Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XIX, Nº 1, maio de 2015 Semestral

- **AS IMATERIALIDADES DOS ESPAÇOS – A QUARTA DIMENSÃO DA ESCOLA?**
- **FAMÍLIAS SEM FRONTEIRAS: REPERCUSSÕES DA MIGRAÇÃO NA DINÂMICA FAMILIAR**
- **DESEMPENHO COGNITIVO: DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E INÍCIO DO ENSINO BÁSICO**
- **CONTRIBUTO PARA A VALIDAÇÃO DA ESCALA DE COMPETÊNCIA EM ESTUDO (ECE)**
- **ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DE TREINO COGNITIVO ONLINE *PRIMERCOG* POR UM GRUPO DE SENIORES COGNITIVAMENTE SAUDÁVEIS**
- **AVALIAÇÃO COGNITIVA DA COMPETIÇÃO DESPORTIVA E OBJECTIVOS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL: ESTUDO ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS NUMA AMOSTRA DE ATLETAS PORTUGUESES**
- **CALIDAD DE VIDA EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO: PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE MEDIDA**
- **VIVÊNCIAS LABORAIS DE GRADUADOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DESCRITIVO**
- **CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARENTAL E DE EFICÁCIA COLETIVA DA FAMÍLIA DE PAIS DE ADOLESCENTES: MUDANÇA OU ESTABILIDADE?**
- **PSICOLOGIA ESCOLAR PARA TODOS: A OPÇÃO PELA INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL**

ISPGAYA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ISPGAYA

Vol. XIX
Nº 1

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Editor João de Freitas Ferreira

Conselho Editorial

Alexandra M. Araújo (U. do Minho)
Amâncio Pinto (U. do Porto)
Ana Paula Cabral (I. S. Politécnico Gaya)
Félix Neto (U. do Porto)
Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)
Leandro S. Almeida (U. do Minho)
Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo

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

Coordenação e Revisão Editorial José Carlos Pereira de Morais (ISPGaya)

Propriedade Instituto Superior Politécnico Gaya;, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39
CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL
0874-2391

ISSN 0874-2391
Depósito Legal 117618/97

I.C.S 121587

Frequência Semestral Vol. XIX Nº 1
Maio de 2015

Índice

Página:

EDITORIAL……5

José Carlos Pereira Morais

AS IMATERIALIDADES DOS ESPAÇOS – A QUARTA DIMENSÃO DA ESCOLA?.....7

Liliana Alves Couto

FAMÍLIAS SEM FRONTEIRAS: REPERCUSSÕES DA MIGRAÇÃO NA DINÂMICA FAMILIAR

Ana Paula Sesti Becker, Lucienne Martins Borges……15

DESEMPENHO COGNITIVO: DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E INÍCIO DO ENSINO BÁSICO

Ana Filipa Alves, Ana Martins, Leandro S. Almeida……32

ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DE TREINO COGNITIVO ONLINE *PRIMERCOG* POR UM GRUPO DE SENIORES COGNITIVAMENTE SAUDÁVEIS

José Carlos Teixeira, Vanessa Costa, Patrícia Alecrim, Sandra Freitas, Isabel Santana……44

CONTRIBUTO PARA A VALIDAÇÃO DA ESCALA DE COMPETÊNCIA EM ESTUDO (ECE)

Susana Pestana, Francisco Peixoto, Patrícia Rosado Pinto……64

AVALIAÇÃO COGNITIVA DA COMPETIÇÃO DESPORTIVA E OBJECTIVOS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL: ESTUDO ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS NUMA AMOSTRA DE ATLETAS PORTUGUESES

Rui M. Sofia, José Fernando Cruz……76

CALIDAD DE VIDA EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO: PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Luisa Losada Puente y Jesús Miguel Muñoz Cantero……93

VIVÊNCIAS LABORAIS DE GRADUADOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DESCRITIVO

Filomena Jordão, José Manuel Castro, Patrícia Araújo……109

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARENTAL E DE EFICÁCIA COLETIVA DA FAMÍLIA DE PAIS DE ADOLESCENTES: MUDANÇA OU ESTABILIDADE?

Marisa Costa, Luísa, Faria……130

PSICOLOGIA ESCOLAR PARA TODOS: A OPÇÃO PELA INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL

Claisy Maria Marinho Araujo……143

EDITORIAL

Os temas deste primeiro número de 2015 da Revista "Psicologia, Educação e Cultura" abarcam uma grande variedade de temáticas, aliás em sintonia com o próprio nome da revista. Mais claramente neste número procuramos estar abertos a artigos na área da "Cultura", sendo que mantemos dominantes os temas nos campos da Educação e da Psicologia. Pretendemos prolongar este esforço no futuro, mesmo reconhecendo as grandes dificuldades do caminho a trilhar.

Assim, abrimos este número com um artigo de Liliana Alves Couto reportado à arquitetura e como os espaços podem ser sentidos e vividos para além da vertente física, captando neles emocionalidade. Isto ganha ainda maior relevância se falamos dos espaços escolares. Um segundo artigo chega-nos do Brasil, sendo suas autoras Ana Paula Becker e Lucienne Martins Borges, abordando o fenómeno da migração, as suas diferenças consoantes as culturas das famílias em causa, assistindo-se no entanto em todas essas famílias um reforço dos vínculos afetivos em decorrência do fenómeno migratório.

Um conjunto de artigos estão na intersecção da psicologia e da educação. Assim o terceiro artigo deste número analisa as transições escolares, mais concretamente a constatação de mudanças cognitivas tomando crianças do pré-escolar e do primeiro ano de escolaridade. Os seus autores Ana Filipa Alves, Ana Martins e Leandro Almeida analisam diferenças em provas cognitivas de dois grupos de crianças nessa transição, servindo os melhores desempenhos por parte das crianças do 1º ano de escolaridade para também testar a validade genética das próprias provas cognitivas. Um quarto artigo, dirigido a um grupo etário muito distinto, intitulado Análise exploratória da utilização da plataforma de treino cognitivo online *primercog* por um grupo de seniores cognitivamente saudáveis, e da autoria de José Carlos Teixeira, Vanessa Costa, Patrícia Alecrim, Sandra Freitas e Isabel Santana, apresenta a *primerCOG*, uma plataforma para estimulação, manutenção, monitorização e reabilitação cognitiva de adultos idosos saudáveis e com patologias neurodegenerativas, apresenta-se uma análise exploratória dos resultados do estudo piloto implementado destinado à validação funcional da plataforma.

A temática da validade das provas psicológicas usadas está também presente no quarto artigo, de Susana Pestana, Francisco Peixoto e Patrícia Rosado Pinto, e versando o estudo da validade de uma escala de competências em estudo e permitindo a identificação de quatro fatores relevantes na descrição de como os estuantes estudam e aprendem no ensino superior (autorregulação de comportamentos, estratégias cognitivo-motivacionais, comportamentos de esclarecimento de dúvidas e confrontação com os pares). Na mesma linha de validação de instrumentos de avaliação de competências, temos um quinto artigo sobre a avaliação cognitiva da competição desportiva e objetivos de regulação emocional, da autoria de Rui Sofia e de José Fernando Cruz. Ainda uma colaboração vinda de Espanha e da autoria de Luisa Puente e Jesús Cantero traz- nos a temática da qualidade de vida de alunos com incapacidades intelectuais e de desenvolvimento, apresentando principais instrumentos de medida.

