricular innovation and follow the continuous review of the implemented pedagogical practices. Aiming to know the labor market's expectations regarding the soft skills' profile of future economists and managers, this poster presents data from the first phase of an exploratory study in which 26 representatives of partner companies of the Faculty of Economics and Management of the Catholic Port, and 10 teachers, alumni 7 and 6 graduate students of the institution were interviewed. This Faculty is known by its strategic position in the development of soft skills and promoting employability of students. Among the most frequently mentioned skills are communication skills, teamwork, interpersonal skills, proactivity and initiative, language skills, leadership, also standing out the role that extracurricular activities take as privileged contexts to promote the development and mobilization of these skills.
***Keywords*:** Higher Education, employability, economics and management, soft skills

POSTER 19

A insuficiência dos motivos altruístas na escolha de tornar-se voluntário/a

Rafael Pina Matos & Inês Nascimento
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).
Email: mipsi09018@fpce.up.pt; ines@fpce.up.pt

Resumo
Vivendo-se numa época de crise económica e financeira, a prática do voluntariado pode revelar-se como um dos recursos mais significativos da sociedade. Sendo esta crise também de valores, numa sociedade tendencialmente individualista, o que levará certas pessoas a dedicar, gratuitamente, parte do seu tempo/energia aos outros? A literatura revela motivações altruístas na base deste envolvimento. A maioria dos estudos, incide, contudo, em contextos e grupos concretos de voluntários, não sendo conhecida alguma investigação que analise transversalmente o fenómeno do voluntariado português. O presente estudo procurou determinar as motivações identificadas por 231 voluntários ligados a Entidades ligadas à Saúde e Entidades Religiosas e de Solidariedade Social, como decisivas no início do envolvimento neste papel. Na avaliação destas motivações utilizou-se o *Volunteer Motivation Inventory*(*VMI*), de Esmond e Dunlop (2004). A análise fatorial exploratória evidenciou as dimensões motivacionais *Benefícios Sociais*, *Benefícios Diretos para o Self*, *Estratégias de Coping*, *Identificação com a Causa* e *Abnegação*, surgindo a *Identificação com a Causa* como a dimensão motivacional mais saliente na decisão dos participantes. Algumas características pessoais e sociodemográficas revelaram efeitos significativos em certas dimensões motivacionais avaliadas. A interpretação e discussão dos resultados permitirá evidenciar pistas para a captação de potenciais voluntários/as na e para a comunidade.
***Palavras-chave*:** voluntariado, motivações, eventos de vida

Abstract
The poster to be presented aims to highlight the contribution of an education and training course in the way the trainees (re)construct the image of themselves and of the world considering the

potential benefits of this kind of training context as an opportunity to career exploration and self preparation for the work. Assuming a constructivist, developmental and ecological perspective of career development, it is assumed that this course promotes experiences likely to stimulate the career development. It assumes, therefore, that in career development occurs the review or validation of theories about the self and the world and is itself capable of operating changes in self-efficacy beliefs, outcome expectations and goals and also in this way, it influences the interests and future vocational choices of trainees. In the longitudinal quantitative and qualitative study participated 15 trainees and 12 trainers of an education and training course in the area of table waiting of a school located in Maia. The results indicate that trainees most succeeded over the course built stable interests and made future vocational choices related to the table waiting area. The trainees also had at the end of the course positive self efficacy beliefs. This findings seems to confirm that self-efficacy beliefs influence the vocational choices and affect the development of the interests and objectives and that trainees invest more in the training courses when they have vocational interests on the area they are training for.
Key-words: career development, self-efficacy, interests, vocational choices.

POSTER 20

Café Psi: ciclos de debates e interação sobre problemas contemporâneos e comportamento humano/ Café Psi: cycles of debate and interaction on contemporary problems and human behaviour

Janaina Diniz Guedes
Psicóloga clínica e pós-graduanda em Psicologia Clínica e Saúde Mental

Resumo
O Café Psi trata-se de uma atividade prática de extensão com o objetivo de ampliar o debate sobre temas contemporâneos abordados por profissionais, acadêmicos e pesquisadores de Psicologia. O projeto, fundado em 2011, tem como objetivos específicos: i) envolver alunos, profissionais e pessoas de outras áreas de formação em discussões com temas de caráter interdisciplinar, tratadas a partir da perspectiva da Psicologia; ii) promover debates em ambiente mais descontraído, aliando o rigor epistemológico-científico à cultura gastronômica do Nordeste brasileiro; iii) abordar temáticas que envolvem quase sempre a curiosidade da sociedade, as quais geralmente os indivíduos se veem envolvidos direta ou indiretamente. A atividade envolve pessoas com amplo espectro de conhecimento, de reconhecida competência profissional e/ou perfil acadêmico e científico adequado para os temas selecionados. Também participam das atividades outros atores interessados, como faculdades, centros de treinamento e clínicas especializadas na área. Após dez edições, o evento atesta seu êxito com ampla aceitação e participação de um público engajado, bem como por meio de recorrentes solicitações de novas edições, novos temas e palestrantes para as próximas programações. Nas edições anteriores foram abordados os seguintes temas: 1) Faces da Violência: dos pequenos crimes da vida cotidiana à destrutividade humana; 2) Sexologia: um ponto de intersecção entre a clínica e a educação; 3) A Importância do psicólogo como consultor organizacional; 4) Dependente Químico: infrator ou vítima?; 5) Ansiedade: o sofrimento da vida moderna sob a perspectiva clínica; 6) Psicopatia: loucura ou perversidade? ; 7) Avaliação psicológica: conquistas e desafios para a Psicologia Contemporânea; 8) Hipnose e Arteterapia como intervenções nos processos psicoterápicos; 9) Saúde Mental no século XXI: novos desafios, novas perspectivas; e 10) Neuropsicopedagogia: o que isso tem a ver com pais, crianças, escola e Psicologia? O trabalho se enquadra na categoria prática porque tem como característica a promoção de um ambiente de discussão inovador, onde as práticas psicológicas e científicas se entrelaçam na perspectiva de análise de variados temas alinhados ao campo de formação.

Abstract
Café Psi is a practical extension activity which aims to broaden the debate about contemporary themes approached by professional, academics and researchers in Psychology. The project, founded in 2011, has the following specific objectives: i) to involve students, professionals and individuals from other fields of work in discussions with interdisciplinary themes treated from the perspective of psychology; ii) to promote debates in a casual atmosphere, combining the scientific and epistemological rigour to the gastronomic culture of the Brazilian Northeast; iii) to discuss issues that almost always involve the curiosity of society, which individuals usually find themselves involved directly or indirectly. The activity involves people with a wide spectrum of knowledge, recognized professional competence and/or academic and scientific profile suitable to the selected themes. There is also the participation of other stakeholders, such as colleges, training centres and specialized clinics in the field. In its 11th edition, the event attests to its success with wide acceptance and participation of an engaged public, as well as due to recurrent requests for new editions, new topics and speakers for the upcoming schedules. In the previous editions, the following topics were discussed: 1) Faces of Violence: from small crimes of everyday life to human destructiveness; 2) Sexology: a point of intersection between clinic and education; 3) The importance of a psychologist as an organizational consultant; 4) Chemical Dependent: offender or victim?; 5) Anxiety: the suffering of modern life in the clinical perspective; 6) Psychopathy: insanity or perversity?; 7) Psychological assessment: achievements and challenges for Contemporary Psychology; 8) Hypnosis and Art Therapy as an intervention in psychotherapy processes; 9) Mental Health in the XXI century: new challenges, new perspectives; and 10) Educational neuropsychology: what does it has to do with parents, children, school and Psychology? The work fits the practical category because it is characterized by the promotion of an innovative discussion environment, where psychological and scientific practices are intertwined in the analysis perspective of various themes aligned to the training field.
***Keywords*:** Café Psi, Contemporany Problems, Behaviour.

POSTER 21

Sabedoria em estudantes do ensino superior: contributos da investigação/ Wisdom in higher education students: research contributions

Raquel Gonçalves [(1)] & Alice Bastos [(1) (2)]

[(1)]Instituto Politécnico de Viana do Castelo, ESE [(2)]UNIFAI, Universidade do Porto

e-mail: raquelg@ese.ipvc.pt

Resumo

Sendo o ser humano uma entidade biopsicosocial e agente (pró)ativo na construção de si mesmo enquanto indivíduo, o processo de desenvolvimento – altamente complexo e heterogéneo – só pode ser compreendido à luz de uma Perspetiva Life-Span. De igual forma, também a sabedoria é revestida de elevada complexidade. Tida como a orquestração perfeita entre o conhecimento e a virtude (Baltes, 2004), envolve características cognitivas, reflexivas e afectivas (Ardelt, 2003). Ainda que o desenvolvimento seja um processo contínuo, a relação entre idade e sabedoria precisa ser clarificada (Sternberg, 2005). Assim, pretende-se com esta comunicação promover uma reflexão acerca da relação entre sabedoria e idade, chamando a atenção para a sua multidimensionalidade e complexidade. O objectivo deste trabalho é divulgar um estudo acerca da sabedoria na vida adulta.

Neste trabalho estão envolvidos 308 sujeitos de ambos os sexos (68.2% do sexo feminino) com idades compreendidas entre 18 e 91 anos (M = 49.08; DP = 19.65), avaliados com a versão portuguesa da Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS-19; Ardelt, 2003). Os resultados obtidos demonstram que os jovens (n = 80; M = 22.10; DP = 3.95) apresentam scores mais elevados de sabedoria (65.0) seguidos dos adultos de meia-idade (n = 98; M = 46.29; DP = 6.16) e, posteriormente, dos idosos (n = 130; M = 67.79; DP = 8.42). Estes resultados vão ao encontro do verificado por Smith e Baltes (1990). Considerados globalmente, os resultados do presente estudo revelam-se promissores ao nível da compreensão e avaliação da sabedoria na população adulta portuguesa.

Palavras-chave: Sabedoria; Estudantes do Ensino Superior

Abstract

The human being is a biopsychosocial entity and agent (pro) active in building himself as an individual, therefore the developmental process - highly complex and heterogeneous - can only be understood from a Life-Span Perspective. Similarly, wisdom is characterized by a high complexity. Understood as the perfect orchestration between knowledge and virtue (Baltes, 2004) wisdom involves cognitive, reflective and affective characteristics (Ardelt, 2003). Although the development is a continuous process, the relationship between age and wisdom needs to be clarified (Sternberg, 2005). We intend with this communication to promote reflection on the relationship between wisdom and age, drawing attention to its multidimensionality and complexity. The aim of this paper is to promote a study about wisdom in adulthood. In this study are involved 308 participants of both sexes (68.2% female) aged between 18 and 91 years (M = 49.08, SD = 19.65), that have been evaluated with the Portuguese version of the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS -19, Ardelt, 2003). The results show that young people (n = 80, M = 10.22, SD = 3.95) have higher scores of wisdom (65.0) followed by middle-aged adults (n = 98, M = 46.29, SD = 6.16) and subsequently, the elderly (n = 130, M = 67.79, SD = 8.42). These results are consistent with the observed by Smith and Baltes (1990). Taken as a whole, the results of this study seem promising in terms of understanding and evaluation of wisdom in the portuguese adult population.

Keywords: Wisdom; Higher Education Students

POSTER 22

Maturidade e cuidados filiais na meia idade: estudo comparativo entre filhos cuidadores de pais com e sem demência

Diana Morais*(dianamorais@ese.ipvc.pt), Lia Fernandes** & Carla Faria*

*Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação

** Faculdade de Medicina da Universidade do Porto

Resumo

No actual contexto de envelhecimento populacional, os cuidados filiais assumem cada vez mais destaque. Deste modo, o cuidar assume-se como tarefa desenvolvimental da meia-idade, com uma dupla direccionalidade: por um lado ele é dirigido aos descendentes (filhos), por outro, o aumento da vulnerabilidade nos pais dirige-o a estes mesmos (ascendentes) (Igarashi, Hooker, Coehlo, & Manoogian, 2013; Campbell, 2010; Shulman, 2005). Importa, então, compreender a forma como se processam estes cuidados. Uma das dimensões que, embora pouco estudada, tem sido analisada e associada aos cuidados filiais na velhice é a maturidade filial (Perrig-Chiello & Sturzenegger, 2001; Cicirelli, 2000, Marcoen, 1995; Murray, Lowe, & Horne, 1995). O conceito de maturidade filial foi introduzido por Blenkner (1965) para descrever uma estádio desenvolvimental em que o filho adulto supera a crise filial, percebendo e aceitando que o progenitor tem também necessidade de apoio e conforto e, passando a relacionar-se com ele, de uma forma mais horizontal (de adulto para adulto), para além do papel estritamente parental. A superação da crise filial e consequente aceitação das limitações e vulnerabilidades parentais tem sido associada à capacidade de cuidar (Hayes, & Truglio-Londrigan, 1985; Stiens, Maeck, & Stoppe, 2006). Neste sentido, a presente comunicação tem como ojectivo analisar as diferenças ao nível da representação de cuidados, em função da maturidade filial, em filhos cuidadores de pais com e sem demência.

Palavras-chave: cuidados filiais, maturidade filial, meia-idade, demência, representação de cuidados.

POSTER 23

Trajectórias dos Estudantes "maiores de 23"/ Trajectories of students from the program "More than 23 years"

Sónia P. Gonçalves, Maria Manuel Prates, Marlene Silva, Conceição Couvaneiro, Helena Ribeiro de Castro & Cristina Granado
Email: sonia.goncalves@almada.ipiaget.pt

Resumo
A elevada taxa de abandono escolar e a ainda baixa frequência do ensino superior coloca Portugal em situação muito incipiente relativa aos outros países. A necessidade de promover a formação facultando o acesso ao Ensino Superior a todas as pessoas que, não possuindo um percurso de formação clássico, o 12.º ano de escolaridade e tendo mais de 23 anos se possam candidatar a formação superior. Esta enquadra-se numa política de promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino.
Tratando-se de uma realidade recente verificam-se falta de estudos sobre esta matéria e a necessidade de aprofundamento desta situação por forma a poder ajustar as respostas esperadas no que respeita ao evolui da mesma ao seu impacto no tecido produtivo nacional. O actual projecto procura encontrar respostas para algumas dimensões dessa problemática, a partir da análise das trajectórias destes estudantes com a realização de entrevistas.
O projecto permitiu conhecer o perfil e trajectórias dos estudantes maiores de 23 anos, permitindo o levantamento de indicações no sentido de ajustar as práticas pedagógicas ao percurso e experiências dos alunos.
Palavras-chave: Maiores de 23 anos, Trajectórias, Entrevistas

Abstract
The high school dropout rate and the low frequency of higher education places Portugal in incipient situation regarding other countries. The need to promote the training providing access to higher education to all people, not with a classic training path, the 12th year and with more than 23 years can apply for higher education. This is part of an equal opportunities policy to promote access to this level of education.
In the case of a recent reality check is a lack of studies on this issue and the need for further work on this situation so that it can adjust the expected responses with regard to the same evolves its impact on the national productive fabric. The current project seeks to find answers to some dimensions of this problem, based on the analysis of the trajectories of these students with the interviews.
The project has to know the profile and trajectories of students over 23 years, allowing the collection of information in order to adjust teaching practices on pathways and experiences of students.
Keywords: More than 23 years Trajectories, Interviews

1 - Desenvolvimento de *Soft Skills* no ensino superior – Três modelos numa escola de engenharia/ Higher education soft skills development - three models, one engineering school

Isabel Gonçalves (isabel.goncalves@tecnico.ulisboa.pt); Ana Lucas; Gonçalo Moura & Sofia Sá
Instituto Superior Técnico – Universidade de Lisboa.

Resumo

O Gabinete de Apoio ao Tutorado (GATu) do Instituto Superior Técnico (IST) tem como missão promover a integração e o sucesso académico do Estudante, suavizando o desfasamento existente entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior. Sendo as *Soft Skills* ferramentas fundamentais para a adaptação de cada sujeito a novos ambientes, o GATu tem vindo a desenvolver um conjunto de parcerias com diversas Unidades Curriculares na tentativa de potenciar e desenvolver estas competências nos estudantes. Estas parcerias são desenvolvidas com ações de formação ministradas por elementos da equipa interna do GATu, em contexto de sala de aula.
Neste artigo serão descritos três modelos distintos: *Presentation Skills*, *Soft Skills Basic Kit e Time Management Skills*, atualmente implementados no 1º e 2º semestre do 1º ano curricular. Os três modelos têm vindo a evoluir significativamente ao longo tempo, tendo o primeiro - *Presentation Skills* - iniciado no ano letivo 2008/2009, o segundo - *Soft Skills Basic Kit* - em 2011/2012 e o terceiro -*Time Management Skills* - em 2014/2015.
O impacto dos três modelos no desenvolvimento das competências transversais será testado através da implementação de um modelo avaliativo longitudinal, que avaliará o uso dos conhecimentos adquiridos nos módulos de competências transversais nas restantes unidades curriculares ao longo do curso.
Palavras – Chave: *Soft skills*; tutorado; sucesso académico

Abstract

The Tutoring Support Office (GATu) from Instituto Superior Técnico mission is to promote students integration and academic success, softening the gap between secondary and higher education. Since the Soft Skills are fundamental tools for the adaptation of each subject to new environments, GATu has developed a set of partnerships with several curricular units in an attempt to promote and develop these skills in students. The partnerships involve training activities conducted by elements of GATu team in the classroom context.
This article will describe the three soft skills models: Presentation Skills, Soft Skills Basic Kit and Time Management Skills, currently implemented on both semesters of the 1st academic year and on the 2nd semester of the 2nd academic year.
The three models have evolved significantly over time: the first - Presentation Skills - started in the academic year 2008/2009, the second - Soft Skills Basic Kit in 2011/2012 and the third - Time Management Skills- in 2014/2015.
The impact of the soft skills models in the development of the students will be tested after the implementation of a longitudinal assessment model that will assess the application of the learning contents on the soft skills classes on the remaining classes of the curriculum.
Key – Words: Soft skills; tutoring; academic success

"No Instituto (…) é o primeiro ano o que o aluno considera mais difícil de vencer; mas a dificuldade está mais na falta de hábito de se governar por si, do que nas experiências escolares"
Alfredo Bensaúde (1922) in "Notas Histórico-Pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico" (p 25)

Introdução

No âmbito da Uniformização do Espaço Europeu de Ensino Superior[1], e em consequência da implementação do Processo de Bolonha (Daniel, Kanwar & Uvalic - Trumbic, 2006; Floud, 2006) preconizam-se atualmente mudanças substanciais para o Ensino Superior (Dickinson, 1991; Kezar, 1999-2000; Kovel - Jarboe, 2000 & Zusman, 1999), nomeadamente a introdução de objetivos de aprendizagem (*learning outcomes*), expressos através dos Descritores de Dublin[2], que estão organizados em cinco categorias – conhecimento e compreensão; aplicação de conhecimento e compreensão; formulação de juízos; competências de comunicação e competências de aprendizagem e ainda a especificação dos métodos pedagógicos (de ensino – aprendizagem e de avaliação) que contribuem para esses objetivos.

As competências globais de cada curso, designadamente as competências transversais (*soft skills*) como o trabalho em equipa, a liderança, o empreendedorismo, a comunicação escrita e oral e a aprendizagem autónoma, deverão ser planeadas a um nível que transcende a Unidade Curricular, obrigando a um pensamento mais global efetuado geralmente ao nível da Coordenação do Curso.

Esta mudança sem precedentes do paradigma de organização pedagógica, que alguns compararam a um terramoto, introduzida pela criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, veio implicar para muitas Escolas europeias alterações mais ou menos profundas a pelo menos três níveis: Organizacional, Curricular, e ao nível das práticas de Ensino e Avaliação, sendo que estas duas últimas são vividas por dois grupos principais de atores: os Estudantes, de quem se espera que adquiram competências de forma relativamente autónoma (em contraste com a mera demonstração de apreensão dos conhecimentos lecionados) e os Docentes, de quem se espera que ajustem os seus métodos de Ensino e Avaliação, mudando o paradigma de "Ensino", para o paradigma de "Aprendizagem", centrado na promoção da autonomia dos seus Estudantes.

A profundidade das alterações nas práticas de Ensino e Aprendizagem de cada Escola veio muitas vezes acentuar a discrepância existente entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior (Gonçalves, Soares, Marques, Machado, Fernandes, Machado, Almeida, Casal & Vasconcelos, 2004; Seco, 2005; Soares, Osório, Capela, Almeida, Vasconcelos & Caires, 2000) – na verdade, não se registou nenhuma alteração nas práticas do Ensino Secundário português orientada explicitamente para

[1] Resultante da aplicação do Decreto-Lei nº 42/2005 publicado em Diário da República nº 37 I-A

[2] A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area - http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area (documento consultado a 23/3/2015)

facilitar a compatibilidade com o novo paradigma de Ensino – Aprendizagem proposto para o Ensino Superior.

1. Implementação de Bolonha no IST: a importância das *Soft Skills*

Num estudo preliminar para tentar avaliar os efeitos da adequação a Bolonha no IST, e tomando como ponto de partida os anos entre 2004/05 e 2008/09, Graça e Patrocínio (2010) encontram uma alteração na tendência dos rácios em 2007/08, possivelmente em consequência da entrada em pleno funcionamento dos planos curriculares adequados ao modelo de Bolonha. Com a introdução de novas Unidades Curriculares (planos curriculares de Bolonha), muitos alunos ficaram inscritos pela 1ª vez quando já tinham frequentado a UC do plano curricular anterior, implicando um decréscimo acentuado da taxa de aprovação da 1ª vez.

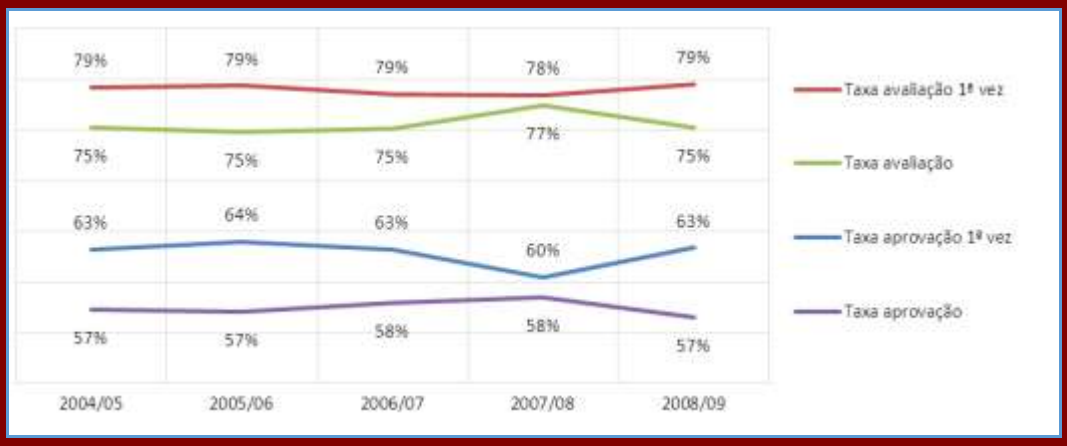


Fig. 1 – Rácios de Sucesso por Ano Letivo (Graça & Patrocínio, 2010)

Num estudo posterior, Reis & Patrocínio (2012) continuam a assinalar taxas de Sucesso Académico inferiores ao esperado – assim, após os três anos correspondentes à licenciatura, poucos alunos da geração de 2006/07 acabam o 1º ciclo, sendo a média global do IST de 18%; este valor é de 14% para os alunos de 2º ciclo que terminam o seu curso nos 5 anos previstos.

No Relatório de Concretização do Processo de Bolonha do IST, referente aos anos entre 2009 e 2011, quatro aspetos são considerados: a gestão da qualidade; as medidas de apoio e promoção do sucesso escolar; a empregabilidade e a inserção na vida activa; os novos públicos, a mobilidade e a cooperação internacional.

A informação apresentada neste relatório a respeito do Sistema de Garantia da Qualidade das Unidades Curriculares do IST (QUC) permite-nos obter alguma informação relativa à perceção que os estudantes do IST têm em relação às competências e nível de aprofundamento das mesmas no âmbito das Unidades Curriculares que frequentaram.

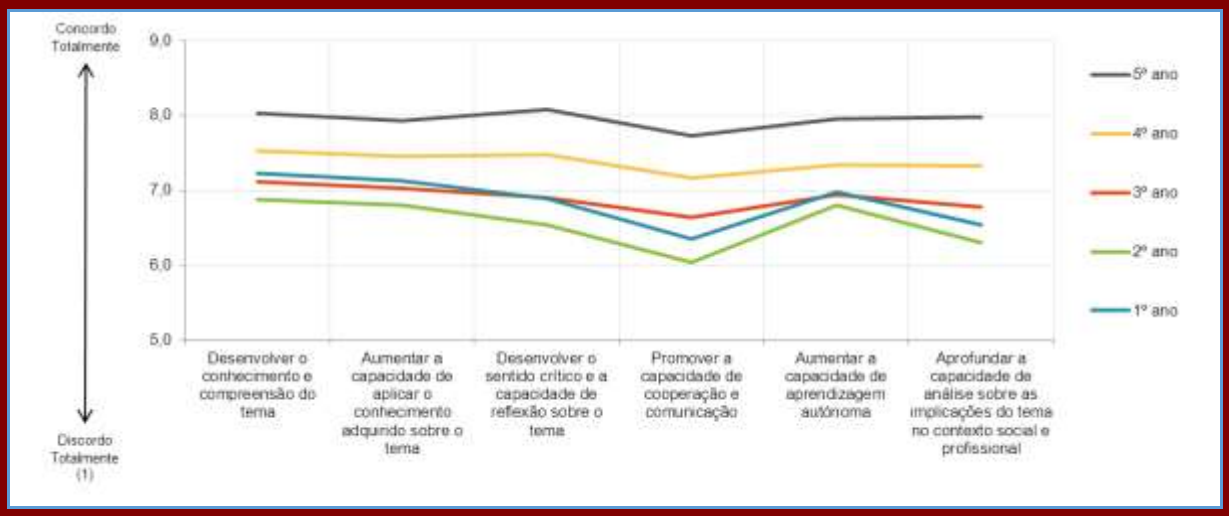


Fig. 2 - Competências e nível de aprofundamento referido pelos estudantes no âmbito QUC (2º semestre de 2010/11) – CP, 2010

Uma análise da figura 2 revela que é sobretudo nos anos mais avançados da formação (4º e 5º ano) que as Competências Transversais estão a ser dinamizadas com mais intensidade. Foi em parte para proporcionar aos estudantes dos anos mais precoces da sua formação (1º, 2º e 3º ano) um treino inicial de Competências Transversais a desenvolver posteriormente, em parte para complementar as atividades do Programa de Tutorado[3], que a partir do ano letivo 2008/09 se iniciou uma colaboração entre o Corpo Docente da Unidade Curricular (UC) de Portfolio (1º ano, 2º semestre do Curso de Mestrado Integrado em Engenharia Mecânica) e a Equipa do Gabinete de Apoio ao Tutorado (GATu).

2. Modelo Percursor/*Presentation Skills*: *Portfolio* de Mecânica e Seminário de Aeroespacial

A UC de Portfolio de Engenharia Mecânica (MEMec) passou a integrar o *Workshop Portfolio de Engenharia Mecânica*, a partir do ano letivo de 2008/09, que era de frequência facultativa para os estudantes da UC, e apresentado por elementos da equipa do GATu. A realização deste *workshop* surgiu após os Docentes se terem apercebido de que muitos dos alunos não se apresentavam à avaliação a *Portfolio*, não se sabendo se não o faziam por não terem conseguido encontrar um tema para o projeto, ou por não possuírem um plano de trabalho que lhes permitisse concluir em tempo útil o Projeto. O *Portfolio* de Engenharia Mecânica foi composto por três sessões que abrangiam o desenvolvimento ou estimulação de ideias para o tema do Projeto, aprender a trabalhar por objetivos e apresentações em público. A estrutura da UC inspirou-se, no geral, na estrutura proposta

[3] http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/ (consultado 23/3/2015)

por Ferreira da Silva & Figueiredo (2002) e por Ferreira da Silva e Tribolet (2007) para a UC de *Portfolio* do Curso de Licenciatura em Engenharia Informática.

A UC Seminário de Aeroespacial passou também a integrar, nesse ano letivo, módulos de um *Workshop* de *Soft Skills* (De Bom a Excelente) promovido pelo GATu e destinado a estudantes do IST que apresentavam elevado rendimento académico. A integração do *Workshop* na UC surgiu por sugestão dos tutores do Mestrado em Engenharia Aeroespacial (MEAero) e tinha como principais objetivos o ensino de competências nas áreas do trabalho em equipa, gestão de tempo e apresentações orais com recurso ao *powerpoint*.

Entre 2008/2009 e o presente ano de 2014/2015, o GATu participou em diversas atividades e/ou UC de promoção de competências transversais, e em distintos anos curriculares, contudo foi no MEMec e no MEAero que o modelo de integração de competências transversais em UC de 1º Ciclo mais se tem desenvolvido.

Assim, a partir do ano letivo de 2011/12 a participação do GATu na UC de Portfolio do MEMec, foi substituída pela participação em sala de aula na "nova" UC de Introdução à Engenharia Mecânica (IEMec), cujos objetivos são os seguintes:

Apoiar os alunos a construírem uma conceção clara do que é a Engenharia Mecânica, as suas áreas de intervenção, importância no desenvolvimento científico e industrial, e o seu impacto socioeconómico. Está integrada no 1º semestre do 1º ano, permitindo deste modo a compreensão: da estrutura do MEMec, do seu funcionamento e do impacto do desenvolvimento científico, tecnológico e industrial.

Embora os curricula do IST cumpram a sua missão no que toca à formação de futuros profissionais com competências científicas e técnicas amplamente reconhecidas, verificou-se ser necessário reforçar nos estudantes competências de gestão do tempo, trabalho em equipa e de comunicação (escrita e oral). A importância dessas competências é aliás fortemente valorizada pelo mercado de trabalho, e faz parte das competências essenciais a um engenheiro mecânico[4].

Deste modo a UC foi composta por aulas de seminários, aulas tutoriais e aulas de acompanhamento do trabalho final de avaliação. Quatro das 14 aulas foram dadas pelo GATu nos anos letivos 2011/12 a 2014/15, e dedicadas aos seguintes temas: Gestão de Tempo, Trabalho em Equipa, Expressão Escrita e Expressão Oral.

[4] Objetivos da UC de IEMec, consultados na página da UC (novembro 2013): https://fenix.ist.utl.pt/publico/degreeSite/viewCurricularCourse.faces?degreeID=139&degreeCurricularPlanID=424&curricularCourseID=141176&contentContextPath_PATH=/cursos/memec&_request_checksum_=d0741c0e54e21e82e7b771adb14b8a6d3fcf6836

Desde 2011/12 passou a existir também uma relação direta entre IEMec e a Tutoria, na medida em que os tutores do MEMec são simultaneamente os docentes de IEMec, acompanhando todos os alunos que se encontrem inscritos no turno prático atribuído ao docente. Esta aproximação pretende fomentar a aproximação dos tutores aos alunos, garantindo assim que no 1º semestre de aulas do aluno o seu tutor seja também seu docente.

O Seminário de Aeroespacial II constituiu-se como um "tubo de ensaio" do desenvolvimento do ensino de competências transversais pelo GATu, uma vez que as avaliações anuais[5] revelaram sucessivamente aspetos a melhorar, e as opiniões dos alunos foram tomadas em conta e incluídas a cada novo ano letivo. O programa executado em 2012/13 foi o que obteve um melhor *feedback* por parte dos alunos, considerando-se assim ter-se alcançado o ponto de otimização, a partir do qual será apenas necessário fazer alguns ajustes.

Os objetivos da UC em 2012/13 foram os seguintes: dar uma visão panorâmica dos diversos tipos de veículos aeroespaciais e sua evolução, e desenvolver o gosto pela prática de atividades extra - curriculares que ajudem a complementar a formação académica e/ou que sejam relevantes para a sociedade[6].

As principais alterações ao formato do *Workshop* ocorreram nos anos letivos 2012/13 e 2014/15, passando a integrar uma componente de acompanhamento personalizado aos grupos de trabalho, no sentido de otimizar a aprendizagem, tendo mantido a componente teórica, que foi reduzida para 2 sessões. Deste modo, o Workshop foi composto por 2 sessões teóricas, que se realizaram ao longo de 2 aulas e por um mínimo de uma reunião de acompanhamento por grupo de alunos, num total de 16 grupos. Nestas sessões de acompanhamento os alunos podem simular a apresentação e receber feedback sobre a exposição oral: postura corporal, colocação da voz, linguagem usada, suporte visual, etc.

Para além das sessões de enquadramento teórico (Técnicas básicas de pesquisa e de leitura de artigos científicos e Apresentações Orais) e das sessões de acompanhamento, decorre uma sessão de apresentação do grupo do seu projeto, com avaliação pelo corpo docente, por um elemento do GATu e pelos pares.
Após a apresentação em sala de aula, o grupo receberá um *feedback* final da equipa do GATu, que tem como objetivo realçar os progressos observados entre o dia da simulação e o dia da

[5] Informação consultada em (novembro 2013) - http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/avaliacao/formacoes-discentes/

[6] Objetivos da UC de Seminário Aeroespacial II, consultados na página da UC (Novembro 2013): https://fenix.ist.utl.pt/disciplinas/sa364/2012-2013/2-semestre/objectivos

apresentação, bem como indicar algumas características que poderão ser melhoradas em futuras apresentações. Os critérios de avaliação da equipa são explícitos para os estudantes desde o início (ver Figura 3), e são classificados de acordo com uma *rating scale* que vai de 1 até 5, em que 1 corresponde a 'não cumpriu' e 5 a 'cumpriu'.

A colaboração do GATu tem como objetivo não apenas apoiar os grupos nas suas apresentações, permitindo-lhes otimizar o seu desempenho, mas também transmitir os conceitos básicos relacionados com o profissionalismo ao nível do relacionamento interpessoal/inteligência emocional aplicados quer às apresentações orais quer ao funcionamento em grupo/liderança.

Reuniões Preparatórias
Entregar apresentação em tempo útil
Marcação da reunião em tempo útil
Comparência de todos os elementos à reunião
Evidência de boa interação entre os elementos do grupo
Disponibilidade para aceitar/integrar os *feedbacks* do GATu
Apresentação
Adequação do suporte ao tempo de apresentação
Evidência de que leram/integraram a informação *on line* na página da UC
Homogeneidade da apresentação
Qualidade do texto/imagens/gráficos
Adequação do texto/imagens/gráficos aos conteúdos da apresentação
Grau de aperfeiçoamento da apresentação enviada
Grau de profundidade conceptual da apresentação
No dia da apresentação
Grau de evolução da apresentação em relação ao ensaio geral
Comparência de todos os elementos do grupo/pontualidade/apresentação
Evidência de boa interação entre os elementos do grupo
Gestão do tempo
Homogeneidade da apresentação
Capacidade para manter o interesse dos colegas
Capacidade para responder às questões dos colegas
Rigor na linguagem usada
Capacidade para apresentar com boa colocação de voz e sem 'cábulas'

Fig. 3 – Quadro dos Critérios de Avaliação da Equipa do GATu para avaliação das Apresentações de Seminário II de MEAero

3. Consolidação do Modelo/ *Soft Skills Basic Kit:* Extensão do Modelo de IEMec a UC de 1º Ciclo

No ano letivo de 2013/14, o GATu recebeu pedidos de colaboração nas seguintes UC: Engenharia Civil e Ambiente (MEC), Projeto de Arquitetura I (MA), Portfolio (MEEC) e

Introdução à Engenharia Informática, Campus Alameda e Campus Taguspark (LEIC-A e LEIC-TP). Nestas UC as competências transversais apresentadas e treinadas foram:

1) **Gestão de Tempo** (que inclui definir objetivos, priorizar tarefas, diferentes tipos de planeamento e suas características e uma dinâmica individual de desenho de *mind maps*);
2) **Trabalho em Equipa** (que inclui uma dinâmica em grupo – 'a jangada', as regras da formação de uma equipa e alguns princípios gerais de comunicação interpessoal, incluindo os conceitos de *feedback* e de assertividade);
3) **Expressão Escrita** (que inclui tipo e estrutura geral de diferentes documentos escritos, fases de elaboração de um trabalho, plágio e ética, referências e citações bibliográficas, discussão dos princípios gerais do estilo de escrita científica e ainda uma dinâmica individual de análise de materiais escritos - monografias, relatórios técnicos e artigos científicos);
4) **Expressão Oral** (que inclui uma apresentação geral relativa à elaboração da apresentação, com particular destaque para os aspetos de Preparação, Design e Apresentação com recurso ao Power Point; neste módulo não existe exercício prático promovido pela equipa do GATu, já que habitualmente a UC tem uma apresentação oral individual ou em grupo para avaliação).

A metodologia de trabalho adotada em todas as UC (à exceção de LEIC-A e LEIC-TP) foi em tudo semelhante à desenvolvida em IEMec, i.e. os estudantes estão em sala de aula com o docente da UC e um elemento da equipa do GATu, o docente é também o tutor deste grupo de estudantes/turma. A equipa do GATu faz geralmente uma breve apresentação (45 minutos a uma hora) apoiada por um *Power Point* que é depois facultado a Docentes e Estudantes na Página da UC, bem como alguns textos de apoio de entre os que se encontram publicados na *Homepage* do Tutorado[7]; uma parte da aula é dedicada à discussão em grande grupo dos exercícios práticos e/ou conceitos apresentados.

Fig. 4 – Exemplo de *Mind Map* desenhado numa aula, por alunos, sobre 'trabalho em equipa'

[7] http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/material-de-apoio/textos-de-apoio/

Fig. 5 - Exemplo de *Mind Map* desenhado numa aula, por alunos, sobre 'gestão de tempo'

Fig. 6, 7, 8 – Exercício da "Jangada" nas UC de Expressão Oral e Escrita (MEGM) e de *Portfolio* (MEEC)

Nos cursos de MEMec, MA e MEC a colaboração com o GATu nas UC acima identificadas pode considerar-se que decorre num contexto de real integração entre a componente estritamente académica e a componente tutorial, já que os docentes que prestam serviço nas UC de competências transversais são, simultaneamente, os tutores dos alunos do 1º ano dos cursos respetivos, na razão aproximada de um docente/tutor por cada grupo de 15 estudantes. Nestas condições, as competências transversais treinadas no âmbito destas UC's podem ser monitorizadas e aperfeiçoadas no contexto da relação entre o tutor e os seus alunos, que dura tipicamente um semestre e compreende uma componente de avaliação dessas mesmas competências.

No ano letivo de 2013/14 esta colaboração entre o GATu e as UC traduziu-se no envolvimento de um total de 52 docentes, com 1481 estudantes a beneficiarem diretamente desta colaboração, num total de 15 horas e meia de aulas em que o GATu participou (a multiplicar pelo número de turnos de cada UC). Como se poderá verificar pela figura 9, o nº de ECTS que cada uma destas UC vale varia de 1, 5 (p.ex. para IEMec e ECA) até 9 (p.ex. para PA1).

UC	ECTS	Nº Docentes	Nº de Alunos Inscritos	Nº Horas Aulas Semanais	Nº Horas de Aulas (GATu)
Introdução à Engenharia Mecânica (IEMec)	1,5	12	205	49	6
Engenharia Civil e Ambiente (ECA)	1,5	14	158	28	3
Projeto de Arquitetura I	9	4	61	140	1,5 + 1,5
Portfolio MEEC	6	5	274	63	3
Introdução à Engenharia Informática (A + TP)	3	17	783 (498+285)	21	30 min.

Fig. 9 – Caracterização das UC em que o GATu colaborou no ano letivo de 2013/14 (1º Semestre)

No âmbito da UC de Portfolio de MEEC, a equipa do GATu colaborou na elaboração de dois capítulos de um livro de apoio, a ser editado pela IST Press sob a coordenação editorial do Prof. João Miranda Lemos, regente da UC.

4. Expansão e Complexificação do Modelo/*Time Management Skills*: LEIC – AL e LEIC – TP

No seguimento da colaboração do GATu com o Corpo Docente de LEIC – A e LEIC – TP em torno das questões de gestão de tempo, foi construída uma ferramenta de gestão de tempo, que chamamos *Alfredo Bensaúde*, em homenagem ao Primeiro Diretor do IST. Este ficheiro Exel, bastante sofisticado e desenvolvido à medida das necessidades dos estudantes do 1º ano do IST, permite: consciencializar os alunos das horas de estudo desejáveis para cada UC; facilitar a organização das horas de estudo no planeamento semanal; clarificar as diferenças entre a "semana planeada", a "semana executada" e promover a reflexão sobre as diferenças entre ambas. Para além destes objetivos, foram ainda incluídas a monitorização das horas de sono, alimentação, lazer, aulas e deslocação na organização semanal de cada estudante.

A utilização da ferramenta inicia-se na primeira semana de aulas do respetivo semestre (neste caso, 1º semestre de 2014/15), altura na qual o aluno preenche o planeamento da semana seguinte incluindo no horário as várias categorias mencionadas. No final do planeamento, o aluno clica no botão que "encerra" o planeamento, guardando o número de horas que planeou para cada categoria. Ao longo da semana vai inserindo no horário as alterações que tiveram lugar e, no final da semana, "encerra" o executado. Neste momento, ficarão automaticamente visíveis o número de horas planeado e o número de horas executado. O aluno é, igualmente, convidado a inserir comentários justificativos dos desvios verificados. Estes dados vão sendo guardados no ficheiro e o *Dashboard*

de análise indica, por categoria e disciplina (quando aplicável) quais os desvios entre o planeado e o executado ao longo das semanas para que o aluno consiga analisar, de forma clara, quais as categorias - e ou UC - em que surgiram mais desvios, em que o planeado foi mais próximo do executado e quais as percentagens respetivas.