Seguem-se dois artigos sobre o tema da empregabilidade e do emprego, uma área cada vez mais presente nas investigações académica, até pela crise que atravessamos. Assim, o sexto artigo deste volume analisa as vivências laborais de uma amostra de graduados portugueses. Neste artigo, da autoria de Patrícia Araújo, Filomena Jordão e José Manuel Castro, comenta-se a precaridade do emprego e das relações laborais dos nossos dias, as percentagens elevadas de graduados que passam por tais precaridades e como o sexo e a existência de filhos pode interferir nessas vivências

Por último, este número da PEC inclui dois artigos reflexivos, de âmbito mais geral. O nono artigo, de Marisa Costa e Luísa Faria, analisa as crenças de autoeficácia parental e de eficácia coletiva da família tomando pais de adolescentes que frequentam o ensino secundário. Recorrendo-se à aplicação das escalas teste-reteste com um ano de intervalo, observa-se uma estabilidade nas crenças de autoeficácia parental e uma pequena descida nas crenças de eficácia coletiva da família, por outro lado comparando as mães e os pais, aquelas apresentam sempre crenças mais elevadas de eficácia. Finalmente, o décimo artigo, assinado por Claisy Marinho, da Universidade de Brasília, problematiza a psicologia escolar e as suas práticas nas escolas. No seu posicionamento, defende um modelo de intervenção institucional para o psicólogo escolar, caracterizado por uma ação dinâmica, participativa e sistemática no interior da instituição, e atuando numa lógica preventiva diante de reais e complexas demandas que a instituição lhe coloca.

José Carlos Pereira de Morais

AS IMATERIALIDADES DOS ESPAÇOS – A QUARTA DIMENSÃO DA ESCOLA?

Liliana Alves Couto[1]

Faculdade de Belas Artes (Universidade do Porto, Portugal)

Resumo

O presente estudo é um subcapítulo da tese, intitulada "SENSIBILIDADES E AFECTIVIDADES NAS RELAÇÕES COM OS ESPAÇOS ESCOLARES", em que se descreve e analisa uma pesquisa desenvolvida por um grupo de jovens estudantes nos espaços exteriores da sua escola. Nesta parte específica, descreve-se um projecto comum de um grupo de trabalho composto pelas docentes dos grupos disciplinares de Artes Visuais e Língua Portuguesa e por aqueles estudantes. A finalidade deste projecto foi desenvolver nos jovens a capacidade de percepcionar e descrever os estados emocionais inspirados no uso e contemplação daqueles espaços. Para atingir esse objectivo, compuseram um poema que, pelo recurso a uma linguagem plástica e poética ampliava e criaria o melhor rumo às suas capacidades expressivas.

Palavras-chave: arquitectura e espaços escolares, uso do espaço escolar, estudo interdisciplinar.

[1] Frequenta o 3ºano do Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto |FBAUP_2014´15 .Contato: liliana.alves.couto@gmail.com

Introdução

O espaço construído é definido na sua geometria pelo trabalho do autor sobre os elementos espaço, tempo e matéria que são os componentes que determinam a essência de um projecto. Do seu labor, nasce uma proposta de composição, combinação e ordenamento dos diversos elementos que, no seu conjunto, vão procurar oferecer condições para que um dado espaço possa ser percebido e vivido segundo respostas positivas ou negativas. Referimo-nos ao que, em linguagem pós projectual é designado como consciência de uso de uma obra arquitectónica.

A consciência do uso dos espaços arquitectónicos é pois uma experiência a jusante do processo de planeamento e torna-se visível na forma como o utilizador, através dos seus comportamentos, revela pensar e usar a obra como resultado final. Na consciência de uso, os níveis objectivo e subjectivo da percepção são estimulados.

O nível objectivo identifica-se nos comportamentos da prática quotidiana como formas de utilização do conjunto de espaços e elementos físicos postos ao alcance da acção física dos utilizadores, isto é, ao alcance do seu olhar. É a forma utilitária e menos abstracta de vivência dos espaços e que corresponde ao campo espacial que se abre às suas ações imediatas: subir escadas, percorrer corredores, cruzar ou jogar nos espaços, ou procurar o refúgio de um qualquer recanto.

O nível das percepções subjectivas dos espaços, transporta o utilizador na busca do significado que já possui ou, em permanência, elabora e apreende da realidade. É uma acção consciente de abstracção que apela ao lastro da memória de cada utilizador. É através das percepções subjectivas que ele atribui e explora os significados da relação sensorial e simbólica com os espaços. O processo da memória estabelece então um decisivo elo da ligação pois é a partir das narrativas já construídas ou em construção que são atribuídos tais significados.

A memória porém é fundamentalmente um processo discriminador que trabalha em conjunto com as emoções sendo ambas em combinação, o grande agente da construção da pessoa e da sua identidade. Na verdade, o que as neurociências vão revelando é que, tanto as emoções como a memória são estádios físicos parecidos (do mesmo espectro de fenómenos), acontecendo de forma ininterrupta e complexa graças ao elo que mantemos com o mundo à nossa volta. Se, pelas emoções o corpo se altera por reacção ao ambiente e às situações relacionais, à memória cabe reter apenas aquelas que, por alguma razão, se irão fixar como marcos significantes na construção da nossa existência. Tais marcos irão paulatinamente

compondo a grande narrativa que, segundo as neurociências "cada um é" ou, segundo a psicanálise, "que cada um traz em si", isto é, a nossa identidade.

É assim que poderemos sustentar com Balileu (2006) que levar os alunos ao conhecimento mais complexo dos espaços é, para além do exercício das suas capacidades perceptivas, um processo bem mais complexo, pois "[…] as qualidades sensitivas de um ambiente têm uma relação estreita com as formas de aprendizagem – envolvendo a sua sinestesia - e são de importância estratégica para dar identidade aos ambientes" (Michele Zini ZPZ Architects *in* Balileu, 2006:29; tradução nossa).

Assim lançou-se o desafio aos jovens para expressarem as suas percepções descrevendo os estados emocionais inspirados no seu uso e contemplação.

Neste seguimento abriu-se então espaço e oportunidade para o recurso à composição de um poema contando com a colaboração da professora da disciplina de Língua Portuguesa. Para Ramos do Ó (2007:111) a "[…] possibilidade de nós produzirmos no interior da cultura escolar mecanismos onde a escrita seja uma prática do cotidiano, onde o desejo de escrever se possa instalar, onde o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie" é uma oportunidade interdisciplinar a não desperdiçar do ponto de vista pedagógico.

O espaço arquitectónico escolar: à procura do significado

No sentido de esclarecermos as relações com os ambientes arquitectónicos servimo-nos do extenso significado da arquitectura atribuído a Lúcio Costa[2]: Segundo ele:

"enquanto satisfaz apenas às exigências técnicas e funcionais – não é ainda arquitectura; quando se perde em intenções meramente decorativas – tudo não passa de cenografia; mas quando – popular ou erudita – aquele que a ideou pára e hesita ante a simples escolha de um espaçamento de pilar ou de relação entre altura e a largura de um vão e se detém na procura obstinada da justa medida entre cheios e vazios, na fixação dos volumes e subordinação deles a uma lei e se demora atento ao jogo de materiais e seu valor expressivo – quando tudo isso se vai pouco a pouco somando, obedecendo aos mais severos preceitos técnicos e funcionais, mas também àquela intenção superior que selecciona, coordena e orienta em determinado sentido toda essa massa confusa e contraditória de detalhes, transmitindo assim ao conjunto ritmo,

[2] Lúcio Costa, arquitecto e urbanista brasileiro (*apud*, Lemos, 1980: 38-9)

expressão, unidade e clareza – o que confere à obra o seu carácter de permanência, isto sim é arquitectura".