Os estudantes usaram esta ferramenta durante sete semanas consecutivas, após as quais elaboraram um relatório de reflexão pessoal que fazia parte da UC de Introdução à Engenharia Informática, que valia 15% da sua classificação final à UC.

5. Avaliação: Breve Anotações

O impacto dos três modelos no desenvolvimento das competências transversais é muito difícil avaliar, já que esta avaliação teria necessariamente de envolver uma componente de follow-up que permitisse avaliar o uso dos conhecimentos adquiridos nos módulos de competências transversais nas restantes unidades curriculares ao longo do curso e, posteriormente, na vida profissional destes estudantes.

Limitamo-nos, por isso, a apresentar alguns resultados relativos a estes três modelos, conscientes de que os mesmos poderão ser considerados ainda pouco significativos, se excluirmos a progressiva confiança que os Coordenadores de Curso e os Docentes depositam neste trabalho, visível no aumento progressivo do número de UC envolvidas, que neste ano letivo voltou a crescer, envolvendo também a UC de Expressão Oral e Escrita do Curso de Mestrado em Engenharia Geológica e de Minas e a UC de Introdução à Engenharia de Redes.

Presentation Skills

Nos cursos de MEMec, MA e MEC a colaboração com o GATu pode considerar-se decorrer num contexto de real integração entre a componente estritamente académica e a componente tutorial. Nestas condições, as competências transversais treinadas no âmbito destas UC podem ser monitorizadas e aperfeiçoadas no contexto da relação entre o tutor e os seus alunos, que dura tipicamente um semestre e compreende uma componente de avaliação dessas mesmas competências.

Apenas a UC de Introdução à Engenharia Mecânica, de entre as que reúnem as condições acima descritas, se encontra disponível em termos de avaliação, para o ano letivo de 2011/12, e o nível geral de satisfação dos estudantes é elevado (71,3%) ou muito elevado (20,2%). A aula considerada menos satisfatória pelos estudantes foi a de gestão de tempo (contrariando a perceção dos docentes de que é a que maior impacto positivo poderá ter sobre os resultados académicos dos alunos ao longo do tempo). Aconselha-se, porém, uma leitura atenta da avaliação desta UC[8].

[8] Informação consultada em (novembro 2013) - http://tutorado.tecnico.ulisboa.pt/avaliacao/formacoes-discentes/

Soft Skills Basic Kit

Nos cursos de MEAer, MEEC, MA e LEIC-A/LEIC-TP a colaboração do GATu é relativamente pontual, com a apresentação de um número limitado de conteúdos e exercícios práticos sobre as temáticas de gestão de tempo e trabalho em equipa (tipicamente apenas uma aula por conteúdo), exceção feira à UC de Seminário II do MEAer. Como se poderá verificar pela consulta das avaliações desta UC, realizada em colaboração com o Profº. Fernando Lau desde o ano letivo 2009/10, têm vindo a realizar-se alterações significativas no formato da UC, no sentido de uma diminuição do número de aulas presenciais e de um aumento do apoio personalizado aos grupos de trabalho, com uma avaliação que é progressivamente mais positiva por parte dos estudantes (ver avaliações para uma leitura mais aprofundada das conclusões e alterações pedagógicas implementadas).

Time Management Skills

Na avaliação do programa, realizado numa primeira fase através de um questionário, a Ferramenta Alfredo Bensaúde foi considerada por 38% dos alunos como sendo Muito Útil na perceção do tempo necessário para o estudo autónomo e 34% referiram que foi Muito Útil na sua gestão do tempo.

Da avaliação desta primeira aplicação surgiram também, por parte dos alunos, sugestões e pedidos de adaptação – maioritariamente no sentido de permitir maior personalização - que foram cuidadosamente analisados, selecionados e aplicados ao ficheiro de forma a que, no próximo ano, a ferramenta esteja mais próxima das reais necessidades dos participantes do projeto.

Verificou-se igualmente, analisando os resultados académicos dos participantes do projeto no final desse semestre, que estes foram os melhores dos últimos 14 semestres (7 anos), para o mesmo curso e para as mesmas disciplinas, ainda que esta melhoria dos resultados académicos dos estudantes não possa ser atribuída de forma inequívoca ao uso da Ferramenta Alfredo Bensaúde.

Uma avaliação mais extensa do impacto destas formações no desenvolvimento das competências transversais dos estudantes do IST ao longo do tempo poderia, num futuro próximo, facilitar uma discussão alargada na comunidade científica a respeito das vantagens da homogeneização das práticas de treino de competências transversais nos cursos de Engenharia, fazendo uma diferenciação clara entre as competências a treinar no 1º e no 2º ciclo. A discussão poderá incluir temáticas como a estrutura das UC's (p.ex. modo como as mesmas se podem integrar com as atividades de tutorado), abrangência (p.ex. se a participação deve ser tendencialmente opcional ou obrigatória), objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e avaliação, corpo docente e carga horária recomendada.

6. Referências bibliográficas

Bensaúde, A. (2003) Notas Histórico-Pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico Lisboa: IST Press, facsimile de uma edição de 1922 da Imprensa Nacional Casa da Moeda

CCC/IST (2005) O Processo de Bolonha e a Organização da Formação Superior no IST consultado em [Março 2010] http://www.ist.utl.pt/files/bolonha/bolonha.pdf

CP/IST (2011) Relatório de Concretização do Processo de Bolonha do IST, Ano Letivo 2009/11, http://nep.tecnico.ulisboa.pt/atividades/estudos-processo educativo/#Organiza%C3%A7%C3%A3 o%20 Curricular (consultado em 23/3/2015)

Daniel, J., Kanwar, A. & Uvalic-Trumbic, S. (2006) A Tectonic Shift in Global Higher Education Change, November-December, pp 5

Dickinson, D. (1991) Positive Trends in Learning: Meeting the Needs of a Rapidly Changing World www.newhorizons.org/positivetrends.html

Ferreira da Silva, A. & Dias de Figueiredo, A. (2002) Teaching Management to Engineering Students: Acting as a Learning Organization, International Conference on Engineering Education, Manchester, ICEE, August

Ferreira da Silva, A. & Tribolet, J. (2007) Developing Soft Skills in Engineering Studies – the Experience of Students' Personal Portfolio, International Conference on Engineering Education, Coimbra, ICEE, September

Floud, Roderick (2006) The Bologna Process: Transforming European Higher Education Change, July-August, pp 8-15

Gonçalves, A., Soares, A. P., Marques, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. C., Almeida, L., Casal, M. & Vasconcelos, R. (2004) Relatório Final do Projecto "Transição, Adaptação e Rendimento Académico de Jovens no Ensino Superior" Universidade do Minho, Braga

Graça, M. & Patrocínio, C. (2010) Evolução dos Rácios de Sucesso Escolar entre 2004/05 e 2008/09: efeitos da adequação a Bolonha, http://nep.tecnico.ulisboa.pt/atividades/estudos-processo-educativo/#Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Curricular (consultado em 23/3/2015)

Kezar, A. Higher Education Trends (1999-2000), www.eriche.org/trends/students2000.html.

Kovel-Jarboe, P. (2000) The Changing Contexts of Higher Education and Four Possible Futures for Distance Education - horizon.unc.edu/projects/issues/papers/kovel.asp.

Reis, A. & Patrocínio, C. (2012) Abandono e Sucesso Escolar no IST – Uma análise geracional, IST, http://nep.tecnico.ulisboa.pt/atividades/estudos-processo-educativo/#Organiza%C3%A7%C3% A3o%20Curricular (consultado 23/3/2015)

Seco, M.G. (Coord. Cient.), (2005) Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões Cadernos do Ensino Superior do Instituto Politécnico de Leiria.

Soares, A. P., Osório, A., Capela, J. V., Almeida, L.S., Vasconcelos, R. M. & Caires, S. M. (2000) Transição para o Ensino Superior, Conselho Académico, Universidade do Minho

Zusman, A. (1999) Issues Facing Higher Education in the Twenty-First Century. In Altbach, P., Berdahl, R., & Gumport, P. in American Higher Education in the Twenty-First Century: Political, Social, and Economic Challenges (pp 109-148). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

2 - Uma análise exploratória da influência da distância entre a residência familiar e a universidade no desempenho académico

Rosalina Costa (rosalina@uevora.pt), Carlos Vieira e Isabel Vieira

Universidade de Évora

Resumo:

A transição do ensino secundário para o ensino superior pode ser problemática para os estudantes. A adaptação a um novo ambiente social, as diferentes abordagens pedagógicas e de aprendizagem, maior autonomia, mas também mais responsabilidade, são geridas de forma diferente por cada indivíduo. Um estudo anterior com alunos da Universidade de Évora sugere que a distância entre a universidade e a residência da família tem, em média, um efeito negativo sobre o desempenho académico, particularmente relevante no caso dos alunos do sexo masculino. No entanto, a evidência empírica sobre as possíveis causas deste efeito é principalmente indireta. Neste estudo, fazemos uma análise exploratória dos determinantes do impacto da distância no desempenho académico. Metodologicamente, apoiamo-nos em dados recolhidos através de um inquérito por questionário, administrado por via electrónica a uma amostra de estudantes de licenciatura. Esperamos contribuir de forma sustentada para o aprofundamento da discussão em torno deste tema, cujos resultados interessam tanto às famílias, como aos serviços universitários de apoio aos estudantes e, em última instância, às autoridades responsáveis pelo planeamento territorial da rede de ensino superior em Portugal.

Palavras-chave: Desempenho académico; Distância geográfica; Transição escolar;

Género.

Abstract:

The transition from secondary to higher education may be a challenging time for students. Adjustment to a new social environment, different pedagogical and learning approaches, more autonomy but also more responsibility, are dealt with differently by each individual. One study concluded that the distance between the university and the family residence has, on average, a negative effect on academic performance, particularly noted on male students. However, the empirical evidence on the causes for such effect is mostly indirect. In this paper, we tentatively look into the determinants of the impact of distance on academic performance. Methodologically, we draw on data collected through a web survey applied across a sample of undergraduate students. We expect to enhance the sustained discussion over this issue, which is of the utmost importance for the families, for the universities' student support services and, ultimately, for the authorities planning the territorial dispersion of the network of higher education institutions.

Key words: Academic performance; Geographical distance; Academic transition; gender.

1- Introdução

Os investigadores que têm estudado os determinantes do desempenho académico no ensino superior não têm considerado a possibilidade da distância entre a residência familiar e a universidade exercer algum impacto significativo nas notas dos estudantes. Os fatores normalmente analisados relacionam-se com a capacidade pessoal, o ambiente familiar (incluindo as condições socioeconómicas), a qualidade da docência e outros fatores institucionais, a pressão dos colegas ou a discriminação social (ver, entre outros, Gebka, 2013 ou Pardini, De Muylder e Falcão, 2011). No contexto do ensino superior[9], a distância entre a residência familiar e as instituições tem sido considerada não como um dos determinantes do desempenho mas, por exemplo, como fator que pode influenciar a decisão de continuar a estudar depois do ensino secundário ou a escolha da instituição que se deseja frequentar.

No entanto, teoricamente, existem várias razões pelas quais é expectável que a distância entre a residência familiar e a universidade influencie as notas dos estudantes. Pode haver efeitos positivos, que decorrem da maior autonomia e responsabilidade em jovens que, muitas vezes pela primeira vez, têm uma experiência de vida independente. Pode haver efeitos negativos, resultantes de menos tempo dedicado ao estudo por razões relacionadas com novas preocupações com a gestão do tempo e do dinheiro, saudades dos familiares e velhos amigos, ou menor supervisão parental e respetivas consequências no equilíbrio entre estudo e atividades extra curriculares.

Uma vez que *a priori* são possíveis estes dois tipos de efeitos, só a análise empírica consegue revelar qual dos dois predomina e quais são mais significativos. Uma avaliação dos determinantes do desempenho académico de estudantes de todos os cursos de 1º ciclo da Universidade de Évora entre 2000 e 2012 revelou que a distância entre a residência familiar e a universidade tem um impacto na nota média de graduação, que é estatisticamente significativo, negativo e mais relevante para os estudantes do sexo masculino (Vieira, Vieira e Raposo, 2014). Este resultado, sem paralelo na literatura, dada a inexistência de estudos que considerem a dimensão geográfica no desempenho académico no ensino superior, motivou a presente análise que tem como objectivos investigar a perceção relativa a esta influência e as razões que explicam o seu efeito.

2- Metodologia

A fim de alcançar os objectivos enunciados, foi desenhado um estudo de tipo exploratório, apoiado numa estratégia extensiva de recolha de dados, junto de estudantes do 1.º ciclo de estudos na

[9] Existe alguma evidência relativamente ao impacto da distância no desempenho de alunos não universitários. Para o caso português, ver por exemplo Martins e Pereira (2005).

Universidade de Évora. Em concreto, foi elaborado um inquérito por questionário, de tipo auto-administrado por via eletrónica e disseminado com o título "Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico". Para a recolha de dados foi utilizada a plataforma *Google*™, dado ser bastante conhecida e de utilização frequente entre os estudantes, que a ela recorrem tanto por via dos serviços de *e-mail*, como também das funcionalidades "calendário", "grupos" ou "*Hangouts*"[10]. O pré-teste foi aplicado de modo intencional a estudantes da rede de contactos dos investigadores envolvidos e teve como principal conclusão a necessidade de adaptação de algumas expressões utilizadas ao vocabulário comummente empregue pelos estudantes na distinção entre a residência habitual e residência em tempo de aulas.

Atendendo à natureza exploratória do estudo, optou-se por uma amostra de tipo não aleatório, acidental. Especificamente, o questionário foi disseminado a partir de uma *mailing list* institucional onde se incluem todos os alunos de 1.º ciclo na Universidade de Évora. Para além do convite à participação no estudo, o *e-mail* enviado solicitava igualmente a partilha do *link* do questionário na rede de contactos dos estudantes, incluía instruções para o preenchimento e observações de natureza ética e deontológica. No total, o questionário esteve disponível durante 15 dias para resposta na plataforma *GoogleDocs*[11], de 5 a 20 de março de 2015.

No final, foram validados 1075 questionários, os quais correspondem a 24,28% do total de alunos de licenciatura ativos à data na Universidade de Évora, incluindo os alunos dos três primeiros anos curriculares dos mestrados integrados (Quadro 1).

Os dados recolhidos foram posteriormente validados e analisados mediante a aplicação de técnicas de estatística descritiva, univariada e bi-variada, com recurso ao *software* IBM® SPSS® *Statistics*, versão 21, disponível através de licença da Universidade de Évora.

Quadro 1: Total de alunos ativos na Universidade de Évora, por Grau e Escola

Grau	EA	ECS	ECT	ESESJD	Total por Grau
Licenciatura	536	1483	1634	287	3940
Mestrado Integrado	296	0	192	0	488
Total (V.A.)	832	1483	1826	287	4428
%	18,79	33,49	41,24	6,48	100,00

Fonte: SIIUE – Sistema de Informação Integrado da Universidade de Évora [consulta em 08-04-2015].

Notas: Apresenta o total de alunos atualmente ativos, agrupado por Grau e Escola a que o curso do aluno pertence. Só são contabilizados alunos ativos de tipo "normal" ou "interno" (são portanto excluídos os alunos externos e de mobilidade in e out). Nos mestrados integrados só são considerados os alunos com menos de 180 ECTS concluídos.

[10] O serviço de *e-mail* institucional dos alunos da Universidade de Évora é disponibilizado, desde 2011, pelo *Google Apps for Education*. O serviço tem o interface, espaço e qualidade do GMail mas mantém o endereço de *e-mail* institucional da universidade no formato "nome de utilizador"@alunos.uevora.pt.

[11] url: https://docs.google.com/forms/d/1alt6XyqKEYWwePL0BvkfZUnmaYJqSOn5yf5Oqx-5AsI/viewform

3 – Resultados

3.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

A amostra é constituída por um total de 1075 estudantes, dos quais 67,5% são do sexo feminino e 32,5% do sexo masculino. Existe alguma sobre representatividade do sexo feminino, que nos últimos três anos representou em média 55,7% dos novos alunos da universidade. Para observar este efeito faremos uma análise das respostas separadas por género. As idades variam entre os 18 e os 72 anos, numa média de 23,6 e desvio-padrão de 6,6 anos de idade.

Do ponto de vista da sua condição como estudantes, 15,8% dos inquiridos são trabalhadores-estudantes (casos válidos=1073). Relativamente ao agregado familiar (casos válidos=1071), a maior parte dos inquiridos vive com a família nuclear, composta por pai ou padrasto e mãe ou madrasta, com ou sem irmãos (65,2%), seguidos dos que vivem em famílias monoparentais, isto é, apenas com um dos pais, com ou sem irmãos (16,3%), os que vivem em casal, com ou sem filhos (8,3%) e os que vivem sozinhos, com outras pessoas ou noutra situação (10,1%)[12].

Relativamente à trajetória académica, em média os estudantes entraram na Universidade de Évora há 2,63 anos (desvio-padrão de 2,124), sendo que a moda se situa em 2014. Quanto ao términus do curso de 1.º ciclo, os estudantes inquiridos pensam fazê-lo em média em 1,24 anos (desvio padrão de 1,15), sendo que a moda se situa precisamente em 2015.

No que respeita aos cursos de origem dos inquiridos (Quadro 2), estes foram agrupados para efeitos de análise pelas escolas que os tutelam. Assim, a maior parte dos inquiridos pertence à ECS – Escola de Ciências Sociais (37,02%), seguidos do que pertencem à ECT – Escola de Ciências e Tecnologias (35,91%), à EA – Escola de Artes (13,86%) e, por fim, à ESESJD – Escola Superior de Enfermagem S. João de Deus (10,14%). Um total de 3,07% dos inquiridos encontra-se noutro curso ou noutra situação.

Quadro 2: Total de inquiridos por Escola

	EA	ECS	ECT	ESESJD	Outra situação	Total por Grau
V.A.	149	398	386	109	33	1075
%	13,86	37,02	35,91	10,14	3,07	100

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).

Em síntese, os inquiridos têm em média 23,55 anos, são maioritariamente do sexo feminino e pertencentes a famílias de tipo nuclear. Enquanto estudantes, são-no maioritariamente a tempo

[12] Admitimos que porventura alguns dos inquiridos tenham entendido esta questão como referindo-se ao agregado familiar em tempo de aulas e não o habitual, o que poderá justificar uma eventual sobre representação daqueles que dizem viver sozinhos(as) (4,9%).

inteiro, distribuídos quase equitativamente entre a ECS e a ECT, e principalmente na qualidade de estudantes finalistas, uma vez que a moda de conclusão do curso se situa precisamente em 2015.

3.2. Perfil do estudante deslocado

Relativamente à residência em tempo de aulas, a maior parte dos inquiridos afirmou viver deslocado da residência familiar habitual em tempo de aulas. Nomeadamente, 70,2% (755) contra 29,8% (320) que não vivem deslocados.

A Figura 1 mostra que os estudantes que vivem deslocados da sua residência habitual residem, em tempo de aulas (casos válidos=748), principalmente em casa/quarto arrendado (74,9%) e residência universitária (18,3%) na cidade de Évora. Os restantes residem noutras situações não especificadas (4,3%) ou em casa de outros familiares (2,5%).

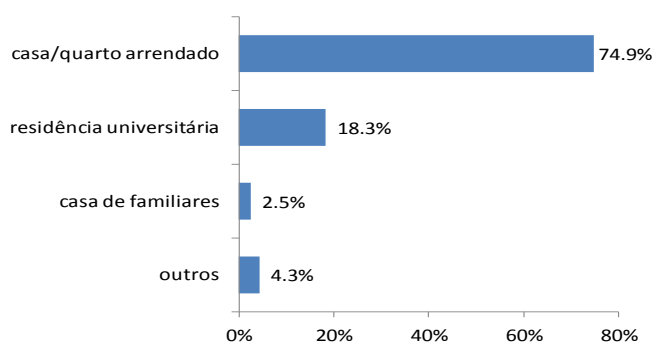


Figura 1 – Alojamento do estudante deslocado

(**Fonte:** IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015))

Quanto à periodicidade com que se deslocam a casa (casos válidos=750), fazem-no em média todas as semanas (45,1%), de quinze em quinze dias (25,7%) ou uma vez por mês (16,3%). Os restantes deslocam-se à residência habitual apenas nas férias/interrupções escolares (7,6%), uma vez de dois em dois meses (2,8%), somente nas férias de Verão (1,35%) ou então apenas quando terminarem o curso (1,2%) – ver Figura 2.

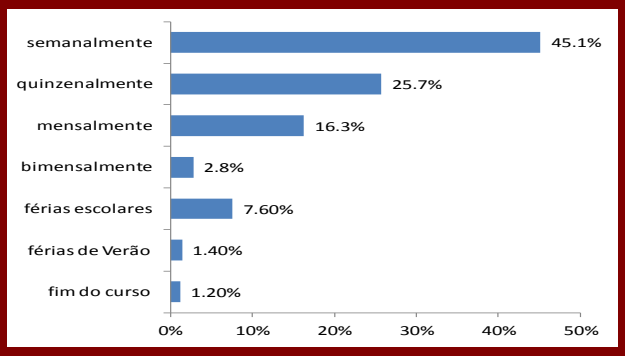


Figura 2 – Periodicidade da deslocação a casa

(**Fonte:** IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015)

No que respeita ao tempo médio de deslocação – Figura 3 - (casos válidos=751), a maior parte dos inquiridos ocupa em média (viagem de ida e volta) somente até duas horas (52,7%), 37,9% demoram cerca de meio-dia, 6,5% aproximadamente um dia e 2,8% mais de um dia.

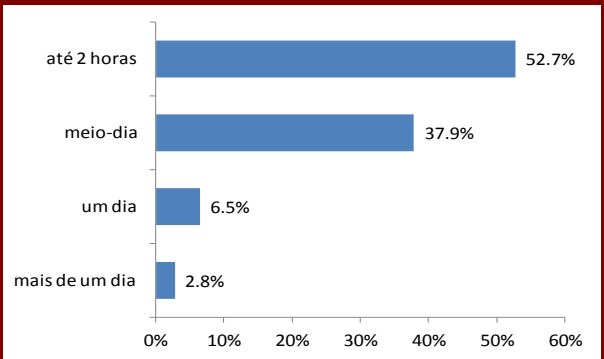


Figura 3 – Tempo médio de cada deslocação

(Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015)

Em síntese, a maior parte dos estudantes inquiridos vive deslocado da sua residência habitual. Em tempo de aulas a maior parte reside numa casa/quarto arrendado na cidade de Évora e desloca-se à residência habitual em média todas as semanas ou de quinze em quinze dias, sendo que a maioria não ocupa com essa deslocação (de ida e volta) mais que duas horas.

3.3. Influência da distância sobre o desempenho académico

Com a aplicação deste questionário procurámos avaliar a influência da distância sobre o desempenho académico dos estudantes em três momentos diferentes e com dois propósitos distintos. Primeiro, procurámos captar as perceções em torno da influência da distância entre a universidade e a residência habitual do agregado familiar no desempenho académico dos estudantes em geral. Fizemo-lo questionando diretamente o estudante sobre o assunto logo no final da secção destinada à caracterização sociodemográfica (momento 1) e, depois, sensivelmente a meio do questionário, antes de efetuarmos as questões destinadas a medir o envolvimento do inquirido num conjunto de atividades específicas (momento 2). Por fim, já na última parte do questionário, pedimos aos estudantes que se pronunciassem sobre a influência da distância entre a universidade e a residência habitual do agregado familiar no desempenho académico dos estudantes, agora não em geral, mas referindo-se "ao seu caso em particular" (momento 3). O Quadro 3 sintetiza a análise a estas questões.

Quadro 3 - Influência da distância entre a Universidade e a residência habitual do agregado familiar no desempenho académico

Influência da distância		Não Influencia		Influencia		Influencia Bastante		Casos Válidos
		V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	
M1	Sobre as notas obtidas	349	33,2	559	53,2	142	13,5	1050
	Sobre o tempo para obter a licenciatura	486	45,5	453	42,5	128	12,0	1067
M2	Na pressão da família para a obtenção de aprovação nas disciplinas	369	34,4	549	51,1	156	14,5	1074
	Na pressão da família para a obtenção de boas notas nas disciplinas	405	37,7	550	51,3	118	11,0	1073
M3	Sobre o seu desempenho académico em particular	387	36,3	492	46,2	186	17,5	1065

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).

Entre os inquiridos existe a perceção generalizada de que a distância entre a Universidade e a residência habitual do agregado familiar influencia o desempenho académico nas várias dimensões consideradas. Isto é tanto mais verdade quanto passamos de uma perceção geral (momentos 1 e 2) para uma auto-perceção sobre o caso particular de cada estudante (momento 3). Efetivamente, quando somamos as percentagens relativas às categorias "influencia" e "influencia bastante" concluímos que elas somam sempre mais de 60% para todas as dimensões consideradas, à exceção da relativa ao tempo para obter a licenciatura, dimensão que obteve a maior percentagem de respostas em como não é influenciada pela distância (45,5%).

Quadro 4 - Influência da distância entre a Universidade e a residência habitual do agregado familiar no desempenho académico por género (%)

Influência da distância	Não Influencia		Influencia		Influencia Bastante	
	H	M	H	M	H	M
Sobre as notas obtidas	32,5	33,6	52,3	53,7	15,2	12,7
Sobre o tempo para obter a licenciatura*	37,2	49,6	47,0	40,3	15,9	10,1
Na pressão da família para a obtenção de aprovação nas disciplinas	35,8	33,7	47,9	52,7	16,3	13,7
Na pressão da família para a obtenção de boas notas nas disciplinas	40,4	36,5	48,4	52,6	11,2	10,9
Sobre o seu desempenho académico em particular	35,5	36,8	45,3	46,6	19,2	16,6

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).
*χ^2=16,754, df=2, Sig. 0,000

A perceção da influência da distância entre a Universidade e a residência habitual do agregado familiar no desempenho académico parece não estar muito associada à variável género. Ou seja, as respostas não variam substancialmente em função de serem dadas por indivíduos do sexo masculino ou feminino. De facto, apenas se revelou significativa a associação entre o género e a resposta a uma das questões, nomeadamente, a que inquiria sobre a influência da distância sobre o tempo para

obter a licenciatura. Neste caso, as alunas parecem considerar esta influência menos relevante que os alunos.

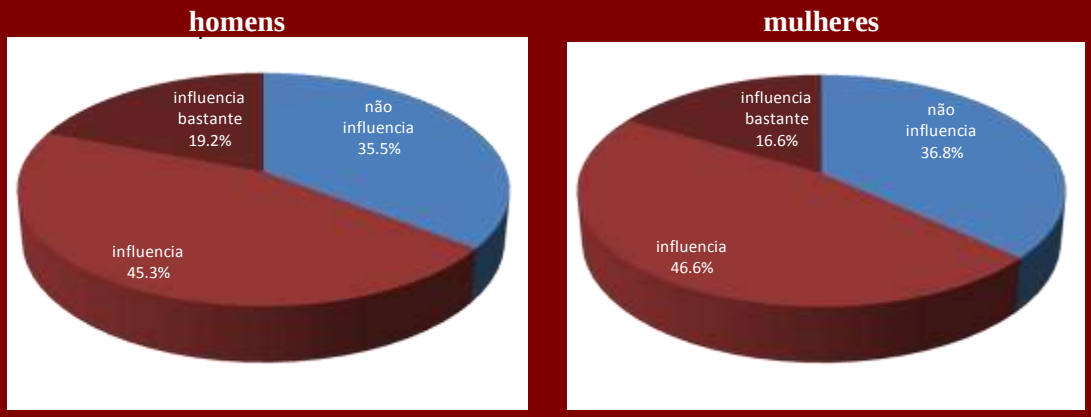


Figura 4 – Influência da distância sobre o seu desempenho académico em particular
Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).

Contudo, ainda que a diferença de género não seja estatisticamente significativa na questão relativa à influência sobre o desempenho particular (Quadro 4), a Figura 4 indica que os rapazes tendem a ter uma perceção maior sobre o efeito negativo da distância, em linha com o resultado obtido em Vieira, Vieira e Raposo (2014), que indicava um efeito negativo da distância mais relevante para o sexo masculino.

Quadro 5 - Influência da distância entre a Universidade e a residência habitual do agregado familiar no desempenho académico por condição de deslocado em tempo de aulas (%)

Influência da distância	Não Influencia		Influencia		Influencia Bastante	
	desloc	n.desl.	desloc	n.desl.	desloc	n.desl.
Sobre as notas obtidas	32,6	34,8	54,5	50,3	12,9	14,9
Sobre o tempo para obter a licenciatura*	48,4	38,8	40,4	47,3	11,2	13,9
Na pressão da família para a obtenção de aprovação nas disciplinas	34,5	34,1	50,4	52,8	15,1	13,1
Na pressão da família para a obtenção de boas notas nas disciplinas	38,1	36,9	49,8	54,7	12,1	8,4
Sobre o seu desempenho académico em particular**	33,3	43,5	50,4	36,2	16,3	20,3

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).
*χ^2=8,354, df=2, Sig. 0,015; **χ^2=18,080, df=2, Sig. 0,000

Já a condição de viver deslocado em tempo de aulas parece estar mais associada às respostas dos inquiridos (Quadro 5). Neste caso, observaram-se diferenças significativas nas respostas obtidas a duas das cinco questões colocadas, nomeadamente a que questionava sobre a influência da distância sobre o tempo para obter a licenciatura e a que incidia sobre a influência da distância sobre o seu desempenho académico em particular (dos estudantes).

Quadro 6 – Envolvimento em atividades e dimensões da vida diária em tempo de aulas

Envolvimento	É inferior ao habitual		É igual		É superior ao habitual	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Preparação de refeições	265	24.7	426	39.8	380	35.5
Tratamento da roupa (inclui lavar e passar a ferro)	257	24.1	528	49.5	282	26.4
Limpezas e arrumações do espaço onde vive	230	21.5	539	50.3	302	28.2
Compras e assuntos da casa	209	19.6	455	42.6	405	37.9
Acompanhamento a dependentes e familiares	512	48.3	479	45.1	70	6.6
Atividades culturais e desportivas	515	48.3	434	40.7	117	11.0
Deslocações	192	18.0	350	32.8	526	49.3
Saudades da família e amigos	41	3.8	387	36.3	639	59.9
Sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite, etc.)	247	23.1	439	41.1	382	35.8
Redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram*, etc.)	166	15.5	700	65.5	203	19.0
Participação em jogos e apostas *on-line*	433	41.7	564	54.3	42	4.0
Consumo de álcool e/ou drogas	272	26.0	541	51.7	233	22.3

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).

Questionados sobre o envolvimento em atividades e dimensões da vida diária (Quadro 6 e Figura 5), verifica-se que no conjunto, e em termos percentuais, em tempo de aulas os estudantes indicam ter uma participação inferior ao habitual, principalmente nas atividades culturais e desportivas (48.3%), no acompanhamento a dependentes e familiares (48,3%) e na participação em jogos e apostas *on-line* (41.7%).

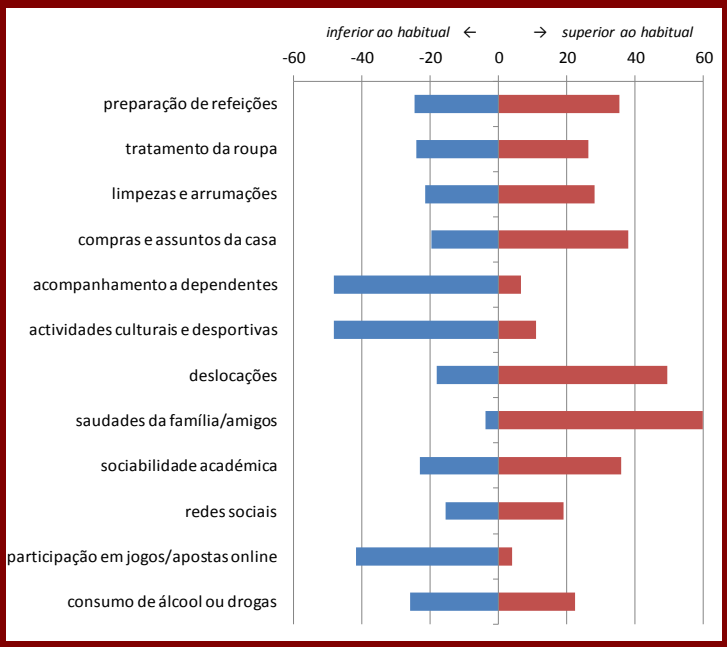


Figura 5 – Envolvimento em atividades e dimensões da vida diária em tempo de aulas, inferior e superior ao habitual (%)

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).

Nota: Não estão representadas as respostas de quem considera que o envolvimento em tempo de aulas é igual ao habitual

Por outro lado, as saudades da família e amigos (59.9%), as deslocações (49.3%) e as compras e os assuntos da casa (37.9%) são as atividades e dimensões da vida diária que registam o maior envolvimento dos estudantes quando comparadas com o período em que estão sem aulas, isto independentemente da condição de deslocados.

O envolvimento dos estudantes nas diversas atividades e dimensões da vida diária em tempo de aulas não é totalmente indiferente à variável género (Quadro 7). Na verdade, foram encontradas associações significativas entre as duas variáveis relativamente ao envolvimento com o tratamento da roupa (inclui lavar e passar a ferro), no acompanhamento a dependentes e familiares, nas deslocações, nas saudades da família e amigos, na participação nas redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, etc.), em jogos e apostas *on-line* e ainda no consumo de álcool e/ou drogas.

Quadro 7 – Envolvimento em atividades e dimensões da vida diária em tempo de aulas por género (%)

Envolvimento	É inferior ao habitual		É igual		É superior ao habitual	
	H	M	H	M	H	M
Preparação de refeições	25,1	24,6	44,1	37,7	30,8	37,7
Tratamento da roupa (inclui lavar e passar a ferro) (1)	21,5	25,3	55,5	46,6	23,0	28,1
Limpezas e arrumações do espaço onde vive	23,3	20,6	51,6	49,7	25,1	29,7
Compras e assuntos da casa	19,7	19,5	44,8	41,5	35,5	39,0
Acompanhamento a dependentes e familiares (2)	41,9	51,3	49,6	43,1	8,5	5,7
Atividades culturais e desportivas	43,6	50,6	45,1	38,6	11,3	10,8
Deslocações (3)	20,3	16,9	36,2	31,1	43,5	52,0
Saudades da família e amigos (4)	4,1	3,7	45,8	31,8	50,1	64,5
Sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite)	23,0	23,2	42,7	40,3	34,3	36,5
Redes sociais (*Facebook, Twitter, Instagram*, etc.) (5)	21,0	12,9	63,1	66,6	15,9	20,5
Participação em jogos e apostas *on-line* (6)	31,8	46,5	62,6	50,2	5,6	3,3
Consumo de álcool e/ou drogas (7)	20,5	28,7	54,4	50,4	25,1	20,9

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).
(1) χ^2=7,443, df=2, Sig. 0,024; (2) χ^2=9,098, df=2, Sig. 0,011; (3) χ^2=6,826, df=2, Sig. 0,033; (4) χ^2=20,671, df=2, Sig. 0,000; (5) χ^2=13,148, df=2, Sig. 0,001; (6) χ^2=21,410, df=2, Sig. 0,000; (7) χ^2=8,567, df=2, Sig. 0,014

Já o envolvimento com a preparação de refeições, as limpezas e arrumações do espaço onde vive, as compras e assuntos da casa e a sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite, etc.) parecem menos relacionadas com a variável género.

Quanto às saudades da família, elas são superiores ao habitual sobretudo nas alunas. Talvez por isso o envolvimento em deslocações, na sociabilidade académica e em redes sociais seja também superior ao dos alunos.

Na compreensão do maior ou menor envolvimento nas diversas atividades e dimensões da vida diária em tempo de aulas, a condição de deslocado assume-se como variável-chave. De facto, encontramos associações significativas entre as duas variáveis para todas as atividades e dimensões consideradas (Quadro 8).

Quadro 8 – Envolvimento em atividades e dimensões da vida diária em tempo de aulas por condição de deslocado em tempo de aulas

Envolvimento	É inferior ao habitual		É igual		É superior ao habitual	
	desl	n.desl.	desl	n.desl.	desl	n.desl.
Preparação de refeições (1)	23,5	27,7	29,6	63,8	46,9	8,5
Tratamento da roupa (inclui lavar e passar a ferro) (2)	20,7	32,2	43,6	63,4	35,7	4,4
Limpezas e arrumações do espaço onde vive (3)	17,7	30,5	44,8	63,5	37,6	6,0
Compras e assuntos da casa (4)	15,8	28,3	32,9	65,4	51,3	6,3
Acompanhamento a dependentes e familiares (5)	54,2	34,2	38,5	60,8	7,2	5,1
Atividades culturais e desportivas (6)	48,3	48,4	39,2	44,3	12,6	7,2
Deslocações (7)	17,1	20,1	28,8	42,1	54,1	37,7
Saudades da família e amigos (8)	2,5	7,0	21,7	71,1	75,8	21,9
Sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite, etc.) (9)	18,8	33,5	39,5	44,9	41,8	21,5
Redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, …) (10)	12,1	23,5	65,9	64,6	22,0	11,9
Participação em jogos e apostas *on-line* (11)	42,2	40,5	52,9	57,6	4,9	1,9
Consumo de álcool e/ou drogas (12)	22,7	33,8	51,7	51,8	25,6	14,5

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).
(1) χ^2=160,260, df=2, Sig. 0,000; (2) χ^2=112,607, df=2, Sig. 0,000; (3) χ^2=112,029, df=2, Sig. 0,000; (4) χ^2=192,515, df=2, Sig. 0,000; (5) χ^2=44,393, df=2, Sig. 0,000; (6) χ^2=7,250, df=2, Sig. 0,027; (7) χ^2=25,477, df=2, Sig. 0,000; (8) χ^2=268,738, df=2, Sig. 0,000; (9) χ^2=48,135, df=2, Sig. 0,000; (10) χ^2=30,708, df=2, Sig. 0,000; (11) χ^2=5,922, df=2, Sig. 0,052; (12) χ^2=22,351, df=2, Sig. 0,000

Questionados sobre a influência das várias atividades e dimensões da vida diária no seu desempenho académico (Quadro 9), verifica-se que, no conjunto e em termos percentuais, os fatores que na opinião dos inquiridos mais os influenciam negativamente são as deslocações (15,3%), as saudades da família e amigos (13,6%) e o consumo de álcool e/ou drogas (8,7%).

Quadro 9 – Influência das atividades e dimensões da vida diária no *seu* desempenho académico

Influência	Influencia negativamente		Não influencia		Influencia positivamente	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Preparação de refeições	277	26.0	663	62.1	127	11.9
Tratamento da roupa (inclui lavar e passar a ferro)	250	23.5	720	67.6	95	8.9
Limpezas e arrumações do espaço onde vive	264	24.8	669	62.8	132	12.4
Compras e assuntos da casa	253	23.7	687	64.4	126	11.8
Acompanhamento a dependentes e familiares	249	23.4	700	65.9	114	10.7
Atividades culturais e desportivas	235	22.2	594	56.2	228	21.6
Deslocações	582	54.6	425	39.9	58	5.4
Saudades da família e amigos	516	48.6	478	45.1	67	6.3
Sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite, etc.)	297	28.0	575	54.1	190	17.9
Redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, etc.)	278	26.2	689	65.0	93	8.8
Participação em jogos e apostas *on-line*	271	26.1	749	72.0	20	1.9
Consumo de álcool e/ou drogas	331	31.6	676	64.6	40	3.8

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).

Por outro lado, as atividades culturais e desportivas (21.6%), a sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite, etc.) (17.9%) e as limpezas e arrumações do espaço onde vive (12.4%) são apontadas como as atividades e dimensões que mais influenciam positivamente o desempenho académico dos estudantes, independentemente da condição de deslocados.

As atividades culturais e desportivas são as que têm um menor impacto negativo e um maior impacto positivo no desempenho académico. Isto poder-se-á talvez explicar não porque a vida cultural e desportiva na universidade contribua para o bem estar físico e emocional dos alunos e assim, indirectamente, para um melhor desempenho académico, mas porque a deslocação para Évora implica um abandono das suas actividades culturais e desportivas e assim, mais tempo para estudar.

Como antevíamos, as saudades parecem afetar mais os alunos mais recentes. Dos alunos do primeiro ano, que ingressaram na universidade em 2014, 52% afirma que as saudades da família e amigos afetam negativamente o seu desempenho académico, contra 47% dos alunos que ingressaram antes de 2014.

Quadro 10 – Influência das atividades e dimensões da vida diária no *seu* desempenho académico por género

Influência	Influencia negativamente		Não influencia		Influencia positivamente	
	H	M	H	M	H	M
Preparação de refeições (1)	28,6	24,7	63,0	61,7	8,5	13,5
Tratamento da roupa (inclui lavar e passar a ferro) (2)	26,0	22,3	69,3	66,8	4,7	10,9
Limpezas e arrumações do espaço onde vive (3)	25,1	24,7	67,6	60,5	7,3	14,8
Compras e assuntos da casa	24,5	23,4	67,1	63,2	8,5	13,4
Acompanhamento a dependentes e familiares	26,8	21,8	64,4	66,5	8,7	11,7
Atividades culturais e desportivas	22,6	22,0	56,2	56,2	21,2	21,8
Deslocações	50,6	56,6	43,8	38,1	5,6	5,4
Saudades da família e amigos (4)	39,5	52,9	54,3	40,7	6,2	6,4
Sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite, etc.)	32,0	26,1	52,8	54,8	15,2	19,1
Redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, etc.)	26,1	26,3	64,8	65,1	9,1	8,6
Participação em jogos e apostas *on-line*	26,9	25,6	70,1	72,9	3,0	1,4
Consumo de álcool e/ou drogas (5)	35,4	29,8	59,3	67,1	5,3	3,1

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).
(1) χ^2=6,433, df=2, Sig. 0,040; (2) χ^2=11,770, df=2, Sig. 0,003; (3) χ^2=12,530, df=2, Sig. 0,002; (4) χ^2=17,921, df=2, Sig. 0,000
(5) χ^2=7,340, df=2, Sig. 0,025

A perceção da influência das diversas atividades e dimensões da vida diária sobre o desempenho académico dos estudantes surge também associada à variável género, ainda que de forma não homogénea (Quadro 10). De facto, foram encontradas associações significativas entre as duas variáveis relativamente à influência no desempenho académico da preparação de refeições, do tratamento da roupa, das limpezas e arrumações do espaço onde vive, das saudades da família e amigos e ainda do consumo de álcool e/ou drogas.