Pelo que se lê, a arquitectura, não é só aquilo que se submete "ao mais severos preceitos técnicos e funcionais". Para a definir completamente seria preciso ir ao encontro dos momentos em que o arquitecto "pára e hesita… ou se detém na procura obstinada da justa medida entre cheios e vazios". Foi então a partir desta definição que se lançou um repto aos estudantes e à professora de Língua Portuguesa para que, enquanto utilizadores dos espaços, concebessem uma forma de expressar e transmitir à sua comunidade escolar o que seria "perceber os espaços para além da sua existência física". Para isso e segundo a opinião de ambos os professores, seria necessário descobrir novos predicados para descobrir uma outra realidade para além das aparências e que estarão escondidas "na massa confusa e contraditória de detalhes" e são "uma intenção superior" do arquitecto. Pinto (2005) reforça a existência deste sentido ao afirmar que "[…] a arquitectura na sua condição de cenário da vivência quotidiana constitui um artefacto «activo-passivo» carregado de «forças e intensidades» que interagem com o utente […]" e que há "[…] no espaço arquitectónico um sentido, uma mensagem velada […onde…] o utente fica sujeito, por antonomásia, às forças e estímulos inscritos e dirigidos pela arquitectura" (Pinto, 2005: 227-228).

Assim sendo seria então necessário fazer um exercício de abstracção, procurar as percepções subjectivas "olhar como quem sente" para poder "ver e sentir" os espaços para além da sua existência física e depois tentar descrevê-las dando-as a conhecer à comunidade escolar.

A atribuição do título ao poema é por si reveladora de uma procura e de um desvelo de linguagem sendo-lhe sucessivamente atribuídos os seguintes títulos: "a dimensão emocional dos espaços" ou "ver para além de olhar" ou ainda "a quarta dimensão da escola " sendo que acabou por, de forma consensual ficar bem mais simples e explícito: "nós e os espaços".

Nós e os espaços

Após uma aula de preparação e debate com a professora de Língua Portuguesa em que foi abordada a questão da observação da realidade e as múltiplas possibilidades de a expressar linguisticamente, ficou comummente acordada a tentativa de construção colaborativa de um texto em linguagem poética. Nessa aula, os jovens estudantes tinham chegado à conclusão de que a linguagem poética seria a que melhor podia ajudá-los a falar, meditar e exprimir-se sobre

um assunto "tão intangível" como as sensações e as imaterialidades das coisas que eram noções muito pouco perceptíveis. Veio à discussão o que se poderia escrever quando a nossa procura é "meditar para ver para além dos volumes, da geometria e da topografia dos espaços". Foi assim que neste processo de busca, o recurso à linguagem poética (por ser mais livre, menos rígida, mais plástica) seria, no entender de todos, capaz de definir melhor o que à partida parecia dificilmente definível.

Concluiu-se então que o texto seria elaborado com recurso à escrita criativa o que daria a hipótese da construção experimental de frases que, por aproximações sucessivas, iriam compor o texto. Abria-se assim campo às propriedades do adjectivo, ao jogo das metáforas e outras "liberdades linguísticas" até que fosse encontrado um resultado satisfatório. Transmitia-se assim aos alunos a ideia de que no projecto, a ênfase estaria do lado da expressão poética e criativa, havendo uma clara intenção de utilizar o menos possível uma linguagem que fosse meramente descritiva.

O objectivo último era, no entanto, que no trabalho, os alunos procurassem as mensagens emocionais escondidas nos espaços que estariam algures gravadas na memória de cada como resultado das suas vivências, do seu quotidiano e agora também no exercício da sua imaginação, isto é, na exposição da sua própria cultura[3]. Dizendo de outra forma, era preciso buscar ideias que, sem deixar de estar contextualizadas em realidades, exprimissem estádios marcantes das suas vivências passadas ou ainda ideias que surgem sobretudo quando "resolvemos olhar as coisas de uma outra maneira".

Concluindo, os estudantes partiram para o campo dotados de um pressuposto bem claro: os estímulos estariam algures nos espaços que estariam dotados de "outras grandezas dificilmente definíveis", que era preciso "encontrar, sentir e expressar".

Cada estudante do grupo de trabalho foi tecendo e coligindo, em pequenas frases, o que ia descobrindo nos espaços exteriores da sua escola, ou seja as múltiplas ligações que cada um ia estabelecendo com esses espaços reciprocamente. Como resultado do desafio emergiu o seguinte poema:

"*NÓS E OS ESPAÇOS"*

Durante as aulas os espaços continuam com gente.

[3] Aliás o estudo da cultura, como "filtro" da percepção e comportamento diante de ambientes em uso no senso da proxémica, é fundamentado na aplicação do aparelho sensorial do ser humano em diferentes estados emocionais e em contextos e ambientes diversos, o que explica, assim, o fato de pessoas de culturas desiguais equivocarem-se na interpretação de dados psicológicos umas das outras (Hall, 2005).

Os ecos repetem as paredes,
as dores do alcatrão,
o cheiro quente do alcatrão
a harmonia sossegada dos muros,
as vidraças frias e vigilantes,
o chamamento das cores,
as grades altas, defendem ou ofendem?
a relva é uma frescura verde,
a luz do sol desenha os nossos gémeos no chão,
O sol como luzes de natal acaricia por entre os salgueiros.
o vento estremece a pele, mas por trás do muro está o sossego.
o banco de madeira arredonda-se ao corpo.
em cada esquina das escadas há um desafio.
os gritos dos mais novos arrepiam a pele.
a brisa está sempre por perto e por vezes é perfumada.
o fumo dos cigarros inunda o ar e as narinas.
as coberturas protegem, os corrimãos amparam a subida,
o desenho das bancadas é cansativo…"

Apontamentos para análise futura

A vida decorre nos recreios sob os efeitos duma certa imaterialidade pouco perceptível, mas presente. O grupo de trabalho convergiu na ideia que os efeitos dos espaços nos nossos sentidos são mais evidentes fora do tempo dos recreios, por causa do silêncio. As ideias apareciam mais facilmente quando a realidade era auscultada enquanto decorriam as aulas. O trabalho então tornava-se mais fácil, porque a realidade era mais perceptível e acessível, isto é, seria mais fácil a concentração do observador. "Durante os intervalos os espaços são ocupados pelos alunos. Os significados das coisas que andávamos "a apanhar" apagavam-se" (aluno de 16 anos)." (…) o que sentimos durante o silêncio das aulas, parece que se desfaz tudo nos intervalos" (aluna de 17 anos).

O grupo mostrou-se muito satisfeito e explicou o sentido de cada frase que, embora de forma caótica compõem um poema largamente sugestivo e pleno de evidências para uma futura discussão.

Este pequeno projecto acabou por representar um apêndice enriquecedor na abordagem ao estudo das relações simbólico/sensitivas e afectivas que os jovens estudantes estabelecem com os espaços escolares, emergindo como possibilidade para configurar simultaneamente um novo tipo de conhecimento e uma consciência mais critica sobre esses espaços.