Os resultados parecem assim evidenciar a maior facilidade de sociabilidade das alunas (maior efeito positivo da sociabilidade académica) e a maior importância do lado emocional (maior efeito negativo das saudades da família e amigos).

Na compreensão da perceção da influência das diversas atividades e dimensões da vida diária sobre o desempenho académico dos estudantes a condição de deslocado assume-se, uma vez mais, como variável-chave (Quadro 11).

Quadro 11 – Influência das atividades e dimensões da vida diária no *seu* desempenho académico por condição de deslocado em tempo de aulas (%)

Influência	Influencia negativamente		Não influencia		Influencia positivamente	
	desl	n.desl	desl	n.desl	desl	n.desl
Preparação de refeições [(1)]	28,3	20,4	57,9	72,0	13,8	7,5
Tratamento da roupa (inclui lavar e passar a ferro) [(2)]	23,8	22,7	65,8	71,9	10,4	5,4
Limpezas e arrumações do espaço onde vive [(3)]	25,4	23,3	60,3	68,8	14,3	7,9
Compras e assuntos da casa [(4)]	24,1	23,0	62,0	70,1	13,9	6,9
Acompanhamento a dependentes e familiares	22,3	26,1	67,1	62,9	10,6	11,0
Atividades culturais e desportivas	20,9	25,3	56,7	55,1	22,4	19,6
Deslocações [(5)]	59,9	42,1	34,4	52,8	5,6	5,1
Saudades da família e amigos [(6)]	58,0	26,6	35,0	68,7	7,0	4,7
Sociabilidade académica (festas, jantares, saídas à noite, etc.) [(7)]	27,0	30,2	52,9	57,1	20,1	12,7
Redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, etc.)	27,0	24,4	64,6	66,0	8,5	9,5
Participação em jogos e apostas *on-line*	25,0	28,5	73,3	68,9	1,6	2,6
Consumo de álcool e/ou drogas	31,6	31,6	65,0	63,6	3,4	4,8

Fonte: IQ – Influência da Distância entre a Universidade e a Residência no Desempenho Académico, UE (Março/2015).
[(1)] χ^2=19,648, df=2, Sig. 0,000; [(2)] χ^2=7,760, df=2, Sig. 0,021; [(3)] χ^2=10,326, df=2, Sig. 0,006; [(4)] χ^2=11,596, df=2, Sig. 0,003
[(5)] χ^2=31,949, df=2, Sig. 0,000; [(6)] χ^2=102,474, df=2, Sig. 0,000; [(7)] χ^2=8,263, df=2, Sig. 0,016

Em concreto, uma análise mais aprofundada dos dados permitiu encontrar associações significativas entre as duas variáveis relativamente à influência no desempenho académico da preparação de refeições, do tratamento da roupa, das limpezas e arrumações do espaço onde vive, das compras e assuntos da casa, das deslocações, das saudades da família e amigos e da sociabilidade académica.

Conclusões

Neste estudo desenvolvemos uma análise exploratória sobre a influência da distância entre a residência familiar e a universidade no desempenho académico dos estudantes de 1º ciclo da Universidade de Évora. O objetivo foi investigar a perceção relativa a esta influência e as razões que explicam o seu efeito. Através das respostas a um questionário aplicado *on-line*, verificamos que a maior parte dos alunos considera, de uma forma geral e no seu caso concreto em particular, que a distância afeta negativamente o desempenho académico. A interpretação dos resultados sugere que as causas desta influência negativa estruturam-se em duas dimensões principais, que reflectem o sentido manifesto e latente da distância. O primeiro, consubstancia-se no tempo gasto em deslocações à casa de família. O segundo, nas saudades da família e dos amigos.
Ainda que a perceção da influência da distância não esteja muito associada ao género, as estudantes parecem mais afetadas pelas saudades, ou pelo menos mais disponíveis para revelar nas suas

respostas a relevância deste sentimento. Os dados revelam também que as saudades da família e dos amigos afetam mais quem frequenta o primeiro ano, e talvez não tenha ainda tido tempo para fortalecer os novos laços que a vida académica proporciona.

Os resultados desta análise exploratória carecem de um tratamento mais aprofundado e de uma reflexão mais cuidada. No entanto, este estudo ainda muito preliminar realça a importância de pensar estrategicamente o ensino superior a nível institucional e a nível nacional. No primeiro caso, os resultados justificam maior investimento em sistemas eficazes de apoio aos estudantes, principalmente aos deslocados, e uma atenção especial aos que frequentam o primeiro ano. No segundo, realçam a importância de assegurar uma rede institucional geograficamente equilibrada, que permita a todos os jovens ter a possibilidade de frequentar o ensino superior sem que isso signifique necessariamente para todos passar a viver num local muito distante do seu ambiente familiar.

Referências Bibliográficas

Gebka, B. (2013) Psychological determinants of university students' academic performance: an empirical study, Journal of Further and Higher Education 37 (1) pp. 1-25.

Martins, E e Pereira, P. (2005) A influência da organização do sistema de deslocações casa-escola-casa sobre os resultados académicos dos estudantes do ensino básico, X Colóquio Ibérico de Geografia, 22-24 Setembro, Universidade de Évora, Portugal.

Pardini, D., De Muylder, C. e Falcão, B. (2011) Diversidade no meio universitário: influência dos atributos comportamentais e demográficos no relacionamento e desempenho de alunos de graduação em Administração, Análise - A Revista Acadêmica da FACE, 22 (1), pp. 44-55.

Vieira, C., Vieira, I., Raposo, L. (2014) Os efeitos da distância à residência familiar na procura e no desempenho dos estudantes de ensino superior, 20º Congresso da APDR, 10-11 Julho, Universidade de Évora, Évora, Portugal.

3- Práticas de Avaliação para a aprendizagem no Ensino Superior

Maria Palmira Alves (palves@ie.uminho.pt) & Kátia Moro
Instituto de Educação da Universidade do Minho

Resumo

A emergência de novas formas de ensinar, aprender e avaliar no ensino superior, de acordo com as exigências da Declaração de Bolonha vem revelando contextos curriculares emancipadores, que se opõem ao currículo tradicionalmente voltado para a meritocracia e para as visões de aluno reprodutor de conhecimentos. Estes contextos rompem com a tendência da avaliação da aprendizagem e caminham para práticas de avaliação para a aprendizagem, em que o estudante assume a centralidade no processo de ensino aprendizagem, ou seja, tendo a avaliação ela própria um caráter formador. Trata-se de contextos curriculares que priorizam os métodos interativos e dialógicos, onde se desenvolvem dinâmicas de horizontalidade na sala de aula, a autorregulação, a reflexividade e a autonomia.
Neste artigo, apresentamos os resultados de um estudo, que utilizou métodos interativos e dialógicos para a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Foram observadas 45 horas de aulas recorrendo a uma Unidade Curricular numa Instituição de Ensino Superior e os dados foram tratados com recurso a análise de conteúdo. Os principais resultados evidenciam a eficácia das dinâmicas de horizontalidade na sala de aula, com possibilidade de a avaliação ser formadora, melhorando significativa e eficazmente o desempenho dos alunos, a sua autonomia e a sua autoestima.
Estes resultados revelam que em contextos similares os métodos interativos e dialógicos de avaliação são um recurso indispensável para colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, ensino e avaliação.

Palavras-Chave: Ensino Superior, observação, avaliação para a aprendizagem, autorregulação

Abstract

The emergence of new methods of teaching, learning and evaluating in Higher Education, according to the exigencies of Bologna Declaration, highlights curricular emancipatory contexts, opposed to the curriculum traditionally focused on meritocracy, as well as on the views of student that memorizes knowledge. These contexts break with the tendency to assessing learning, leaving for practices of assessment for learning, a student centered perspective, where assessment has itself a formative role. Such curricular contexts prioritize interactive and dialogical methods, with the development of classroom horizontality dynamics, self-regulation, reflexivity and autonomy.
This article presents the results of a study using interactive and dialogical methods to improve student learning. 45h of classes were observed in a Higher Education Institution and data analised using content analysis. The main results show the effectiveness of classroom horizontality dynamics, becoming possible the formative assessment, improving significantly students' performance, their autonomy and their self-esteem.
These results show that in similar contexts, interactive and dialogic methods of assessing are an indispensable feature to place the student at the center of the learning, teaching and assessment process.

Key-words: higher education, observation, assessment for learning, self-regulation

Introdução

As discussões sobre o Ensino Superior vêm sendo levantadas com mais veemência desde que o Processo de Bolonha entrou em vigor, em Portugal, a partir de 1999, sendo a preocupação fulcral dos sistemas de ensino tornar a aprendizagem eficaz e adaptável a contextos distintos. Este desígnio, pressupõe que a avaliação seja voltada para a aprendizagem e não apenas para a aferição do conhecimento, desviando a prática pedagógica, outrora arraigada a uma perspetiva behaviorista (sujeito que ensina e sujeito que aprende) para lógicas emancipadoras, com enfoque na autorregulação do conhecimento.

Neste texto, argumentamos que a avaliação para as aprendizagens recorre a métodos interativos e dialógicos, institui dinâmicas de horizontalidade na sala de aula, contribuindo para uma aprendizagem autorregulada, que promove o desenvolvimento e/ou a melhoria das competências necessárias para que os estudantes possam autogerir seu processo de aprendizagem.

O Ensino Superior sob a égide da mudança

Enquanto que a modernidade trouxe a massificação do ensino e uma ampla oferta formativa, arrastando com isso uma série de problemas, sendo o maior deles a falta de habilidade para saber trabalhar com tanta diversidade, a pós-modernidade desafiou a reflexividade, a descoberta das potencialidades da aprendizagem ao longo da vida e uma avaliação ao serviço da aprendizagem (Martinho, Leite & Fernandes, 2013), implicando constantes reformas educativas.

O Processo de Bolonha constitui-se na grande reforma do Ensino Superior, no contexto europeu pois, ao garantir a mobilidade diplomática e a empregabilidade de estudantes e professores em todo o território europeu, aumentou a preocupação com um ensino que prepare os estudantes para a competitividade e para enfrentar contextos diversificados. A adoção do sistema ECTS (European Credit Transfer System) implicou uma reorientação pedagógica, que canalize as estratégias pedagógicas para a aprendizagem significativa, não havendo lugar para o ensino de cunho behaviorista, numa perspetiva tradicional, transformando-o numa ação que coloca o indivíduo com o papel de regulador e ativamente participativo no seu processo de aquisição de conhecimentos e competências, incluindo a competência de aprendizagem ao longo da vida. As Instituições de Ensino Superior reformularam práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, de acordo com a mudança de paradigma educacional, que defende a troca de informação e conhecimento, equivalência de graus e mobilidade de estudantes e docentes no Espaço Europeu de Ensino Superior.

Os estudantes, para além de dominarem os conteúdos, devem demonstrar a aquisição de determinadas competências, em alinhamento com as exigências do mercado de trabalho. Neste contexto, também se alteram as formas tradicionais de ensinar, aprender e avaliar, cabendo ao professor a criação de um ambiente que favoreça a troca de experiências e o questionamento, ou seja, a alteração de uma pedagogia de "gavetas", para uma pedagogia de integração (De Ketele, 2008). Um tal dinamismo metodológico superará os meros cumprimentos obrigatórios (respostas automáticas e prontas) promovendo processos de reflexão e autorregulação e proporcionando o pensamento crítico interventivo.

A alteração de tais práticas pedagógicas requer, inevitavelmente, a alteração das formas de avaliar. Para vários autores (Stuffleabeam & Shinkfield, 1987; Struyven & Janssens, 2005; Alves, 2004), há modalidades de avaliação que contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

O facto de a avaliação ocupar um papel de destaque nesta "nova" construção do conhecimento implica que os professores encontrem métodos e processos que facilitem a aprendizagem e que sejam, em simultâneo, significativamente importantes e contribuam para a sua construção. Assim, a avaliação deixará de ter um cunho essencialmente classificatório, com sentido de aferição e agirá no sentido contrário, ou seja, avaliar-se-á para proporcionar formas de aprender e facilitar o desenvolvimento de competências, utilizando métodos interativos e dialógicos, que valorizem didática e pedagogicamente o "erro" do aluno e promovam processos de autoavaliação e de eficácia do *feedback.*

Barreira, Bidarra, Vaz-Rebelo e Monteiro (2009), com base numa revisão da literatura sobre práticas de avaliação no Ensino Superior, sustentam que as práticas tendencialmente de avaliação sumativa ainda estão presentes no quotidiano da sala de aula, mas concluem por uma maior valorização de práticas de avaliação formativa no Ensino Superior. Emergem, cada vez mais, estratégias de avaliação entre pares (coavaliação), autoavaliação, questionamento e *feedback* que colaboram para uma aprendizagem significativa dentro de uma modalidade de avaliação formativa.

Este novo cenário de aprendizagem reorganiza-se e concentra-se numa forma de desenvolver competências através da ação docente voltada para as práticas colaborativas na sala de aula, procedimentos de autoavaliação e de estratégias *de feedback*, conforme o que é preconizado pelo Processo de Bolonha. Segundo os autores, neste formato de ensino, o desafio é encontrar os melhores instrumentos para sustentar o progresso da aprendizagem do início até ao fim do trabalho.

Da avaliação formativa à avaliação para a aprendizagem

Para que não se passe a fazer simplesmente mais do mesmo, Fernandes (2006, p. 24) afirma que é importante clarificar o sentido da avaliação formativa, visto que muitas práticas metodológicas possuem um cariz contrário ao behaviorista, ou seja, são baseadas no processo e não no produto. O autor destaca que a verdadeira avaliação formativa deve integrar: o *feedback* de maneira efusiva a ponto de praticamente ser confundido com a própria avaliação; a capacidade de construir uma cultura otimista e positiva que faça menção ao sucesso do estudante; atividades com características de formação de pensamento crítico, tais como, interpretações, questionamentos, debates e avaliação. Neste sentido, o estudante passa a ocupar um papel mais central no processo, na medida em que se compromete com o estudo autónomo, a autoavaliação e a autorregulação, que se traduz na construção do seu próprio conhecimento. Em consequência, o papel do professor é analisar as várias situações dos estudantes em condições de aprendizagem e, dessa forma, recolher informações sobre o grau de envolvimento e de conhecimento dos estudantes, tratando-se de uma tarefa em que a autoridade e a paridade estão presentes na mesma medida. O trabalho é no sentido de perceber que, para além da nova aprendizagem, é necessário que estes estejam integrados nos conhecimentos pré-existentes para que se transformem numa aprendizagem significativa, em prol das resoluções de problemas de ordem prática e quotidiana.

Rodrigues, Nunes, Devesa e Fera (2009), analisaram 20 trabalhos de natureza académica (dissertações e teses) disponíveis em banco de dados *online* [13]no período entre 2006 a 2011. Nesta análise, os autores destacam que, apesar de o ensino não interventivo (de natureza tradicional) ainda ser predominante nas práticas de aprendizagem, de ensino e de avaliação, a perspetiva formativa da avaliação passou a ser mais valorizada, no sentido de favorecer o envolvimento dos estudantes nos processos de aprendizagem.

No que se refere à articulação entre atividades pedagógicas e avaliação, conclui-se que há uma diversidade nas conceções de aprendizagem e avaliação. Neste contexto, a investigação mostra que alguns trabalhos apontam que a relação atividade-avaliação é estreita e outros mostram que elas são independentes. Os autores também concluem que os alunos que participam ativamente no processo de organização e planificação das atividades pedagógico-avaliativas e recebem *feedback* avaliativo apresentam aprendizagens mais significativas.

Na perspetiva de Simão (2008, p.126), a avaliação para contribuir positivamente para a formação do aluno deve atuar de maneira reguladora, reforçando tanto o seu "papel formativo de regulação do ensino como o seu papel formador, de regulação da aprendizagem". Outro estudo, realizado por

[13] http://www.rcaap.pt/ - Repositório Científico e Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)

Quintas (2008), aponta evidências de necessidades particulares e específicas na formação de adultos, nomeadamente, pela capacidade de autonomia que o adulto possui e a influência que tal autonomia pode exercer nas formas de aprendizagem de cada indivíduo. Segundo a autora, é necessário que a aprendizagem esteja intimamente ligada com a realidade experiencial e com a motivação pessoal de cada estudante, ressaltando que a valorização de aspetos particulares, tais como, cognitivos e de personalidade são particularmente importantes para o processo de aprendizagem. Para a autora, "ser curioso, activo, efectivar pensamentos e comportamentos, construir significado a partir de experiências são fontes de motivação que existem nos seres humanos" (Quintas, 2008, p.56).

Sendo assim, o formador é visto como agente de mudança e ocupa a função de facilitador com o intuito de dar suporte à reflexividade e ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem.

Alves, Morgado, Sá, Rodrigues e Lemos (2009) analisaram 310 artigos em periódicos publicados entre 2006 e 2008 e concluem que a avaliação que ajuda o estudante a ser construtor da sua própria aprendizagem, a avaliação para a aprendizagem, é cada vez mais utilizada por professores, tanto em contexto presencial como a distância. Sendo assim, o desafio que se coloca à docência é o de valorizar o conhecimento que o aluno já possui e, a partir dele, integrar novos conceitos por meio do questionamento e do *feedback* atempado, estabelecendo relação entre os processos cognitivo e metacognitivo (Alves, 2003)

O centro das mudanças no Ensino Superior estará, nesta linha, em redesenhar o currículo ampliando estratégias avaliativas, analisando as relações entre avaliação e aprendizagem, porque as práticas avaliativas influenciam enormemente a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Repensar as práticas curriculares dos docentes, entre elas as de avaliação, é abrir possibilidades para que os alunos desenvolvam capacidades para cultivar um pensamento crítico e reflexivo, podendo articular experiências e ideias e transformar informações em conhecimento (Garcia, 2009).

A avaliação de caráter formador não aceita uma interpretação simplista por meio de testes de natureza sumativa, que os professores insistem em utilizar como instrumento avaliativo. A avaliação formativa utiliza uma diversidade de instrumentos, tais como, estudo de caso, portefólios, mapas concetuais, para que o estudante, a partir das motivações intrínsecas, desenvolva uma aprendizagem profunda que priorize a compreensão e a utilização prática do conhecimento.

Estratégias de avaliação para a aprendizagem

A autoavaliação é o auto juízo, ou seja, um processo de metacognição que consiste na avaliação que o aluno faz de si mesmo, a partir dos objetivos que foram previamente traçados, para perceber o que já foi alcançado e o que ainda há para alcançar. O objetivo é que o aluno construa o seu sistema pessoal de avaliação e o faça numa lógica de responsabilidade partilhada, pois na verdade, a autoavaliação "é também uma heteroavaliação, na medida em que o sujeito que avalia introduz uma distância entre o "eu" que aprecia e o "eu" próprio que é apreciado." (Hadji, 1994, p. 53)

A coavaliação é a avaliação entre pares, é a leitura que o outro faz a partir da observação, é o juízo de valor que vai para além de uma cotação atribuída, reclamando também uma apreciação crítica escrita e oral. A coavaliação ajuda o aluno na tomada de consciência sobre a distância que tem de percorrer entre o objetivo traçado e o objetivo atingido. Para que ela aconteça, é necessário dar prioridade à criação de um clima harmonioso na turma, proporcionar críticas, reflexões, capacidade de expressar juízos de valor, de contribuir com sugestões para encontrar "caminhos para aprender, incentivar a cooperação, permitindo que as estratégias sejam partilhadas e discutidas de modo a que possam aprender uns com os outros" (Simão, 2008, p.133).

O questionamento é a possibilidade que o aluno tem de expor seu pensamento, mas precisa de ser uma atividade guiada pelo professor, na medida em que este formula perguntas que façam o aluno refletir sobre a sua própria questão ou, ainda, que o professor utilize as respostas do aluno para desencadear discussões acerca do questionamento levantado por ele próprio (Simão, 2008). Dar ao aluno a autonomia para questionar, bem como para autoavaliar-se, é possibilitar que ele tenha um olhar crítico e otimista sobre si mesmo (Alves, 2003).

O feedback, destinado a contribuir para que o aluno altere o seu pensamento, reduz a incerteza que este sente relativamente ao seu desempenho (Black & William, 2006) e é um método fundamental que traz informação para a regulação da aprendizagem do aluno. O *feedback* pode acontecer constantemente durante a realização das atividades, ou após a correção de uma tarefa, para que o aluno conheça o seu percurso. O *feedback* tem uma função tão imprescindível no processo da avaliação que praticamente é confundido com ela (Fernandes, 2006), sendo que os comentários descritivos ou orais contribuem sensivelmente mais do que aqueles que são dados em forma de nota.

A figura 1 ilustra as estratégias que contribuem para práticas de avaliação para a aprendizagem.

Figura 1- Estratégias de avaliação para a aprendizagem

Opções metodológicas do estudo

Este estudo foi desenvolvido tendo como pressuposto que a pedagogia no Ensino Superior deve fomentar a autonomia, ou seja, deve ajudar os estudantes a desenvolver competências para gerir a construção do seu próprio conhecimento. Realizou-se no âmbito de uma Unidade Curricular (UC), integrada na matriz curricular da Licenciatura em Educação, numa Universidade Pública Portuguesa.

A Licenciatura em Educação tem a duração de 3 anos, forma profissionais com o estatuto de técnicos superiores de Educação/Formação, capacitando-os para atuarem dentro e fora do sistema educativo, designadamente, ao nível da educação, da formação, da gestão da formação, da intervenção sócio comunitária e da mediação educacional.

As competências desenvolvidas neste curso possibilitam ao estudante a capacidade de reflexão crítica, dentro da análise sobre os diversos contextos educativos, sejam formais ou não formais, além de proporcionar a construção de saberes, valorizando a aprendizagem ao longo da vida.

A UC objeto de estudo, intitulada Teoria e Desenvolvimento Curricular, tem como objetivo relacionar as noções de currículo e de desenvolvimento curricular com a noção e dimensões organizacionais e curriculares da educação e da formação. A disciplina estrutura-se numa perspetiva de investigação/ação/reflexão, utilizando uma metodologia baseada em processos participativos que favorecem a aprendizagem significativa e reflexiva das temáticas em discussão e análise, é lecionada no primeiro semestre, no segundo ano, num total de 45 horas. As aulas são de natureza teórica e teórico-prática e, no ano letivo 2014/2015, frequentaram a UC 50 alunos, que foram divididos em dois turnos para o funcionamento das aulas teórico-práticas. Cada turno era composto por 25 alunos, sendo que as observações de aula se realizaram nas aulas teórico-práticas de um dos turnos.

A observação para recolha de dados foi o método selecionado pois, como refere Hadji (1994), é importante que se conclua a partir daquilo que se observa e, além disso, não há como alguém se posicionar frente a uma realidade sem ter em mãos normas que digam o que deve ser observado antes de exprimir um juízo de valor. Assim, antes da observação de aulas, a investigadora obteve autorização da diretora de curso, também ela docente desta UC, explicitou os objetivos da observação e obteve o consentimento informado dos estudantes para a realização do estudo.

No início do semestre, foi apresentado e discutido o programa da UC, elaborada e negociada em conjunto (professora e estudantes) uma grelha de avaliação com critérios a ser observados, indicadores e fatores de ponderação e, ainda, distribuídos os alunos por grupos de trabalho.

Nestas aulas de natureza teórico-prática realizou-se o estudo de uma obra sobre questões curriculares em contextos de educação e formação de adultos. Numa semana cada grupo tinha como tarefa fazer uma leitura reflexiva e crítica de um capítulo da obra, elaborar cinco *key-words* e formular duas questões sobre o capítulo em análise. Esta tarefa era recolhida pela professora, que formulava comentários acerca da pertinência das Key-words e do questionamento elaborado pelos estudantes.

Dando continuidade às atividades, na semana seguinte, um grupo (designado por sorteio) fazia uma apresentação à turma sobre o capítulo analisado na semana anterior. A apresentação estava a cargo de todos os elementos do grupo, no pressuposto de que todos desenvolveriam competências diversas (oralidade, questionamento, comunicação, interação, espírito crítico, gestão do tempo, gestão do espaço).

Após cada apresentação, o grupo procedia à autoavaliação e cada um dos outros grupos procedia à coavaliação, através do preenchimento da grelha de avaliação. A heteroavaliação era feita pela docente, que tecia comentários sobre as avaliações entre pares e sobre a autoavaliação. A cotação "nota" era atribuída a partir da média entre a autoavaliação, a avaliação pelos pares (coavaliação) e a avaliação pela docente (heteroavaliação).

No final do semestre, no último dia de aulas, foi solicitado aos estudantes que respondessem a um inquérito com questões abertas, para conhecer a sua opinião sobre a metodologia utilizada, o *feedback*, o questionamento, a autoavaliação, a coavaliação e a heteroavaliação.

Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo (Bardin, 2014), através de um processo de categorização por tema.

Apresentação e discussão de resultados

No início, o questionamento revelava pouca profundidade, muita objetividade e um grau de complexidade muito reduzido. Ao longo do semestre, foi-se notando evolução na forma como os

alunos questionavam. A título de exemplo, trazemos aqui duas questões de grupos diferentes em diferentes momentos do trabalho.

- Primeiro momento: "Terão os sistema educativos suporte suficiente para sustentar uma sociedade pós-moderna?"[14] (Grupo 1, na 3ª semana de aulas).
- Segundo momento: "De que modo a perspetiva objetivista (que concebe o conhecimento como pré-existente e independente dos formandos) e a perspetiva subjetivista (que entende o conhecimento determinado pelo formando) podem influenciar o ensino?[15] (Grupo 1, na 6ª semana de aulas).
- Terceiro momento: Segundo Quintas (2008, p. 86) "a avaliação de competências prévias pretende ajudar o formando a identificar e reconhecer as competências que adquiriram nos seus contextos de vida…" Como deve ser a avaliação de adultos, tendo em conta as necessidades e as experiências já vividas por ele?[16] (Grupo 1, 10ª semana de aulas).

Como se pode observar pelas questões elaboradas pelo grupo, em momentos distintos, o questionamento foi sendo mais elaborado, mais reflexivo, traduzindo uma maior consciencialização da sua importância para a perceção da temática em análise.

Apresentamos e analisamos, agora, as respostas ao inquérito realizado na última aula do semestre.

Relativamente à **metodologia** utilizada pela docente, os alunos manifestaram-se muito positivamente, salientando aspetos referentes ao aumento da autoestima e da autonomia, à responsabilidade partilhada, ao papel ativo que desempenharam ao longo das aulas, ao crescimento cognitivo que notaram no decorrer do semestre. No quadro 1 apresentamos alguns extratos das respostas dos alunos:

Quadro 1 : Exemplo de extratos referentes à categoria Metodologia

Subcategorias	Unidades de registo
Autoestima	percebi que a docente valorizava a nossa participação […]
	percebemos que a professora tem confiança em nós […]
	demonstra interesse em nós […]
Autonomia	faz-nos sentir mais autónomos […]
Dinâmicas de horizontalidade	sentimo-nos mais responsáveis […]
	professor e aluno foram ativos […]
	pudemos ter participação na avaliação […]
Encorajamento / Auto valorização	era um estímulo para querer ser melhor […]
	era gratificante […]
	eu tinha uma oportunidade […]

Fonte: respostas dos alunos ao inquérito

No que concerne o contributo do ***feedback*** para a aprendizagem, os alunos referiram que este foi um método que contribuiu para a evolução de cada um, na medida em que puderam aprimorar o seu

[14] Questão elaborada por um grupo, a partir do estudo do capítulo 1 – Da Modernidade a Pós-modernidade do livro trabalhado em sala (Quintas, 2008).
[15] Questão elaborada por um grupo, a partir do estudo do capítulo 3 – O formador de pessoas adultas do livro trabalhado em sala (Quintas, 2008).
[16] Questão elaborada por um grupo, a partir do estudo do capítulo 6 – Planificação Curricular do livro trabalhado em sala (Quintas, 2008).

questionamento, assim como, as apresentações orais que faziam na turma. Relevaram, também, o desenvolvimento de competências a cada semana, a partir do *feedback* que era fornecido a cada grupo, tal como apresentamos no quadro 2:

Quadro 2: Exemplo de extratos referentes à categoria *Feedback*

Subcategorias	Unidades de registo
Reflexão	depois do *feedback* a gente pode interpretar a crítica e refletir sobre ela […]
Aplicação	eu aplicava isso noutras UCs […]
	houve aspetos negativos no meu trabalho e eu pude melhorar na apresentação do trabalho noutra UC […]
Aprendizagem	conseguia ver onde eu errava para poder melhorar […]
	aprendia como devia fazer na próxima vez […]
	cada crítica que a docente expunha fazia-me querer ir mais além da minha capacidade […]
	cada aula melhoro e tento melhorar mais […]
	importante para eu evoluir como aluno […]
	conseguimos melhorar aspetos que eram menos desenvolvidos […]
	no início não tínhamos autonomia para elaborar a questão […]

Fonte: respostas dos alunos ao inquérito

Relativamente à mais-valia de o aluno ter tido espaço para fazer a **autoavaliação** do seu trabalho, os alunos consideraram que o processo de autoavaliação permite tomar consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos, adquirir autonomia decisiva, capacidade para avaliar e para refletir sobre o seu próprio crescimento, tal como apresentamos no quadro 3:

Quadro 3 : Exemplo de extratos referentes à categoria Autoavaliação

Subcategorias	Unidades de registo
Consciencialização	ver que tenho todas as falhas e competências […]
	perceber o que errei e o que fiz melhor […]
	saber onde estive pior e melhor […]
	eu tenho falhas e competências em pontos diferentes […]
Reflexividade	ver o que eu fiz de bom e de mau […]
	perceber como eu era e como eu posso melhorar […]
	entender os critérios que a docente usa para nos avaliar […]
Auto questionamento	eu refleti sobre a minha falha […]
Argumentação	melhorar a minha capacidade auto avaliativa […]
	qual a nossa expectativa com relação à nossa postura […]
	podemos mostrar o nosso ponto de vista […]
	dá-me espaço para justificar […]
	podemos defender o trabalho que apresentamos […]
	poder demonstrar o que eu considerei importante […]

Fonte: respostas dos alunos ao inquérito

No início do semestre, quando a atividade de **coavaliação** ainda era pouco familiar, os alunos demonstravam insegurança e timidez a falar diante do grupo que estava a ser avaliado. Porém, com o passar das aulas, começaram a perceber a importância da coavaliação, sendo que as críticas e comentários ao trabalho dos colegas passou a acontecer de maneira mais espontânea. Esta atividade foi percebida, pelos alunos, como uma estratégia que desenvolve a interação entre o grupo, a escuta coletiva, a valorização de diferentes perspetivas. É o que podemos observar no quadro 4:

Quadro 4 : Exemplo de extratos referentes à categoria Coavaliação

Subcategorias	Unidades de registo
Capacidade crítica	para promover o sentido crítico […]
	verificar diversas perspetivas de avaliação […]
Senso de justiça	poder interferir positiva ou negativamente e ser justo […]
	saber avaliar o colega de maneira justa […]
	eu vou avaliar corretamente, pois quero que também me avaliem assim […]
Aprendizagem	é bom porque podemos aprender com eles […]
Autoestima	o melhor é perceber que a minha opinião também conta […]
	a docente mostrou que confia em nós […]
	a professora vai sempre atender à apresentação, então a minha avaliação pode ser mais fiel para o grupo […]

Fonte: respostas dos alunos ao inquérito

A heteroavaliação é uma estratégia conhecida pelos alunos, porém a forma como ela se realizou neste contexto foi inovadora. Na medida em que acontecia a avaliação entre pares e as devidas cotações que estes atribuíam, a docente intervinha para também fazer comentários acerca da apresentação e atribuía uma cotação. Neste momento, fazia-se a média entre a autoavaliação, a coavaliação e a heteroavaliação, tal como apresentamos no quadro 5:

Quadro 5: Exemplo de extratos referentes à categoria Heteroavaliação

Subcategorias	Unidades de registo
Comparação/ Aprendizagem	na minha apresentação não vou cometer os mesmos erros que o outro grupo cometeu […]
	como o meu foi o primeiro, os outros grupos puderam aprender com as críticas […]
	eu via os pontos positivos e negativos de cada trabalho e no meu tentei apresentar só os positivos […]
Superação/ Aprendizagem	cada apresentação possibilitava que eu aprendesse mais para aplicar na minha […]
	eu vejo na crítica uma oportunidade para evoluir […]
	os comentários feitos para os outros grupos ajudaram na nossa apresentação […]
	desenvolveu a capacidade para inovar […]

Fonte: respostas dos alunos ao inquérito

Considerações Finais

Tal como referimos na introdução a este texto, estas considerações finais têm como intenção sintetizar os resultados obtidos, a partir das observações realizadas na sala de aula e dos inquéritos respondidos pelos estudantes.

Uma Universidade de excelência, capaz de competir internacionalmente em termos de desenvolvimento cultural, científico e técnico, pressupõe que as suas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação coloquem o estudante no centro do processo, estimulem a motivação, o diálogo, a autorregulação e o pensamento crítico (Black & William, 2006).

A avaliação deve ser, então, um processo transparente, fundamentado e rigoroso, uma construção para a qual os atores contribuíram (Figari & Achouche, 2001) e produtora de sentidos, passando de uma avaliação *da* aprendizagem para uma avaliação *para* a aprendizagem.

Se, no contexto do Ensino Superior se pretende que o ensino, a aprendizagem e a avaliação promovam estudantes autónomos e ativos no processo, a avaliação terá de ser integrada na aprendizagem, com uma acentuada dimensão formadora. Ao professor competirá compreender melhor o funcionamento cognitivo dos estudantes, de modo a ajustar, de maneira sistemática e personalizada, as suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, na expectativa de otimizar as aprendizagens (Reynolds & Trehan, 2000; Heywood, 2000). Será esta uma forma de consciencializar o estudante das suas dificuldades para alterar as estratégias de ensino-aprendizagem.

Os contextos curriculares, tal como o que acabámos de descrever, que dão prioridade aos métodos interativos e dialógicos e que desenvolvem dinâmicas de horizontalidade na sala de aula promovem a autorregulação, a reflexividade e a autonomia dos estudantes favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Por seu lado, as dinâmicas de horizontalidade na sala de aula são criadas a partir da utilização de estratégias de avaliação para a aprendizagem, tais como, a autoavaliação, a coavaliação, o questionamento e o *feedback.* Estas dinâmicas aparecem como um fator motivacional nos processos de aprendizagem, ensino e avaliação, na medida em que permitem a criação de um contexto colaborativo na sala de aula, potenciando a aprendizagem significativa dos estudantes.

Referências Bibliográficas

Alves, M. P. **(**2004). *Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora,

Alves, M. P. (2003). Avaliação de competências: mudar os nomes ou mudar as práticas? *Elo Especial*, 203-212.

Alves, M. P. ; Morgado, J. C. ; Lemos, A. R. ; Rodrigues, S.C. & Sá, S. O. (2009). Práticas Inovadoras no Ensino Superior. In: C. LEITE & M. ZABALZA (Orgs). *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência.* (pp. 971-984). Universidade do Porto. Centro de investigação e intervenção educativa,

Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Barreira, C.; Bidarra, M.G.; Vaz-Rebelo, M.P. & Monteiro, F. (2009). Aprendizagem no ensino superior: relações com a prática docente. In: C. Leite & M. Zabalza (Orgs). *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência* (pp. 971-984). Universidade do Porto. Centro de investigação e intervenção educativa.

Black, P. & William, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.). **Assessment and learning** (pp. 9-25). London: Sage

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, n.19, v. 2,* 21-50

Figari, G. & Achouche, M.(2001). *L'activité évaluative réinterrogée: regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck.

Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem no Ensino Superior. *Estudos em Avaliação Educacional. v.20, n.43,* 201-213.

Hadji, C. **(**1994). *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos.* Porto: Porto Editora,

Heywood, J. (2000). *Assessment in Higher Education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Marinho, P.; Leite, C. & Fernandes, P. (2013). Avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "Testinite". *Estudos em Avaliação Educacional. v 24, n.55,* 304-334.

Quintas, H. L. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo, currículo na vida – perspectivas e reflexões.* Lisboa: Agência Nacional para a qualificação. IP

Reynolds, M. & Trehan, K. (2001).Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education, v.3, n.25,* 267-278

Rodrigues, P.; Nunes, C.; Devesa, I. & Fera, R. (2009). Aprendizagem, ensino e avaliação da aprendizagem no ensino superior: Teses e dissertações defendidas em Portugal (2006-2011). In: C Leite & M. Zabalza, (Orgs). *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência* (pp 997-1011). Universidade do Porto: Centro de investigação e intervenção educativa.

Simão, A.M.V. (2008). Reforçar o valor regulador, formativo e formador na avaliação das aprendizagens. In: M. P ALVES & E. A. Machado. *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos* (pp.125- 151). Santo Tirso: De facto Editores.

Struyven, K., Dochy, F. & Janssens (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education, v.4, n.30,* 331-347,
Stufflebeam, D. & Shinkfeld, A. (1987). *Evaluación Sistemática: guia teórica y práctica*. Barcelona: Edicíones Paidós.

Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, v. 27, n. 6,* 501-510.

4 - Abordagens à Educação para o Desenvolvimento na educação formal: alguns tópicos para reflexão/ Approaches to Education for Development in formal education: some topics for reflection

Isabel Silva Ferreira (isabelferreira@esep.pt) & Luísa Maria de Carvalho

Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

A Estratégia Nacional de Promoção da Educação para o Desenvolvimento (ENED) resulta de um quadro político internacional desenvolvido desde 1974 e que tem conduzido a declarações e recomendações produzidas por organizações internacionais, bem como à criação de instituições que promovem as práticas da Educação para o Desenvolvimento (ED). As recomendações produzidas no domínio da ED têm sido divulgadas a nível nacional pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. O objetivo geral é promover a cidadania através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social. O objetivo específico é promover a consolidação da ED no setor da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, partindo da análise de módulos existentes sobre ED na formação de educadores e professores.

Na presente comunicação, pretende-se apresentar os resultados de um estudo desenvolvido com o intuito de analisar o impacto da ED no sistema formal de educação, mais concretamente numa instituição de ensino superior público, em Portugal. Para o efeito, foi aplicado um inquérito por questionário a todos os docentes que são responsáveis e/ou lecionam nos cursos de formação de educadores e professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Foram analisados, entre outros aspetos, a pertinência dos tópicos de ED na formação, as temáticas específicas abordadas no âmbito das diferentes unidades curriculares, bem como as estratégias utilizadas para a promoção da ED.

Palavras-chave: educação; desenvolvimento; planos de estudo; ensino superior.

Abstract

The National Strategy for Promotion of the Education for Development results from an international policy framework developed since 1974 and which has led to statements and recommendations made by international organizations, and to the creation of institutions that promote practices of the Education for Development (ED). The recommendations produced in the field of ED have been released at the national level by the Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.

The overall objective is to promote citizenship through learning processes and by the societal sensibilization for the development issues in the context of increasing interdependence with the aiming of the action, oriented for the social change. The specific objective is to promote the advancement of ED in the formal education sector at all levels of education, education and training, based on an analysis of existing modules on ED in the formation of educators and teachers.

In this communication, we intend to present the results of a study conducted in order to analyze the impact of ED in the formal education system, specifically a public higher education institution in Portugal. To this end, a questionnaire survey was applied to all the teachers who are responsible and/or teach in training courses of educators and teachers in the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Were analyzed, among other things, the relevance of ED topics at the formation, the specific issues addressed in the various curricular units, as well as the strategies used to promote the ED.

Keywords: education; development; programs of the courses; higher education.

Introdução

Compreender os princípios subjacentes à Estratégia Nacional de Promoção da Educação para o Desenvolvimento (ENED), implica reconhecer, *a priori*, que o conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED) é dinâmico e amplo, na medida em que abrange várias dimensões e esferas de ação.

A ED tem mais de quatro décadas de história. Ao longo desse período, verificaram-se mudanças muito visíveis ao nível do conceito e da prática da educação para o desenvolvimento, bem como na importância que é dada a esta área de atividade.

Numa abordagem histórico-estrutural, Mesa (2000) destaca cinco "gerações" ou momentos distintos na evolução da ED, desde as suas origens até o presente. As referidas gerações foram definidas a partir da consideração dos problemas que emergiram em cada período e das conceções prevalecentes de desenvolvimento. Foram também considerados os atores que têm impulsionado a ED, particularmente ao nível das Organizações Não Governamentais, bem como o papel que estes atores atribuem à ED.

A ENED resulta de um quadro político internacional desenvolvido desde 1974 e que tem conduzido a declarações e recomendações produzidas por organizações internacionais, assim como à criação de instituições que promovem as práticas de ED. As recomendações produzidas no domínio da ED têm sido divulgadas a nível nacional pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD).

As instituições de ensino superior, na qualidade de instituições que promovem, essencialmente, a educação formal, parecem assumir um papel de relevo na promoção da ED.