Referências Bibliográficas

Baillieu, Amanda (25th May 2006). *Senses of Place. Designing Scotland's Future Schools*. Glasgow: The Lighthouse. Editor, Building Design. (Obtido em 30 Janeiro de 2013 de http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/920/0049729.pdf)

Burke, Catherine (2007). "The View of the Child: Releasing ''visual voices'' in the design of learning environments". In *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 28, No. 3, September 2007, pp. 359_372. UK: University of Leeds. ISSN 0159-6306 (print)/ISSN 1469-3739 (online)/07/030359 14. Taylor & Francis.

Hall, Edward Twitchell (2005). *A dimensão oculta.* São Paulo: Martins Fontes, 258 p.

Krauss, Annette (2008). *'Hidden Curriculum', Annette Krauss' project.* Obtido em 24 Maio, 2013 de http://cascoprojects.org/?entryid=283

Lopes, João T. (1995). "As Escolas urbanas como cenários de interação. Um estudo sobre práticas culturais estudantis", pp 91-150. Consubstanciada na dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa sob o Título *Tristes Escolas – um estudo sobre práticas culturais estudantis no espaço escolar*.

Lemos, Carlos A. C. (1980). *O que é arquitetura?* São Paulo: Brasiliense, 85 p.

Meneses, Ulpiano T. Bezerra de (2003). "Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares". *Revista Brasileira de História*. Universidade São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 11-36 – 2003.

Parque Escolar EPE (2009). *MANUAL DE PROJECTO: ARQUITECTURA, VERSÃO 2.1, EDIÇÃO AGOSTO '09. Parque escolar: Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário (PMEES).* Obtido em 23 de Outubro de 2012 de http://www.espacosescolares.europanportugal.pt/pdf/MPA_v2_1.pdf

Pink, Sarah (2009). Doing Sensory Ethnography. London: Sage Publications Ltd, Mixed Sources. ISBN: 978-1-4129-4802-9

Pinto, Jorge Cruz. (2005). "Espaço-Limite da Arquitetura" *in* RCL (2005) 34: 209-230.

Ramos do Ó, Jorge (2007). Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo. In *Educação & Realidade*, 32 (2): pp. 109-116 Jul/dez 2007. "Entrevista realizada por ocasião da participação de Jorge Ramos do Ó, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, como palestrante convidado da sessão de 27 de setembro de 2007 das *Jornadas de Pesquisa em Educação e Cultura […]".*

RCL (Organização: José A. Bragança de Miranda e Eduardo Prado Coelho; 2005). *Espaços. Revista de Comunicação e Linguagens, 34 e 35.* Publicação do Centro de estudos e de Comunicação e Linguagens. Lisboa: Relógio de Água Editores.

Sarmento, Manuel Jacinto (2003). "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação". In Zago, N; Carvalho, M.P.; Vilela, R.A.T. (2003). *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: DP&A.

THE IMMATERIALITY OF SPACES - SCHOOL´S FOURTH DIMENSION?

Abstract: the present study is a sub-chapter of the thesis entitled "SENSIBILITIES AND AFFECTIVITIES IN THE RELATIONS WITH SCHOOL SPACES" in which one describes and analyses a research developed by a group of young students in their school´s outdoor spaces. In this particular section a shared project of a work group composed by the visual arts and Portuguese language teaching groups and by those students is described. The goal of this project was to develop the young student´s ability to perceive and describe the emotional stage inspired by the use and contemplation of the sore mention spaces. To achieve this objective the students wrote a poem which, due to its plasticity and use of creativity, amplifies the expressive possibilities to begin with. The obtained poem was subject to a final analysis.

Keywords: school spaces and architecture, school space usage, interdisciplinary study

FAMÍLIAS SEM FRONTEIRAS:
REPERCUSSÕES DA MIGRAÇÃO NA DINÂMICA FAMILIAR

Ana Paula Sesti Becker[4]

Lucienne Martins Borges[5]

Resumo

A migração resulta em mudanças significativas na dinâmica do universo familiar. Assim, esta pesquisa de carácter qualitativo e delineamento exploratório-descritivo teve como finalidade compreender as mudanças ocorridas na dinâmica de famílias que imigraram para o Brasil. Participaram do estudo cinco famílias imigrantes de diferentes nacionalidades: Americana, Argentina, Boliviana, Haitiana e Peruana. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para coleta de dados. Para analisar os dados qualitativos recorreu-se à análise temática categorial. Os resultados evidenciaram que o aspecto económico se constituiu o principal motivo para a imigração das famílias pesquisadas. Observou-se também, o impacto decorrido da ausência de membros familiares que não imigraram e, ainda, o fortalecimento dos vínculos afetivos entre a família nuclear após a chegada ao país de acolhimento.

Palavras-chave: Migração; Psicologia Intercultural; Família; Teoria Sistêmica.

[4]Doutora em Psicologia – Profª Orientadora Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Endereço para Correspondência: Rua 1201 nº 120 apto 903 – Centro (Barra Norte) – CEP: 88330-792 Balneário Camboriú/Santa Catarina – Brasil
[5] Mestre em Psicologia Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Introdução

Ao longo da história das populações, as migrações configuram-se como um cenário contínuo que repercute no modo de vida dos indivíduos migrantes. Isto, porque o processo migratório não implica somente em um deslocamento geográfico, mas especialmente na experiência de passar a conviver com diferentes culturas e formas de compreender o mundo (Martins-Borges, 2013; Sarriera, Pizzinato & Meneses, 2005). Tal processo pode desafiar o modo de o migrante perceber e lidar com a realidade, desencadeando um estado de vulnerabilidade psíquica, tendo em vista o rompimento dos laços afectivos e as referências socioculturais de origem.

Conforme o histórico das imigrações brasileiras, as informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) registraram que 286.468 imigrantes vindos de outros países viviam no Brasil há pelo menos cinco anos e em residência fixa. O número foi 86,7% maior do que o encontrado pelo Censo Demográfico de 2000, quando foram registrados 143.644 imigrantes na mesma situação. Salienta-se ainda, que os principais países de origem dos imigrantes, foram os Estados Unidos (51.933), Japão (41.417), Paraguai (24.666), Portugal (21.376) e Bolívia (15.753).

Considerando o impacto social a partir dos números de imigrações no contexto brasileiro, verifica-se ainda o aumento dos fluxos migratórios familiares, de modo que aproximadamente 100 milhões de migrantes no mundo sejam famílias (Ramos, 2009). Em vista disto, Barros, Roos, Badia, Hernández e Honório (2013) salientam que até nos dias atuais persiste uma perspectiva teórica individual que considera o imigrante isolado do contexto familiar e social. Todavia, um avanço nesse sentido, implicaria no reconhecimento de que a experiência migratória não afeta apenas o indivíduo, mas que contempla, por sua vez, um processo tanto familiar quanto social.

A família sendo o grupo social primário de apoio é compreendida à luz do pensamento sistêmico, como um sistema social e ativo, em constante transformação que se altera com o passar do tempo para assegurar o desenvolvimento da família como unidade e, ao mesmo tempo, assegura a diferenciação de seus membros. Tem como finalidade promover a sobrevivência e a socialização de seus integrantes (Osório, 1996; Andolfi, Menghi e Nicolo-Corigliano, 1984; Biassoli-Alves, 2004).