1. Educação para o Desenvolvimento

1.1. Aproximação ao conceito

Definir ED apresenta-se, segundo o IPAD (2009), como uma tarefa sempre inacabada e complexa. Mesa (2000) sublinha, a este respeito, que é cada vez mais notória, em fóruns e encontros educacionais, a necessidade de clarificar este conceito.

De acordo com o IPAD (2009:19), de entre várias definições, pode-se, no entanto, aceitar como válida a definição proposta pela Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais de Desenvolvimento (ONGD), segundo a qual

> A ED é um processo dinâmico, interactivo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso

> para a acção transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável.

Em conformidade com o documento "Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa" (Ministério dos Negócios Estrangeiros – MNE, 2006), as temáticas de ED constituem-se como potenciais soluções e respostas para questões transversais da sociedade, tais como: respeito pela multiculturalidade; luta contra a pobreza; responsabilidade social; campanhas de educação para a saúde ou sensibilização ambiental.

Neste sentido, e de acordo com o mesmo documento (MNE, 2006: 46), a ED «(…) *constitui um processo educativo constante que favorece as interrelações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável*». Neste sentido, no quadro da ED, apresentam-se como «(…) *princípios que norteiam pensamento e acção: solidariedade, equidade, justiça, inclusão*» (IPAD, 2009: 20).

A ED assume, deste modo, como chave, a justiça social e tenta aumentar a conscientização sobre as desigualdades existentes na distribuição de riqueza e poder, as suas causas e consequências e o papel do Norte na construção de estruturas mais justas. Baseada numa abordagem construtivista e sócio histórica, tem lugar em contextos educativos formais e não formais (Argibay, Celorio, Celorio, 1997).

1.2. Características

A ED enquadra-se numa abordagem educativa não-tradicional, que reflete a pedagogia de Paulo Freire, as contribuições construtivistas do conhecimento com origem na psicologia de Piaget, Vygotsky, Luria ou Bruner, assim como o modelo da investigação-ação elaborado por Lewin (Argibay, Celorio, Celorio, 1997).

Apresenta-se como uma forma dinâmica de educação, que promove a compreensão global, a formação da pessoa e do compromisso com a ação participativa (pensar globalmente, agir localmente). Trata-se de um processo educativo que ocorre a médio e a longo prazo, pois implica que as atividades específicas, mas de caráter pontual (tais como conferências ou exposições) só possam ser consideradas atividades de ED se enquadradas num programa mais amplo de médio prazo, que inclua outras ações. Emerge como uma educação aberta à participação criativa e orientada para o compromisso e a ação (Mesa, 2000).

Neste enquadramento, e assumindo-se como uma estratégia de educação para a transformação, a ED pode, segundo o IPAD (2009), ser entendida como um dos ramos de um todo que fomenta o

desenvolvimento de diferentes "educações para…". Podem, a este nível, ser equacionadas: a Educação para a Paz; a Educação para os Direitos Humanos; a Educação Ambiental e para o Desenvolvimento Sustentável; a Educação Intercultural; a Educação para a Igualdade de Género; a Educação para a Cidadania Global ou a Educação para Aprender a Viver Juntos.

De acordo com Mesa (2000), e nesta linha de ideias, a ED promove o pensamento crítico a partir de um processo de ensino-aprendizagem que permite desmontar preconceitos, clichês e estereótipos, evitando esquemas explicativos eurocêntricos, destacando as diferenças no Sul. Assumindo uma dimensão global, não se limita a uma área do conhecimento específica, relacionando-se, antes, com todas as áreas, por meio de uma abordagem transversal a todo o currículo. Utiliza abordagens metodológicas integradoras, que superam a mera listagem de informações ou dados, estabelecendo conexões causais entre os vários factos e eventos e desenvolvendo um discurso explicativo da realidade que inter-relaciona a paz, os conflitos, os direitos humanos e o meio ambiente, entre outros.

Numa dimensão cognitiva (Mesa, 2000), a ED visa, pois, uma melhor compreensão das desigualdades planetárias na distribuição da riqueza e do poder. Implica abordar questões globais que se relacionam com o desenvolvimento dos direitos humanos, nomeadamente, meio ambiente e paz. Trata-se de uma análise aprofundada das causas e consequências da desigualdade e não apenas das suas manifestações (pobreza, fome, catástrofes humanitárias). Pressupõe a aquisição de uma estrutura concetual básica sobre o desenvolvimento, a partir de uma abordagem transversal que inclui, entre outros, conhecimentos de economia, política, história, antropologia e meio ambiente.

Neste sentido, a ED promove valores e atitudes relacionados com a solidariedade e justiça social, bem como a aquisição de competências (capacidades de crítica, de empatia, de argumentar ou trabalho em equipa) que são essenciais para a compreensão dos valores de solidariedade e dos novos processos sociais, culturais e políticos (Mesa, 2000).

2. Do contexto internacional à realidade nacional

Mesa (2000) refere-se à possibilidade de se identificarem cinco "gerações" ou momentos distintos na evolução da ED, desde as suas origens até ao presente, tendo por referência, essencialmente, os problemas apresentados em cada período, assim como as conceções prevalecentes de desenvolvimento. É possível, deste modo considerar:

- *Primeira geração* (anos 40/50, século XX) – enfoque caritivo-assistencial;
- *Segunda geração* (anos 60) – enfoque desenvolvimentista (e emergência da ED);
- *Terceira geração* (final da década de 60/anos 70) – enfoque na educação para o desenvolvimento crítico e solidário;

. *Quarta geração* (década de 80) – enfoque numa educação para o desenvolvimento humano sustentável;

- *Quinta geração* (a partir da década de 90) - enfoque na educação para a cidadania global.

Esta última geração ficou marcada, segundo Mesa (2000), pela consciencialização de que a crise de desenvolvimento não se apresenta tão-somente como um problema do Terceiro Mundo. Trata-se de uma crise global que afeta, ainda que de forma distinta, o desenvolvimento de todo o planeta. Neste sentido, o enfoque é colocado na formação de cidadãos conscientes e ativos que assumam a responsabilidade do futuro da sociedade em que vivem, de forma a lidarem com os desafios de forma refletida. Importa que as ONGD do Norte e do Sul atuem de forma concertada, através de redes nacionais, regionais e globais, e com uma agenda comum, ainda que salvaguardando determinadas especificidades.

Em Portugal, o documento de orientação da ENED surge apenas em 2009, tendo sido publicado em Diário da República (Despacho n.º 25 915, de 26 de novembro de 2009) através de despacho conjunto do Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação e do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Para a implementação da ENED, e segundo o IPAD (2009), o governo português procura seguir princípios aceites no quadro da União Europeia e expressos, em diferentes documentos, de entre os quais se podem enunciar os seguintes:

- *Resolução do Conselho sobre ED* (2001) – manifestação de intenção da Comissão e dos Estados-Membros de promover o apoio à ED, bem como à política de comunicação a ela ligada;
- *Conferência de Bruxelas sobre Sensibilização e Educação para o Desenvolvimento para a Solidariedade Mundial Norte-Sul* (2005) – alerta para a necessidade de análise dos progressos realizados desde a Resolução do Conselho, nomeadamente a integração curricular da ED, e a necessidade de estender o acesso à ED a toda a sociedade, ao nível da educação formal e não formal;
- *Conferência de Helsínquia sobre Educação para o Desenvolvimento* (2006) – chamada de atenção para a necessidade de enquadramentos estratégicos nacionais e europeus mais fortes;
- *Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização* (2007) – primeiro quadro de referência estratégica sobre a ED a nível europeu.

De acordo com o CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (2006), só em 1985 (ano da criação da Plataforma Portuguesa das ONGD), Portugal integrou a noção de ED no trabalho da sociedade civil. Ainda assim, a ED manifestou-se mais cedo em algumas ações de denúncia das injustiças do período colonial ou, mais tarde, no apoio aos países independentes e àqueles que lutavam pela sua autonomia.

No final da década de 90 do século XX, a ED foi reconhecida, no quadro da Lei n.º66/98 de 14 de outubro, como uma das áreas de intervenção das ONGD e, nos últimos anos, estas têm dado expressão ao acompanhamento das tendências atuais ao nível internacional, como a crescente interligação com outras "educações para...", nomeadamente a Educação para a Cidadania Global. Na última década, os temas abordados têm sido tão diversos como comércio justo e consumo responsável, migrações e desenvolvimento, género e desenvolvimento, cooperação descentralizada, informação e desenvolvimento, objetivos de desenvolvimento do milénio, entre outros (Despacho nº25 913/2009).

3. Instituições de Ensino Superior e ED

Segundo o IPAD (2009), podem ser consideradas, como principais formas de intervenção da ED, a sensibilização, a influência política, bem como a intervenção pedagógica, constituindo-se, esta última, como o "coração" da ED. A intervenção, a nível pedagógico, «*implica conhecer, reflectir, problematizar, encontrar ou criar propostas alternativas para as situações ou modelos que perpetuam a injustiça e tentar concretizá-las* (…) [o que] *exige um envolvimento activo dos sujeitos* (…) *na revisão permanente das suas próprias perspectivas e práticas*» (p.28).

Ao se equacionar a intervenção pedagógica, deve considerar-se que os processos de aprendizagem podem assumir um caráter formal, não formal, informal. No quadro da ED, a intervenção começou, essencialmente, no contexto da educação não formal, mas, de forma progressiva, assistiu-se à sua emergência no âmbito da educação formal, evidenciando-se articulações e complementaridades, ao nível da ED, entre estes dois tipos de contextos educativos.

No âmbito da educação formal (contexto onde se enquadra, por excelência, o ensino superior), Mesa (2000) afirma que a ED deve constituir-se como um elemento dinamizador e orientador das práticas pedagógicas, não se apresentando como um conteúdo, mas sim como uma atitude perante o processo de ensino-aprendizagem. O segundo objetivo específico da ED é, precisamente, o de «*promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas*» (IPAD, 2009: 36), podendo enunciar-se, como uma das medidas previstas no âmbito deste objetivo (2.1.), «*a integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente*» (p.40).

O envolvimento das Escolas Superiores de Educação (ESE) na execução da ENED afigura-se como fundamental, dado assumirem, em Portugal, grande parte da formação inicial de educadores e professores do ensino básico. Importa considerar que a formação de competências em ED pode, e deve, ser promovida no quadro de diferentes áreas do conhecimento/domínios.

Além disso, as ESE assumem ainda um papel cada vez mais relevante no que respeita à promoção de ações de formação e de produção de conhecimento no domínio da ED.

A ESE do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP), enquanto instituição pública de ensino superior que forma educadores e professores, considera que a área de ED deverá ser uma aposta fundamental para a compreensão das questões complexas do desenvolvimento, para a divulgação e discussão dos conceitos, princípios e competências para a cidadania global junto da comunidade escolar, e para a implementação de práticas de educação para e na cidadania global.

A ESE-IPP, ao considerar que as ESE desempenham um papel fundamental na reflexão e implementação do conceito de ED, integrou, como entidade parceira, a partir de 2013, a rede de instituições públicas e organizações da sociedade civil envolvidas na execução do plano de ação de ED.

O plano de ação tem em conta o objetivo geral, os objetivos específicos, e mais concretamente o objetivo específico (2) bem como as medidas (2.1.) antes apresentadas, definindo um conjunto articulado de tipologias de atividades, com as respetivas metas (a alcançar entre 2010 e 2015), sendo as mesmas concretizadas em planos de ação anuais.

4. Metodologia

Tendo presente o "Documento de Apoio: Desagregação das medidas e das tipologias de atividades da ENED" (Ministério de Educação e Ciência *et al*, s/d), pretende-se, no âmbito da medida 2.1. (integração da ED na formação que profissionaliza para a profissão docente), a «*identificação de módulos existentes sobre ED na formação inicial de educadores e professores*» (2.1.1.) – (p.5).

Tendo em consideração esta intenção, e com o objetivo de analisar o impacto da ED no sistema formal de educação, utilizou-se o inquérito por questionário, a ser respondido por todos os professores que são responsáveis e/ou lecionam nos cursos de formação de educadores e professores da ESE-IPP, durante o segundo semestre do ano letivo 2013/2015. Foram considerados o curso de formação de 1.º ciclo de estudos em Educação Básica, assim como o de 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar.

O questionário é constituído por duas partes. A primeira visa caracterizar o curso, as unidades curriculares (UC) lecionadas e o ano do seu funcionamento. Através da segunda parte, pretende-se saber: 1- as temáticas abordadas nas UC; 2- as estratégias utilizadas para promover a ED; 3- a pertinência da abordagem destes tópicos na formação de educadores e professores.

4.1. Caracterização da amostra

Lecionam nos respetivos cursos 29 docentes, distribuídos por uma ou mais UC nos cursos em questão. Tendo como referência os planos de estudo, no curso de Educação Básica consideraram-se 46 UC e, no Mestrado em Educação Pré-Escolar, 16 UC. No total dos cursos, foram contabilizadas 62 UC.

Responderam ao questionário 17 professores, obtendo-se respostas relativas a 30 UC.

4.2. Apresentação dos resultados

Tendo como referência os resultados obtidos ao nível dos dois cursos em estudo, constata-se que na licenciatura de Educação Básica foram objeto de apreciação 22 das UC (49%) e no Mestrado em Educação Pré-Escolar 8 das UC (50%).

Através de um das primeiras questões pretendia-se saber, desde logo, se os docentes trabalham, nas diferentes UC que lecionam, temáticas de ED. Constatou-se que, apenas face a três UC (duas da licenciatura e uma do mestrado), os docentes responderam negativamente, pelo que em 90% das UC se trabalham, segundo os inquiridos, temáticas de ED.

Das temáticas de ED abordadas nas UC, verificou-se que os valores mais elevados (acima dos 50%) se registam na "educação para a cidadania", "educação para os valores", "igualdade de género", "direitos humanos" e "discriminação", conforme se pode constatar na leitura da tabela nº 1.

Tabela 1 - Temáticas abordadas nas UC

	N	**%**
Direitos humanos	17	**57**
Educação para a cidadania	19	**63**
Educação para os valores	18	**60**
Educação para a saúde	2	7
Igualdade de género	17	**57**
Tolerância	15	50
Discriminação	16	**53**
Recursos naturais/Ambiente	13	43
Consumo sustentável	1	3
Paz	9	30
Pobreza	7	23

Confrontados com as estratégias utilizadas para a promoção da ED, os docentes inquiridos apontaram para muitas e variadas estratégias, mas dada a pertinência de algumas sugestões apresentadas, e não esgotando todo o seu universo, destacam-se apenas algumas respostas:

- Diálogo e reflexão crítica a partir de análises de textos ou através da construção de projetos semestrais.

- Leitura e exploração de livros para crianças centrados nessas temáticas;

- As temáticas emergem da observação realizada pelos alunos em contexto escola/sala de aula e são, posteriormente, alvo de discussão, em grande grupo, na ESEP. As temáticas podem também ser exploradas no âmbito do relatório de observação elaborado pelas alunas.

- Debates (a partir de textos e outros documentos, como reportagens, filmes, etc.)

- Análise e discussão de casos; notícias; filmes; reflexão sobre práticas e situações vivenciadas.

- Através de orientação e reflexão do planeamento da ação educativa para os contextos da educação de infância

- Construção/utilização de instrumentos musicais com materiais recicláveis e recursos da natureza. Jogos musicais. Diálogo.

- ...dando oportunidade a todos para participarem na construção do conhecimento.

Questionados acerca da pertinência da abordagem destes tópicos na formação de educadores e professores, constata-se que todos os professores consideram importante a sua abordagem.

Tendo em vista a justificação da resposta anterior, embora não esgotando todas as argumentações apresentadas, transcrevem-se algumas das justificações apresentadas pelos professores:

- A educação/formação de futuros profissionais de Educação deve ser realizada de forma integrada não ficando espartilhada em compartimentos e visões restritas de cada ciência. A formação global dos alunos permite-lhes um olhar e raciocínio crítico face à realidade do quotidiano, da sociedade mediatizada e de informação que hoje está acessível. A formação dos profissionais de educação nesta perspetiva permitir-lhe-á a transmissão deste tipo de postura aos seus futuros alunos e integrar nas suas funções valores e práticas de vida que vão muito além dos conhecimentos científicos. Posteriormente, quer professores quer alunos serão cidadãos mais interventivos conscientes e capazes de participar na alteração democrática das sociedades onde estão inseridos.

- (…) fundamental (…) de modo a sensibilizá-los para estas temáticas, para que, no seu futuro profissional, consigam desenvolver o espírito crítico e reflexivo dos seus alunos, nomeadamente no que diz respeito a questões de socialização e respeito pelo outro, nas suas manifestações plurais.

- (…) a abordagem a estes temas deve iniciar-se o mais precocemente possível, pelo que os futuros profissionais de educação deverão estar conscientes da sua importância na formação de cidadãos responsáveis e tolerantes, numa sociedade que todos queremos mais justa.

- A sociedade atual bem como os desafios que a globalização acarretam impõem a capacidade de estimular a criação de competências dirigidas para a capacidade de análise e atuação informada e esclarecida sobre os problemas e desafios existentes.

- (…) dessa forma se poderá contribuir para que os futuros profissionais de educação se consciencializem do seu papel na formação de cidadãos responsáveis, críticos e tolerantes, e que adotem nas suas práticas medidas nesse sentido.

- São temáticas importantes na formação dos professores, quer para a sua formação enquanto indivíduos, quer enquanto formadores das novas gerações.

5. Interpretação dos dados e propostas de intervenção/ação

A partir da análise das respostas, constata-se que todos os docentes inquiridos consideram pertinente a abordagem a temáticas de ED, no quadro da formação inicial de educadores de infância/professores. Apesar de em número residual, ainda se verifica que alguns docentes, eventualmente pela natureza e/ou especificidades das UC, não trabalham estas temáticas junto dos seus alunos.

Cinco temáticas de ED foram identificadas como sendo abordadas na maioria das UC consideradas no questionário, sendo que "educação para a cidadania" (63%) e "educação para os valores" (60%) se apresentaram como as mais abordadas, pelos docentes.

No entanto, o facto de quase todos referirem que trabalham temáticas de ED nas suas UC, não significa que o trabalho desenvolvido até ao momento seja suficientemente aprofundado e que se vislumbre, a partir dos relatos, um objetivo concreto, num processo que se pretende integrador, dinâmico e global.

Presentemente, e face aos resultados deste estudo, a equipa de trabalho equaciona a disseminação do projeto de ED junto de entidades externas. As medidas que darão corpo a este objetivo referem-se: a) à elaboração de materiais de ED para utilização nas escolas; b) à integração da ED na formação e sensibilização contínuas de docentes, outros agentes educativos e comunidades educativa; c) à criação de condições para que os estabelecimentos escolares sejam, eles próprios, exemplos de cidadania numa perspetiva global.

6. Algumas conclusões

Tendo em consideração os pressupostos da ED, no que à educação formal diz respeito, consta-se que a escola, além da sua função de ensinar, assume, cada vez mais, a função de educação para o desenvolvimento. O processo de ensino aprendizagem é encarado como um processo ativo e participativo, sendo o professor um facilitador na construção do conhecimento. Ao utilizar estratégias metodológicas integradoras, que vão para além da mera transmissão de informação, ou enumeração de factos, o professor estabelece relações causais entre os diversos acontecimentos e a realidade, evidenciando uma tentativa de relacionar a paz com os conflitos, os direitos humanos, o meio ambiente, entre outros. O processo de ensino-aprendizagem deve permitir que o estudante

construa competências para o exercício pleno da sua cidadania, desenvolvendo um sentido crítico que possibilite desmontar preconceitos e promover atitudes solidárias.

De acordo com Fernandes (2011), é fundamental equacionar os programas de formação inicial de professores, lembrando que os mesmos devem criar oportunidades para que os futuros docentes possam analisar e refletir sobre uma variedade de aspetos, nomeadamente referentes à educação em geral. Por conseguinte, e no quadro concreto da ENED, é fundamental que, nos planos de desenvolvimento curricular dos cursos de formação de educadores e professores, se integre a abordagem e discussão de tópicos inseridos na ED.

Bibliografia referenciada

Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J. (1997). *Educacíon para el desarrollo. El espácio olvidado de la cooperacíon*. Cuadernos de trabajo de Hegoa, nº 19. Bilbao: LANKOPI S.A.

Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (2006). A educação para o desenvolvimento em Portugal: uma visão da sua breve história. Disponível em http://www.cidac.pt/files/3913/8512/4738/UmavisaodahistoriadaED.pdf, a 7 de março de 2015.

Fernandes, D. (2011). *Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo*. In E. Souza (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente*. São Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, pp.115-160.

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Disponível em http://www.plataformaongd.pt/conteudos/File/Grupo%20ED/Ened-final.pdf, a 1 de março de 2015.

Mesa, M. (2000). *La educacion para el desarrollo en la comunidade de Madrid. Tendências y estratégias para el siglo XXI: informe a la dirección general de cooperación y voluntariado de la comunidade de Madrid*. Disponível em http://fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_6_4_Ed.Desarrollo%20CM.pdf, a 6 de março de 2015.

Ministério de Educação e Ciência *et al* (s/d). *Documento de Apoio: Desagregação das medidas e das tipologias de atividades*. Disponível em http://dge.simbiose.com/sites/default/files/ficheiros/documento_de_apoio_desagregacao_medidas_e_tipologias_atividades.pdf, a 6 de março de 2015.

Ministério dos Negócios Estrangeiros (2006).Uma visão estratégica para a cooperação portuguesa. Disponível em http://ns1.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Publicacoes/Visao_Estrategica_editado.pdf, a 5 de março de 2015.

Legislação consultada:
Lei n.º66/98 de 14 de outubro.
Despacho n.º 25 915, de 26 de novembro de 2009.

5 - Representações e opiniões dos estudantes de licenciatura sobre as praxes no ensino superior

Maria José D. Martins (mariajmartins@esep.pt)*; Suzana Nunes Caldeira**; Osvaldo Dias Lopes da Silva**; Suzana Pinho Botelho** & Maria Mendes**

*Instituto Politécnico de Castelo Branco; **Universidade dos Açores

Resumo

As praxes no ensino superior são uma constante que se repete anualmente e pretendem, nas palavras dos seus principais promotores e atores, contribuir para a integração dos novos estudantes nas instituições de ensino superior e para a promoção da convivência e do divertimento entre estudantes. Contudo nos últimos anos a denúncia de praxes violentas e humilhantes e a revelação de acidentes graves, alegadamente decorrentes de atividades desenvolvidas no quadro das praxes, tem alertado a sociedade para a necessidade de compreender se de facto estas atividades contribuem para a integração e socialização dos estudantes ou se se limitam apenas a humilhações e abusos de natureza física e psicológica, aproximado-se mais de condutas de *bullying* do que de condutas de integração e convivência social. Esta investigação tem um caráter exploratório e pretende identificar o grau de envolvimento nas praxes dos estudantes que frequentam os vários cursos de licenciatura na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, bem como conhecer as suas representações e opiniões sobre as praxes, de modo a clarificar se são de tonalidade predominantemente positiva, negativa, neutra ou ambivalente, por a forma a contribuir para melhor se compreender este fenómeno e a prevenir a violência física e psicológica entre pares no ensino superior.

Palavras chave: praxes, estudantes, ensino superior

Abstract

The hazing in higher education are a constant that is repeated annually and are intended, in the words of its main promoters and actors, contribute to the integration of new students in higher education institutions and to promote coexistence and fun among students. However in recent years the reporting of violent and humiliating hazing and the revelation of serious accidents, allegedly resulting from activities conducted in the framework of hazing, has warned the society to try to understand if these activities contribute to the integration and socialization of students or if are just a form of humiliation and physical and psychological abuse, consisting more in bullying behaviours than in conducts of social integration and coexistence. This research is an exploratory study and aims: to identify the degree of involvement in hazing of students attending the various degree courses at the School of Education at the Polytechnic Institute of Portalegre, and to know their representations and opinions on the hazing practices in order to clarify whether they are considered predominantly positive, negative, neutral or ambivalent, in view to better understand this phenomenon and to prevent the physical and psychological violence among peers in higher education.

Keywords: hazing, students, higher education

Introdução

As praxes académicas ocorrem anualmente em Portugal envolvendo estudantes de todas as instituições de ensino superior e embora, em geral, decorram fora das suas instalações (porque a maior parte proibiu a sua prática no interior das instalações), as instituições de ensino superior condescendem com as práticas que ocorrem na comunidade envolvente. As praxes académicas são assumidas pelos seus promotores como "tradições" estudantis que envolvem um conjunto de rituais que regem as relações hierárquicas e sociais da comunidade estudantil. As praxes mimetizam rituais de passagem, ou seja, conjuntos de práticas simbólicas que acompanham uma transição estatutária (Dias & Sá, 2013; Caldeira, Silva, Mendes, & Botelho, no prelo). No caso em estudo estes rituais de passagem assinalariam a entrada para o ensino superior ou mais especificamente a transição da adolescência para a juventude e não tanto para a idade adulta (Sprinthall & Collins, 1994).

Este processo parece decorrer de acordo com o previsto pela teoria da identidade social, proposta por alguns dos autores clássicos da psicologia social (Tajfel e Turner, 1979, citados por Klerk, 2013; Tajfel, 1983) onde se preconiza que: em contextos em que o indivíduo pretende entrar num novo grupo (o grupo dos estudantes de ensino superior) o conformismo às normas do grupo aumenta, fazendo prevalecer o sentimento de identidade grupal (ser estudante de ensino superior) sobre a identidade pessoal. Acresce a este aspeto o facto dos indivíduos exibirem uma tendência para valorizar mais algo que lhes exige um grande esforço, o que facilmente conduz a atividades de praxe que envolvem esforço físico e psicológico e que, por consequência, aumentam o valor subjetivo do grupo a que se pretende aceder e contribui para a coesão, lealdade intragrupal, e sobretudo para a dependência social, bem como para a reprodução de tais práticas ao longo dos anos de frequência dos cursos e até mesmo após o término dos mesmos (Klerk, 2013).

Vários estudos (e.g., Klerk, 2013; Nuwer, 2001) têm vindo evidenciar que estes rituais de passagem facilmente se convertem em formas de humilhação, abuso e coerção que assumem mais a forma de situações de *bullying* do que situações de integração e convivência social, podendo conduzir a danos físicos e/ou psicológicos. Assim, as práticas desenvolvidas no âmbito das praxes envolvem: insultos; privação do sono; abuso de bebidas alcoólicas; estar confinado em determinados espaços; vestir roupa e usar adereços embaraçosos; envolvimento em práticas pouco higiénicas (lavar o cabelo com água de bacalhau, entrar em lagos e fontes públicos ou aí ser *batizado*); cantar canções com letras obscenas na via pública; simular relações hierárquicas mais próximas de regimes ditatoriais e totalitários do que de regimes democráticos; assumir posturas e atitudes embaraçosas publicamente (por exemplo: imitar posturas de animais ou simular atos sexuais); prestar serviços aos *veteranos* (estudantes mais velhos) (Almeida, 2005; Cabral, 2007; Klerk, 2013; Nuwer, 2001).

Apesar dos estudos sobre praxes serem relativamente escassos em Portugal, nos últimos anos têm surgido alguns estudos que indicam a existência de atividades de *bullying* no ensino superior, em especial, associadas a praxes académicas (e.g., Matos, Jesus, Simões, & Nave, 2010; Silva, 2013), ou seja, evidenciam a ocorrência de comportamentos agressivos que se caraterizam por uma desigualdade de poder, em que alguém mais forte ou em grupo, abusa de uma vítima indefesa (Martins, 2009, 2013). O relatório sobre as praxes académicas do observatório dos direitos humanos, a propósito das praxes abusivas e da necessidade de medidas disciplinares sobre esses atos, afirma que «...o alegado consentimento do ofendido tem uma relevância diminuída uma vez que a maioria dos novos alunos não têm uma consciência livre e esclarecida dos seus direitos individuais...» por «...se encontrarem a maioria das vezes em situações de coação, nomeadamente por medo, constrangimento e ansiedade, ou motivados pela ameaça de exclusão» (Nascimento, 2010, p.11).

Deste modo, este estudo pretende identificar o grau de envolvimento nas praxes dos estudantes que frequentam os vários cursos de licenciatura da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, bem como as suas representações e opiniões sobre as praxes, de modo a clarificar se são de tonalidade predominantemente positiva, negativa, ou ambivalente, por a forma a melhor compreender este fenómeno e a prevenir a violência física e psicológica entre pares no ensino superior.

Metodologia

Participantes:

De um total de 334 estudantes, dos 3 anos dos cursos de licenciatura em Educação Básica; Turismo, Jornalismo e Comunicação, Serviço Social, Educação Artística e Animação Sociocultural (neste dois últimos apenas o 3.º ano respondeu por ser o único ano em funcionamento), que frequentam a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, 209 participaram neste estudo, ou seja, cerca de 62.57% da população estudantil da ESEP. Os restantes 125 estudantes não responderam sobretudo devido a estarem a faltar às aulas na semana da aplicação dos questionários. 23% da amostra era do sexo masculino e 77% era do sexo feminino. As idades situavam-se entre os 18 e os 45 anos e a média de idades foi de 22.93 anos.

Instrumentos

Após preencherem a escala para avaliação das situações de *bullying* nas praxes do ensino superior de Matos, Jesus, Simões, Nave (2010) foi solicitado aos estudantes que respondessem a duas questões que irão ser as que vão ser objeto de análise neste artigo. Uma questão solicitava que

utilizassem dois adjetivos para caraterizar as praxes e uma outra pretendia saber qual o grau de envolvimento e o tipo de participação que haviam tido nas praxes, remetendo para 5 alternativas de resposta: a) "Não participei, declarei-me anti-praxe"; b) "Não participei em quase nada, mas não me declarei anti-praxe"; c) "Participei como *caloiro*"; d) "Participei nas praxes, mas apenas em algumas atividades"; e) "Participei ativamente em quase todas as atividades".

O par de adjetivos utilizado por cada estudante para caraterizar as praxes foi classificado em uma de três categorias: positiva (quando ambos eram de tonalidade positiva); negativa (quando ambos eram de tonalidade negativa) e ambivalente (quando um dos adjetivos era positivo e o outro negativo). A solicitação de palavras na forma específica de adjetivos para caraterizar as praxes visava precisamente possibilitar uma classificação com caráter de avaliação para as expressões construídas pelos jovens.

Procedimentos

Após o estudo ter sido autorizado pela direção da instituição de ensino superior, os questionários foram aplicados por docentes dos cursos, ocupando uma parte de uma das aulas, após uma breve explicação dos objetivos do estudo. Os estudantes responderam com papel e lápis demorando cerca de 10 minutos a responder e foi garantida a confidencialidade e anonimato das respostas.

Apresentação dos resultados

Do total de 209 estudantes que responderam ao questionário, 20 afirmaram ter-se declarado anti-praxe, ou seja, apenas 9.57% do total dos que responderam às questões. A tabela 1 apresenta o grau de envolvimento dos estudantes nas praxes. No 1.º ano, 10 estudantes (12.5%) admitiram ter-se declarado antipraxe, tendo os restantes 70 participado em maior ou menor grau nas praxes. No 2.º ano, 3 estudantes (5.26%) declaram-se antipraxe, tendo os restantes 54 participado em maior ou menor grau nas praxes. No 3.º ano, foram 7 os estudantes (9.72%) antipraxe, tendo os restantes 65 participado nas praxes. Registou-se assim que foi no primeiro ano dos cursos que se verificou um número maior de estudantes anti-praxe (em número absoluto e proporcionalmente ao número total de estudantes em cada ano) mas as diferenças foram pequenas e o número total de estudantes anti-praxe foi bastante reduzido nos três anos. A maioria dos estudantes envolveu-se ativamente nas praxes ou como objeto da praxe, isto é, como *caloiro* do 1.º ano, ou como sujeito que aplica a praxe aos outros, ou seja, como estudante do 2.º ou 3.º anos (ver tabela 1).

Tabela 1 – Grau de envolvimento dos estudantes nas praxes

Grau de envolvimento nas praxes	1.º ano	2.º ano	3.º ano	Total
Não participei nas praxes, declarei-me antipraxe	10 (12.5%)	3 (5.3%)	7 (9.7%)	20 (9.57%)
Não participei em quase nada, mas não me declarei antipraxe	17 (21.3%)	11 (19.3%)	13 (18.1%)	41 (19.62%)
Participei como caloiro	27 (33.8%)	9 (15.8%)	4 (5.6%)	40 (19.14%)
Participei nas praxes, mas apenas nalgumas atividades	5 (6.3%)	11 (19.3%)	16 (22.2%)	32 (15.31%)
Participei ativamente nas praxes em quase todas as atividades	20 (25.0%)	22 (38.6%)	27 (37.5%)	69 (33.01%)
Não responde/não se aplica	1 (1.3%)	1 (1.8%)	5 (7.0%)	7 (3.35%)
Total	80 (38.28%)	57 (27.27%)	72 (34.45%)	209 (100%)

Nas tabelas 2, 3 e 4, que se apresentam em seguida encontram-se os exemplos e as frequências relativas ao par de adjetivos construídos pelos jovens, depois de categorizados em uma de três categorias: classificação positiva (utilização de dois adjetivos positivos); classificação negativa (utilização de dois adjetivos negativos); e classificação ambivalente (utilização de um adjetivo positivo e de um ambivalente), para os três níveis de escolaridade das licenciaturas consideradas. Após dois juízes independentes efetuarem esta categorização, obteve-se uma percentagem de acordo na ordem dos 98.5% na categorização das respostas.

Tabela 2: Classificação das praxes pelos estudantes do 1.º ano da ESEP (n = 80)

Tipo de classificação	Exemplos	Frequência
Classificação positiva.	Integração e divertimento Divertidas e interactivas Respeito e integração Integração e entre-ajuda Animação e diversão	31 (38.75%)
Classificação negativa.	Exageradas e desnecessárias Humilhação e violência Desnecessária e por vezes agressiva Humilhante e pouco útil Exigente fisicamente e violento psicologicamente Não integradora e humilhante Dolorosas e horríveis	30 (37.50%)
Classificação ambivalente.	Cansativas e divertidas Integração e cansativas Integradora e humilhante	15 (18.75%)
Em branco		4 (5.00%)
Totais		80 (100%)

Tabela 3 : Classificação das praxes pelos estudantes do 2.º ano da ESEP (n = 57)

Tipo de classificação	Exemplos	Frequência
Classificação positiva.	Divertidas e integradoras Integração e amizade	26 (45.61%)
Classificação negativa.	Abuso e desrespeito Fascistas e desnecessárias Excessivo e ridículo Ridículo e humilhante Violentas e exageradas	13 (22.81%)
Classificação ambivalente.	Necessárias e malfeitas Integração e esgotante Engraçado e cansativo Integração e ineficazes Familiaridade e desgaste físico	14 (24.56%)
Em branco		4 (7.02%)
Totais		57 (100%)

Tabela 4: Classificação das praxes pelos estudantes do 3.º ano da ESEP (n = 72)

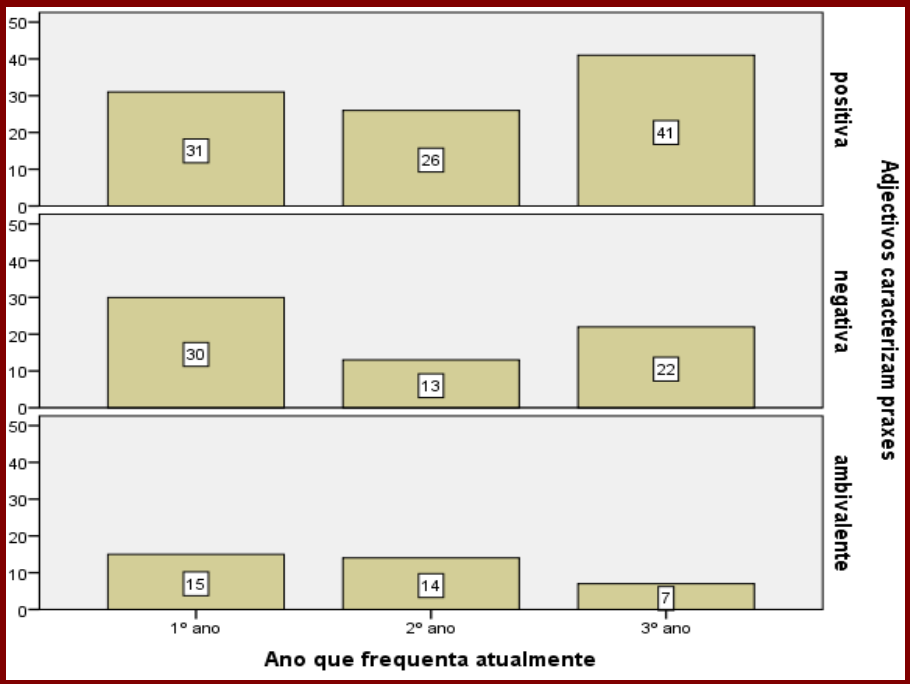
Tipo de classificação	Exemplos	Frequência
Classificação positiva.	Integração e diversão Integração e socialização Integração e respeito Convivência e camaradagem Diversão e amizade Diversão e animação	41 (56.94%)
Classificação negativa.	Abuso e violência Violentas e desnecessárias Ritualista e excessiva Agressivas e ridículas Desrespeito e violentas Humilhação e desrespeito Autoridade e desrespeito Humilhação e irresponsabilidade Macabras e inconscientes Agressivas e não integradoras	22 (30.55%)
Classificação ambivalente.	Cansativas e engraçadas Abuso e divertimento Integração e humilhação	7 (9.72%)
Em branco		2 (2.78%)
Totais		72 (100%)

A análise dos dados das tabelas 2, 3 e 4 revela que aproximadamente metade dos estudantes inquiridos encara as praxes de um modo positivo, como algo que os diverte e que contribui para a integração no ensino superior. Esta representação é maioritária no 3.º ano (56.94%), seguindo-se o 2.º ano (com 45.61%), e é menos saliente no 1.º ano, em que apenas um pouco mais de um terço dos estudantes (38.75%) se posiciona de um modo claramente favorável às praxes.

É também no primeiro ano que surgem as maiores frequências no que respeita a considerar as praxes como algo negativo, assim um pouco mais de um terço dos estudantes do primeiro ano classifica as praxes com adjetivos de tonalidade exclusivamente negativa (37.5%), estes valores baixam no 2.º e 3.º ano e, de forma mais acentuada, no 3.º ano comparativamente ao 2.º ano (com 22.81% e 30.55% respetivamente) (tabelas 2, 3 e 4).

Curiosamente as respostas incluídas na categoria relativa à classificação ambivalente surgem também com razoável frequência, sobretudo no 1.º ano e 2.º anos (com 18.75% e 22.81%, respetivamente), ou seja, em quase um quarto das respostas, diminuindo depois no 3.º ano, para 9.72% das respostas. Este dado parece revelar que os mais velhos e mais experientes têm mais facilidade em se posicionar de forma claramente favorável ou desfavorável relativamente ao fenómeno das praxes, enquanto os mais novos e menos experientes parecem ter dificuldade em classificar ou pelo menos em avaliar de forma claramente positiva ou negativa o fenómeno. De salientar que alguns dos adjetivos explicitados pelo mesmo estudante são completamente contraditórios e irreconciliáveis, parecendo revelar confusão de sentimentos e pensamentos da parte dos jovens, como nos exemplos em que se considera que a praxe é simultaneamente integradora e humilhante ou abusiva e integradora. (tabelas 2, 3 e 4). O gráfico 1 apresenta um resumo comparativo do tipo de adjetivos utilizados nos três anos das licenciaturas para caraterizar as praxes.

Gráfico 1 – Tipo de adjetivos utilizados pelos estudantes para caraterizar as praxes, segundo o ano que frequentam



A um nível meramente exploratório, observa-se no gráfico 1 que o número de opiniões positivas é mais elevada no 3.º ano do que nos anos anteriores e que o número de opiniões negativas é mais elevado no 1.º ano que nos restantes anos.

Com o intuito de verificarmos se os resultados obtidos para a amostra podem ser extrapoladas para a população, foi utilizado o teste de homogeneidade do qui-quadrado. Pretende-se verificar, nomeadamente, se a variável "tipo de adjetivos que caracterizam as praxes" se distribui de forma idêntica (homogénea) nas populações distintas caracterizadas pela variável "ano que o aluno frequenta". O teste aplicado permitiu concluir que não há evidência estatística para rejeitar a hipótese de haver homogeneidade nas proporções de tipos de opiniões (positiva, negativa e ambivalente) dadas pelos alunos sobre as praxes pelos três anos dos cursos que estes frequentam (χ^2=9.203, p-value=0.056, α=0.05). Logo as diferenças registadas entre os três anos de licenciatura não atingiram valores estatisticamente significativos.

Constata-se com base na leitura das tabelas 1 e 5, que somente 9.5% dos alunos se declararam anti-praxe; que cerca de 28.6% dos alunos quase não participaram nas praxes e que cerca de 33.7% dos alunos participaram muito ativamente nas praxes. Com o intuito de avaliar se existe associação entre o tipo de participação nas praxes pelos estudantes e os adjectivos que estes utilizaram para as caracterizar verificou-se, com base na estatística do qui-quadrado, que existe uma associação significativa entre estas duas variáveis (χ^2=72.225, p=0.000). Verifica-se, com base nos resultados obtidos que são os estudantes que mais participaram nas praxes aqueles que enunciam adjectivos com maior conotação positiva (94.7%) enquanto os alunos que não participaram nas praxes são aqueles que registam frequências mais elevados de adjectivos com conotação negativa (68.3%). Contudo é ainda de salientar que são os estudantes que mais participam nas praxes que mais utilizam o par de adjetivos categorizado como ambivalente (75%).