Entretanto, alguns estudos apontam (Sarriera, Pizzinato & Meneses, 2005; Quin, 2008) que a migração provoca um impacto significativo no ciclo vital familiar e nas redes sociais estabelecidas. Isto, porque pode confrontar e desestabilizar a dinâmica familiar. Conforme

Minuchin (1982) compreende-se a dinâmica familiar como o conjunto de formas de funcionamento norteado pelas relações hierárquicas e de poder que se estabelecem entre os membros.

Entende-se que o desenvolvimento da família perpassa o ciclo vital de seus integrantes, constituído por um conjunto de estágios sucessivos na vida do ser humano. Esta concepção nos remete ao fato de que cada estágio possui tarefas específicas que devem ser cumpridas, tanto pelo indivíduo quanto pelo respectivo sistema familiar, desencadeando um processo de transição para uma nova etapa do ciclo (Cerveny, Berthoud & cols, 2002). Compreende-se que as transições familiares constituem um processo recursivo, cujas mudanças são ao mesmo tempo produto e produtoras de estágios evolutivos. Tais transições podem ser consideradas desenvolvimentais quando são previsíveis e imprevisíveis, quando não esperadas, nesta última, enquadra-se a migração (Carter, & Mcgoldrick,1995). Com base no modelo proposto pelas autoras preconizadas acerca dos estressores horizontais e verticais ao longo do ciclo vital, elaborou-se um esquema ilustrativo a fim de possibilitar ao leitor maior clareza e compreensão do processo, conforme se apresenta a Figura I:

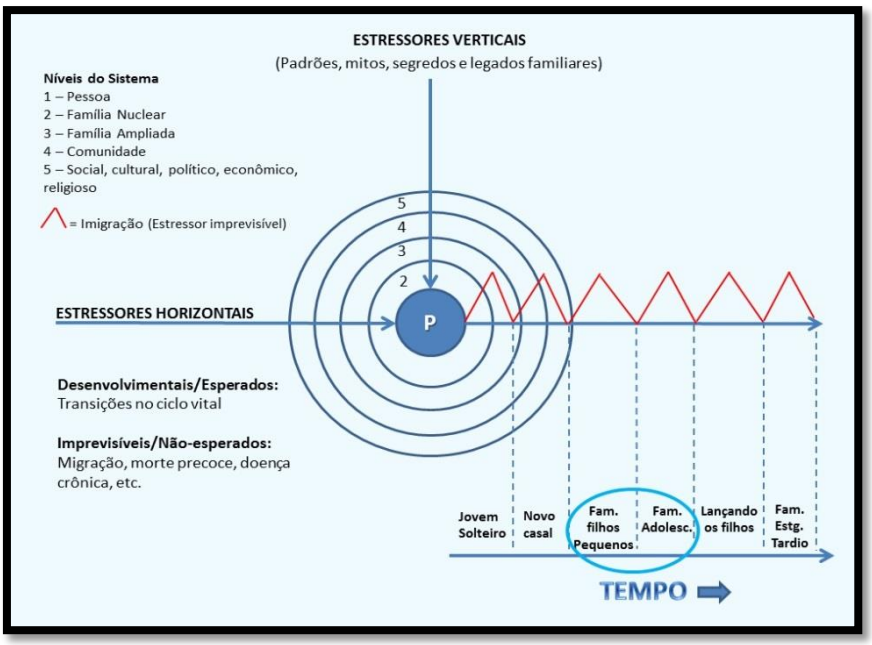

Figura I: *Imigração como estressor imprevisível no ciclo vital das famílias pesquisadas.*

A Figura I exibe os estressores horizontais compreendidos a partir dos eventos desenvolvidos, os quais correspondem às transições no ciclo vital que a família vivencia ao longo

de seu desenvolvimento, desde o estágio de jovem solteiro até a família no estágio tardio. Além dos estressores esperados, podem estar presentes os eventos imprevisíveis, tais como a migração, a morte-precoce, doença crônica, etc., os quais também podem ocorrer ao longo do desenvolvimento familiar. Concomitantes aos estressores horizontais estão presentes os estressores verticais que são transmitidos de modo transgeracional mediante os padrões, mitos, segredos e legados familiares. Neste estudo, entende-se que a imigração actue enquanto um estressor horizontal imprevisível e que a fase do ciclo vital vivenciada pelos participantes da pesquisa no momento da imigração contemplou o estágio de família com filhos pequenos e família com filhos adolescentes, sinalizados no esquema.

Frente a isto, destacam-se as possíveis dimensões psicossociais que norteiam o âmbito relacional familiar a partir do fenômeno migratório, tais como: A inversão dos papéis familiares, especialmente quando os filhos mantêm-se na função de apresentar uma nova cultura aos pais, uma vez que repetidas vezes, detêm maior facilidade com o novo idioma, a manutenção do casamento à distância quando este se mantém na ausência do cônjuge; bem como o processo de aculturação de retorno, padrões de repetição familiar, conflitos com a família estendida e estado de vulnerabilidade entre os membros (Carter & Mcgoldrick, 1995; McGoldrick, 2003).

Diante do exposto, a construção que se faz a seguir adopta como fundamento teórico a Psicologia Intercultural e a Teoria Sistêmica para compreender as relações estabelecidas na dinâmica familiar dos sujeitos. Apresenta-se como objectivo principal deste estudo compreender as mudanças ocorridas na dinâmica de famílias que imigraram para o Brasil.

Método

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de abordagem qualitativa, com delineamento exploratório-descritivo e transversal, visto que foi realizado em um momento específico da vida dos participantes. Foram pesquisadas cinco (5) famílias imigrantes de diferentes nacionalidades: Americana, Argentina, Boliviana, Haitiana e Peruana. O acesso aos participantes se deu por meio de critérios de intencionalidade a partir da técnica de amostragem denominada *"snowball"* ou bola de neve. Como critérios de inclusão preconizou-se famílias estrangeiras que tinham imigrado para o Brasil há pelo menos 1 ano e Pai e/ou mãe estrangeiros com pelo menos um filho nascido antes da migração.

A seguir é apresentado o Quadro I para melhor visualização das famílias que integraram a pesquisa. Salienta-se ainda, que para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes

foram trocados. Posteriormente, é apresentada uma breve caracterização da história familiar dos integrantes.

Quadro I: *Dados sociodemográficos das famílias participantes do estudo.*

Família	Nome	Idade	Ocupação	Religião	País de origem	Tempo de Imigração	Fase Ciclo Vital ao imigrar
Americana* **(FAm)**	David	46	Pastor/Missionário	Evangélica	Canadá	01 ano	Família com adolescentes
	Anne	45	Do lar		EUA		
	Helenne	17	Estudante		Hungria		
	Louise	14	Estudante		EUA		
	Benjamin	11	Estudante		EUA		
Argentina **(FAr)**	Juan	52	Empresário Comercial	Católica	Argentina	13 anos	Família com adolescentes
	Stela	53	Empresária do ramo hoteleiro				
	Paloma	27	Bacharel em Comércio Exterior				
	Alfredo	25	Advogado e empresário do ramo hoteleiro				
Boliviana **(FB)**	Murilo	39	Consultor de software	Católica	Bolívia	05 anos	Família com crianças
	Jade	39	Consultora de software e Professora de inglês				
	Pablo	11	Estudante				
	Tiago	8	Estudante				
Haitiana **(FH)**	Benôit	38	Auxiliar operacional	Evangélica	Haiti	01 ano	Família com crianças
	Marie	35	Do lar				
	Isabelle	9	Estudante				
	Louis	2	-				
Peruana **(FP)**	Miguel	56	Médico Pediatra	Católica	Peru	17 anos	Família com crianças

*Optou-se por denominar a nacionalidade americana desta família, tendo em vista que a maioria dos membros familiares são americanos.