Tabela n.º 5: Relação entre o grau de envolvimento nas praxes e o tipo de adjetivos utilizados para as caraterizar

	Adjetivos Positivos	**Adjetivos Negativos**	**Adjetivos Ambivalentes**	**Totais**
Não Participa nas praxes (aglutinação das alíneas a e b)	5 (5.3%)	43 (68.3%)	9 (25.0%)	57 (29.5%)
Participa ativamente nas praxes (aglutinação das alíneas de c a e)	89 (94.7%)	20 (31.7%)	27 (75.0%)	136 (70.5%)

Na tabela 6 apresenta-se uma lista dos adjetivos, isoladamente considerados, mais utilizados pelos estudantes e, como se pode constatar pela leitura desta tabela, houve menos diversidade na utilização de adjetivos positivos comparativamente aos negativos.

Tabela 6: Adjectivos mais frequentemente utilizados pelos estudantes da ESEP (isoladamente considerados e assinalados apenas os que surgem mais de 3 vezes em cada ano)

Ano/ tipo adjectivo	Adjectivos positivos mais registados	Adjectivos negativos mais registados
1.º ano	Integração/integradoras = 35 registos Divertimento/diversão = 11 registos	Violência/violentas/abusivas = 10 registos Humilhantes = 11 registos Desnecessárias = 10 registos Cansativas = 4 registos
2.º ano	Integração/integradoras = 26 registos Divertidas/diversão = 16 registos	Cansativas = 11 registos Exigente física e psicologicamente = 3 registos Desinteressantes = 3 registos
3.º ano	Integração/integradoras = 33 registos Divertimento/diversão = 15 registos Socialização = 11 registos	Violência/agressão/abuso = 9 registos Humilhação/humilhantes = 7 registos Desnecessárias = 5 registos Desrespeito = 3 registos

Assim, no plano positivo, predominaram claramente as palavras: "integradoras" e "divertidas" para os três anos de licenciatura considerados, no 3.º ano surge também com frequência razoável a palavra "socializadora". No plano negativo surgem as palavras: "violentas", "abusivas", "agressivas", "humilhantes", "desinteressantes", "desnecessárias", "desrespeitosas", "cansativas", todas estas palavras (à exeção talvez do adjetivo "cansativas" que poderia eventualmente considerar-se neutro) têm uma conotação fortemente negativa, indicando falta de civismo e sugerindo, em alguns casos, a ocorrência de atos de violência física e psicológica (tabela 6).

Discussão e Conclusões

Este estudo teve um caráter exploratório mas permitiu evidenciar que, na instituição de ensino superior estudada, a grande maioria dos estudantes (90.43%) participou de algum modo nas praxes. Apenas uma minoria (9.57%) se declarou anti-praxe e não participou em nenhuma dessas atividades.

Esta investigação deixou também evidente uma clara divisão entre os estudantes que gostam e se divertem com as praxes, considerado-as integradoras, divertidas e promotoras de uma socialização que garante o respeito pelos demais, dos estudantes que se sentem mal com as praxes e que as consideram desnecessárias, abusivas, humilhantes, desrespeitadoras e por vezes mesmo violentas física e psicologicamente, resultados estes que estão em consonância com os obtidos por outros estudos efetuados com outras metodologias, em outras instituições de ensino superior (Dias & Sá, 2013). Esta divisão nas opiniões dos estudantes pode refletir, por um lado, uma representação e opinião diferente face às mesmas atividades ou, por outro lado, uma participação em atividades de natureza diferente que gera, por consequência, sentimentos e pensamentos divergentes nos estudantes. Contudo, o estudo revelou ainda que alguns estudantes, sobretudo os do primeiro ano,

parecem confusos e têm dificuldade em posicionar-se face à praxes (aqueles cujas respostas foram incluídas na classificação ambivalente), pelo que as opiniões divergentes podem também refletir uma maneira diferente de vivenciar as atividades. A apoiar esta ideia está o facto de que no primeiro ano as praxes eram encaradas de forma mais negativa pelos estudantes, comparativamente aos do segundo e terceiros anos, embora essas diferenças não se tenham revelado estatisticamente significativas. De qualquer forma será necessária mais investigação sobre a natureza das atividades específicas envolvidas nas praxes em relação com as opiniões dos estudantes, para clarificar esta questão.

Se somarmos às avaliações negativas as ambivalentes poderemos concluir que cerca de metade dos estudantes da amostra não gosta de todo das praxes ou está confusa quanto ao modo de posicionamento face a estas atividades. Apesar de serem os que menos participaram nas praxes que as classificam de modo mais negativo registou-se, entre os que mais ativamente participaram nas praxes, um elevado número de pares de adjetivos categorizados como ambivalentes, sobretudo no 1.º e 2.º anos. Este dado parece refletir sentimentos ambivalentes face à praxe, refletindo provavelmente o contentamento com a entrada no ensino superior, ao mesmo tempo que algum medo e rejeição das atividades inerentes à praxe, associados à falta de apoio social da família e dos amigos do secundário (Dias & Sá, 2013).

Será interessante no futuro comparar estes dados com os de outras instituições de ensino superior a fim de verificar se se replicam ou se são específicos desta instituição em particular.

Uma conclusão que ressalta deste estudo é o facto das percentagens de estudantes que consideram as praxes violentas, agressivas, abusivas, e humilhantes se aproximar de cerca de um terço do total de estudantes da amostra. Ora estes valores são muito elevados e são próximos dos valores mais altos encontrados para estudos específicos de práticas de bullying e/ou de cyberbullying, quer nos contextos do ensino superior, quer nos contextos do ensino secundário, que se situam geralmente entre os 10% a 40% (Francisco, Veiga Simão, Ferreira, & Martins, no prelo; Kowalski, Giummetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Martins, Veiga Simão, & Azevedo, 2014; Martins, 2009) e devem por isso merecer a atenção das instituições de ensino superior, em particular da instituição em causa.

As praxes existem em vários países mas a denúncia de praxes abusivas conduz frequentemente a que as próprias instituições de ensino superior criem os regulamentos e medidas disciplinares que permitem enfrentar o problema (e.g., Klerk, 2013). Em Portugal, o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro) estabelece, na alínea b) do n.º 4 do seu artigo 75.º, que constitui infracção disciplinar dos estudantes «a prática de actos de violência ou coacção física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro

da praxe académica». Mais recentemente, o Ministério da Ciência da República Portuguesa criou em 2014 um endereço electrónico (praxesabusivas@mec.gov.pt) onde podem ser denunciados abusos ocorridos no âmbito das atividades de praxe, de acordo com a resolução da Assembleia da República n.º 24/2014, aprovada em 28 de fevereiro de 2014, na sequência da ocorrência de acidentes graves, alegadamente ocorridos no âmbito de atividades conotadas com praxes académicas. Compete aos reitores das universidades e presidentes dos institutos politécnicos o exercício do poder disciplinar, podendo as penas a aplicar aos estudantes ir desde a advertência até à interdição da frequência da instituição de ensino superior por cinco anos. Mesmo assim, a prática da praxe tem-se mantido ao longo dos últimos anos e nas palavras de um jovem «Estão cá para sofrer, é uns anos uns, uns anos outros» (Almeida, 2005). Esta frase é indicadora de que as atividades abusivas vão continuar pois os estudantes mais velhos apenas têm a possibilidade de legitimar o que lhes aconteceu no primeiro ano rejeitando liminarmente estas atividades, ou repetindo-as com os mais novos e quiçá agravando-as, através de um processo que lembra a transmissão intergeracional da violência, documentado nos estudos sobre maus tratos, em que as vítimas ao não receberem apoio, acabam por assumir os comportamentos dos agressores (e.g., McCord, 2002).

Referências bibliográficas

Almeida, H. (2005). *Academia de submissos.* Documentário filmado disponível em: https://www.youtube.com/embed/OzpC2wgevI0

Cabral, L. (2007). *Consumo de bebidas alcoólicas em rituais/praxes académicas.* Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Doutoramento apresentado à Universidade do Porto. http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/7207/2/Doutoramento%20Lidia%20do%20Rosrio%20Cabral%20Agosto2007.pdf

Caldeira, S., Silva, O, Mendes, M., & Botelho, S. (no prelo). Praxe académica: meio de integração ou ações de humilhação? *Aprender*, Disponível on-line*:* www.esep.pt

Dias, D. & Sá, M. J. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21 (1), 18, 21 –34. Disponível em http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP_21_2013_art_2.pdf

Francisco, S., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C. & Martins, M. J. D. (in press). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in human behavior*, 43, 167-182. http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10045 (Available only in 2015).

Klerk, V. (2013). Initiation, hazing or orientation? A case study at a South African university. *International Research in Education*, 1 (1), pp.86-100. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5296/ire.v1i1.4026

Kowalski, R., Giummetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 1-61. doi: 10.1037/a0035618.

Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola.* Penafiel: Editorial Novembro.

Martins, M. J. D. (2013). Problemas relacionais na escola: explicações e sentimentos dos adolescentes. In M. Serpa, S. Caldeira, & C. Gomes (Orgs.). *Resolução de problemas em contexto escolar* (pp. 85-106). Lisboa: Colibri

Martins, M. J. D., Veiga Simão, A. M. & Azevedo, P. (2014). Experiências de cyberbulying relatadas por estudantes do ensino superior politécnico. In F. Veiga (Coord.). (2014). Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education. (pp.853-865). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-8-3. Disponível on-line: http://www.ie.ul.pt/portal/page?_pageid=406,1540199&_dad=portal&_schema=PORTAL

Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de *bullying* nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re*, 3 (1). Disponível em: http://www1.ci.uc.pt/ipc/2002010/revista/c6944bceb08cb00930b00b6645171101.pdf

McCord, J. (2002). Forjar criminosos na família. In A C. Fonseca. *Comportamento anti-social na família. Uma abordagem científica,* (pp.15-36). Coimbra: Almedina.

Nascimento, D. (2010). (Relator). Relatório sobre as praxes académicas. *Observatório dos direitos humanos*. Disponível on-line: http://www.observatoriodireitoshumanos.net/

Nuwer, H. (2001). *Wrongs of passage: fraternities, sororities, hazing and binge drinking*. Bloomington: Indiana University Press. Disponível on-line: https://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=lHM9ltEQIU0C&oi=fnd&pg=PR11&dq=hazing&ots=Jq3nevH5Xa&sig=z1iYg4Hs0oydp2vosFeNSwz8UZ8&redir_esc=y#v=onepage&q=hazing&f=false

Silva, A C. (2013). *Bullying no ensino superior. Caso da Universidade do Minho: O contributo do marketing social*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho.

Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Vol. II. Lisboa: Livros Horizonte

6 - Contributos para o estudo do processo de doutoramento: relação de orientação e perceção de desenvolvimento pessoal.

Madalena Melo (mmm@uevora.pt) & José Simões

Universidade de Évora

Resumo

Apesar do estudo dos processos educativos no ensino superior ser um tópico bastante explorado pela psicologia, o estudo do processo de doutoramento parece ter sido relegado para segundo plano ao longo dos anos. Assim, a análise dos processos inerentes ao percurso do/a estudante de doutoramento, revela-se um dos tópicos cuja necessidade de investigação futura é mais premente. Para este estudo podemos admitir duas variáveis fundamentais, derivadas da análise da literatura existente: o desenvolvimento do/a estudante de doutoramento (em termos de ganhos e perdas) e a qualidade da relação entre orientador/a e orientando/a. Para estudar este tema pretende-se analisar o tipo e a qualidade da relação entre o/a estudante e o/a seu/sua orientador/a, e, posteriormente, perceber qual a importância desta relação para a perceção de desenvolvimento do/a estudante.
Nesta comunicação será apresentada uma breve revisão da literatura sobre a temática, bem como os procedimentos preliminares deste estudo com estudantes de doutoramento portugueses.

Palavras-chave: doutoramento; desenvolvimento pessoal; relação de orientação.

Abstract

The study of educational processes in higher education seems to be a topic extensively explored by psychology. However, the study of the doctoral process seems to have been relegated to the background over the years. Thus, the analysis of the processes inherent to the PhD student course proves to be one of the topics on which further research is necessary. For this study, we can assume two basic factors deriving from the analysis of the existing literature: the development of the PhD student (in terms of gains and losses) and the quality of the relationship between supervisor and student. To study this issue we intend to analyse the type and quality of the relationship between the student and his/her supervisor, and then realize how important this relationship is for the perception of development.
In this communication we will present a brief revision of the literature on the subject, as well as the preliminary procedures of this study with Portuguese PhD students.

Keywords: PhD; personal development; supervision relationship.

Introdução

A literatura relativa ao processo de doutoramento, desde um ponto de vista psicológico, parece não ser tão abundante quanto a existente noutras áreas. De facto, são vários os temas próximos à psicologia a serem explorados de forma sistemática pela investigação internacional, mas que ainda assim, não são exclusivos da psicologia nem se focam unicamente nas variáveis psicológicas dos estudantes[17]. Alguns destes temas, mais ligados às ciências da educação e às políticas educativas, são, por exemplo, o tempo necessário para completar o grau de doutor (e.g. Baird, 1993; Ferrer de Valero, 2001), o processo de socialização com os membros da faculdade (e.g. Rosen & Bates, 1967; Austin, 2002), ou a influência das variáveis sociodemográficas no processo de doutoramento (e.g. Astin, 1962; Nettles & Millett, 2006). As razões para esta ausência de literatura ao nível da psicologia não são totalmente claras, existindo diversas posições face ao tema. Esta particularidade era já notada num dos primeiros livros sobre o tema, intitulado "*Scholars in the Making*" (Katz & Hartnett, 1976), onde se referia que o estudante "has rarely been the focus of systematic attention in the over one hundred years of graduate and professional training in the U.S." (p. xiii). Além disso, sendo o doutoramento um processo complexo que envolve o estudante em tarefas de elevada exigência, "one would expect a large body of research and literature to exist in which the intellective and nonintellective factors favouring the development of the mind are explored. Hardly anything of the sort exists." (Hartnett & Katz, 1976, p. 3). Mais recentemente, Susan Gardner (2009), chama a atenção para o facto de até agora ter existido uma maior ênfase na investigação dos estudos não graduados (e.g. Pascarella & Terenzini, 2005), em detrimento dos estudos pós-graduados. Assim, "although countless studies exist about undergraduate education and its population, we still know relatively little about doctoral education" (Gardner, 2009, p. 5), mas também sobre o desenvolvimento dos estudantes, já que a literatura a este nível é também muito reduzida. Numa outra perspetiva, Madalena Melo (2000), menciona o carácter exclusivista e minoritário da educação pós-graduada, que levou a que tenha sido "votada a um certo 'esquecimento'". Por este motivo, Bowen & Rudenstine (1992) consideraram-na mesmo o "soft

[17] Por uma questão de princípio ético, e de acordo com as normas da American Psychological Association, evitou-se sempre que possível a utilização de linguagem sexista, por forma a não criar "bias against persons on the basis of gender, sexual orientation, racial or ethnic groups, disabilities or age" (American Psychological Association, 2011, p. 71). Contudo, sempre que não foi possível utilizar palavras "neutras", optou-se por utilizar o masculino, apenas por uma questão de clareza textual e economia de palavras. Assim sendo, expressões como "o estudante", "doutorando", "professor", "aluno"… , referem-se, respetivamente, aos estudantes e às estudantes, doutorandos e doutorandas, professores e professoras, *et cetera.*

under-belly of the research university" (p. xv). De certa forma, parecem ecoar aqui as palavras de Charles Péguy (1992), numa crítica à universidade francesa do seu tempo e à modernidade, quando dizia que os historiadores "ne veulent pas qu'on fasse l'histoire des historiens comme si les médecins ne voulaient pas être malades et mourir." (p. 883). Assim, expandindo a metáfora, será como se os estudantes pós-graduados em psicologia, aqueles que ingressam na investigação de forma independente e se tornam *primus inter pares* (e, por isso, não apenas bons e boas "course-takers"; Lovitts, 2005), não quisessem estudar os seus próprios processos psicológicos, preferindo estudar os dos outros. Ainda assim, isto não significa que o estudante tenha sido relegado para segundo plano pelas instituições de ensino (Hartnett & Katz, 1976).

Apesar de um alheamento geral da investigação no que diz respeito aos processos psicológicos dos estudantes de doutoramento, como vimos, novos estudos começam agora a surgir, sobretudo acerca da relação de supervisão e do desenvolvimento dos estudantes. O objetivo da presente comunicação é precisamente realizar uma revisão de literatura sobre estes dois tópicos, tentando procurar possíveis elos de ligação. Para além da revisão de literatura serão descritos alguns modelos que poderão vir a ser utilizados em futuras investigações, bem como os procedimentos preliminares deste estudo com estudantes de doutoramento portugueses.

O doutoramento como processo

O doutoramento pode ser considerado "um processo educativo de longa duração que envolve a totalidade da pessoa e afeta, de forma mais ou menos acentuada, os vários domínios da sua vida" (Melo, 2000, p. 89). Este processo coloca em interligação tanto o desenvolvimento emocional como intelectual do estudante (Katz & Hartnett, 1976), caracterizando-se por uma intensificação das emoções, sentimentos de insegurança e sentimentos possivelmente contraditórios relativos ao finalizar do processo (Salmon, 1992). Neste sentido, não se trata de um percurso estritamente linear, sobretudo pelas exigências ao nível do investimento intelectual em detrimento das relações interpessoais (Melo, 2003), levando a que o doutoramento possa ser vivenciado de forma intensa mas também problemática, mesmo que apenas em determinados períodos. Neste sentido, Philips & Pugh (2005) descrevem uma visão do doutoramento enquanto processo de fases, as quais possuem um conjunto de tarefas, indo o estudante desde uma fase de "incerteza máxima" até uma "incerteza mínima" na fase final dos trabalhos de doutoramento. Ao longo destas experiências, o estudante depara-se com um processo de progressiva independência e autonomia, esperando-se que este se mostre "able to ask important questions, to competently conduct research, to assess other's work, to understand important ideas of their field, to communicate what they know, and to apply their knowledge and understanding to solve important problems" (Golde, 2010, p. 83). O processo de doutoramento marca também o indivíduo pelo *capital cultural* que este adquire (Bourdieu, 2009),

ou se espera que adquira, pelas características idiossincráticas do percurso e pela "acumulación lenta y difícil de indicadores diferentes" que conduzem o estudante de doutoramento a uma "construcción docta"[18] (p. 18). Resumidamente, podemos afirmar que o doutoramento será muitas das vezes um balanço entre inspiração e exaustão (cf. Stubb, Pyhältö & Lonka, 2011), na medida em que tem sido visto como "the most intensive, personal and individual experience of education" (Taylor, 1995, p. 28). Trata-se de um processo que envolve o estudante nos seus diferentes papéis, ou seja, tanto profissionalmente, pessoalmente como academicamente, através do trabalho árduo ao longo dos anos, o qual exige muitas das vezes mudanças ao nível intelectual e científico, mas também das suas próprias vidas e das relações interpessoais (Melo, comunicação pessoal, Abril, 2003). Além disso, coloca também em jogo as diferentes dimensões psicológicas do indivíduo: desde as suas emoções e cognições (Katz & Hartnett, 1976), as suas crenças, atitudes e valores (Rokeach, 1972), mas também os comportamentos, as expectativas ou as representações dos estudantes (a um nível mais ou menos consciente), uma vez que todas elas são, em maior ou menor grau, influenciadas pelos problemas experienciados durante o processo. Um elemento fundamental neste processo será o orientador[19], uma vez que para além de ajudar a carreira profissional do estudante (Shannon, 1995), acompanha os trabalhos, avalia os progressos, promove a autonomia do estudante (Brockbank & McGill, 2007), e também o apoia pessoalmente, tornando o processo verdadeiramente transformativo (Evans, 1995; Salmon, 1992).

A relação de orientação

Na educação pós graduada, e mais especificamente no doutoramento, os estudantes devem escolher um orientador (Melo, comunicação pessoal, Abril, 2003), para que, entre outras coisas, este acompanhe os seus trabalhos. Contudo, a relação entre orientador e orientando, não é (muitas das vezes) meramente focada no trabalho, uma vez que "involves research, but I would claim that it also involves teaching: teaching of a special sort." (Shannon, 1995, p. 14), pois, como vimos anteriormente, o processo de doutoramento pode ser algo muito mais abrangente que apenas a escrita e a conclusão de uma tese. Neste sentido, a relação com o orientador pode ser também ela mais do que uma relação profissional (ou unidirecional, em que o orientador apenas funciona como supervisor, na qual o orientador "sabe" e ensina o doutorando através da revisão dos trabalhos; Brockbank & McGill, 2007), uma vez que o estudante neste processo necessita de apoio, "which is

[18] Note-se o curioso jogo de palavras entre "docta" e "doctor" (em castelhano), equivalentes aos termos "douto" e "doutor" (na língua portuguesa), remetendo para o sentido etimológico de ambas as palavras enquanto "aquele que sabe ou aprendeu muito" (Machado, 1990, p. 359). Neste sentido, o estudante de doutoramento será, como refere Pierre Bourdieu (2009), aquele que se constrói (ou desenvolve) através do conhecimento.

[19] O termo utilizado será preferencialmente o de "orientador", ao invés de uma tradução literal do inglês "supervisor", principalmente pela semelhança ao termo utilizado na indústria, tal como fazem notar Brockbank e McGill (2007).

more than a bit of academic advice" (p. 303). Assim sendo, a relação de orientação deve incluir confiança, simpatia e mutualidade, para que seja facilitadora de aprendizagem e de reflexão, algo que é um processo bidirecional e não unidirecional (Brockbank & McGill, 2007). Neste sentido, Ross Deuchar (2008), faz notar a importância de o orientador ser mais um "amigo crítico", "who is not allways needed but is allways available" (p. 497), do que um supervisor ou diretor, uma vez que este deve negociar os trabalhos mas também criticá-los. A melhor relação parece assim surgir quando o orientador é flexível, responde às necessidades dos estudantes e quando a orientação é conduzida de forma centrada na pessoa, através de um "ethos" de comunicação aberta (Deuchar, 2008 p. 497), e de uma troca franca de pontos de vista. Apesar de esta ser a relação idealizada entre doutorando e orientador, como refere Sternberg (1981), não existe certamente um orientador "ideal" (até porque os orientadores podem ter a tendência de seguir ou o seu próprio orientador, ou, pelo contrário, de seguirem um modelo diametralmente oposto caso a experiência tenha sido negativa[20]; Shannon, 1995). De acordo com Burns, Lamm e Lewis (1999), uma relação ótima não tem que ter necessariamente um orientador ideal, mas deve ser construída com base na "colegialidade", partindo por isso de um diálogo aberto quanto às expectativas e papéis de cada um. As expectativas gerais dos estudantes em relação a um bom orientador são descritas por Phillips & Pugh (2005), da seguinte forma: (1) deve ser alguém que leia os trabalhos e os analise criticamente; (2) que esteja disponível quando necessário; (3) que seja amável, aberto e compreensível, possibilitando o estabelecimento de uma relação informal; (4) que faça crítica construtivas (e não destrutivas) aos trabalhos apresentados pelo estudante, tendo em atenção a forma como transmite a informação, por forma a manter a confiança no trabalho e no estudante; (5) que tenha bons conhecimentos na área; (6) que estruture a orientação; (7) se interesse pelas investigações e apoie a busca de novas informações; (8) que esteja empenhado no sucesso do estudante, procurando forma de apresentar um bom trabalho final. Mas também os orientadores terão expectativas em relação aos seus doutorandos (por exemplo, que estes sejam independentes, que produzam trabalhos escritos de forma cuidada e desenvolvida, que sejam honestos ou que sigam os seus; cf. Phillips & Pugh, 2005). Assim sendo, embora pareça apenas uma relação diádica, é de facto uma relação bastante complexa (Deuchar, 2008). Esta complexidade tem vindo a ser estudada de forma cada vez mais sistemática, sobretudo através de modelos baseados na relação com o orientador. De facto, a literatura existente parece cada vez mais reforçar a importância da relação com o orientador para uma satisfação global com o processo de doutoramento (e.g. Baird, 1995; Barnes & Austin, 2009; McAlpine & Norton, 2006). Assim, quando a relação estabelecida é positiva pode influenciar

[20] Além disso, como refere o mesmo autor (Shannon, 1995), podem existir "sombras de figura e de relações" às quais os orientadores desejam escapar, tornando-se por vezes demasiado exigentes ou demasiado despreocupados.

diversos outros fatores inerentes ao estudante, principalmente a socialização deste na vida académica (Weidman, Twale, & Stein, 2001), uma redução do stress associado a todo o processo (Hodgson & Simoni, 1995) e um nível de satisfação geral com a experiência de doutoramento (Nettles & Millett, 2006). Por forma a perceber o tipo e a qualidade da relação, diversos autores têm construído modelos tão distintos como: o "Dynamic model for aligning supervisory style with research student development", de Gurr (2001), o qual tem como objetivo capacitar os estudantes e os orientadores para confrontarem as suas ideias acerca do estilo de orientação; o modelo de Gatfield (2005), acerca dos estilos de orientação (divididos em *pastoral*, *contractual, laissez-faire* e directorial); o "Supervisory Style Inventory" de Nelson e Friedlander (2001); ou o "Model for the supervisor–doctoral student relationship", de Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels (2009). Este último será sumariamente descrito, uma vez que se trata de um modelo mais recente e que poderá vir a ser utilizado no estudo da interação entre orientador e estudante.

O modelo de Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels (2009), baseia-se fundamentalmente em duas perspetivas, são elas: a perspetiva comunicativa dos sistemas (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 2011), e o modelo de relacionamento interpessoal de Timothy Leary (2004). O principal axioma do modelo de Watzlawick, Bavelas e Jackson (2011) é o de que todo o comportamento tem um conteúdo e um aspeto relacional, pelo que a interação continuada no tempo entre dois indivíduos irá criar expetativas mútuas e padrões relacionais. Esses padrões podem ser descritos como os estilos interpessoais da relação (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009), sendo que a relação desenvolver-se-á num padrão determinado dependendo das duas partes, ou seja, do outro, do outro na relação, dos estilos interpessoais de ambos e desses estilos na relação. Por sua vez, o modelo de Leary (2004), possui uma forma circular (também conhecido como o modelo "circumplexo" de relacionamento interpessoal; cf. Wiggins, 1979), no qual a relação é vista, em termos de comportamento em relação ao outro, usando as dimensões *influência* e *proximidade*. Lindén (1999), numa perspetiva narrativa, salienta também outros dois aspetos fundamentais da relação de orientação: liberdade e controlo, as quais são importantes para conceptualizar teoricamente este modelo. Visualmente representa um octógono, composto por dois eixos, relativos à proximidade, cujo grau de comportamento vai de *submission* a *dominance*, e à influência, que vai de *opposition* a *cooperation*. Desta forma, divide-se em oito tipos de interação ou dimensões: *leadership, helping/friendly, understanding, responsability/freedom, uncertain, dissatisfied, admonishing* e *strict* (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Estas dimensões permitem mapear o grau de comportamento, de acordo com o grau de proximidade e influência. Quanto mais elevado for o grau de proximidade, o comportamento situar-se-á mais à direita (no eixo horizontal), enquanto que consoante o grau de influência, assim se situará o comportamento no eixo vertical. Quanto mais próximo do centro do modelo, menor será a intensidade do

comportamento. Uma particularidade deste modelo é ser considerado em graus e não em pólos, como o modelo de Gatfield (2005). Este modelo é ainda acompanhado por um questionário, o "Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction" (QSDI; Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Este instrumento permite avaliar qual o tipo de relação entre o orientador e o estudante, sendo composto por 41 afirmações relativas ao comportamento do orientador. Tem como escala de resposta um diferencial semântico de 5 pontos (de 'nunca' a 'sempre'), sendo que as afirmações estão divididas entre as dimensões previstas no modelo. Os autores referem ainda a possibilidade de este instrumento ser utilizado para fins de investigação, formativos ou interventivos (Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009). Um aspeto que poderá ser considerado em falta neste modelo, e mesmo no questionário, é a qualidade percebida da relação, fator bastante importante como aponta a investigação (e.g. Li & Seale, 2007; Pearson, 1996), e que seria interessante perceber para além do tipo de relação.

O desenvolvimento dos estudantes de doutoramento

Tal como referimos no início, a literatura sobre os processos psicológicos dos estudantes de doutoramento não é abundante, da mesma forma, aquela que diz respeito ao desenvolvimento destes é praticamente inexistente (Gardner, 2009). De facto, enquanto os estudantes não graduados têm sido vistos como em desenvolvimento cognitivo, pessoal, moral ou interpessoal (e.g. Evans, et al., 2010; Pascarella & Terenzini, 2005), os estudantes de doutoramento têm sido vistos como apenas em desenvolvimento profissional (Gardner, 2010). As razões para tal também não são completamente claras. Contudo, poderão apontar-se algumas, de acordo com Gardner (2009), autora fundamental no que diz respeito a este tema. A primeira razão teria que ver com uma ideia generalizada de que o estudante de doutoramento se encontra no pináculo do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e emocional, pelo que não existiria nada a investigar em termos desenvolvimentais. A segunda razão prende-se com os aspetos profissionais, uma vez que o estudante já não é um estudante nos termos tradicionais do termo, mas sim, um profissional que procura apenas a estabilidade ou o estatuto social. Em terceiro lugar, a autora faz notar que os estudantes de doutoramento não se enquadram numa categoria demográfica específica, uma vez que alguém pode entrar no doutoramento logo após ter obtido o grau anterior ou a meio da sua carreira profissional, ter filhos ao seu cuidado ou estar ainda sob a alçada dos pais, ter vinte e dois anos ou sessenta e dois (ou outra idade), e por isso, não se enquadrar numa categoria específica em termos etários, o que de um ponto de vista desenvolvimental é difícil de categorizar. Finalmente, Susan Gardner indica que esta ausência de literatura poderá dever-se à falta de investigação sobre o doutoramento em geral, como vimos no início. Contrariando esta argumentação, neste momento, a

literatura acerca do desenvolvimento do estudante parece estar a evoluir e a proliferar. Até porque, de facto, os estudantes de doutoramento desenvolvem-se e crescem pessoalmente (Gardner, 2009, 2010), já que a educação doutoral tem um impacto profundo na pessoa em que cada um se torna (Katz & Hartnett, 1976). Para iniciar o estudo do desenvolvimento do estudante de doutoramento, um tema relativamente recente, é necessário adotar uma visão teórica também ela recente. Isto é, não podemos limitar a visão do desenvolvimento a um processo de tarefas desenvolvimentais, ordenadas de forma bastante específica e inalterável (retornando de certa forma a uma visão com quase um século, em que os estádios de desenvolvimento apenas se sucediam entre a infância e adultez, tornando-se estanques a partir de um ponto algures nesta fase, e entrando em declínio até à velhice; Fonseca, 2005). Pelo contrário, se o considerarmos como um todo, "life-long development is a system of diverse change patterns that differ, for example, in terms of timing (onset, duration, termination), direction, and order." (Baltes, 1987, pp. 613). Desta forma, os estudantes de doutoramento, encontrando-se no ciclo-de-vida, estão claramente em desenvolvimento (Heckhausen, 2005), e portanto num contínuo balanço entre ganhos e perdas (Baltes, 1997). O processo de doutoramento pode ser, então, observado como um momento muito particular do desenvolvimento da pessoa, durante o qual existem ganhos e perdas específicas (e.g. ao nível da autonomia, da autoestima, das relações interpessoais, das competências intelectuais e científicas), pela especificidade do processo. O estudo deste processo não-linear pode ser observado através da teoria do desenvolvimento psicossocial de Chickering e Reisser (1993), e mais concretamente através dos seus sete vetores, funcionando como base teórica essencial. Os vetores são: o ganho de competências, nas áreas intelectuais e das relações interpessoais; a gestão das emoções, como por exemplo aprender a controlar emoções negativas; ganhar a autonomia necessária para a liderar grupos e trabalhar de forma independente; desenvolver relações interpessoais maduras; o estabelecimento da identidade, em termos de autoestima e da estabilidade; desenvolver o propósito, relacionado com a intencionalidade e as aspirações vocacionais; e finalmente, desenvolver a integridade, isto é, a clarificação dos valores pessoais e das suas crenças. Assim sendo, o facto de a pessoa escolher um caminho como "tornar-se especialista", "implica abandonar outros caminhos" (Melo, 2000, p. 131). Contudo, quando a relação de orientação é estabelecida de forma positiva, poderá favorecer o crescimento pessoal em termos desenvolvimentais (Barnes & Austin, 2009), ao contribuir para transformar as crises em transições desenvolvimentais (Campos, 1993).

Como refere Bourdieu (2009), não existe mestre sem mestre[21]: para chegar a doutor há que aprender com quem fez o percurso antes de si. Porém, trata-se de um processo muitas vezes solitário, até porque o orientador não trabalha com o estudante e este trabalha sozinho grande parte do tempo

[21] No original em latim: "Nullus assumi debet in magistrum, qui sub magistro non fuerit discipulus." (Bourdieu, 2009).

(Acker, Hill, & Black, 1994). Parece bastante pertinente referir aqui Eduardo Lourenço (2011, p. 140), quando diz que "todos os mestres sabem como Sócrates que são apenas aqueles que *acordam* e nada mais. A verificação do 2+2=4 está dependente de um acto que mestre algum pode realizar pelo aluno. Ele aí acederá, só, ou não acederá.". A verdade é que, apesar do processo de construção diádico, no qual o orientador serve de *modelo*, "by making explicit their tacit knowledge", *coach* "by supporting students at doing tasks" e por fim "*fade* when they have empowered the students to continue independently" (Hasrati, 2005, p. 558), o estudante permanece sozinho ao longo das transições.

Conclusão

Apesar de o mestre, tal como no Ménon (Platão, trans. 2008), guiar o discípulo para o reconhecimento das formas matemáticas através das suas interrogações, é só ele que pode realizar a compreensão e completar a aprendizagem. Para Jacques Rancière (2010), o mestre ao demonstrar a sua sabedoria, inquirindo o aprendiz sobre um percurso que ele fez, confirma a impotência do aprendiz em aprender por si mesmo, limitando-o: "nunca caminhará sozinho, e por certo ninguém lhe pedirá para caminhar, a não ser para ilustrar a lição do mestre" (p. 36). Por esse motivo, para Rancière, o papel do mestre é dispensável. Cabe à investigação continuar a procurar o contrário e a provar que o papel do orientador é fundamental para o desenvolvimento do estudante. Em investigações futuras é essencial tentar perceber qual o impacto do tipo de relação e da qualidade desta no desenvolvimento do estudante, mas também do orientador, com a ajuda dos modelos descritos nesta comunicação. Como vimos, estes fatores parecem interagir, contudo, até ao momento, nenhuma investigação foi realizada neste sentido específico.

Referências

Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: managed or negotiated? *Higher Education*, 28(4), 483-498.

American Psychological Association (2011). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington DC: American Psychological Association.

Astin, A. W. (1962). An empirical characterization of higher educational institutions. *Journal of Educational Psychology*, 53(5), 224.

Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *Journal of Higher Education*, 73, 94-122.

Baird, L. L. (1995). Helping graduate students: A graduate adviser's view. In A. S. Pruitt-Logan & P. D. Isaac (Eds.), *Student services for the changing graduate student population* (pp. 25-32). San Francisco: Jossey-Bass.

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626.

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52(4), 366-380.

Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education, 33*, 297-315.

Bourdieu, P. (2009). *Homo academicus*. México: Siglo XXI.

Bowen, W. G., & Rudenstine, N. L. (1992). *In pursuit of the PhD*. Princeton: Princeton University Press.
Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). London: Open University Press.

Burns, R., R. Lamm, & R. Lewis. 1999. Orientations to higher degree supervision: A study of supervisors and students in education. In A. Holbrook and S. Johnston (Eds.), *Supervision of Postgraduate Research in Education*, (pp. 55-74). Australia: Australian Association for Research in Education.

Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológia*, 9 (5-9).

Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500.

Evans, T. (1995). Postgraduate research supervision in the emerging 'open' universities. *Australian Universities' Review*, 38(2), 23-27.

Evans, N. J., Forney, D. S., Guido, F. M., Patton, L. D., & Renn, K. A. (2010). *Student development in college: Theory, research, and practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land grant research institution. *Journal of Higher Education*, 72, 341-367.

Fonseca, A. (2005). Psicologia Desenvolvimental do Ciclo de Vida e Adaptação ao Envelhecimento. In A. Fonseca (Ed.), *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento* (pp.77-113). Lisboa: Climepsi
Gardner, S. (2009). *Doctoral student development: Phases of challenge and support*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gardner, S. K. (2010). Doctoral student development. In S. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 203-221). Sterling: Stylus.

Golde, C. M. (2010). Entering different worlds: Socialization into disciplinary communities. In S. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 79-96). Sterling: Stylus.

Gurr, G. M. (2001). Negotiating the" Rackety Bridge"—a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. Higher Education Research and Development, 20(1), 81-92.

Hartnett, R. T. & Katz, J. (1976). Past and present. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 3-15). Cambridge: Ballinger.

Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph. D. students. *Studies in Higher Education*, 30(5), 557-570.

Heckhausen, J. (2005). Psychological Approaches to Human Development. In M. L. Johnson (Ed.), *The Cambridge Handbook of Age and Ageing*, (pp. 181-189). New York: Cambridge University Press.

Hodgson, C S., & Simoni, J. M. (1995). Graduate student academic and psychological functioning. *Journal of College Student Development*, *36*(3), 244-253.

Katz, J. & Hartnett, R. T. (Eds.). (1976). *Scholars in the making: The development of graduate and professional students*. Cambridge: Ballinger.

Leary, T. (2004). *Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation*. Eugene: Resource Publications.

Li, S., & Seale, C. (2007). Managing criticism in Ph. D. supervision: a qualitative case study. *Studies in Higher Education*, 32(4), 511-526.

Lindén, J. (1999). The contribution of narrative to the process of supervising PhD students. *Studies in Higher Education*, 24(3), 351-369.

Lourenço, E. (2011). A liberdade como realidade situada. In C. M. Sousa & J. T. P. Lima (Org.), *Obras completas de Eduardo Lourenço*, (pp. 133-142). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in higher education*, 30(2), 137-154.

Machado, J. P. (1990). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (Vol. 3). Lisboa: Livros Horizonte.

Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, *58* (3), 359-373.

McAlpine, L., & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17.

Melo, M. (2000). *Quid petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.

Melo, M. (2003). Supervisão de estudos pós-graduados: As necessidades dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10(8), 1415-1431.
Melo, M. (2003, Abril). *PhD students: Supervision and development*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384.

Nettles, M. T., & Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph. D*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Pearson, M. (1996). Professionalising Ph.D education to enhance the quality of the student experience. *Higher Education*, 32(3), 303-320.

Péguy, C. (1992). Oeuvres en prose completes. (Vol. 3). Paris: Gallimard.

Phillips, E., & Pugh, D. (2005). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (4th ed.). Glasgow: Open University Press.

Platão (2008). *Ménon*. Lisboa: Edições Colibri. (Traduzido por Ernesto Rodrigues Gomes).

Rancière, J. (2010). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedago.

Rokeach, M. (1972). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rosen, B. C., & Bates, A. P. (1967). The structure of socialization in graduate school. *Sociological Inquiry*, 37, 71-84.

Salmon, P. (1992). *Achieving a PhD: Ten students' experience*. Sterling: Stylus Publishing.

Shannon, A. G. (1995). Research degree supervision: More mentor than master. *Australian Universities' Review*, 38(2), 12-15.

Sternberg, D. (1981). *How to complete and survive a doctoral dissertation*. New York: St. Martin's Press.

Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50.

Taylor, P. (1995). Postgraduate education and open learning: Anticipating a new order? *Australian Universities' Review*, 38(2), 28-31.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes.* London: Norton.

Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, J. S. (1979). A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of personality and social psychology*, 37(3), 395.

7- Mapeamento da Avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: embates e compreensões na memória do campo educacional brasileiro

Raquel Barbosa (raqueleite@uol.com.br); Sérgio Annibal & Rosemary Trabold Nicacio

UNESP/Brasil

Resumo

Esta discussão decorre do projeto intitulado "Mapeamento da Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, sediado na Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Assis/SP - Brasil. Tal pesquisa dialoga com uma investigação internacional sobre Avaliação no Ensino Superior (Projeto AVENA). No caso específico desta discussão, realizada em um curso de licenciatura de uma instituição privada do interior do Estado de São Paulo, tem-se como objetivos fomentar o debate entre professores, alunos e gestores desta instituição com vistas a contribuir na organização do projeto pedagógico do curso por meio do estudo sobre práticas avaliativas. Ampara-se tanto em abordagem quantitativa quanto qualitativa e o referencial teórico e científico está pautado nas contribuições do Projeto AVENA e também em contribuições teóricas de pesquisas brasileiras. O público investigado representou 11 (onze) docentes e 46 (quarenta e seis) discentes, que responderam a 45 (quarenta e cinco) questões sobre Ensino, Aprendizagem e Avaliação, estas questões respondidas buscaram compreender de que forma o campo educacional refrata a ideia de avaliação vinculada à formação de professores e à formação e gestão do conhecimento entre os alunos e docentes. Os resultados iniciais desta investigação assinalam para o descompasso entre o que pensam docentes e discentes, de um mesmo curso em relação às avaliações, consequentemente, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, inclui-se como resultados a problematização sobre estas representações acerca da avaliação e o fomento das discussões sobre o processo pedagógico desta instituição.

Palavras-chave: Avaliação; Formação de Professores; Educação Brasileira.

Abstract

This discussion is about the project named "Evaluation of Learning Mapping in Higher Education", funded by the Foundation for the State of São Paulo - FAPESP, in São Paulo State University - UNESP, Assis / SP - Brazil. This research dialogues with an international investigation into Assessment in Higher Education (AVENA Project). In this particular case, held in a course at a private institution in the state of São Paulo, has the following objectives foster discussion among professors, students and administrators of this institution in order to contribute in the organization of the education program of the course through the study of assessment practices. It is based in the qualitative and quantitative method and scientific reference framework is based on the contributions of AVENA Project and also in the theoretical contributions of Brazilian research. The investigated public represented eleven (11) professors and 46 (forty six) students, who answers to 45 (forty five) questions on teaching, Learning and Assessment, these questions sought to understand how the educational field refracts the idea assessment linked to teacher education and workers of Higher Education in general. The initial results of this investigation indicate to the gap between what they think teachers and students of the same course in regard to assessments, consequently, for the process of teaching and learning. Finally, this research includes results as the questioning about these representations of assessment and the development of discussions on the pedagogical process of this institution.

Keywords: Evaluation; Teachers Education; Brazilian Education.

Introdução

A discussão trazida, neste trabalho, sobre Avaliação no Ensino Superior, decorre do projeto intitulado "Mapeamento da Avaliação das Aprendizagens no Ensino Superior", financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, sediado na Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" UNESP, campus de Assis/SP - Brasil. Esta pesquisa faz parte, por sua vez, de uma investigação internacional sobre Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior (Projeto AVENA - Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Perspectivas e Realidades – Universidade de Lisboa - Portugal) e, atualmente, encontra-se ramificada em Estados brasileiros, tais como: Amazonas, Pará e São Paulo.

No caso específico desta discussão, experiência piloto, realizada em um curso de licenciatura de uma instituição privada do interior do Estado de São Paulo, tem-se objetivos de conhecer de que forma o instrumento de coleta de dados atende a uma pesquisa em larga escala e de contribuir para fomentar o diálogo entre professores, alunos e gestores desta instituição sobre o projeto pedagógico do curso e os objetivos a serem alcançados no âmbito de uma licenciatura. Trata-se de um mapeamento efetivamente.

Ampara-se tanto em abordagem quantitativa quanto qualitativa e o referencial teórico está pautado nas contribuições e utilizações teóricas do Projeto AVENA[22] e também em contribuições teóricas de pesquisas brasileiras sobre Avaliação. Logo, o público investigado, inicialmente, representou 11 (onze) docentes e 46 (quarenta e seis) discentes, que responderam a 45 (quarenta e cinco) questões sobre Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Este questionário foi construído de maneira idêntica, para professores e alunos, facilitando comparações entre as percepções de cada um destes segmentos. As questões respondidas buscaram compreender de que forma o campo educacional refrata a ideia de avaliação, vinculada à formação de professores e à formação e gestão do conhecimento entre os alunos e professores.

Dessa forma, esta investigação encontra-se nas preocupações da História da Educação, uma vez que o campo educacional não reagiu sempre da mesma forma acerca dos debates que envolvem a relação entre avaliação, ensino e aprendizagem. Não é possível dissociar a avaliação das práticas de ensino. Houve tempos na história do campo educacional brasileiro em que a avaliação era encarada apenas como um exame, isto é, algo que concluísse o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as demandas socioculturais apontam que a avaliação não se restringe a uma simples verificação, mas está ligada fortemente a todo processo de ensino e de aprendizagem. A não compreensão destas movimentações do campo educacional em relação à avaliação, ao ensino e à

[22] Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil

aprendizagem podem causar uma dissonância nas práticas de ensino, ou seja, o discurso parece vir arrojado, tentando alinhar-se aos demais campos: econômico e político, por exemplo, porém, as práticas de ensino, incluindo a avaliação, não acompanham esta roupagem de arrojo.

Sendo assim, o objeto de investigação, pauta-se na percepção que professores e alunos possuem em relação a como ocorre o ensino, as aprendizagens e a avaliação no ensino superior. Buscamos investigar a percepção, o objeto dessa percepção e os fatores determinantes desta percepção. Esta investigação realiza-se por meio de questionário cuja construção decorre da Matriz de Referencia (Fernandes, Rodrigues e Nunes, 2012) que divide as observações e registros em dimensões de ensino, aprendizagem e avaliação, além das questões decorrentes da referida matriz. Tais dimensões servirão, no caso deste trabalho, para o mapeamento das aprendizagens do Ensino Superior da instituição piloto e constituem um tripé que nos possibilitará perceber de que forma se apresentam as concepções de professores e alunos, no que tange às práticas de ensino e de avaliação.

No que se refere à avaliação buscamos aspectos concernentes às rotinas, suas funções, frequência de aplicações, diversificações dos instrumentos e dos objetivos de avaliar, devolução de resultados aos alunos e, principalmente, a articulação entre práticas de ensino e aprendizagem com o ato de avaliar propriamente dito.

A dimensão referente ao ensino assinala a organização da aula e das atividades, a dinâmica dessa organização (distribuição de atividades, controle do tempo da aula) bem como a percepção dos envolvidos.

Na dimensão da aprendizagem atenta-se para a performance dos alunos, a reação de alunos e professores a respeito dos conteúdos curriculares selecionados, a relação dos envolvidos nesse processo entre si e com o conteúdo, dentre outros.

Os resultados iniciais desta investigação piloto apontam para um descompasso entre o que pensam docentes e discentes de um mesmo curso em relação às avaliações e, consequentemente, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, inclui-se como resultado a problematização sobre estas concepções acerca da avaliação.

O instrumento foi aplicado em um curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior privada no interior do Estado de São Paulo, composto por 109 alunos e 11 professores. Esta experiência piloto, além de evidenciar as questões sobre avaliação, ensino e aprendizagem, serviu para verificar o aplicativo eletrônico, utilizado nesta coleta de dados. Utilizamos um aplicativo gratuito, Google Drive. Por meio deste aplicativo elaboramos um formulário eletrônico e o enviamos, por e-mail, aos participantes da pesquisa. Todas as respostas recebidas são organizadas gerando gráficos com os percentuais estatísticos. Este questionário eletrônico foi organizado para que todas as respostas fossem de caráter obrigatório, não sendo possível avançar para outra etapa

sem responder a todas as questões contidas no grupo anterior. As questões propostas foram organizadas em escala tipo Likert (quatro opções, excluindo-se uma opção intermediária).

A avaliação no Brasil

Nossas preocupações acerca da avaliação no ensino superior nos obriga a compreender um pouco a dinâmica do campo educacional brasileiro. A educação, no Brasil, chega ao século XXI alicerçada em princípios democráticos, conforme imprime a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo, é preciso refletir à luz do contexto histórico sobre as bases desses princípios e como se conduz a educação nesta perspectiva. Desde o final do Século XX, a pauta mundial sobre o desenvolvimento social e econômico tem trazido temas como sustentabilidade, consumo, ciência e tecnologia numa perspectiva globalizada, o que aponta para uma reorganização nos modos de produção que, consequentemente, afeta toda a sociedade mundial, principalmente, nos países em desenvolvimento, cujo destino é definido por agências financeiras internacionais como o Banco Mundial, por exemplo. Assim, "[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa" o que implica em mudanças na base dos sistemas, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. (Libaneo, 2012, p.43)

A aceleração da economia e sua globalização, pautada no desenvolvimento do parque tecnológico exige mudanças no comportamento consumidor como condição à sobrevivência frente à ampliação da concorrência, desta forma, o acesso ao conhecimento e o conceito de qualidade tem definido os caminhos da educação no Brasil e em nos países em desenvolvimento. Observamos por meio das políticas públicas que definem as bases da educação para o início do século XXI ações, inicialmente, de acesso à educação, como a universalização do Ensino Fundamental, atendendo às crianças de 7 a 14 anos e, logo depois, ampliando essa universalização de 4 a 17 anos[23]; ampliação e reestruturação da Educação a Distância com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em todos os níveis de ensino, a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a reestruturação e expansão das Universidades Federais (ReUni).

Dado o acesso à educação, o discurso hegemônico é de investir na qualidade, assim, neste contexto, em 2004 é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior[24], o (SINAES) que tem como objetivo:

> Art. 1º [...]
> § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores

[23] Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 que altera o artigo 208 da Constituição Federal de 1988.

[24] Lei 10.861 de 14 de abril de 2004

> democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004)

No interior de um Estado avaliador, a melhoria da qualidade do Ensino Superior proposta por este sistema será regulada por diferentes instrumentos como autoavaliação, avaliação externa, ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, Avaliação dos Cursos de graduação e instrumentos como o CENSO, entre outros.

Seguindo as exigências para realizar a autoavaliação proposta pelo SINAES, as instituições de Ensino Superior receberam um roteiro para tal realização, além disso, os cursos devem constantemente realizar avaliações de desempenho e, neste caso, é possível diversificar os instrumentos desde que atendam as diretrizes publicadas. Fica claro que esse sistema impõe um modelo fixo, fornecido pelo Estado, no entanto, lança-se a ideia de flexibilidade que será operada pelas instituições de Ensino Superior, dessa forma, essa ambiguidade pode criar a ilusão de um espaço de autonomia na sua autoavaliação. Portanto, o princípio é o de regulação dos currículos e de práticas pedagógicas. As avaliações são, assim, instrumentos de controle do Estado em busca de um ideal de qualidade, por ele definido.

Ao considerar a regulação exercida pelo Estado nas avaliações institucionais e, consequentemente, sobre as práticas pedagógicas, deslocamos o olhar do instrumento de Avaliação do Ensino Superior para o ato de avaliar em um curso de licenciatura com o objetivo de desvelar as relações estabelecidas entre ensino, aprendizagem e avaliação na formação docente.

Sabemos que há diferentes possibilidades para se discutir avaliação, seja da aprendizagem como em Depresbiteris (2001); Raphael (2002); Hoffman (2003, 2009); Luckesi (2005;2011); Fernandes (2009); Almeida e Gardelli Franco (2011), ou ainda avaliação no Ensino Superior como em Dias Sobrinho (2008;2010); Weber (2010); Catani e Galleguillos (2011); Sousa e Villas Boas (2012); Rothen e Barreyro (2011; 2014) dentre outros.

Fernandes (2009), a partir de Guba & Lincoln, apresenta quatro gerações de avaliação, que exercem forte influência sobre os sistemas educativos. Na primeira, denominada geração da avaliação como medida, temos como objeto o conteúdo e sua função é a de classificar, selecionar e certificar. A segunda, avaliação como descrição, desloca o olhar para o conhecimento dos alunos, no intuito de superar as limitações da primeira geração, neste caso, a medida deixa de ser sinônimo de avaliação. Na terceira, formulação de juízos, surgiram os conceitos de avaliação formativa e somativa e o espectro de avaliação foi ampliado e deve envolver contextos do ensino e aprendizagem, além da definição de critérios que possibilitem a apreciação do mérito. E, por fim, a quarta, avaliação como negociação e construção propõe uma ruptura epistemológica com as gerações anteriores por não estabelecer parâmetros *à priori*.

Consideramos esta quarta geração como opção para se pensar a avaliação de forma mais arrojada e menos reducionista, a qual pode possibilitar a refração (Bakhtin, 2003) do espaço ambíguo, gerado pelo discurso da flexibilidade. Esta avaliação mais arrojada prevê que os professores partilhem com os alunos o poder de avaliar, utilizem variedade de estratégias, técnicas e instrumentos e que o processo avaliativo privilegie a modalidade formativa, integrada ao ensino e aprendizagem. Prevê, ainda, que a avaliação e seu feedback seja uma construção, sirva para ajudar as pessoas a aprender, levando em conta contextos, negociações, envolvimento dos participantes, além dos processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula. Finalmente, prevê que a avaliação seja, predominantemente, qualitativa e privilegie a construção do conhecimento em relação aos julgamentos e classificações. Abre-se, assim, uma perspectiva dialética sobre o tema. Essa avaliação, denominada por Fernandes (2009) como avaliação alternativa, aproxima-se do entendimento de que a avaliação deve estar sempre a serviço da aprendizagem e, para isso, deve ser compreendida como um ato conjunto entre professores e alunos, no qual todos juntos promovem a cultura de sucesso da aprendizagem.

Após o esclarecimento do contexto desta pesquisa e sua metodologia passamos para a análise e discussão dos dados gerados na investigação.

A pesquisa

No estudo sobre este curso de Pedagogia foram enviados 11(onze) questionários aos professores e 103 (cento e três) para os alunos. Neste universo 42% são alunos cursando o último ano do curso e já conhecem todo seu percurso pedagógico, principalmente no que tange à avaliação; 22% estão no terceiro ano, 17% no segundo ano e 17% no primeiro ano do curso.

A presente investigação obteve informações sobre ensino, aprendizagem e avaliação, todavia, neste trabalho apresentamos os resultados de uma análise comparativa sobre as práticas de avaliação que permeiam as representações de alunos e professores.

Para a análise dos resultados é preciso considerar a já referida Matriz de investigação e as dimensões propostas, dessa forma, para cada questão apresentada tem-se uma dimensão para reflexão e as respostas compreendiam as opções “concordo plenamente”, “concordo”. “discordo” e “discordo plenamente”, conforme escala tipo Likert.

As questões enviadas para alunos e professores versaram sobre a natureza das avaliações, os instrumentos utilizados, as funções e sua utilidade, a articulação entre os processos avaliação, ensino e aprendizagem, estratégias de auto e heteroavaliação, bem como o papel de professores e alunos neste processo.

Encontramos nas repostas dos alunos, sobre a continuidade da avaliação ao longo do curso, os seguintes dados: 73% dos alunos diz que, na maioria das disciplinas, a avaliação ocorre

continuamente, 22% concorda plenamente e apenas 4% discorda que são avaliados a todo o tempo. A mesma questão, relacionada ao ato contínuo das avaliações, direcionada aos professores, resultou que 55% dos docentes estão de acordo com a continuidade, 36 % concordam, sem dúvidas e 9% discordam que seja efetuada a continuidade ao longo do semestre.

A questão seguinte versou sobre a discussão frequente acerca da organização e desenvolvimento do processo de avaliação. O percentual de 69% dos alunos concorda com a existência do debate sobre esta organização e desenvolvimento, 18% afirma com certeza e 13% desses alunos discorda, isto é, diz não haver discussão. No que se refere aos professores 64% concorda que há discussão sobre o tema, 27% concorda plenamente com tal fato e apenas 9% discorda. Esta questão apoia-se na dimensão Papel dos Professores e Alunos e nota-se que são mantidas respostas muito próximas, demonstrando que alunos e professores partilham da mesma experiência em relação ao debate sobre as avaliações aplicadas no curso.

A terceira questão sobre o esclarecimento dos critérios de avaliação retoma a dimensão Natureza da avaliação. Nesta pergunta 49% dos alunos concorda que conhece os critérios, 38% concorda de maneira enfática e 13% discorda que conhece os critérios. Para os professores, 27% responde que os alunos conhecem os critérios de avaliação, 73% concorda sem sombra de dúvidas e nenhum deles discorda que os alunos conhecem tais critérios. Assim observamos que, quanto ao conhecimento dos critérios de avaliação usados nas diferentes disciplinas, alunos e professores divergem, pois, para 13% dos alunos essa questão não é muito clara, ao passo que quase a totalidade dos professores acredita que os critérios são conhecidos por todos os estudantes.

Sobre a diversidade de instrumentos avaliativos, temos como respostas: 56% dos alunos concorda que há a diversidade de instrumentos, 40% concorda com certeza que há esta diversidade e 4% discorda. Para 36% dos professores há diversidade, 55% concorda plenamente e 9% diz não haver diversidade. Em relação à dimensão Tarefas de avaliação mais utilizadas, podemos constatar que alunos e professores consideram que são utilizadas, com frequência, uma diversidade de tarefas ou instrumentos no processo de avaliação. As respostas nos mostram coerência entre o que os professores fazem ao avaliar e como os alunos entendem a avaliação dos professores.

Os alunos respondem sobre a natureza da avaliação quanto à sua utilização para atribuição de notas ou classificação aos estudantes da seguinte forma: 56% concorda que as avaliações têm como função classificá-los, 29% concorda com ênfase, 11% discorda e 4% discorda totalmente. Já, para os professores, 45% concorda que a avaliação serve para classificar os alunos, 10% concorda na totalidade e 45% discorda. Ressalta-se que 45% dos professores discorda que a avaliação sirva para classificar e dar notas aos alunos, todavia 45% deles compartilha com a opinião da maioria dos alunos de que a avaliação serve para classificá-los. Fica claro que a função da avaliação não é vista da mesma forma por professores e alunos, mas há dissenso maior entre os próprios professores.

Observamos que o paradigma mais tradicional da avaliação, ainda, mantém-se vivo e abrange um percentual muito grande de professores, que, no caso pesquisado, são, também, formadores de novos professores.

Em outra questão, foi perguntado aos professores e alunos se a avaliação é utilizada, frequentemente, para conduzir a uma melhor aprendizagem e as respostas obtidas foram: 56% dos alunos concorda, 16% diz concordar com certeza, 20% discorda e 9% discorda veementemente. Os professores se posicionaram da seguinte forma: 64% concorda que a avaliação orienta a uma aprendizagem mais eficaz e 36% concorda plenamente com esta orientação positiva. Na dimensão Utilidade da Avaliação, os professores afirmam que sua utilização é orientar a aprendizagem dos alunos, mas 29% dos alunos não sente que esta seja a sua utilidade. Observamos novamente, discordância entre professores e alunos.

Em outra questão que pertence à dimensão Utilidade da Avaliação, foi perguntado se os professores lançam mão da avaliação para que os alunos se conscientizem das suas dificuldades e de seus progressos na aprendizagem. Como respostas, tivemos: 60% dos alunos concorda que a avaliação tem a função de conscientizá-los dos avanços e obstáculos, 24% concorda claramente e 16% discorda dessa utilização da avaliação. Para os professores, 82% concorda, 9% concorda na totalidade que a avaliação pode assinalar tais avanços e obstáculos e 9% discorda desta ideia. Há semelhança entre o que respondem os alunos e os professores, demonstrando que, em grande maioria, os professores afirmam utilizar a avaliação para conscientizarem seus alunos de suas dificuldades ou progressos de aprendizagem.

Em mais uma questão, foi perguntado aos alunos e professores se as avaliações realizadas são coerentes com o ensino e com as aprendizagens. Concorda com essa coerência 67% dos alunos, 29% concorda totalmente e apenas 4% discorda. Os professores assinalaram concordância em 55% das respostas, 27% concorda totalmente e 18% discorda. Podemos então constatar que a grande maioria dos alunos considera que, em regra, a avaliação realizada é coerente com o ensino e com as aprendizagens, contudo, cerca de 18% dos professores discorda desta integração.

A questão sobre a dimensão Recurso a Estratégias de Auto e Heteroavaliação, na qual é perguntado aos alunos se são envolvidos, pelos professores, em situações que têm que avaliar o seu próprio trabalho ou o trabalho dos outros, percebemos pelas respostas o seguinte: 67% concorda com tal envolvimento, 16% concorda totalmente, 11% discorda e 7% discorda veementemente. Para os professores: 82% diz concordar que os alunos são envolvidos na auto avaliação e na avaliação de colegas, 9% concorda na totalidade e 9% discorda. Verificamos que a maioria dos professores e alunos concordam que há envolvimento dos alunos em situações na qual avaliam o seu próprio trabalho ou o trabalho dos seus colegas.

Quanto à dimensão do Papel dos Professores e Alunos questiona-se se os professores, em geral, criam oportunidades para que os estudantes clarifiquem e/ou questionem os juízos formulados acerca de suas aprendizagens. Na visão dos alunos temos: 58% concorda que há essa oportunidade, 22% concorda plenamente, 18% discorda e 2% discorda firmemente. Já para os professores, 91% concorda que existe esta oportunidade e 9% concorda efetivamente, nota-se que não há discordância, entre os professores, quanto a esse fato, contudo, cerca de 20% dos alunos discorda da existência de tais oportunidades.

Em relação à Natureza da Avaliação, perguntamos se na maioria das disciplinas, os resultados obtidos pelos estudantes nas provas são os elementos mais determinantes para a classificação. Os alunos responderam: 64% concorda, 20 % concorda com convicção, 13% discorda e 2% discorda com convicção. Entre os professores temos que 36% deles concorda e 64% discorda, número expressivo; ninguém concorda ou discorda, por sua vez, totalmente. É possível identificar que cerca de 80% dos alunos reconhece que os resultados da avaliação são os elementos mais determinantes para a atribuição das suas classificações, todavia, os professores dividem-se quanto à essa questão, ainda que, 36% concorde que tais resultados sejam determinantes, demonstrando, assim, a discordância entre alunos e professores .

O questionamento a partir da dimensão Percepções dos Professores/Alunos aborda se os testes finais são a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Para os alunos, 42% concorda , 24% concorda com convicção, 31% discorda e 2% discorda com a mesma convicção. Os professores responderam da seguinte forma: 18% concorda com a eficácia do exame final na avaliação dos alunos, 9% concorda totalmente, 64% discorda e 9% discorda totalmente. Percebemos que 66% dos alunos concorda ou concorda totalmente que a melhor forma de se fazer conhecer o que sabem sejam os testes ou exames finais, todavia, 73% dos professores discorda ou discorda totalmente de que esta seja a melhor forma de conhecer o que sabem os estudantes e são capazes de fazer. Há uma discordância evidente entre alunos e professores quanto à percepção dos testes finais e a melhor forma de se conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Na indagação que segue, foi abordado se os professores incentivam os alunos a analisar as aprendizagens efetuadas. Obtivemos como respostas dos alunos: 71% concorda com tal incentivo, 24% diz concordar na totalidade e apenas e 4% discorda. Nas respostas dos professores foi possível observar que 82% concorda com a ideia de que a avaliação conduz a uma reflexão sobre as aprendizagens, 9%, por sua vez, concorda plenamente e 9% diz não concordar com esse incentivo. Vale ressaltar que a grande maioria de professores e alunos compartilha da ideia que os professores incentivam os alunos a analisar as aprendizagens efetuadas.

Na dimensão Utilidade da Avaliação, questionou-se se as informações resultantes das avaliações são utilizadas pelos estudantes para orientar e reorientar as suas formas de estudar. Observamos que

56% dos alunos concordou que os resultados das avaliações servem para orientar suas formas de estudar, 24% concordou totalmente, 16% discordou desta informação e 4% discordou plenamente. Portanto, concorda ou concorda plenamente 80% dos alunos, contudo, 20% diz que as informações resultantes das avaliações não servem para reorientar suas formas de estudo. Entre os professores, 64% concorda e 18% concorda plenamente, tendo 18% deles a discordar. Observamos que professores e alunos possuem percepção muito semelhante em relação a utilização dos resultados das avaliações para que os alunos reorientem sua forma de estudar.

A última questão apoia-se na dimensão Percepções dos Professores/Alunos e aborda se para a maioria dos estudantes a avaliação é, no essencial, um processo de administração de testes e/ou exames destinados a atribuir classificações. Nas respostas, vemos que 58 % dos alunos concorda que na opinião dos estudantes a avaliação é um processo destinado de administração de testes para classificar, 31% diz concordar com convicção, 9% discorda e 2% discorda com convicção. Os professores se dividem da seguinte forma: 64% concorda e 36% discorda que na visão dos alunos a avaliação seja destinada a atribuir classificações. Reafirmam, professores e alunos, a percepção de que a visão dos alunos sobre avaliação permanece vinculada à classificação.

Considerações finais

Os resultados apresentados refletem as percepções de alunos e professores sobre avaliação a partir da matriz de investigação proposta por Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012). Os dados apresentados apontam a concordância de alunos e professores nas questões sobre as tarefas de avaliação mais utilizadas, o papel dos professores e dos alunos, recursos e estratégias de auto e heteroavaliação, a utilidade da avaliação e a natureza da avaliação quando abordado o aspecto da frequência com que as avaliações ocorrem no curso, todavia, quando o aspecto da sua natureza foi o esclarecimento sobre os critérios utilizados na avaliação, observamos divergências entre alunos e professores. As divergências entre professores e alunos aparecem, principalmente, quanto a função da avaliação e sua utilidade; há, inclusive, divergências radicais entre os próprios professores acerca dos critérios e não poderia estar presente. A função da avaliação ainda recai na atribuição de notas para classificar alunos, mantendo vivo seu paradigma mais tradicional.

Além disso, alunos e professores não compreendem que a utilidade da avaliação está na orientação dos alunos a uma melhor aprendizagem. Divergem ainda, professores e alunos, quanto ao papel de professores na criação de oportunidades para que os alunos percebam com mais clareza e possam formular juízos a respeito de suas aprendizagens por meio das avaliações. Outra divergência está na percepção dos professores e alunos de que a avaliação seja a melhor forma de conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer.

Foi possível encontrar concordância em muitos aspectos, porém, as divergências aparecem com maior frequência entre alunos e professores, ora identificamos posturas mais progressistas ora mais conservadoras sobre a avaliação; os aspectos mais tradicionais como uso da avaliação para classificar e atribuir notas aos alunos ainda é evidenciado, neste curso de formação de professores.

A manutenção das práticas de avaliação com o intuito da medida, da atribuição de notas e da classificação representa uma concepção tradicional presente neste curso de formação de professores e, portanto, assinalamos a premência de uma discussão conjunta no interior deste curso de graduação, guiada, por sua vez, pelas contribuições teóricas do campo educacional, no sentido de desvelar a relação das práticas avaliativas com o ensino e aprendizagem e as possibilidades de impactos positivos na cultura organizacional (pedagógica, curricular e administrativa) desta licenciatura, podendo suscitar uma relação de espelhamento esta experiência democrática do curso de Pedagogia e as práticas avaliativas a serem desenvolvidas por estes futuros professores. Referimo-nos, mais exatamente, a um debate que exclua o discurso simplista da normatização e edição dos objetivos por interesses hegemônicos que nem sempre atendem expectativas humanas e formadoras. Neste contexto, consideramos uma formação de professores aliada às práticas avaliativas que privilegiem a construção do conhecimento em detrimento dos julgamentos e classificações simplistas e burocráticas.

Referencias:

ALmeida, F. J. & Gardelli, M. (2011). *Avaliação Para a Aprendizagem*. Educação Em Ação. São Paulo: Ática.

Bakhtin, M. Estética da criação verbal.São Paulo: Martins fontes, 2003

Catani, A.M. & Galleguillos, T.G.B. (2011). Avaliação da educação superior no Brasil e a expansão da educação superior em enfermagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, 843-860.

Depresbiteris, L. (2001). *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: SENAC.

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliacao da educação superior*. Petrópolis: Vozes.

Dias Sobrinho, J. (2010). *Avaliação e transformações da educação brasileira (1995 – 2009): do Provão ao SINAES*. Avaliação, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, 195-224.

Fernandes, D. (2009). **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. SãoPaulo: UNESP.

Hoffmann, J. (2003). *Avaliação mitos e desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2009). *Avaliação mediadora: uma prática em construção, da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação.

Libâneo, J.C., Oliveira J.F. & Toschi, M. S. (2012)**.** *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. (2005*). Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Bahia: Malabares Comunicação e Eventos.

Luckesi, C. (2011*).* **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico, Cortez Editora, São Paulo.

Raphael, H.S. & Carrara, K. (2002). ***Avaliação sob exame***. Campinas: Autores Associados.

Rothen, J.C.; Barreyro, G.B. (2011). Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: *"*provão ii*"* ou a reedição de velhas práticas? *Educ. Soc*., Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Weber, S. (2010). Avaliação e regulação do Ensino Superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269 . Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Legislação:

Brasil (2004). Lei Federal nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htmAcesso em 02/02/2015

8- Rasgos bulímicos e insatisfacción corporal, como factores de riesgo para TCA, en estudiantes de la Universidad de Extremadura

Susana Sánchez Herrera , Mª Luisa Bermejo García (mbermejor@unex.es) y Ana María Benítez Benítez
Universidad de Extremadura

Resumen

Los trastornos de la conducta alimentaria (TCA), anorexia y bulimia nerviosas, trastorno por atracón y cuadros afines, son en la actualidad, un problema en aumento en los países desarrollados. Entre la población con especial riesgo de padecerlos nos encontramos a los adolescentes y jóvenes, muy influidos por las modas sociales. Entre ellos debemos prestar especial atención a los jóvenes universitarios estudiantes de educación, por la trascendencia que ello puede conllevar en sus futuros alumnos. El propósito de este trabajo es el de investigar la obsesión por la delgadez, los rasgos bulímicos y la insatisfacción corporal, como factores de riesgo para trastornos de la conducta alimentaria y su incidencia por género, en un grupo de estudiantes de educación de la Universidad de Extremadura.

Los resultados nos muestran que en Obsesión por la delgadez, un 15,38 % de las chicas supera el punto de corte para ser considerado un rasgo preocupante para TCA, frente a un 5% en varones. En cuanto a Insatisfacción corporal, el porcentaje de chicas es de 29,05 % frente a un 7,5 % de los varones. Por el contrario son los chicos los que destacan en rasgos bulímicos. Un porcentaje de 35,9% de ellos frente a un 26,5 % de ellas, sobresalen en bulimia.

Palabras clave: Trastornos de la conducta alimentaria, obsesión por la delgadez, insatisfacción corporal, rasgos bulímicos.

Abstract

Eating disorders, anorexia and bulimia nervosa, binge eating disorder and similar diagnoses, are nowadays an increasing problem in developed countries. Among the population at risk of suffering them, there are teenager and young people, who are more influenced by social trends. Among them, we should pay special attention to college students of education, because of the significance that its entails. The object of this research is to study the thinness obsession, the bulimic features and the body dissatisfaction, as risk factors for eating disorders and its impact in gender, in a group of education students from Extremadura University.

The results show about drive for thinness that a 15,38% of the girls and 5% of the boys overtake the cut-off point for being cosidered an alarming feature for eating disorders. When it comes to body dissatisfaction, the figures are 29,05% for girls and 7,5 for boys. On the contrary, boys stand out in bulimic features, with percetage of 35,9 of them a 26,5 of girls.

Key words: Eating disorders, thinness obsession, body dissatisfaction, bulimic features.

Introducción:

Los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) son un grupo de alteraciones graves de dicha conducta como consecuencia de la preocupación descontrolada por el peso y la imagen corporal. Los más importantes son la anorexia nerviosa, bulimia dnerviosa y trastorno por atracón (DSM-5). Según diversos estudios epidemiológicos de TCA (Hoek y van Hoeken, 2003), existe en mujeres jóvenes de países occidentales, una prevalencia de:

- 0,5-1% de anorexia nerviosa (AN)

- 1-3% de bulimia nerviosa (BN)

- 3% aproximadamente de trastorno de la conducta alimentaria no especificado (DSM-IV-R) , donde se incluye el trastorno por atracón (DSM-5).

En España las investigaciones se han llevado a cabo en diversas comunidades autónomas y con poblaciones muy concretas, por lo que se echan de menos estudios generales (Peláez et al. 2010). Las tasas de prevalencia en población de la Comunidad de Madrid, fueron para las mujeres (5,34%): trastornos alimentarios no especificados 2,72%, BN 2,29% y AN 0,33%. Para los hombres (0,64%), las tasas para los trastornos no especificados fueron del 0,48%, para la BN 0,16% y para la AN 0,00% (Pelaez, Labrador y Raich, 2007).

El impacto que causan estos trastornos en la sociedad, se hace evidente por los efectos tanto físicos, como psicológicos y sociales que conllevan. Estos cuadros se suelen caracterizar por la gravedad de los síntomas, la resistencia al tratamiento, el riesgo de recaídas (Kaye et al., 2000), así como la comorbilidad (Gila, Castro, Gómez y Toro 2005).

Los TCA, suelen comenzar en la adolescencia aunque se está observando un incremento en edades más tempranas, y su persistencia en adultos (Díaz-Marsá, Carrasco, 2007). Así mismo la incidencia en varones está aumentando progresivamente (Andersen, 2005).

La población universitaria y los estudiantes de educación en particular, no están libres de las influencias sociales que coadyuvan a la aparición de estos trastornos (Yager y O´Dea, 2008), dato a destacar en su formación, dada la repercusión que puede tener en sus futuros alumnos. En estas influencias destacan sobre todo las modas de una determinada estética corporal asociada al triunfo en las relaciones sociales y profesionales, todo ello reforzado por los medios de comunicación. (Guerro-Prado, D., Barjau, J.M., Chinchilla A., 2001). En las investigaciones consultadas, se enfatiza que los futuros maestros y educadores deben de tener unos conocimientos, conductas y actitudes sobre el tema del peso y la imagen corporal, saludables , pues las enseñanzas e influencias en sus alumnos debe garantizar la promoción de la salud. (Yager y O´Dea, 2005, en García 2012).

Ante las muestras de aumento de los trastornos de la alimentación, se crea la necesidad de realizar estudios de cribado en las poblaciones de riesgo como son el colectivo femenino, la población en edad adolescente y los jóvenes en formación encargados de la educar a la siguiente generación.

Estos estudios nos van a permitir filtrar, en una primera fase, los casos de riesgo, a los que habría que dirigirse en una segunda etapa de la investigación. Además fundamentan estudios más amplios que nos van a facilitar propuestas de programas de promoción de la salud y prevención primaria. Con nuestro estudio pretendemos contribuir a aportar datos sobre la prevalencia del riesgo de padecer trastornos de la conducta alimentaria en jóvenes universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura.

Objetivos de la investigación

Cómo objetivo general nos planteamos estudiar el riesgo de padecer trastornos de la conducta alimentaria, en un grupo de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, a través del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentarias, EDI-2 (Eating Disorder Inventory-2), concretamente de sus tres primeras escalas: Obsesión por la delgadez, Bulimia e Insatisfacción corporal.

Relacionar la variable género, con las tres dimensiones del EDI-2 estudiadas.

Comparar los resultados con otros estudios epidemiológicos similares

Muestra

La muestra está formada por 156 estudiantes de Grado de Educación de la Universidad de Extremadura con edades comprendidas entre 18 y 26 años, 117 mujeres y 39 varones. En concreto cuatro grupos de los cursos primero y segundo.

Procedimiento

Para la recogida de datos se siguieron los siguientes pasos:

-Se contactó con diversos docentes con el objetivo de pedirles autorización para aplicar los cuestionarios a sus grupos.

-Una vez en contacto con el grupo correspondiente, se les explicó la finalidad del trabajo y se destacó que era voluntario y anónimo, por si alguien no quería colaborar.

Seguidamente se dieron las instrucciones para cumplimentar el cuestionario.

Instrumentos

Para la recogida de información se utilizó el Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria, EDI-2 (Eating Disorder Inventory-2).

El EDI-2 es un instrumento que evalúa rasgos y síntomas relacionados con los trastornos de la conducta alimentaria, anorexia y bulimia nerviosas, muy utilizado en los estudios epidemiológicos de los últimos años.

El EDI original data de 1983, y su autor es D.M. Garner. En un principio estuvo compuesto por ocho escalas. La versión revisada de 1991 añade tres nuevas, por tanto el EDI-2 está formado por once escalas.

La adaptación española ha sido llevada cabo por Corral, González, Pereña y Seisdedos (1998). En el proceso de validación se ha contado con numerosas muestras y de diversa procedencia, tanto del ámbito clínico como de la población general.

El EDI-2 es un instrumento de autoinforme compuesto por 91 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de seis opciones (siempre, casi siempre, a menudo, a veces, pocas veces, nunca).

Las tres primeras escalas del EDI-2, evalúan actitudes y conductas relacionadas con la comida, el peso y el tipo, y por tanto son las que de manera específica evalúan conductas alimentarias (Viña y Herrero, 2006). Son las siguientes:

1- Obsesión por la delgadez: mide un intenso deseo de estar más delgado o un fuerte temor a la gordura.

2- Bulimia: evalúa la tendencia a tener pensamientos o a darse comilonas o atracones de comida incontrolables.

3- Insatisfacción corporal: mide la insatisfacción del sujeto con la forma general de su cuerpo o con aquellas partes del mismo que más preocupan a los que padecen trastornos de la conducta alimentaria (estómago, caderas, muslos, nalgas...)

Las cinco escalas siguientes, son más generales y referidas a características psicológicas que tienen su importancia en la clínica, en el caso de los trastornos de la conducta alimentaria:

En poblaciones normales se aplica el EDI-2 como un primer sistema de cribado para la posterior realización de entrevistas a quienes superen un determinado punto de corte.

Análisis de datos

Los datos obtenidos se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS 21.

Análisis descriptivo de las distintas variables:

Observamos la frecuencia y los porcentajes de la muestra por sexo en la tabla 1.

Tabla 1 : frecuencia y porcentajes de la muestra, por sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Varón	39	25,0	25,0	25,0
	Mujer	117	75,0	75,0	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

En la muestra, escogida aleatoriamente, se triplica el número de mujeres respecto de varones.

Los porcentajes de la muestra por edad se especifican en el gráfico 1 y tabla 2.

Gráfico 1 - Porcentajes de la muestra por edad.

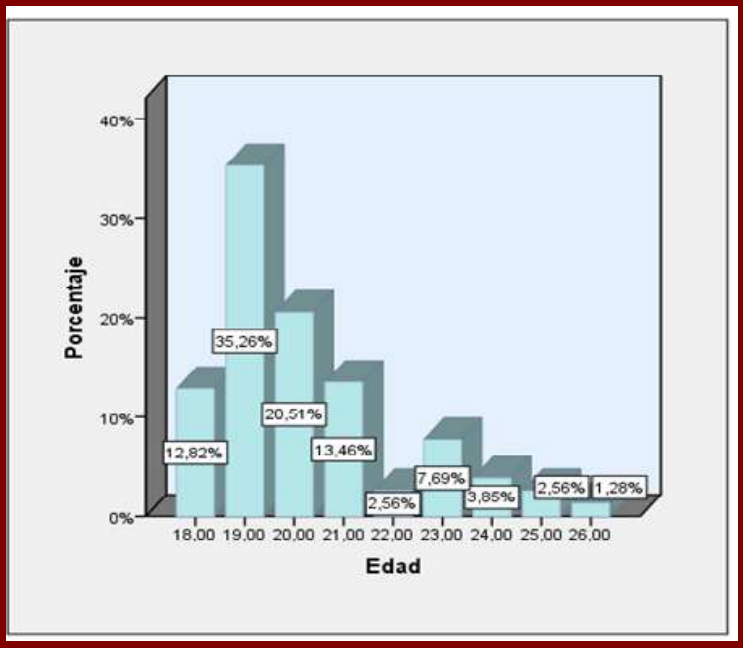


Tabla 2: edad

	Años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18,00	20	12,8	12,8	12,8
	19,00	55	35,3	35,3	48,1
	20,00	32	20,5	20,5	68,6
	21,00	21	13,5	13,5	82,1
	22,00	4	2,6	2,6	84,6
	23,00	12	7,7	7,7	92,3
	24,00	6	3,8	3,8	96,2
	25,00	4	2,6	2,6	98,7
	26,00	2	1,3	1,3	100,0
	Total	156	100,0	100,0	

El 82,1 por ciento de los sujetos de la muestra tiene entre 18 y 21 años.

En el gráfico 2 observamos los porcentajes de las puntuaciones en cada una de las tres escalas del EDI-2 que estamos estudiando: Obsesión por la delgadez, Bulimia e Insatisfacción corporal. La puntuación de cada escalas es considerada independiente, puesto que cada una tiene, su punto de corte particular, a partir del que se puede considerar un factor de riesgo para trastornos de la conducta alimentaria.

Gráfico 2 - Tres dimensiones del cuestionario EDI-2

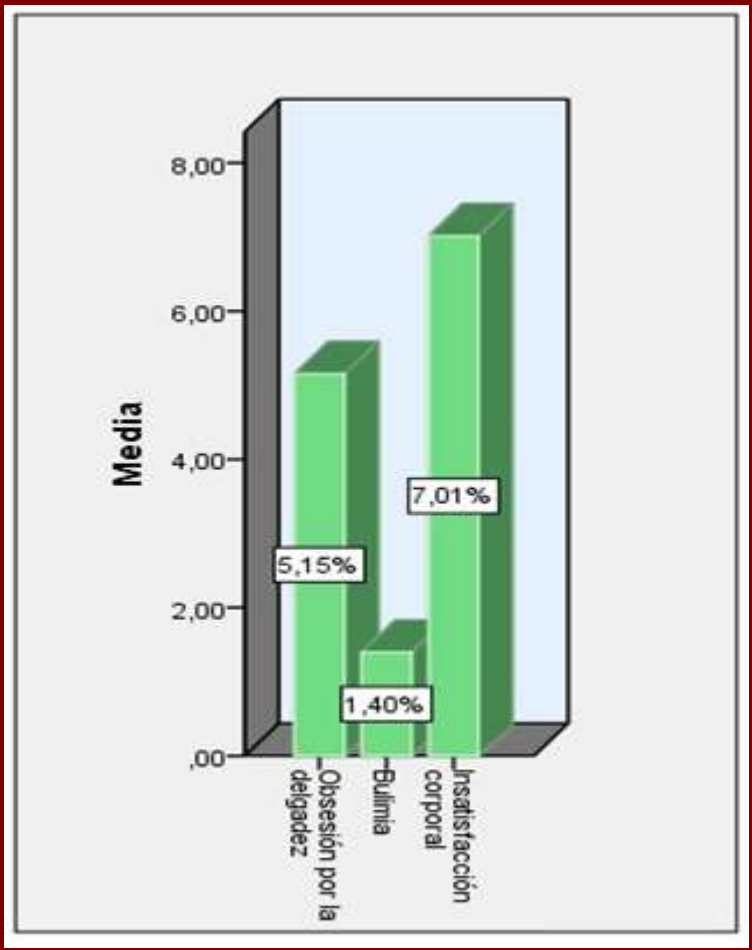
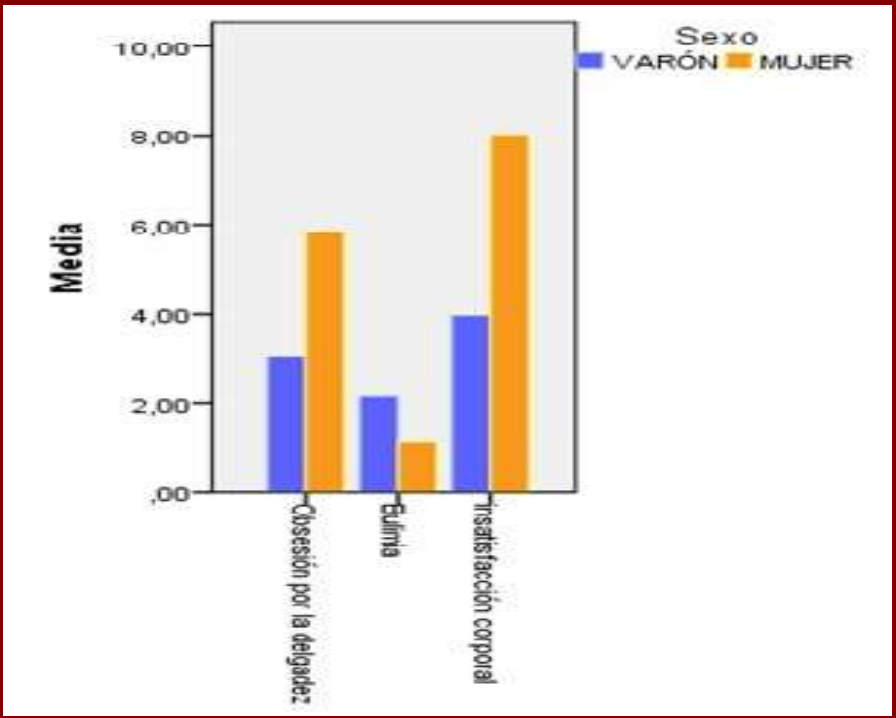


Tabla 3: estadísticos básicos de las puntuaciones en las tres primeras escalas del EDI-2

	Media	Mediana	Moda	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Obsesión por la delgadez	5,15	3,00	,00	5,46	,00	20,00
Bulimia	1,40	,00	,00	2,65	,00	17,00
Insatisfacción corporal	7,01	5,50	,00	6,75	,00	27,00

Gráfico 3 - <u>Análisis inferencial</u>:



Según vemos en el gráfico 3, las mujeres poseen puntuaciones bastantes más elevadas en Obsesión por adelgazar e Insatisfacción corporal.