Os dados apresentados apontam que a média de idade dos pais é de aproximadamente 45 anos, variando entre 36 e 53 anos, enquanto que a média de idade dos filhos é de aproximadamente 14 anos, variando entre 5 e 26 anos. No momento da colecta de dados, duas famílias eram constituídas com filhos adolescentes; outras duas com crianças e uma com filhos adultos jovens. Salienta-se que a composição de quatro famílias imigrantes caracteriza-se como família nuclear com pais biológicos de todos os filhos, enquanto que a família haitiana é constituída como família recasada e com madrasta.

Em relação ao tempo de imigração, a média foi de 07 anos e quatro meses. No entanto, as famílias Americana, Boliviana e Haitiana apresentaram tempo inferior a 10 anos; enquanto que a família Argentina e Peruana expuseram tempo superior a 10 anos.

Procedimentos

Os participantes foram contactados pela pesquisadora, sendo respeitados os procedimentos éticos respaldados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde sob nº de parecer aprovado - 711.423. Utilizou-se como técnica de colecta de dados, a entrevista semiestruturada norteada por um roteiro prévio subdividido em cinco (5) eixos centrais: (I) História da migração familiar; (II) Ciclo vital familiar e migração; (III) Mudanças na configuração e dinâmica familiar; (IV) Sentimentos atribuídos à migração e (V) Rede social. Entretanto, serão discutidos neste artigo os resultados obtidos a partir do eixo I, II e III. As entrevistas foram realizadas nas residências de todos os participantes, sendo previamente agendadas.

Análise de Dados

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temático categorial, a qual se busca compreender criticamente o sentido manifesto ou latente das comunicações (Bardin, 2004). Os depoimentos foram gravados em áudio e ao término das entrevistas, foram transcritos na íntegra, de modo que os dados brutos das narrativas obtidas foram transformados em unidades de significados. Em seguida, foram agrupados em três categorias de análise: 1 – História da migração familiar; 2 – Migração e Ciclo vital; e 3 – Mudanças na dinâmica familiar.

Resultados e discussão

História da migração familiar

A presente categoria buscou compreender a história da migração familiar dos sujeitos pesquisados. Deste modo, emergiram duas subcategorias provenientes das narrativas dos participantes, as quais são apresentadas a seguir.

Na subcategoria (1.1) – Motivo da migração familiar, o aspecto econômico presente através das narrativas das famílias participantes, apareceu como o principal agente motivador para a migração familiar, desde as oportunidades de trabalho, a busca por melhores condições financeiras e as dificuldades econômicas encontradas no país de origem. O depoimento a seguir ilustra como motivo para a imigração familiar a ascensão profissional paterna:

É, pra resumir um pouco, viemos por causa de uma oferta de trabalho, havia uma amiga que me falava que tinha vindo para o Brasil para fazer um curso complementar de enfermagem, no Norte do Brasil, e me falou que havia muita procura para médicos na periferia do Norte, assim entrei em contacto com outro médico que sabia a respeito e confirmou a oferta. Assim fui convidado para ir a uma cidade do Acre chamada Taumaturco. (FP /Miguel – pai)

Neste sentido, destacam-se os factores de atracção que estão presentes nos fenômenos migratórios. Prado (2006) comenta que a oferta de emprego, a alternativa de estudo, a busca por melhores condições de vida, incluindo-se nisto, a segurança, bem como a transferência no trabalho, constituem-se aspetos influentes no processo de atração que permitem às pessoas a decisão de migrarem.

No que se refere aos factores econômicos como precursores da migração familiar, encontraram-se resultados semelhantes nos estudos de Sarriera, Pizzinato e Meneses (2005); Estrada (1982); e Queiroz (2008), cuja similitude residiu em ofertas de trabalho recebidas, em grande maioria, pela figura paterna das famílias pesquisadas.

No cenário recente dos fluxos migratórios internacionais, o Brasil tem recebido um número expressivo de famílias imigrantes provenientes dos países da América Latina, cujas especulações apontam que além dos tratados internacionais que deliberam a livre circulação de bens, serviços e factores produtivos; um dos factores mais atractivos para os imigrantes encontra-se no aspecto econômico, a partir das ofertas de mão-de-obra e do mercado de trabalho, tendo em vista que o país tem se consolidado como o novo polo de imigração internacional, ocupando a sexta classificação de maior economia mundial (Patarra & Fernandes, 2011).

Concomitante aos factores de atracção encontram-se os factores de expulsão, os quais operam de modo recursivo no planejamento de vida e na história da migração familiar dos sujeitos. Como factores de expulsão, pode-se pensar sobre as precárias condições de vida, as catástrofes naturais, ocorrências de guerras, ou ainda persecuções políticas, entre outros (Prado, 2006; Klein, 1999).

Observa-se que factores de expulsão, tais como crises econômicas e precárias condições de vida, tornaram-se os principais motivos para a imigração de duas famílias pesquisadas:

Viemos para o Brasil por causa da crise da Argentina em 2001 (...) Ficou todo nosso dinheiro dentro do banco, aí começaram a fechar inúmeras empresas... Eu tinha uma empresa onde fabricávamos uns artigos para o shopping, mas o shopping não pagou mais, não comprava mais, a empresa que o meu marido era gerente fechou sem pagar a ninguém, ficaram devendo para ele, ele já tinha 40 anos e ninguém dava emprego para ele nessa crise Argentina (...) Então tivemos que mudar toda a nossa vida. (FAr/Stela - mãe)

Viemos por causa de trabalho. Lá estava muito difícil, pessoas passam necessidade... Na República Dominicana estava muito difícil dos haitianos trabalharem, daí pensamos no Brasil... (FH/Benôit - pai)

Tais discursos apontam os impactos políticos e sociais engendrados no país de origem das famílias imigrantes, cujas necessidades como falta de emprego e desigualdades econômicas estavam presentes, actuando como factores críticos de expulsão. É importante destacar sobre a especificidade da família haitiana, haja vista que após o terremoto que assolou o Haiti em 2010 e em outubro do mesmo ano, uma epidemia de cólera se espalhou pelo país causando 4.000 mortes na população, o Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE recebeu 1.534 solicitações de refúgio de haitianos para o Brasil, apenas no ano de 2011; motivo pelo qual, respalda-se o fluxo migratório expressivo dessa população, partindo em busca de melhores condições de vida (Amorim, 2012; Lima & Simões, 2012).

A subcategoria (1.2) - Participação dos membros familiares no processo decisório identificou os aspectos implicados na escolha de imigração e projecto de vida familiar na perspectiva dos pais e filhos que imigraram.