Por el contrario los varones muestran una mayor puntuación en Bulimia.

Para considerar si estas diferencias son estadísticamente significativas, aplicamos la prueba paramétrica denominada "Prueba T para Muestras Independientes".

Una vez aplicada dicha prueba, comprobamos que existen diferencias significativas entre ambos sexos, trabajando con un Nivel de Confianza del 95%, con lo que el intervalo de error (α) es de 0,05. Al obtener valores ρ inferior a α.

- Obsesión por la delgadez (ρ=0,005)
- Bulimia (ρ=0,039)
- Insatisfacción Corporal (ρ=0,001)

De esta forma, podemos afirmar que las mujeres de nuestra muestra tienen una mayor Obsesión por la delgadez e Insatisfacción corporal que los hombres, y estos puntúan de forma significativamente superior en Bulimia.

Discusión de resultados

Como ya hemos comentado, la incidencia de los TCA en la población en general y sobre todo en jóvenes, adolescentes y en el sexo femenino, ha ido aumentado en las últimas décadas. Por este

motivo se han planteado numerosas investigaciones con el fin de dilucidar causas, rasgos, influencias, asociaciones etc. que nos permitan prevenir y tratar estos trastornos. La mayoría de los estudios se centran en poblaciones de adolescentes y del sexo femenino (Peláez et al., 2010). Nosotros creemos que es necesario analizar los riesgos de trastornos de la conducta alimentaria en los universitarios y sobre todo en los futuros educadores. Por ello compartimos las palabras de García et al. (2012), cuando exponen que hay que...

...remarcar la importancia de realizar más estudios en población universitaria para estimar en profundidad el grado de impacto en esta población, de los trastornos de la conducta alimentaria... y destacar la necesidad de que el colectivo de futuros educadores posean unos conocimientos, actitudes y visiones de imagen corporal, y los temas relacionados con el peso y su control, adecuados y saludables, pues ellos son quienes trabajarán con niños.

En los estudios revidados sobre el riesgo de padecer TCA, encontramos que:

1- La mayoría de las muestras estudiadas son de adolescentes.

2- Las poblaciones son de diversas comunidades españolas.

3- Se utilizan distintos puntos de corte, instrumentos muy variados, así como las técnicas de análisis de datos, por lo que los resultados entran dentro de un amplio espectro.

Destacamos algunos de los revisados por Peláez et al. (2010):

1.- Gandarillas-Grande y Febrel (2000) señalaron que **el 15,3% de las mujeres y el 2,2%** de los hombres constituyen la población de riesgo de TCA en la Comunidad de Madrid.

2.- Raich et al. (1991), en ocho ciudades catalanas, hallaron un **7,3% de mujeres y un 2,6% de varones** como población en riesgo.

3.- Ballester et al. (2002), en Gerona encontraron que el **16% de las mujeres frente al 0,4% de los varones** presentaba riesgo potencial de TCA.

4.- En Toledo, Moraleda et al. (2001) estudiaron la población en riesgo de padecer TCA, empleando el EAT-40. La puntuación media en mujeres fue de **14,71** mientras que en varones fue de **11,82.**

En cuanto a investigaciones con estudiantes de universidad, son pocas las encontradas, pero los porcentajes de conductas de riesgo para TCA., son más altos que en los análisis mencionados con adolescentes.

Destacamos más adelante la revisión de García Alba et al. (2012), así como su propia investigación con estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, por ser la muestra estudia similar a la nuestra, en la edad de las/os chicas/os, en las carreras cursadas, así como en el instrumento utilizado para la obtención de los datos,

En nuestra investigación, se confirma el mayor índice de **Obsesión por la delgadez** (DT) en mujeres, al igual que ya afirmaba Lameiras et al. (2003) en un estudio con estudiantes universitarios en Galicia, donde observaron la mayor preocupación por el peso y la imagen corporal en las chicas.

En nuestro estudio, en esta escala (DT), un **15,38 %** de chicas supera el punto de corte de 13, a partir del que se puede considerar un rasgo preocupante y por tanto de riesgo para un trastorno de conducta alimentario, frente a un **5%** de los varones. García et al. (2012), en estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad Complutense de Madrid, obtienen que el **e 29,9% de las mujeres 11,9% de los varones** estaban incluidos en este grupo de "alto riesgo", considerando un punto de corte de 12 en esta primera escala. Parte de la diferencia al alza en su estudio, es lógico que se deba a la utilización de un punto de corte más bajo que nosotros.

El porcentaje general en la obsesión por estar delgados (DT) en nuestra muestra de estudiantes, nos da un **12,8 %,** similar al **11,48 %** del estudio de ACAB (Asociación contra la anorexia y la bulimia) y ADESLAS (2004), con población universitaria catalana de 18 a 25 años que estaría en riesgo de padecer estos trastornos (García, 2012).

Así mismo, las mujeres de nuestra investigación, presentan una mayor **Insatisfacción corporal** (BD) que los varones, con un porcentaje de **29,05 %** de ellas superando el punto de corte, frente al **7,5 %** de los varones. Por tanto afirmamos que sigue vigente lo que ya ratificó Lameiras y col (2003) respecto a la afirmación de Davies y Faurnhan (1986), (en García, 2012) , de que las chicas expresan más insatisfacción con su físico que los chicos. También lo afirma García (2012) ," *las chicas presentan actitudes más negativas hacia su imagen corporal, mayor insatisfacción corporal y mayor obsesión por la delgadez que sus compañeros varones.*"

En cuanto a **Bulimia** (B), las puntuaciones obtenidas son superiores en los varones, de los cuales un **35,9%** de ellos frente y un **26,5 %** de ellas, sobrepasan el punto de corte, a partir del que se considera un factor de riesgo para este tipo de trastorno de la alimentación. Se confirman los resultados de García al. (2012), donde les resultó a sus autores llamativo e inesperado el dato de las puntuaciones elevadas de los varones en conductas bulímicas; para ello no encontraron explicación, aunque sí comentan el aumento de la insatisfacción corporal y TCA en hombres (Andersen, 2005). Tenemos que destacar la gran proporción de estudiantes de nuestra muestra que confirma la presencia de atracones en su conducta alimentaria (**94,9 % en varones y 53,8 % en mujeres**).

Conclusiones

Los datos de nuestro estudio nos dan una idea de la atención que debemos prestar a estos trastornos, y de la importancia de llevar a cabo investigaciones que aporten nuevos datos. Por tanto

podemos ratificar la mayor obsesión por la delgadez de las chicas en nuestro estudio con estudiantes de la Universidad de Extremadura, al igual que los citados autores ya habían concluido en sus investigaciones. También siguen vigente en nuestra muestra, las altas puntuaciones en insatisfacción con la imagen corporal de las mujeres respecto de los varones. En cuanto a los rasgos bulímicos, afirmamos lo también expuesto por el estudios de García et al. en 2012, con estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid, que los varones muestran altos porcentajes de rasgos bulímicos,. Este dato es contrario a estudios anteriores (Garner et al. 1983); Garner (1998), Rosen, Silberg y Gross (1988), Cashel, Cunningahm, Lenderos, Cokley y Muhammad (2003), Lameiras, Calado, Rodríguez y Fernández (2003), etc donde se comentan las mayores tasas de bulimia en mujeres.

Por tanto, seguimos ratificando las cuestiones ya planteadas en el estudio de Garcia 2012, ¿están cambiando los hábitos de los/as jóvenes a este respecto?, ¿son los distintos métodos de obtención y análisis de datos? o "¿es característica del tipo de estudiante que decide cursar las carreras universitarias de humanidades?

Hay que seguir analizando la población universitaria e incidir en diversas variables que puedan estar influyendo en los factores de riesgo para TCA.

Referencias bibliográficas

Andersen, A. (2005). Eating disorders in males. En C. G. Fairburn y K. D. Brownell (Eds.). Eating disorders and obesity, (2a. Ed.). A comprehensive handbook. NY: The Guildford Press.

Ballester, D., de Gracia, M., Patiño, J., Suñól, C. y Ferrer, M. (2002). *Actitudes alimentarias y satisfacción corporal en adolescentes: Un estudio de prevalencia.*

Bulik, CM., Sullivan, PF., Tozzi, F., Furberg, H., Linchtenstein, P., Perdersen, NL. (2006). Prevalence, heritability, and prospective risk factors for anorexia nervosa. *Arch Gen Psychiatry 63(3),* 305-312.

Cashel, M.L.; Cunningham, D.; Lenderos, C.; Cokley, K.O. Y Muhammad, G. (2003). Sociocultural attitudes and symptoms of bulimia: Evaluating the SATAQ with diverse college groups. *Journal of Counseling Psychology, 50,* 287-296

Corral, S., González, M., Pereña, J., Seisdedos, N. (1998). Adaptación española del Inventario de trastornos de la conducta alimentaria. In: Garner, D. (ed.). EDI-2: *Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria.* Manual. Madrid: TEA.

Davies, E. y Furnham, A. (1986). Body satisfaction in adolescent girls. *British Journal of Medical Psychology, 59,* 279-287.

Díaz-Marsá, M., Carrasco, JL. (2007). "La personalidad y sus trastornos en la anorexia y en la bulimia nerviosas". En E. García-Camba (Ed). *Avances en trastornos de la conducta alimentaria: anorexia nerviosa, bulimia nerviosa, obesidad.* Barcelona, Masson.

Gandarillas-Grande, A. y Febrel, C. (2002). *Encuesta de prevalencia de trastornos del comportamiento alimentario en adolescentes escolarizados de la Comunidad de Madrid*. Consejería de Sanidad. Dirección General de Salud Pública.

García, J., Solbes, I., Expósito, E., y Navarro, E. (2012) Imagen corporal y riesgo de trastornos de la conducta alimentaria en población universitaria española: diferencias de género. *Revista de Orientación Educacional 26 (50)*, 31-46.

Garner, DM. (1998). *EDI-2 Inventario de trastornos de la conducta alimentaria, Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Garner, DM., Olmsted, MP. and Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International journal of eating disorders, 2*, 15–34.

Gila, A., Castro, J., Gómez, MJ. and Toro, J. (2005). Social and Body Self-Esteem in Adolescents with Eating Disorders. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 5*, 63-71.

Guerro-Prado, D., Barjau, J.M., Chinchilla, A. (2001). Epidemiología de los trastornos de la conducta alimentaria e influencia mediática: una revisión de la literatura. *Actas Españolas de Psiquiatría 29 (6)*, 403-410.

Kaye, WH., Klump, KL., Frank, GKW. and Strober, M. (2000). Anorexia and Bulimia Nervosa. *Annual Review of Medicine, 51*, 299-313.

Keski-Rahkonen, A., Shivola, E., Raevouri, A., Kaukoranta,, J., Bulik, CM., Hoek, H.W., Rissanen, A., Kaprio, J. (2006). Reliability of self-reported eating disorders: Optimizing population screening. *Int J Eat Disord 39(8)*, 754-762

Lameiras, M., Calado, M., Rodríguez,Y ., Fernández, M. (2002). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en estudiantes universitarios españoles. *Actas Españolas de Psiquiatría, 30(6)*, 343-349.

Lameiras, M., Calado, M., Rodríguez, Y., Fernández, M., (2003). Hábitos alimentarios e imagen corporal en estudiantes universitarios sin trastornos alimentarios. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, international Journal of Clinical and Health Psychology, 3(1)*, 23-33

Martínez-Martínez, A., Menéndez-Martínez, D., Sánchez-Trapiello, MJ., Seoane, M., Suárez- Gil, P. (2000). Conductas anoréxicas en la población de estudiantes de secundaria de un área sanitaria. *Atención Primaria. Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria. 5(25)*, 313-319.

Morande, G., Celada, J., Casas, J. (1999). Prevalence of eating disorders in a Spanish school- age population. *J Adolesc Health 24 (3)*, 212-219.

Peláez, M.A., Raich, R. M., Labrador, F.J. (2010). Trastornos de la conducta alimentaria en España: Revisión de estudios epidemiológicos. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios. 1 (1)*, 62-75

Peláez, M A., Labrador, F. J. y Raich, R. M. (2007). Prevalence of eating disorders among adolescent and young adult scholastic population in the region of Madrid (Spain). *Journal of Psychosomatic Research, 62(6)*, 681-690.

Peláez, M.A. Labrador, FJ., Raich, R.M. (2005). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria: consideraciones metodológicas. *International Journal of Psichology and Psichological Therapy 5 (2)*, 135-148.

Raich, R.M., Sánchez-Carracedo, D. y López-Guimerà, G. (2008*). Alimentación, modelo estético femenino y medios de comunicación. Cómo formar alumnos críticos en secundaria.* Barcelona: Graó.

Raich, R.M., Deus, J., Muñoz, M.J., Pérez, O. y Requena, A. (1991). Estudio de las actitudes alimentarias en una muestra de adolescentes. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona, 18,* 305-315.

Rosen, J. C., Silberg, N. & Gross, J. (1988). Eating Attitudes Test and Eating Disorders Inventory Norms for adolescent girls and boys. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 305-308.

Viña, C., Herrero, M. (2006). Conductas y actitudes hacia la alimentación, medidas a través del EDI-2 y el consumo de sustancias. *Análisis y modificación de conducta, 32(144),* 497-520.

Yager, Z, O' Dea, J, (2008). Body image, dieting and disordered eating and activity practices among teacher trainees: implications for school-based health education and obesity prevenagertion programs. *Health Education Research 24, (3),* 472-482.

9 - A prática de ensino na formação docente do curso de Geografia presencial e a distância: realidades dissonantes / Teaching practice in the Geography teacher training course present and distance: dissonant realities

Jacqueline Praxedes de Almeida* & Denis Rocha Calazans**
Email: jacquepdealmeida@yahoo.com.br; denisrc1@yahoo.com.br
*Universidade Federal de Alagoas (UFAL); ** Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Resumo
No Brasil, a Prática de Ensino, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, tornou-se uma disciplina obrigatória para todas as licenciaturas, e por meio da Resolução nº 32/2005-CEPE, de 14 de dezembro de 2005, foi institucionalizada e implantada, sendo denominada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) como Projetos Integradores. Ela consiste em transcender a sala de aula das universidades para o ambiente escolar, inserindo o licenciando no contexto de sua futura atuação profissional, através de uma relação entre teoria e prática. O trabalho aborda a Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a percepção que os alunos do curso, na modalidade a distância e presencial, têm desse componente curricular. A pesquisa se caracteriza por ser um estudo de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de recolha de dados a aplicação de questionário com alunos do curso nas duas modalidades. A investigação revelou que, no curso a distância, a disciplina vem buscando atender às determinações da legislação, colocando os alunos em contato com seu futuro ambiente de trabalho, subsidiando-os para a sua atuação profissional, enquanto na modalidade presencial vem ocorrendo sem um fio condutor que direcione a prática dos professores. Dessa forma, cada docente se apropriou dessa disciplina a partir de um entendimento pessoal, fazendo com que esse componente curricular pouco contribua com a formação do licenciando.

Palavras-chave: Prática de Ensino. Formação de Professores. Atuação Profissional.

Abstract
In Brazil the Teaching Practice by CNE / CP No. 2 of 19 February 2002, became a compulsory subject for all teaching training courses and through Resolution No. 32/2005-ECE, 14 December 2005 was institutionalized and implemented, and called on the Federal University of Alagoas (UFAL) as Integrators Projects. It is to transcend the classroom universities for the school environment by entering the licensing in the context of their future professional activities, through a relationship between theory and practice. The work addresses the Teaching Practice in the Bachelor's Degree in Geography at the Federal University of Alagoas (UFAL) and the perception that students of the course in distance mode and face, have this curriculum component. The research is characterized by a qualitative study, which used as a data collection tool the questionnaire with travel students in both modalities. The investigation revealed that the distance

learning course discipline is seeking meeting the requirements of legislation, putting students in touch with their future work environment, supporting them for their professional activities. While in the classroom mode has occurred without a thread that direct the practice of teachers. Thus, each teacher has appropriated this discipline from a personal understanding, making this curriculum component contributes little to the formation of licensing.

Keywords: Teaching Practice. Teacher Education. Professional Practice.

Introdução

O trabalho com a formação docente no Brasil vem buscando garantir a qualidade nos cursos de licenciatura através da abertura de debates e pesquisas, no intuito de superar o distanciamento entre a teoria e a prática. Nessa perspectiva, busca-se formar professores que, aliando ao seu fazer pedagógico uma postura reflexiva e problematizadora, sejam capazes de transpor a teoria para a prática, conscientes de que estão atuando como agentes de transformação e de construção de conhecimento (Cury, 2003). Trabalhar esses aspectos é papel de todas as disciplinas, mas algumas têm papel mais específico, devido à sua natureza, como é o caso da Prática de Ensino.

Segundo Piconez (2008), a Prática de Ensino não é algo recente nos cursos de licenciatura; existe desde a década de 1930, com a criação dos cursos de formação docente. Nesse período havia o modelo de formação conhecido como "3 + 1", que fazia a separação entre bacharelado e licenciatura. O bacharelado era estudado nos três primeiros anos, quando se trabalhavam as disciplinas técnicas. Ao fim desses três anos, o bacharel estava formado. Caso o aluno desejasse, poderia estudar mais um ano as disciplinas do curso de licenciatura. Dessa forma, após se tornar bacharel, o estudante também poderia obter o título de licenciado. Esse modelo de formação dava ênfase

> *(...) na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo [do geógrafo], por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como "licenciados" torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como "inferior", em meio à complexidade dos conteúdos da "área", passando muito mais como atividade "vocacional" ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do "jeito de dar aula"* (CNE/CP, 2001a, p.19).

Muitos debates abordaram a eficiência desse modelo para a formação docente, buscando encontrar formas de melhorar a qualificação profissional dos professores da educação básica. Os resultados desses debates se materializaram na legislação brasileira, que tem buscado subsidiar as mudanças nos cursos de licenciatura, tentando promover, entre outras coisas, uma formação docente que relacione teoria e prática. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destina uma parte específica, o Título VI, para a formação

dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse Título se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação docente, no qual se pode ler, no Art. 61 e no inciso I, que: "A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: (...) a associação entre teorias e práticas (...)" (LDB, 2008, p. 51). No Art. 65 da LDB ainda há a determinação de que "A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas" (LDB, 2008, p. 52).

Ainda, com relação à discussão sobre Prática de Ensino, seguindo as determinações da LDB, é promulgada, em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Essa lei determina, entre outras coisas, que: "Na formação inicial é preciso superar à histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula" (Lei nº 10.172, 2001, p. 64). Além disso, ela ainda destaca que "Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;" (Lei nº 10.172, 2001, p. 65). As determinações na Lei nº 10.172 vêm com o intuito de abolir a estrutura curricular dos cursos de licenciatura baseada do sistema "3+1", que relegavam a formação didático-pedagógica a um momento pontual do curso de licenciatura, último ano, como também alertar para a necessidade da união entre teoria e prática na formação docente, devendo haver, para tanto, a vivência do licenciando com a realidade da Educação Básica desde o início do curso.

Em 8 de maio de 2001, é publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) 9/2001, que analisa o então atual processo de formação docente, levando em consideração os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que originaram essa formação. O Parecer, ao interpretar e normatizar a exigência formativa dos profissionais da educação, estabelece um novo paradigma para essa formação, direcionando-a para uma concepção holística que atinja todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. Assim, a relação teoria e prática deve perpassar todas essas atividades, as quais devem estar articuladas entre si, tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (CNE/CP, 2001b). Portanto, esse documento apresenta a necessidade de uma base comum para a formação docente que possibilite a revisão dos modelos que estavam em vigor, a fim de dar relevo à docência com base em uma formação que relaciona teoria e prática. O Parecer nos chama a atenção para a concepção da prática como componente curricular, devendo seu planejamento e execução estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação, sendo momento privilegiado para uma visão crítica da teoria

e da estrutura curricular do curso. Portanto, o momento destinado à Prática de Ensino trata-se de tarefa para toda a equipe de formadores (CNE/CP, 2001a).

Em continuidade as reformulações dos cursos de formação docente, é publicada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 2/2002, que estabelece, em seu Art. 1º inciso I, que os cursos de licenciatura devem ofertar "400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;" (CNE/CP, 2002, p.1). Diante das determinações legais, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) institucionaliza, através da Resolução nº 32/2005 de 14 de dezembro de 2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), como componente curricular obrigatório em seus cursos, a partir de 2006, as 400h referentes à Prática de Ensino, sendo denominada nessa instituição como Projetos Integradores (PIs). A resolução determinou que essa disciplina estivesse presente do 1º ao 7º período dos cursos de licenciatura.

Segundo Marandino (2003),

> *A Prática de Ensino teve sempre, ao longo de sua existência, uma forte relação com a Didática e com os Estágios Curriculares, o que determinou a forma pela qual ela foi desenvolvida. No entanto, dentro do próprio campo da Educação, se discute (...) a especificidade desta disciplina, frente ao acúmulo de reflexões realizadas sobre sua práxis (p. 169).*

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são componentes curriculares que transcendem a sala de aula, devendo sua prática ocorrer, em grande parte, fora da sala de aula da instituição formadora. Mas esses componentes curriculares se diferenciam pelo fato de o Estágio se desenvolver, segundo a legislação, a partir da segunda metade do curso, enquanto a Prática de Ensino deve ser vivenciada ao longo de todo o processo formativo (CNE/CP, 2002). Essa separação entre Estágio e Prática tem a intenção de superar a ideia de que apenas a primeira disciplina seria a responsável pela reflexão dos aspectos relacionados à profissão docente, além de designar a todos os professores-formadores do curso de licenciatura a responsabilidade em propiciar momentos de discussão que contribuam para a formação do licenciando (Kasseboehmer, & Ferreira, 2008). Segundo Pelozo (2007), os dois componentes curriculares ainda se diferenciam pelo fato de a Prática de Ensino ter como um de seus objetivos a promoção de um elo entre as demais disciplinas do curso, conciliando a teoria à prática docente e possibilitando a reflexão científica. Piconez (2008, p. 23) reforça essa ideia quando afirma que há "(...) a necessidade da estreita vinculação da (...) Prática de Ensino com os demais componentes do curso de formação de professores em qualquer nível e/ou grau, para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva".

Diante da importância do componente curricular Prática de Ensino e seu papel na formação docente, principalmente visando à união entre teoria e prática, é necessário questionar se ele tem conseguido contribuir com a melhoria da qualidade da formação docente (Piconez, 2008).

Para entender como a Prática de Ensino é conduzida nos cursos de licenciatura, é necessário se fazer alguns questionamentos, entre eles: Como vem ocorrendo a prática docente nesse componente curricular? A condução da disciplina tem proporcionado a relação entre a teoria e a prática? Qual a percepção de alunos e professores sobre essa disciplina? Há diferenças significativas entre a prática dessa disciplina nos cursos presenciais e a distância? Esses questionamentos motivaram e orientaram a realização da pesquisa aqui relatada e que teve como ponto de investigação o curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na modalidade presencial e a distância.

Metodologia da pesquisa

O presente trabalho de investigação adotou uma metodologia qualitativa, por essa, segundo Martins (2004, p. 292), ter por essência exigir daquele que a adota o "(...) desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva". Sendo assim, a metodologia qualitativa proporciona uma estreita aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo, possibilitando, por parte desse, a apreensão e compreensão da realidade que o cerca. Através desse procedimento, há "aproximação do pesquisador em relação a seu objeto (...)" (Martins, 2004, p. 298), surgindo como resultado dessa justaposição a percepção dos reais problemas e a busca de soluções.

Utilizou-se como instrumento de recolha de dados o questionário, elaborado com questões abertas de acordo com as orientações de Moreira e Caleffe (2006). A opção pelo uso de questões abertas justifica-se pelo fato de entendermos que tal instrumento foi mais apropriado para a busca das informações desejadas, pois esse tipo de abordagem propiciou aos pesquisados expressar atitudes e opiniões para nos auxiliar na validação das respostas. A orientação do processo de análise dos dados foi realizada conforme a proposta de Bardin (2004), que a define como um sistema apropriado quando aplicado com precisão ao conjunto das informações e fecundo no plano das inferências.

Foram inquiridos alunos do sétimo período do curso presencial, que cursavam o segundo semestre de 2014, independente de gênero ou idade. Também foram inquiridos, no mesmo período, alunos do curso a distância. É importante ressaltar que os alunos do curso presencial já tinham cursado todos os Projetos Integradores (Prática de Ensino) e que os alunos do curso a distância estavam cursando ainda o Projeto Integrador III. Isso se deve ao fato de essa ser a turma mais avançada do curso a distância, já que este foi implantado apenas em 2013. Apesar dessa diferença na amostra, os inquiridos correspondem a 50% dos alunos em ambas as modalidades. Foram inquiridos professores

que estavam ministrando essa disciplina no momento da pesquisa, totalizando 66% do curso presencial e 100% do curso a distância. Os professores do curso presencial não são os mesmos do curso a distância, tendo esse último apenas dois professores.

Prática de ensino: percepção e práxis dos professores do curso de licenciatura de Geografia - presencial e à distância

A formação de professores para atuar na Educação Básica no Brasil vem passando por mudanças significativas. Os cursos de licenciatura tiveram que se adequar às exigências legais, modificando seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). A legislação preconiza a formação inicial de um educador pesquisador, reflexivo, que relacione teoria e prática, entre outras exigências. Essas mudanças nos levaram ao seguinte questionamento: os professores dos cursos de licenciatura entenderam e se prepararam para atender efetivamente a essas mudanças?

Segundo Almeida (2011), grande parte dos professores que atuam nos cursos superiores, incluindo os de licenciatura, não passaram por nenhum processo sistemático de formação pedagógica. Sua capacitação ocorreu nos cursos de Mestrado ou Doutorado, que em geral não valorizam a formação didático-pedagógica ou o próprio exercício da docência, priorizando a execução da pesquisa e o domínio do conhecimento técnico. Dessa forma, predominam nos cursos superiores profissionais carentes em sua formação de saberes fundamentais para o exercício docente, além de serem desconhecedores da realidade da Educação Básica, da qual são responsáveis pela formação de educadores.

Nesse contexto, perguntou-se aos professores, que ministravam a disciplina Projetos Integradores, se eles tinham o conhecimento de como e por que tinha sido criado e implantado esse componente curricular no curso de Geografia Licenciatura. As respostas dos professores do curso presencial são identificadas com PP (Professor Presencial) e as dos professores do curso a distância com PD (Professor a Distância). Algumas das respostas foram:

> *Acredito que cabe à comissão criadora/elaboradora da referida esclarecer tal pergunta (PP1).*
> *Não sei o(s) motivo(s) de implantação da disciplina, mas penso que há um exagero (...) na carga horária (...), em detrimento de outros conteúdos (PP2).*
> *Realmente desconheço. Essa é uma dúvida que muitos professores apresentam. Precisa de mais debate, análise e (...) consenso (PP3).*
> *Componente curricular com força legal. Traduz a necessidade de pensar métodos articulados com a teoria (PP4).*
> *O objetivo principal é levar o aluno a conhecer na prática o seu futuro ambiente de trabalho (PD1).*
> *Objetiva superar o abismo entre teoria e prática, buscando levar os alunos à escola desde o início do curso (PD2).*

Dentre os professores do curso presencial, apenas o professor PP4 demonstrou algum conhecimento sobre a inserção da Prática de Ensino no curso. Já os professores do curso a distância demonstraram conhecimento sobre o tema.

Objetivando conhecer a percepção dos professores entre a Prática de Ensino e o curso de Geografia Licenciatura da UFAL, perguntou-se qual seria a finalidade da inserção dessa disciplina na matriz curricular do curso. Obtivemos as seguintes respostas:

> *É uma carga horária "nula". Os alunos não têm interesse pela disciplina já que nada acrescenta sequencialmente a sua formação acadêmica (PP1).*
> *Entendo que a finalidade (...), de integração de conteúdos, fica totalmente perdida (...) cada docente termina por elaborar e desenvolver atividades mais convenientes a suas particularidades (...). (PP2).*
> *Fazer a articulação dos componentes curriculares do período anterior e em curso com a prática de ensino (PP4).*
> *É levar os alunos a colocarem em prática os conhecimentos adquiridos na faculdade, experienciando-os no seu futuro ambiente de trabalho (PD1).*
> *(...) Contribuir com a relação teoria e prática (...), colocando o futuro professor no convívio da escola, para que ele possa conhecer e interagir com espaço de trabalho (PD2).*

O professor PP1 demonstra desconhecimento da inserção da Prática de Ensino no curso de Geografia Licenciatura. O professor PP2 revela que a práxis docente não se vincula às normas legais que determinam o objetivo do componente curricular, pois cada professor trabalha de acordo com sua própria visão da disciplina. Dentre os professores do curso presencial, apenas um demonstrou conhecimento sobre o objetivo da inserção da Pratica de Ensino no curso de Geografia Licenciatura. Todos os professores da modalidade a distância demonstraram conhecimento sobre o tema.

Buscando entender como se processava a práxis docente, pedimos aos professores que descrevessem sua metodologia de trabalho com a disciplina Prática de Ensino. Algumas das respostas foram:

> *Discussão inicial sobre a disciplina; planejamento de atividades: 1 – teórica (aula de revisão sobre metodologia científica; discussão de tema para atividade de seminários; elaboração, desenvolvimento conclusão e apresentação de trabalho acadêmico). Avaliação dos bimestres I e II. (PP1).*
> *(...) trabalho o aluno na preparação de apresentações orais para trabalhos de congresso, eventos. Para que efetive o levantamento bibliográfico (...) a elaboração de um resumo via relatório e a apresentação oral. (...). (PP3).*
> *(...) conteúdos vistos nas disciplinas anteriores; (...) elaboração do projeto para ser desenvolvido na Educação Básica. (PP4).*
> *Após apresentação inicial da disciplina, na qual se trabalha seu objetivo e a forma como será conduzida, os alunos são encaminhados à escola de acordo com a proposta de cada Projeto Integrador [Prática de Ensino], podendo ser referente ao Ensino Fundamental ou Médio. Em qualquer um dos casos o aluno desenvolve na escola pelo menos duas atividades, a observação participativa e uma pesquisa, abordando a temática inerente a cada Projeto Integrador. O resultado da pesquisa é apresentado e transformado em artigo (PD1).*

> *No encontro presencial com os alunos é feito um trabalho de embasamento teórico e orientações para a realização das atividades a serem desenvolvidas na escola. Os trabalhos se baseiam na observação e na pesquisa, previamente pensada e orientada pelo professor. No Projeto Integrador III o aluno iniciou o processo de intervenção em sala de aula, não com o objetivo de ministrar aulas, pois essa não é a finalidade dos Projetos Integradores, mas para iniciar uma maior aproximação com a atuação docente e para estreitar ainda mais a vivência desse licenciando com os alunos da educação básica e com seu local de atuação profissional (PD2).*

Os professores presenciais demonstraram grande fragilidade na condução da Prática de Ensino, não superando o obstáculo entre teoria e prática, pois os alunos não são encaminhados para as escolas. Já os professores do curso a distância demonstram estar conduzindo a disciplina como prevê a legislação, colocando os alunos em contato com seu ambiente de trabalho e buscando unidade entre teoria e prática.

As respostas dos professores do curso presencial demonstraram que parte dos professores desconhecem os propósitos da disciplina, o que dificulta o desenvolvimento de uma prática docente que contribua com a formação dos futuros professores. Segundo Kenski (2008, p. 41), a Prática de Ensino deve envolver "um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características o colocam próximo da postura de um pesquisador não numa postura acadêmica". Dessa forma, o futuro professor pode aproveitar as atividades de sala de aula e extrair experiências que orientem e reorientem sua prática pedagógica com os alunos, em um processo constante de aprendizado e aperfeiçoamento da práxis. Esse processo de ação-reflexão-ação só pode ser exercitado pelos licenciandos se a esses for oportunizado o contato com a realidade da dinâmica educativa, fato que se verifica na ação dos professores do curso a distância.

A maioria dos professores do curso presencial também demonstrou desconhecimento sobre a inserção da Prática de Ensino no curso de Geografia Licenciatura, o que resulta em uma ação docente sem objetivos claros e desconectados das finalidades da disciplina. Dessa forma, o ministrar da disciplina fica sem um fio condutor que oriente a ação dos professores, fazendo com que cada um desenvolva atividades que lhe sejam mais convenientes. As respostas desses professores reforçam as palavras de Marandino (2003) no que se refere à metodologia empregada como proposta no ministrar da Prática de Ensino, tais como ciclo de palestras, desenvolvimento de projetos e atividades de extensão, que acabam por não proporcionar aos licenciandos a vivência no ambiente escolar e no cotidiano da sala de aula, momentos que são essenciais em sua formação inicial.

Os professores do curso a distância e apenas um professor do curso presencial demonstraram conhecimento claro sobre a finalidade da disciplina Prática de Ensino no curso de Geografia Licenciatura. Esses professores estão colocando em sua prática docente a aproximação entre a formação de professores de Geografia e sua prática nas escolas, o que é positivo, já que o "(...) contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do

professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria à prática relacional e não apenas justapostas ou dissociadas" (Piconez, 2008, p.16).

A formação de professores para atuar na educação básica depende de um professor-formador que assegure aos licenciandos, desde o início do curso, a oferta de uma qualificação profissional que oportunize, de forma orientada, o constante contato com o cotidiano escolar.

Prática de ensino: a percepção dos alunos do curso de licenciatura de Geografia - presencial e à distância

As informações obtidas com os professores serviram de base para elaborar o roteiro do questionário aplicado com os alunos. As respostas dos professores mostraram duas realidades distintas entre o curso presencial e a distância, portanto investigar a percepção dos alunos foi importante para confirmar ou refutar a existência dessas duas situações. Investigou-se como os alunos percebiam a disciplina Prática de Ensino e como ela contribuía para sua formação.

O primeiro objetivo foi saber se a Prática de Ensino estaria possibilitando a convivência dos licenciandos no ambiente escolar. Para isso foi perguntado aos alunos se eles teriam tido contato com a escola durante as disciplinas de Prática de Ensino e se eles achavam que ter essa aproximação com a escola, em períodos que antecedessem ao Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória nos quatro últimos semestres do curso, teria sido importante para sua formação. As respostas dos alunos do curso presencial são identificadas com AP (Aluno Presencial) e dos alunos do curso a distância com AD (Aluno a Distância). Para essas primeiras perguntas foi possível obter repostas como:

> *Não. Sim, pois seria muito importante para desde cedo ter contato com as escolas (AP5).*
> *Não Fui encaminhado. Seria sim importante (AP6).*
> *Não. Não, porque os quatro estágios, para mim é suficiente, pois o professor só aprende depois que realmente entra definitivamente em uma escola (AP9).*
> *Não, não fui encaminhado e realmente faria a diferença, até porque estudamos, lemos e a realidade é muito diferente, então fazer relação com o real (...) é fundamental (AP11).*
> *Sim, desde o primeiro Projeto Integrador. Os conteúdos das disciplinas nos aproximaram da realidade das escolas, fazendo ver as deficiências e mostrando que nem tudo é perfeito (...) desmistificou (AD1).*
> *Sim. Foi muito importante, pois despertou o espirito observador, de análise e crítico quando em contato com a escola (AD4).*
> *Sim. Tenho certeza de que vai proporcionar melhor desempenho na nossa vida profissional (AD8).*
> *Sim. Ajuda muito, mas o número de atividades desenvolvidas na escola e o tempo que é estipulado para realiza-las é muito curto e isso pode comprometer a qualidade dos textos produzidos, mas estou aprendendo o que é ser professor (AD15).*

Dentre os alunos do curso presencial, 90% responderam não ter tido contato com a escola enquanto cursou as disciplinas de Prática de Ensino. Já no curso a distância, 100% dos alunos afirmaram ter ido à escola e desenvolvido atividades significativas para sua formação profissional.

Chama-nos atenção a postura de alguns alunos do curso presencial. Eles não conseguem entender a necessidade e a importância da Prática de Ensino, defendendo a ideia de que o contato com a escola só precisa ocorrer durante o Estágio Supervisionado. Também não conseguem perceber que a Prática de Ensino, ao inserir o aluno no cotidiano das escolas, possibilita a compreensão dos problemas relacionados não só às questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, mas ao funcionamento dessas instituições de ensino e da educação como um todo, pois, segundo Passini (2007, p. 8), "nas escolas os problemas a serem enfrentados não se acham circunscritos apenas na aprendizagem, mas em tudo que possa legitimar a educação formal". Para Foerste e Foerste (2000), a Prática de Ensino, por ser uma disciplina teórico-prática, deve ser desenvolvida a partir de vivências pedagógicas no interior da escola, teorizando-a. A falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade das instituições de Educação Básica ainda tem restringido a vivência pedagógica a um contato artificial, de cumprimento formal da Prática de Ensino, o que não garante uma reflexão aprofundada sobre o vivido.

Para entender como foi desenvolvida a Prática de Ensino, foi perguntado aos alunos que atividades foram realizadas na disciplina. Obteveram-se respostas como:

> *Aulas tradicionais sobre um assunto específico do curso (AP6).*
> *Projetos 1, 2, 3 e 4 foram assuntos sobre Geografia física, assuntos que vimos no Ensino Médio um pouco mais aprofundado. Projetos 5, a professora tentou integrar duas matérias, mas foi uma revisão delas. Projeto 6, o professor fez uma revisão sobre introdução a ciência geográfica e o Projeto 7, eu não entendi muito bem a proposta da professora. (AP13).*
> *Aulas referentes à Cartografia (AP16).*
> *Pesquisa de campo na escola, entrevista com os professores e estudo da escola. A maioria dos trabalhos tem o propósito da disciplina (...) o contato com o ambiente escolar (AD5).*
> *Observação do funcionamento da escola, pesquisas com os educadores de lá e elaboração de artigos (AD8).*
> *Entrevista com os professores de Geografia para conhecer sua prática pedagógica; relatório sobre a estrutura da escola e seu funcionamento administrativo; fazer artigo do que foi levantado (AD10).*

As respostas dos alunos do curso presencial revelaram que a Prática de Ensino tem ocorrido apenas na sala de aula da Universidade, servindo como reforço ou revisão de outras disciplinas. Essa prática desconsidera a relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino e sua expressão escolar, também chamada de transposição didática, não havendo uma associação entre teoria e prática. Situação oposta mostrada nas respostas dos alunos do curso a distância, que vem propiciando não só o contato com a escola, mas também a vivência ativa, inserindo os futuros professores no campo da pesquisa.