Em todas as famílias pesquisadas, os pais foram os protagonistas principais pela decisão migratória, sendo que em três famílias participantes do estudo, a figura paterna foi quem direccionou o ato de imigração e a escolha do país de destino, como se podem observar alguns relatos:

Foi uma decisão muito rápida dele e havia uma família, e eu, outra doida, concordei (...) Também estava trazendo além da mulher, o filho pequeno, foi muita responsabilidade e eu confiei plenamente. **(FP – Elisa/Mãe)**

Então, foi assim que decidi... **A ideia era vir na frente e depois trazer a família** (...) Primeiro falei com minha esposa e ela disse que como não havia outra saída, que tudo bem, aceitava... **(FH – Benôit/Pai)**

Os relatos sugerem que a figura paterna constituiu-se como a principal referência para a provisão e o sustento familiar, indicando que o funcionamento de tais famílias possa caracterizar-se como aquelas de cunho tradicional e conservadoras, em que o homem responsabiliza-se pelo trabalho no papel de provedor e a mulher ocupa-se das atividades domésticas e do cuidado com os filhos, o que se verificou na história familiar destes participantes.

Koremblum (2003) destaca que a maioria das famílias imigrantes ou em trânsito, mudam de país ou de cidade, em função de um de seus membros, geralmente o pai, visando melhores oportunidades profissionais e acadêmicas. Assim, muitas dessas famílias funcionam como o modelo de família patriarcal, cuja ocupação da mulher refere-se a tudo que é de "dentro" e o homem com as coisas que são de "fora". Entende-se por de "dentro" os filhos e as atividades domésticas, e de "fora" o trabalho e o sustento (Prado, 2006).

Em relação à participação dos filhos na decisão familiar de imigrar, observaram-se peculiaridades frente à fase da adolescência que se encontravam alguns participantes ao imigrar. Os depoimentos a seguir ilustram a percepção de filhos adolescentes de duas famílias entrevistadas:

Eu disse não. Absolutamente, não. **Eu não queria me mudar**, deixar a minha casa, eu não queria sair desse ambiente onde já tínhamos uma casa de oração aberta 24 horas e ir para um lugar onde não tínhamos nada. **(FAm - Louise, 14 anos)**

A Paloma **quis vir a princípio, mas depois ela não gostou por ter deixado os amigos** e fazer poucas amizades por aqui; porque uma coisa era vir de férias e outra coisa era vir a morar. **(FAr – Stela/mãe)**

Esses relatos expressam uma postura crítica e indesejada de filhos adolescentes de, num primeiro momento, imigrarem para outro país. Marandola (2008) argumenta que deixar o lugar-natal, implica abandonar os lugares de infância, juventude ou idade adulta, responsáveis pela formação pessoal, sobre os quais se fundamentam a identidade dos migrantes. Desta forma, é comum o surgimento de insegurança e ambivalência no processo migratório, pois sair dos

territórios de segurança e estabilidade para lançar-se em um novo contexto cultural com pouca ou nenhuma familiaridade e controle, pode parecer ameaçador.

Observou-se entre as famílias pesquisadas, que os filhos participaram de um modo mais passivo no processo decisório, submetendo-se à hierarquia do subsistema parental, embora que alguns, especialmente na fase da adolescência, apresentaram oposição e baixo contentamento em mudar-se de país. Todavia, não foram evidenciadas nas falas dos filhos da família peruana e boliviana contrariedades a respeito da decisão.

Migração e ciclo vital

Esta categoria apresenta as principais mudanças ocorridas na dinâmica familiar dos participantes após a migração: Inicialmente apontam-se as transições no ciclo vital, a partir da organização familiar ao chegarem no país de acolhimento; em seguida, discute-se a respeito da ausência dos membros que não imigraram.

Na primeira subcategoria (2.1) – Transições no ciclo vital, três famílias – Boliviana, Haitiana e Peruana, imigraram com filhos pequenos, terminologia adotada segundo a caracterização de Carter e McGoldrick (1995). Destas, somente uma teve o nascimento de mais um filho nascido no país de acolhimento, conforme se observa o relato:

Eu me casei velha já, namoramos dez anos, dois anos de noivado, então devíamos ter dois anos e meio de casados quando viemos para o Brasil, só que **meu filho mais velho é que nasceu no Peru e veio pra cá com um ano e meio** (...) eu lembro porque ele usava fraldas (...) **Logo depois que chegamos ao Brasil teve o nascimento do segundo filho (FP – Elisa/Mãe)**

Ao chegarem ao Brasil ocorreu o nascimento do segundo filho da família Peruana, modificando o sistema familiar a partir de novas funções desempenhadas pelos membros. Além disso, oportuniza-se considerar a fase do ciclo vital que a família encontrava-se anteriormente, no momento da emigração. Compreende-se que o nascimento do primeiro filho ocorreu no país de origem, de modo que a família Peruana estivesse na fase com filhos pequenos quando migrou.

Prado (2006) também aponta que na maioria das vezes, as crianças pequenas têm mais facilidade para as mudanças, uma vez que as dimensões simbólicas e de afeto relacionam-se principalmente aos cuidadores directos ou à família nuclear. Assim, quando estes migram, a criança leva com ela o que considera de mais significativo sentindo-se segura.

Além das transições no ciclo vital familiar, observaram-se ainda algumas mudanças na entrada e saída de membros familiares no que tange ao falecimento de membros que imigraram junto com a família nuclear e a saída da filha mais velha de casa, conforme segue o depoimento:

Pra cá, além de meus pais, veio também a irmã da mãe do meu marido que o criou e que para mim, eu considero minha sogra **e o esposo dessa tia, que é como meu sogro. Todos faleceram aqui.** Ficou o primo-irmão do Juan com a mulher (...) Depois que já estávamos no Brasil, também teve **a saída de casa da Paloma com 20 anos**. **(FAr – Stela/Mãe)**

As mudanças ocorridas no sistema da Família Argentina representada pela mãe, compreende o falecimento de membros familiares, os quais em outro momento, além da dimensão afetiva auxiliaram no âmbito financeiro. Não obstante, a saída da filha mais velha de casa prenuncia um novo estágio no ciclo vital da família - Lançando os filhos (ver Figura I), que por sua vez, implica numa reorganização familiar alterando a estrutura e a dinâmica do sistema.

É importante situar os eventos desenvolvimentais, bem como os imprevisíveis na dinâmica familiar, uma vez que o ajuste às novas situações afectam os membros da família de modo diferente a partir do estágio do ciclo vital em que se encontram. Conforme Bagno (2007) as mudanças que ocorrem em famílias imigrantes podem ser potencializadas justamente pelo reajustamento a uma nova cultura, tendo em vista o carácter vulnerável em que se encontram alguns membros. Assim é oportuno observar a fase do ciclo de vida no momento da imigração e o desencadeamento das mudanças no sistema após a mobilidade.

Na segunda subcategoria (2.2) - Ausência dos membros familiares, observam-se alterações no funcionamento familiar em decorrência da falta dos membros da família ampliada, como se pode verificar o relato a seguir:

É se bem que **mudou a rotina**, sim, porque **é uma coisa bem diferente, não ter a família perto, isso é uma coisa muito estranha**, a gente sente muitas saudades. Lá era diferente, por exemplo, **uma vez por semana a gente almoçava com meus pais, outro dia da semana a gente almoçava com meus sogros, então a gente sempre tinha esse contato(...) essa falta assim de não ter ninguém perto, nem primos, nem amigos, pais, avós, os priminhos deles é bem complicado (FB – Jade/Mãe)**

A ausência de membros familiares, tais como os avós, sogros e primos parece constituir-se como eventos perturbadores ou estressores na dinâmica familiar, de modo que após a

imigração, a família deverá encontrar novas formas de funcionar para garantir a auto-organização do sistema.