Ainda tentando esclarecer a visão que os alunos têm da Prática de Ensino, foi perguntado se a disciplina contribuiu ou tem contribuído para sua formação e se ela deve ser mantida ou retirada da matriz curricular. Algumas das respostas foram:

> *Sinceramente, não. Ela deveria ser discutida entre os professores para chegar a um consenso (AP4).*
> *Em alguns semestres sim, em outros não e a disciplina ficou sem sentido. Na realidade deveria ser substituída por outra disciplina que pudesse contribuir melhor para a nossa formação docente (AP11).*
> *Não. Porque não ensina nada. Deve ser retirada para aumentar a carga-horária de outras disciplinas mais importantes (AP12).*
> *Sim, me auxiliou em alguns assuntos, como na matéria de cartografia. Deve ser mantida, porque nos auxilia em questões de suprir alguns assuntos que foram mal passados, ou mal compreendidos em outras disciplinas (AP14).*
> *Sim, deu para aproximar mais da vida escolar e conhecer mais um pouco como funciona e qual a opinião dos profissionais que atuam em diversas funções na escola, aprendi muito. Não entendi a pergunta. Não pode tirar não (AD3).*
> *Foi uma surpresa, tive que me deslocar até a escola assim que o curso começou, entrevistar professores e funcionários, me senti um aluno de nível superior (...) um pesquisador. Claro que não, é uma das melhores matérias do curso (AD8).*
> *Aprendi a respeitar a individualidade de cada um, com suas diferenças e dificuldades, tudo isso inserido no ambiente escolar. Nem de brincadeira, deveria ter uma carga horária maior, mas ainda teremos mais dessa disciplina no próximo semestre (AD17).*
> *Foi o alavancar para nos mostrar como aprender a conhecer, a fazer, a conviver e aprender a ser. Importantíssima para a nossa vida docente. Não. Foi até agora a disciplina mais importante do curso (AD 19).*

Os alunos do curso presencial demonstram uma visão extremamente pessimista em relação à disciplina Prática de Ensino, pois não percebem contribuições significativas para sua formação. Além disso, 40% dos alunos gostariam de substituí-la por outra "mais importante". Os que defendem sua permanência ressaltam sua importância como complemento a outras disciplinas ou defendem uma reformulação em sua condução, para que se adeque à proposta legal. Marandino (2003) afirma que a vivência da Prática de Ensino deve ser uma experiência interessante e significativa na vida profissional dos alunos, contudo tem sido cada vez maior a presença de uma postura negativa em relação a esse componente curricular por esse não conseguir atingir seus objetivos, principalmente pelo fato de não conseguir promover uma união entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática.

Os alunos do curso a distância demonstraram uma postura totalmente oposta à dos alunos do curso presencial. Além de ressaltar a importância da disciplina para sua formação profissional, ainda evidenciaram as contribuições para sua formação moral. Nenhum deles se colocou contrário à disciplina na matriz curricular; ao contrário, reforçaram a sua importância. Algumas respostas nos chamam atenção por demonstrar estranheza à pergunta: a Prática de Ensino deve ser mantida ou

retirada da matriz curricular? Isso demonstra a importância da disciplina e que ela efetivamente contribuiu significativamente no processo de formação dos licenciandos.

Richter (2013, p. 108) afirma que "o processo de ensino da geografia na educação básica requer do docente a integração de três elementos fundamentais para a realização do seu trabalho, a saber: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa". Os resultados obtidos com o trabalho desenvolvido na disciplina Prática de Ensino no curso de Geografia Licenciatura na modalidade a distância vêm não só atender ao que Richter (2013) considera fundamental para a formação do professor de Geografia, como também nos mostram a importância de se conduzir a Prática de Ensino com qualidade, focando na aproximação do licenciando com seu futuro ambiente de trabalho, familiarizando-o com a prática da pesquisa e diminuindo a distância entre teoria e prática. Segundo Gadotti (2000), é preciso repensar a forma como essa disciplina é ministrada, sendo essa, na maioria das vezes, realizada com inúmeros problemas e, muitas vezes, de forma burocrática-formal; a excelência na formação docente ultrapassa a questão de carga horária, concentrando-se na melhoria na qualidade do ensino ofertado aos futuros docentes.

Considerações finais

A obrigatoriedade da inserção da Prática de Ensino nas licenciaturas teve como finalidade melhorar a qualidade na formação docente, objetivando aproximar o futuro professor do seu ambiente de trabalho, integrando teoria e prática.

O desenvolvimento deste trabalho demonstrou que há uma grande diferença entre a forma como essa disciplina é conduzida na modalidade presencial e na modalidade a distância. No curso presencial, os professores não se apropriaram dos fundamentos que regem esse componente curricular, não sabem que ela é uma determinação legal e, portanto, obrigatória. Por isso, muitos professores imprimem suas próprias suposições de como deve ser conduzida a disciplina, desvirtuando seu objetivo ao transformá-la em aulas de revisão e aprofundamento de disciplinas anteriores, circunscrevendo o aluno à sala de aula da Universidade. No curso a distância, os professores promoveram a adequação de suas práticas às determinações legais, conduziram os alunos ao seu futuro ambiente de trabalho e os inseriram em um processo de formação de professor-pesquisador desde o primeiro momento do curso.

A diferença de postura entre os professores de Prática de Ensino nas duas modalidades se reflete diretamente na percepção que os alunos têm da disciplina e em seu aproveitamento acadêmico. Grande parte dos alunos do curso presencial desconhece o objetivo da disciplina e demonstram grande insatisfação com a forma como ela vem sendo conduzida, não atribuindo a ela contribuição

significativa para sua formação. Já os alunos do curso a distância percebem como importante para sua formação e reconhecem sua finalidade, atribuindo-lhe papel central em seu processo formativo. Dessa forma, apesar de estarem sediados na mesma instituição e se apresentarem como modalidades diferentes da mesma graduação, os cursos presencial e a distância constituem duas realidades dissonantes funcionando no curso de Licenciatura em Geografia da UFAL.

Referências

Almeida, J. P. (2011). *Educação Ambiental: História e formação docente*. Maceió: Edufal.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [CNE/CP]. (2001a). *Parecer CNE/CP n.º 9 de 8 de maio de 2001*. Opina sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [CNE/CP]. (2001b). *Parecer CNE/CP n.º 28 de 02 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [CNE/CP]. (2002). *Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Retirado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf

Cury, C. R. J. (2003). Estágio supervisionado na formação docente. In: V. M. Lisita, & L. F. E. C. P. Sousa (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 113-122). Rio de Janeiro: DP&A.

Foerste, G. M. S., & Foerste, E. (2000, setembro). Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino. *Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*. Caxambu, MG, Brasil, 23.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.

Kasseboehmer, A. C., & Ferreira, L. H. (2008). O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*, *31*(3), 694-699.

Kenski, V. M. (2008). A vivência Escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: S. C. B. Piconez (Coord.). *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionando* (15ª ed., pp. 39-52). Campinas: Papirus.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Marandino, M. (2003). A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais**.** *Caderno Brasileiro de Ensino de Física, 20*(2), 168-193.

Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa, 30*(2), 289-300.

Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2006). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisado***r**. Rio de Janeiro: DP&A.

Passini, E. Y. (2007). *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo, Contexto.

Pelozo, R. C. B. (2007). Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista científica eletrônica de pedagogia, 5*(10), 1-7. Retirado de http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art07.pdf

Piconez, S. C. B. (2008). A prática de Ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: S. C. B. Piconez (Coord.). *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionando* (15ª ed., pp. 15-38). Campinas: Papirus

Richter, D. (2013). Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: E. I. Silva, & L. M. Pires (Orgs.). *Desafios da didática de geografia* (pp. 107-123). Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

Legislação (Brasileira) Consultada

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. (2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Retirado de http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf

10- A formação do professor de Geografia e a desconstrução do preconceito: contribuições do estágio supervisionado/ Training of Geography teacher and the deconstruction of prejudice: stage contributions supervised

Jacqueline Praxedes de Almeida* & Denis Rocha Calazans**
Email: jacquepdealmeida@yahoo.com.br; denisrc1@yahoo.com.br
*Universidade Federal de Alagoas (UFAL); **Instituto Federal de Alagoas (IFAL)

Resumo

O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de formação docente deve caminhar no sentido da inserção da prática da pesquisa como forma de contribuir na formação de um educador crítico, reflexivo e produtor de conhecimento. A concepção de um educador para atuar na contemporaneidade também deve contemplar a preparação para o desenvolvimento de uma ação educativa que esteja voltada para proporcionar uma aprendizagem significativa a todos os discentes independente de suas necessidades educativas, motivando-os para o aprender. Nesse contexto o docente deverá ainda estar apto a contribuir para a construção de uma escola inclusiva voltada para a construção da democracia e da cidadania. Baseando-se nesses princípios fez-se um levantamento das percepções dos alunos da escola campo de estágio sobre

questões ligadas ao preconceito de gênero, social e de orientação sexual. O trabalho objetivou proporcionar aos discentes da disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, um maior conhecimento sobre os alunos da instituição escolar em que atuaram, apresentar a escola uma visão mais aprofundada sobre seu alunado e possibilitar aos licenciandos o confronto com seus preconceitos. Nesse estudo de natureza qualitativa optou-se pela perspectiva fenomenográfica, utilizando como instrumento de recolha de dados o questionário. O trabalho de investigação levou os estagiários a refletir sobre seu papel como educador e a repensar seus valores, ajudando a prepará-los para uma atuação docente que respeite à diversidade humana e contribua para a efetivação de uma escola para todos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, pesquisa, inclusão, formação do professor de Geografia.

Abstract

The supervised training, compulsory curricular component in teacher training courses, should move towards the practice of inserting the research as a contribution in the formation of a critical educator, reflective and producer of knowledge. The design of an educator to work in contemporary should also include the preparation for the development of an educational activity that is aimed to provide a meaningful learning to all students regardless of their educational needs, motivating them to learn. In this context the teacher should also be able to contribute to building an inclusive school toward the construction of democracy and citizenship. Based on these principles was made a survey of the perceptions of the students training field on issues related to gender bias, social and sexual orientation. The study aimed to provide students of the discipline Supervised Internship II of the course of Geography degree from the Federal University of Alagoas, a better understanding of the students of the school who acted in, introduce this further insight about its students and enable the undergraduates confront their prejudices. In this qualitative study was chosen phenomenographic perspective, using as data collection instrument the questionnaire. The research led trainees to reflect on their role as educators and to rethink their values, helping to prepare them for a teaching practice that respects human diversity and contribute to the realization of a school for all.

Keywords: Supervised Internship. Search. Inclusion. Training Teachers of Geography.

Introdução

> *Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar."* (Nelson Mandela)

O estágio supervisionado, componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, é um momento fundamental no processo formativo do futuro professor, devendo oportunizar ao licenciando o exercício da atividade profissional na realidade em que vai atuar. Para Pimenta e Lima (2011), o estágio deve possibilitar o trabalho com aspectos que são indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício da profissão docente.

Durante muito tempo o estágio se resumiu em enviar os licenciandos às escolas para que esses colocassem em exercício as técnicas aprendidas durante o curso, sem que houvesse espaço para reflexão sobre essa prática. Inserido em um sistema de formação docente que seguia a fórmula conhecida como "3+1", o licenciado só tinha contato com as disciplinas de natureza pedagógica no

último ano do curso, no qual também se centralizava o estágio supervisionado. Nessa concepção de formação docente, o estágio supervisionado era tratado como uma ação desconectada do pensar sobre a prática, caracterizando-se por serem de curta duração e pontuais. Assim, segundo Pimenta e Lima (2011), o estágio nessa perspectiva, reduzia-se a observação e imitação (sugestão repetição) dos professores regentes sem que houvesse uma análise crítica, fundamentada teoricamente, da realidade na qual se dava o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a prática se transformava em uma atividade de reprodução daquilo que era considerado positivo e correto e se caracterizava como sendo o único contato dos futuros professores com o cotidiano escolar em todo o curso.

Na perspectiva atual, busca-se superar a concepção de um estágio reservado apenas para a prática em detrimento da dimensão teórica dos conhecimentos, para um entendimento do estágio supervisionado como sendo um momento no qual deve haver uma relação entre a teoria e a prática, além da reflexão sobre a atividade profissional. Segundo Cury (2003), o estágio deve apresentar uma relação teoria/prática como método processual capaz de promover a compreensão descritiva, analítica e problematizadora da práxis, sempre numa perspectiva da formação de um profissional reflexivo, centrada na ação/reflexão/ação, que estimule, nos futuros docentes, o exercício da avaliação do seu fazer pedagógico e da sua atuação enquanto educador.

Nesse contexto, segundo Suertegaray (2009, p. 109) não se enquadra mais a "(...) dualidade bacharel *versus* licenciado, conhecer *versus* transmitir, pesquisar *versus* transpor", ainda segundo a autora, procura-se na atualidade superar a dualidade pesquisa *versus* ensino, buscando-se inserir nos cursos de formação docente a concepção do professor-pesquisador, introduzindo a prática da pesquisa como elemento fundamental na educação de professores, pois, segundo Demo (1994), citado por Hypolitto (2009, p. 93), "um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras". Assim, a prática da pesquisa nos cursos de formação docente vem como uma possibilidade de formar um profissional da educação que seja ativo, criativo e inovador, motivando esses futuros professores da Educação Básica a se tornarem agentes produtores de conhecimento, pois são esses profissionais "(...) que têm experiência cotidiana com problemas de sala de aula, [mas], no entanto, não dispõem de meios formais para que seus conhecimentos se tornem literatura sobre ensino" (Passini, 2007, p. 9). Nesse contexto, o desenvolvimento da prática da pesquisa na formação docente vem como possibilidade para superar essa dificuldade. A inserção da prática da pesquisa no estágio supervisionado é uma das possibilidades de ajudar àqueles que serão os futuros docentes da Educação Básica a gerar conhecimentos e a divulgá-los.

Concordando com as palavras de Lüdke e Cruz (2005, p. 26), a iniciação da prática da pesquisa nos cursos de licenciatura é primordial para que os futuros professores se posicionem "(...) em uma atitude de análise, produção e criação a respeito da sua ação ao enfrentar situações desafiadoras." Dentro dessas questões podemos inserir os temas ligados ao preconceito e a discriminação. Existe uma necessidade dos cursos de licenciatura contribuir para uma desconstrução de ideias preconcebidas que os futuros educadores trazem consigo e que podem levá-los a transpor para sua prática docente atitudes de suspeita, intolerância e aversão a outras etnias, religiões, a diferença de gênero, a diversidade sexual, etc. Em outras palavras, há a necessidade dos cursos de formação docente, segundo Sayão e Pelizolli (2012), ofertar ao futuro professor a possibilidade de romper a cegueira que os envolve, habilitando seu olhar para ver o que normalmente lhe passa despercebido, ou seja, criar condições para que os professores se tornem cientes de que se encontram imersos em um mundo e em um contexto de insensibilidade, no qual inúmeras formas de violência, injustiça e opressão contra os outros e a sociedade lhes são, na maioria das vezes, alheios.

Nessa linha de pensamento Passini (2007, p. 8), afirma que "nas escolas os problemas a serem enfrentados não se acham circunscritos apenas na aprendizagem, mas em tudo que possa legitimar a educação formal", desse modo, o trabalho com temas emergentes como diversidade sexual, étnica, religiosa, cultural e as diferenças de gênero entre outros, no ensino da Geografia na Educação Básica, se faz premente. Para tanto, há a necessidade de também se fazer uma abordagem desses temas nos cursos de licenciatura em Geografia como forma de dirimir a (...) "nefasta tradição da geografia como criadora de preconceitos" (Oliva, 1999, citado por Fernandes, 2012, p. 39) e como forma de ajudar os futuros professores a serem mais abertos e tolerantes. Nesse processo, o estágio supervisionado torna-se um momento imprescindível na ajuda da construção de um novo profissional da educação, que tenha uma nova identidade, novos valores, novos saberes e habilidades e, que ajude, durante sua atuação profissional, a construir uma escola plural, que aceita e respeita as diferenças e que leve em consideração as várias dimensões da formação humana.

1. Desconstruindo preconceitos

Para ser professor na atualidade não basta apenas transmitir conteúdos ou conseguir transpor didaticamente os conhecimentos científicos em saberes escolares, a profissão docente tornou-se complexa e diversificada. Para ser professor na contemporaneidade é preciso aprender a ser um pesquisador, um produtor de conhecimentos e, segundo Rodrigues (2006), também é preciso ter a consciência da necessidade de refletir sobre sua ação docente, de que é preciso primar pela

aprendizagem de todos os discentes independente de suas necessidades educativas, motivando-os para o aprender. Nesse novo contexto está inserido o professor de Geografia, já que, segundo Oliveira (1994), um dos maiores objetivos da escola, e também da Geografia, é formar valores de respeito ao outro, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas, de gênero etc.), combate às desigualdades e às injustiças sociais.

Apesar de todo o movimento em prol de uma educação e de uma escola voltada para todos, ainda presenciamos nas instituições de ensino regular, na maioria das vezes, uma ação docente despreparada para trabalhar com a diversidade. Esse fato se dá, basicamente, pela deficiência da formação inicial, que não consegue qualificar o futuro professor para desenvolver competências para trabalhar com as diferenças. Essa formação também não consegue despojá-lo de concepções e atitudes preconceituosas, construídas historicamente no tratamento dado às pessoas consideradas "diferentes". Os cursos de formação docente, não vêm conseguindo desconstruir, nos futuros professores, percepções distorcidas que acabam gerando, por parte de alguns docentes, ações discriminatórias ou pouco tolerantes. Nesse contexto, o professor se torna a antítese do professor inclusivo, reforçando preconceitos e gerando discriminações. De acordo com Freire (2013), os alunos emitem juízo de seus professores e os usam como exemplo, assim, se ele discrimina alguém ou expressa ideias dessa natureza em sala de aula, ele está multiplicando essa atitude. É natural que o aluno aceite os ensinamentos do professor como verdade, mas é importante que este tenha a consciência de que ele não ensina apenas os conteúdos referentes à sua disciplina escolar; a forma de agir no dia a dia, a maneira como resolve os problemas em sala de aula ou o seu posicionamento diante de algo inusitado, também são formas de educar. Segundo Freire (2013), ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja, o professor tem o dever de ter ações que estejam em harmonia com o seu discurso.

Muitos profissionais da educação ainda possuem a concepção de que a escola inclusiva seria aquela destinada a educar as crianças com deficiência. Desmistificando esse ideário, Aranha (2004) afirma que uma escola inclusiva é toda aquela que está organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação um ensino significativo. Portanto, uma escola inclusiva não é aquela que atende exclusivamente pessoas com deficiência, mas que está aberta a todos, respeitando-os e atendendo aos seus anseios. Nesse contexto, os cursos de formação docente não podem mais se eximir da responsabilidade de promover uma educação voltada para o reconhecimento do outro e pautada no respeito e na tolerância. Não se pode mais conceber um educador que se pensa e se diz democrático e que não dá ouvido à fala do diferente, que discrimina o diferente só porque ele é diferente. Aprender a escutar

o diferente, a cultura diferente, aprender a valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia. O educador que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente é aquele que mata no diferente a possibilidade de ser. (Freire, 1997).

Visando contemplar uma formação docente que esteja apta a trabalhar com a diversidade, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) institui a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos objetivando a promoção de uma educação que gere mudança e transformação social. A Resolução se fundamenta nos princípios da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. A adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos destina-se a contribuir

> *(...) para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência* (MEC, 2012, pp. 2-3).

Essa Resolução determina que nos cursos superiores, e isso inclui os de formação docente, deverá haver a introdução da Educação em Direitos Humanos, devendo essa ser contemplada no processo de construção dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior, havendo também a exigência que o trabalho com essa temática contemple trabalhos de pesquisa e de extensão. Ainda segundo a resolução citada, a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais (CNE/CP, 2012).

Assim, é importante que os cursos de formação docente possibilitem aos futuros professores oportunidades que os ajudem a construir uma postura cidadã, devendo superar preconceitos para uma prática educativa mais humana, pois na atualidade

> *A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois aproveitar todas as ocasiões para está dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim,* ***em particular a geografia*** *(...)* (Delors, Mufti, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek *et al*, 2003, pp. 97-98).

Diante dessa necessidade, pensou-se em levar os alunos do curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que estavam cursando o Estágio Supervisionado II, a desenvolver uma pesquisa que coletasse as impressões dos alunos da escola campo do estágio sobre

questões relacionadas ao preconceito e a discriminação de gênero, de orientação sexual e social, como forma não só de conhecerem melhor os alunos da escola no que se refere aos aspectos citados, mas também que levasse os estagiários a refletir sobre seu papel enquanto educador diante da abordagem de temas polêmicos; temas estes que se fazem presentes no contexto escolar e da sala de aula e, portanto, da realidade que irão vivenciar durante sua formação e atuação como professores de Geografia. Assim, concordando com Sayão e Pelizolli (2012), o objetivo dessa ação é transpor a alienação e a indiferença, já que são nessas que se enraízam o quietismo, a imobilidade e o descaso, condição essa que não caracteriza a atuação do professor de Geografia, pois é sua maior função ampliar visões, objetivando estimular a criticidade de seus alunos para que possam perceber o que sempre esteve diante e entre eles, e não se davam conta. Portanto, ainda segundo os autores, é responsabilidade também do professor de Geografia assumir a tarefa maior da educação, que é exatamente a de buscar ampliar consciências, abrindo espaço para o novo, ultrapassando a pequenez de uma visão estreita, limitada e tacanha.

2. A pesquisa na escola campo do estágio

Segundo Lüdke e Cruz (2005), na universidade existe a preocupação, mais evidente no discurso do que na prática, com a formação do professor para a pesquisa, e quando ela ocorre nos cursos de Licenciatura essa não é, em geral, caracterizada por uma preocupação clara com os problemas da escola básica. Nesse mesmo contexto Malyz (2007), nos lembra que nas universidades os alunos dos cursos de licenciatura em Geografia raramente desenvolvem projetos de pesquisa e nas poucas vezes em que isso ocorre, não há retorno para o colégio, sendo essas pesquisas de caráter pontual, muitas vezes, só apresentadas em eventos acadêmicos nos quais a presença de professores da educação básica não é expressiva.

Apesar desse desejo dos professores por uma escola que atenda a todos, a produção acadêmica sobre inclusão, ensino e formação de professores de Geografia tem sido pequena. Segundo Pinheiro (2011), há um aumento significativo de publicações que abordam o tema “ensino de Geografia”, mas produções relacionadas ao tema inclusão e a formação desse profissional são parcas. Em levantamento feito entre 1967 e 2006, havia apenas 22 produções acadêmicas (20 de mestrado e 2 de doutorado) sobre inclusão/exclusão no ensino de Geografia. Essas produções se limitaram a apenas 10 Universidades brasileiras. Diferentemente dos cursos de Pedagogia, a produção sobre inclusão relacionada ao ensino da Geografia tem sido escassa, havendo uma necessidade urgente,

nessa área do conhecimento, de trabalhos acadêmicos que abordem a inclusão como tema. (Pinheiro, 2011).

Ainda no contexto da formação docente, Perrenoud (2000) nos lembra que para ser um educador na contemporaneidade é necessário desenvolver a competência de saber enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, pois não é absolutamente necessário viver em áreas de conflito "para perceber que a verdade, a justiça, o respeito ao outro, a liberdade, a não violência, os direitos do homem e da criança, a igualdade dos sexos são, muitas vezes, apenas fórmulas vazias", pois, "como prevenir a violência na sociedade, se ela é tolerada no recinto escolar? Como transmitir o gosto pela justiça, se ela não é praticada em aula? Como incutir o respeito, sem encarnar este valor no dia a dia?" (Perrenoud, 2000, p. 142). Educadores para contemporaneidade precisam saber prevenir a violência na escola e fora dela, lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais e desenvolver nos alunos o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. Para tanto, necessitam inserir no seu fazer como indivíduo e como professor o respeito, a tolerância e a justiça, pois, caso contrário, não conseguirão contribuir com a construção de pessoas e de uma sociedade mais justa (Perrenoud, 2000). Como também, precisam instituir no seu dia a dia a autoavaliação como busca constante para o enfrentamento de seus preconceitos, sem se deixar tomar pelo medo de encontra-los e expressá-los, pois, esse é o melhor caminho para destruí-los (Semente, 2012, p. 13).

Desse modo, compartilhando com o pensamento de Delors *et al* (2003), Lüdke e Cruz (2005), Malyz (2007), Pinheiro (2011) e Perrenoud (2000), surgiu a motivação inicial para o desenvolvimento da atividade de investigação sobre as concepções dos alunos da unidade escolar campo de estágio sobre preconceito e discriminação social, de gênero e de orientação sexual, objetivando levar os estagiários do curso de Geografia Licenciatura da UFAL a pensar sobre seu papel como agente formador de uma sociedade melhor, preparando-os para serem educadores aptos a enfrentar os desafios colocados por uma sociedade em mudança, estando, assim, comprometidos em serem profissionais engajados na construção de uma nova realidade através de uma ação educativa humanizadora.

Considerando o papel do estágio na perspectiva do desenvolvimento da atividade de pesquisa e, na sua contribuição para a formação docente, o trabalho de investigação desenvolvido pelos estagiários do 6º período do curso de Geografia Licenciatura da UFAL, na escola campo de estágio, foi orientado no sentido de promover a reflexão sobre os valores de liberdade, justiça e igualdade, através do conhecimento de alguns preconceitos e discriminações que se manifestam dentro do contexto escolar. Esse trabalho, também foi norteado para levar os estagiários, através do contato

com as percepções dos alunos da escola campo de estágio sobre questões ligadas as diferenças sociais, de gênero e de orientação sexual, a perceber a necessidade de reconhecimento e respeito às diferenças, motivando-os a iniciar um processo de reflexão sobre seu papel quanto educador e de agente na superação de preconceitos.

O instrumento utilizado para recolha de dados foi o questionário, elaborado com questões abertas. As perguntas visaram possibilitar que os estagiários expusessem suas percepções e sentimentos sobre os preconceitos pesquisados, sobre sua formação docente, sobre seus valores e sobre as contribuições que o desenvolvimento da pesquisa no estágio supervisionado lhe trouxe no campo pessoal e profissional. A opção pelo uso de questões abertas justifica-se pelo fato de entendermos que tal instrumento foi mais apropriado para a busca das informações desejadas, pois esse tipo de abordagem propiciou ao entrevistado expressar atitudes e opiniões para nos auxiliar na validação das respostas. A orientação do processo de análise dos dados foi realizada conforme as categorizações de Bardin (2004), que as define como um sistema apropriado quando aplicado com precisão ao conjunto das informações e fecundo no plano das inferências.

Reforçamos que o objetivo desse trabalho não é mostrar o resultado da pesquisa desenvolvida pelos estagiários junto aos alunos, mas sim analisar a contribuição que o desenvolvimento de uma pesquisa durante o estágio supervisionado, abordando a temática preconceito, propiciou ao estagiário no tocante a sua formação como futuro professor e cidadão.

Antes do início do trabalho de pesquisa, foi pedido aos estagiários a leitura de textos que abordavam os temas relacionados à pesquisa na formação docente, a construção de valores, a formação e papel do professor de Geografia e das manifestações de preconceito e de discriminação na escola. A leitura dos textos subsidiou o trabalho de análise dos dados obtidos, momentos esses, conduzidos pela Professora Orientadora do estágio supervisionado e por um dos Professores Supervisores da escola campo do estágio. O processo de construção desse trabalho de pesquisa foi enriquecido pelos debates, pela exposição de dúvidas e pelo confronto de ideias e sentimentos, o que levou a reflexões sobre o posicionamento dos próprios estagiários diante das percepções dos alunos da escola pesquisada, sobre questões ligadas ao preconceito e a discriminação.

Tendo como um dos focos do desenvolvimento desse trabalho as observações de Malyz (2007) de que, geralmente, não há retorno para a escola dos resultados dos trabalhos de pesquisa nela desenvolvidos, preocupou-se apresentar à comunidade da escola campo de estágio os resultados da pesquisa. A apresentação foi feita pelos estagiários envolvidos no projeto aos professores da instituição educacional onde se desenvolveu o estágio, em evento pedagógico promovido por ela.

O desenvolvimento da pesquisa proporcionou a escola campo de estágio uma percepção sobre seu alunado que ela não tinha. E aos estagiários, um conhecimento mais aprofundado dos alunos que

eles estavam tendo contato, saindo assim, ao menos diante dos temas abordados no trabalho de investigação, da superficialidade existente, na maioria das vezes, na relação estagiário/aluno. Também, ajudou-os no conhecimento de si mesmos e no reconhecimento de seu papel enquanto educadores.

3. A pesquisa e suas contribuições para a formação do professor de Geografia

Segundo Castrogiovanni (1998, citado por Cassol, 2009) é importante e necessária uma educação voltada para a cidadania, considerando assim os valores e os padrões culturais da vida e de aprendizagem dos grupos sociais. Para Delors *et al* (2003, pp. 152-153), "a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia". Desse modo, para que se efetive uma educação cidadã voltada para todos, se faz necessário um professor que esteja apto a trabalhar com as diferenças. Para tanto, é primordial que os cursos de licenciatura proporcionem oportunidades aos futuros profissionais da educação de refletirem sobre sua história, sua formação profissional e sobre sua ação docente, pois "o professor que não (...) [reduz] sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocráticos de um 'ensinador', constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos" (Becker, & Marques, 2012, p.13).

A atividade de investigação, desenvolvida durante o Estágio Supervisionado II, teve como objetivo iniciar os estagiários na prática da pesquisa, além de construir, na formação do licenciando em Geografia, a base para que eles possam propiciar a seus futuros alunos uma educação cidadã, para isso lhes foi possibilitado confrontar-se com seus dilemas e preconceitos à medida que desenvolvia a pesquisa.

Para saber as reais contribuições que esse trabalho de investigação proporcionou para a formação dos futuros professores de Geografia, foi feito o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho, na busca, primeiramente de conhecer quais eram as percepções dos estagiários sobre os temas (discriminação de gênero, social, geracional e de orientação sexual) abordados no trabalho de pesquisa; posteriormente, avaliar suas reações ao se confrontarem com as repostas dos alunos e, por fim, conhecer que posturas assumiriam como educadores. Para se atingir esse objetivo foi feito o acompanhamento e a análise da externalização das reflexões dos estagiários sobre os temas abordados na pesquisa, podendo perceber nesse processo o confronto de ideias que constituíam sua formação enquanto indivíduo, e a busca de maneiras de lidar com situações de preconceito e discriminação na escola.

Como complemento as observações e para melhor mensurar os resultados desse trabalho foram feitas quatro perguntas aos estagiários: 1) Participar da pesquisa proporcionou a você um novo olhar sobre a prática docente? Por quê? 2) O envolvimento com a pesquisa ajudou você a repensar sua postura enquanto cidadão e futuro professor? Por quê? 3) Para você qual a importância dos temas abordados na pesquisa para a sua formação pessoal e profissional? 4) Participar da pesquisa fez você repensar seus conceitos sobre alguma temática abordada na pesquisa? Qual e que mudança provocou em você?

Para a primeira pergunta foi possível obter repostas como:

> *Sim, pude perceber o quanto é fundamental a participação de um educador no processo de formação social dos alunos. (A1).*
> *Sim, pois esta pesquisa me possibilitou a oportunidade de aprender a fazer um trabalho de pesquisa, o que até então ninguém havia feito. (A2).*
> *Sim. Porque através da participação na pesquisa pude verificar as inúmeras concepções dos alunos questionados a respeito dos valores éticos, morais existentes no seu meio social. (A3).*
> *Sim, por me colocar em contato direto com a realidade da profissão, passando a valorizá-la mais ainda (...) (A7).*

As repostas obtidas demonstram que o trabalho de investigação contribuiu para a educação de um professor pesquisador e para despertar, nos estagiários, a percepção da importância da atuação docente como agente promotor de uma sociedade mais igualitária, além de ter sido, de fato, um importante instrumento de conhecimento dos estagiários sobre os alunos da escola campo do estágio.

Quando inquiridos sobre o envolvimento deles na pesquisa e se essa havia ajudado a repensar sua postura enquanto cidadão e futuro professor, obteve-se respostas como:

> *Sim. Vivenciar todo o processo de realização da pesquisa foi bastante proveitoso, pois tive a nitidez de que, enquanto cidadãos, devemos conviver em sociedade respeitando o próximo e como professor devemos ter a mesma postura. Assim, a pesquisa ajudou a reafirmar essa ideia quanto a minha postura como docente. (A4).*
> *Sim, a pesquisa mostrou que o futuro docente deve sempre se autoavaliar antes de proceder em sala de aula, pois não basta ser coerente com educação, é preciso dar exemplo. Pensando nisso, vejo-me como um pesquisador não apenas dos conteúdos a serem repassados de forma reflexiva aos alunos, mas um pesquisador das melhores ações dentro da sociedade, levando em consideração o desejo de promover ideias e atitudes recíprocas de boa educação entre os alunos que futuramente irei ensinar. (A6).*
> *Sim. Até então ainda não havia atentado para essa visão mais ampla do papel do professor (...). (A8).*
> *Sim, porque me mostrou que ser professor não é apenas trabalhar os conteúdos propostos, mas também problematizar questões sociais cotidianas, indispensável à formação cidadã. (A11).*

As repostas dos estagiários reafirmaram a necessidade de trabalhos que os leve a ampliar sua visão sobre o que é ser educador, pois, "o professor deve estar intimamente convencido de que não se afasta do essencial quando ataca os preconceitos e as discriminações observados ou referidos em aula" (Perrenoud, 2000, p. 149), pois, a ação docente é fundamental para desenvolver a cidadania, através do desenvolvimento, nos alunos, de uma postura ética e reflexiva.

Na terceira pergunta os estagiários foram indagados sobre qual seria a importância dos temas abordados na pesquisa para a sua formação pessoal e profissional. As repostas obtidas mostraram que o trabalho de investigação oportunizou aos estagiários a reflexão sobre seu papel enquanto cidadão e futuro educador, conseguindo respostas como:

> *Achei importante perceber como os jovens veem os temas sociais e como repercute entre eles. Através da pesquisa refleti sobre assuntos que ainda não tinha despertado interesse. (A2);*
> *(...) os temas abordados na pesquisa, reforçaram ainda mais a visão de que (...) nós, enquanto futuros profissionais da educação, devemos saber lidar com esse universo de inúmeras concepções presentes no ambiente escolar. (A3);*
> *Os temas mostram a realidade existente na sociedade e, (...) como educador, (...) devo saber usar esse conhecimento para superar os meus preconceitos, e dos futuros alunos que estarão sobre a minha responsabilidade. (A6);*
> *Mais consciência sobre como lidar com os temas citados na vida pessoal e profissional. (A9).*

Os resultados foram bastante positivos, pois foi possível perceber nas repostas dos estagiários, um repensar de sua formação enquanto indivíduo e uma maior consciência e preocupação em relação a sua postura enquanto professor, já que todo educador necessita ter a consciência de que "lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo." (Perrenoud, 2000, p.147). Assim, todo educador necessita assumir uma postura ética, não se silenciando no tocante as questões ligadas ao preconceito, à discriminação e a violência na escola, pois essa deve ser um espaço para a construção de padrões democráticos, e o professor é peça chave nesse processo.

Por último buscou-se saber se participar da pesquisa teria feito os estagiários repensarem seus conceitos sobre alguma temática abordada e se a participação no trabalho de investigação teria provocado alguma mudança neles. Para esse questionamento houve respostas como:

> *Sim, um tema que me sensibiliza muito é a desigualdade e o preconceito de qualquer cunho que seja. O preconceito em relação a homossexuais infelizmente é algo que presenciamos diariamente, ainda mais no ambiente escolar. Como futura educadora a pesquisa me ajudou a ter mais vontade ainda de combater esse tipo de preconceito nesse ambiente tão complexo e delicado. (A1);*
> *Sim. Principalmente no que diz respeito a imagem da mulher que muitas vezes é banalizada (...). (A12);*

Sim, (...). Está pesquisa foi de grande valia para mim, me fez acordar (...) e enxergar tantas coisas, que nem presto atenção. (A2);
Não tive de repensar, apenas reafirmei a consciência da importância de tratar esses temas em sociedade. (A9).

Está entre os objetivos do ensino da Geografia na Educação Básica, fazer com que o aluno seja capaz de posicionar-se "(...) contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais." (MEC, 1998, p. 69), para tanto, os professores de Geografia devem ser preparados, em sua formação inicial, para saber lidar com a diversidade humana, respeitando-a e valorizando-a. As respostas dos estagiários nos mostram que o trabalho de investigação desenvolvido na escola não só despertou, mas reafirmou, nos futuros professores de Geografia, a percepção de seu papel social como cidadãos e educadores.

Considerações finais

A escola no século XXI ganha importância como elemento de combate à discriminação e ao preconceito e a Geografia enquanto disciplina escolar amplia seu papel na formação cidadã devido ao seu campo de atuação e a sua função de educar indivíduos para serem críticos, reflexivos e autônomos. Mas, formar professores para a contemporaneidade exige uma sólida formação inicial e uma formação continuada voltada para a autoavaliação, elementos de retomada de conceitos e estruturação de novos conhecimentos. Aos cursos de licenciatura cabe proporcionar ao futuro professor a possibilidade de relacionar teoria e prática, com o intuito de formar docentes conectados com a realidade em que irão exercer sua profissão.

O professor contemporâneo deve ser capaz de promover a inclusão, partindo do conceito de que inclusão não se restringe a crianças com deficiência, mas é uma necessidade de todos. Para isso ele deve aprender a se conhecer, exercitar a tolerância e combater o preconceito. Nesse aspecto a formação inicial deve priorizar em seu currículo disciplinas ou práticas disciplinares que promovam a reflexão do fazer pedagógico e do agir como professor inclusivo.

O profissional que se auto avalia e consegue retomar seu fazer pedagógico com melhorias é, sem duvida, um profissional capaz de produzir conhecimento, pois ele reflete e transforma a sua práxis. Esse é o indivíduo capaz de se tornar um agente de mudança para si e para os seus alunos.

Introduzir a prática da pesquisa no desenvolvimento das disciplinas de formação de professores é necessário para que o aluno e futuro professor tenha contato com a produção de conhecimento desde sua formação inicial, aprendendo que a observação e análise do seu ambiente de trabalho,

espaço rico de conhecimento e de problemas que precisam ser trazidos à tona e socializados, pode ser seu objeto de pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa dentro do estágio supervisionado se mostrou uma ferramenta importante para preparar os futuros professores para trabalhar com situações de preconceito e discriminação no contexto escolar. Pois, na contemporaneidade a escola requer mais que um docente especialista em conteúdos, um transmissor de saberes acumulados desvinculados da realidade do aluno e do contexto social, ela necessita de um professor que expresse em seu fazer pedagógico a dimensão humana. A sensibilidade na atuação do professor pode ser a diferença entre a aflição e a esperança. Nesse contexto, a educação do professor de Geografia precisa também se voltar para o trabalho com valores e princípios éticos, pois só assim poderá preparar profissionais que façam a diferença, contribuindo com a formação cidadã e a construção de um mundo melhor.

Nesse sentido, os resultados dessa pesquisa demonstram o quanto um trabalho direcionado para a formação de professores e para o combate a discriminação, visando sempre a formação de um professor inclusivo, pode ser importante para que os futuros professores se defrontem com seus preconceitos e promovam o repensar de suas ações, através da autoavaliação tão necessária a nossa prática docente.

Referências

Aranha, M. S. F. (Org.). (2004). *Educação inclusiva: a escola* (vol. 3). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Becker, F., & Marques, T. B. I. (Orgs). (2012). *Ser professor é ser pesquisador*. (3ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

Cassol, A. D. C. (2009, agosto). A geografia saindo da sala de aula para o mundo. *Anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*. Porto Alegre, RS, Brasil, 10.

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [CNE/CP]. (2012). *Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Retirado de http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/semana/2012/Resolucao1_30maio 2012_DiretrizesEducacaoDH.pdf

Cury, C. R. J. (2003). Estágio supervisionado na formação docente. In: V. M. Lisita, & L. F. E. C. P. Sousa (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 113-122). Rio de Janeiro: DP&A.

Delors, J., Mufti, I. a., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (2003). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez/MEC.

Fernandes, A. M. (2012). *O Lugar e o Som: Estudo Geográfico da "Musica Guarani" – Reflexões a Partir do Ensino*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil. Retirado de http://www.ufgd.edu.br /fch/mestrado-geografia/dissertacoes/Anedmafer%20Mattos%20Fernandes.pdf

Freire, P. (1997). *Na voz do mestre, alguns saberes necessários à prática docente.* Série Projeto Político-Pedagógico da Escola. Retirado de http://www.tvbrasil.org.br/ saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=70

Freire, P. (2013). *Pedagogia da Autonomia*. **(**46ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Hypolitto, D. (2009). Formação docente em tempos de mudança. *Revista Integração, 14*(56), 91-95. Retirado de ftp://ftp.usjt.br/pub /revint/91_56.pdf

Lüdke, M., & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa, 35*(125), 81-109.

Malyz, S. T. (2007). Estágio em parceria universidade-educação básica. In: E. Y. PASSINI. *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado* (pp. 16-25). São Paulo: Contexto.

Ministério da Educação [MEC]. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação [MEC]. (2012). *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: MEC/CNE.

Oliveira, A. U. (Org.). (1994). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto.

Passini, E. Y. (2007). *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo, Contexto.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed.

Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2011). *Estágio e docência*. **(**6ª ed.). São Paulo: Cortez.

Pinheiro, A. C. (2011). Inclusões Sociais no currículo da Geografia: apontamentos sobre a produção acadêmica de 1967 a 2006. In: I. M. Tonini, A. C. Castrogiovanni, L. B. Goulart, N. A. Kaercher, & R. E. M. W. Martins (Orgs.). *O ensino da geografia e suas composições curriculares* (pp. 191-204). Porto Alegre: Editora Mediação.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias mal feitas sobre educação Inclusiva. In: D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 299-318). São Paulo: Summus.

Sayão, S., & Pelizolli M. L. (2012). Fundamentos dos direitos humanos e educação para a diversidade. In: M. Semente (Org.). *Educação em direitos humanos e diversidade* (pp. 17-70). Recife: Editora Universitária da UFPE.

Semente, M. A. (Org.). (2012). Educação em direitos humanos e diversidade. Recife, Editora Universitária.

Suertegaray, D. M. A. (2009). Pesquisa e educação de professores. In: N. N. Pontuschka, & A. U. Oliveira (Orgs). *Geografia em Perspectiva* (3ª ed., pp. 109-114). São Paulo: Contexto.