Pode-se pensar ainda, que além das dimensões afectivas provocadas pela ausência dos membros que não imigraram, a falta de apoio em *"não ter ninguém por perto"* possa representar um entrave no processo de adaptação familiar no país de acolhimento. Neste sentido, Ramos (2009) compreende que a migração origina diversas rupturas no processo de partilha e de construção de sentido, dentre os quais, a falta de suporte familiar daqueles que não migraram pode comprometer a organização da família migrante entre múltiplos aspectos. Isto, porque a separação da vida comunitária e familiar do país de origem reduz seus membros a uma família nuclear, a qual deverá assegurar sozinha as responsabilidades partilhadas até anteriormente pela família extensa e pela comunidade. Logo, a ausência dos laços familiares pode significar a perda da protecção física, psicológica e da tradição.

Na revisão de literatura de Becker e Martins-Borges (2014) que compreendeu as dimensões psicossociais da migração no ciclo de vida da família, verificaram-se alguns estudos que analisaram o impacto da migração para a família nuclear quando alguns membros não imigram, o que reflectiu no sentimento de sofrimento, abandono e falta de suporte emocional, observados nas pesquisas de Mercer (2012), Soto (2012), Waters (2002) e Ximena (2005).

Mudanças na dinâmica familiar

A terceira categoria apresenta as principais mudanças vivenciadas na dinâmica familiar dos participantes a partir da imigração, contemplada por duas subcategorias que são discutidas na sequência.

Todas as famílias pesquisadas apontaram que a imigração favoreceu o fortalecimento dos vínculos familiares (subcategoria 2.2) entre seus membros. Alguns relatos expressam que pelo fato da rede social ter diminuído nos primeiros momentos de chegada ao país de acolhimento, a família tornou-se mais próxima e coesa compartilhando atividades em comum:

Na Argentina meu marido saía 04 da manhã, 04.30h para trabalhar e não víamos ele, só chegava à noite. **Quando chegamos aqui não tínhamos dinheiro, mas estávamos juntos.** Porque, nós tomamos café da manhã todos juntos, na hora do almoço... **Então, começamos a ficar mais juntos, mais unidos**. **(FAr – Stela/Mãe)**

(...) não que nossa família seja perfeita, mas o que eu sinto é que **nossa família está mais forte como nunca esteve**, **tem sido uma experiência de conexão (FAm – David/Pai)**

É comum a tendência das famílias fecharem-se sobre si mesmas nos primeiros momentos após a imigração (Prado, 2006; McGoldrick, 2003). Tal comportamento pode responder às novas exigências encontradas, aumentando o nível de ansiedade entre os membros familiares de modo que estando juntos, seja uma alternativa para garantir a protecção, coesão e o apoio frente aos desafios encontrados em um novo contexto cultural. Uma das alternativas encontradas pela família Americana pautou-se no auxílio mútuo entre seus membros, uma vez que a vulnerabilidade e estresse familiar estiveram presentes no processo adaptativo. Neste sentido, o apoio e a união, constituíram-se aspectos facilitadores de enfrentamento. O relato de Louise representa esta análise:

Quando viemos para o Brasil não tínhamos com quem conversar, então **tínhamos que ser educados com os nossos pais, principalmente porque nos tornamos vulneráveis, assim não podíamos ser grossos uns com os outros**, seria muito malvado isso! **A gente precisou se ajudar! Nos unimos mais... (FAm – Louise, 14 anos)**

A percepção da adolescente indica que o sentimento de vulnerabilidade compartilhado pela família caracteriza um evento estressor na dinâmica familiar, de forma que as estratégias relacionais como *"ser educado"* e *"não ser grosso uns com os outros"*, poderiam contribuir para a funcionalidade familiar. Pode-se reflectir que a compreensão mútua, a flexibilidade e a empatia sejam modelos de interacção adequados em períodos de crise e ansiedade vivenciados pelos integrantes da família.

Se por um lado a migração propiciou o fortalecimento dos vínculos familiares, por outro, desencadeou a redução das atividades sociais (Subcategoria 2.3) dos vínculos estabelecidos. Três famílias – Americana, Boliviana e Haitiana –, mencionaram a respeito das mudanças ocorridas após a chegada ao Brasil quanto às atividades de lazer e envolvimento comunitário, conforme se observam os relatos:

Acontece que **lá passeávamos aos finais de semana e nós tínhamos uma casa de campo muito grande com piscina e íamos muito para lá** e aqui por mais que trabalhemos muito, **não passeamos mais**. Ficamos na loja, tem as coisas da Pousada e **não saímos (FAr – Stela/Mãe)**

A gente tinha uma **vida mais social, agora, pouco né**? **(FB – Murilo/Pai)**

(...) Só que não temos muito tempo para o lazer... Só trabalho! Culto só aos domingos! Mas, claro, encontramos os amigos finais de semana, às vezes, em almoços, coisas assim **(FH – Benôit/Pai)**

Sugere-se que, nas famílias Argentina e Haitiana, um dado importante que parece explicar a redução das atividades sociais familiares refere-se às atividades laborais; tendo em vista, que as ocupações com a "*Pousada"* e o *"trabalho"* aparecem como variáveis significativas no processo. Observa-se que as mudanças no cotidiano desses participantes podem interferir na dinâmica relacional familiar após a imigração.

Marandola e Gallo (2010) salientam que pela necessidade dos migrantes em garantir as necessidades básicas de provisão e estabilidade económica, estes raramente despendem seus dias ou horas de folga em atividades de lazer e convívio social. Muitos se concentram no trabalho, em geral com longas jornadas, e nas remessas financeiras destinadas aos familiares do país de origem. Neste estudo, somente a família Haitiana mencionou enviar remessas para seus familiares que não imigraram.

Considerações Finais

As migrações internacionais integram a dinâmica socioeconômica mundial, a partir da crescente globalização no cenário contemporâneo. No entanto, o processo migratório compreende transformações diversas perpassando experiências de perdas, desafios no processo de adaptação ao contexto majoritário e novas aprendizagens, as quais são vivenciadas de modos diferentes pelos sujeitos e membros familiares. Assim, este estudo teve como objectivo compreender as mudanças ocorridas na dinâmica de famílias que imigraram para o Brasil.

Verificou-se que o aspecto económico se constituiu como o principal motivo para a imigração das famílias pesquisadas. Tal resultado relaciona-se em grande parte aos relatos de pesquisa de migrações familiares evidenciados pela literatura, cujos factores económicos e a busca por melhores condições de vida, tornam-se os principais factores de atracção para a migração das famílias. No que se refere à participação dos membros familiares no processo decisório ante a migração, a figura paterna foi quem exerceu maior influência, assim como na escolha do país de destino. Os demais membros familiares como as mães e os filhos, consentiram com a mudança, embora que para os filhos adolescentes, algumas contrariedades foram evidenciadas, tendo em vista o desejo de permanecer no país de origem e não romper com as amizades e com a rotina já estabelecida.

Em relação ao ciclo vital da família e às mudanças na dinâmica familiar, observou-se que os filhos mais velhos das famílias pesquisadas, encontravam-se no período da adolescência quando imigraram, o que parece ter emergido maiores dificuldades na dinâmica das famílias. Constataram-se ainda algumas mudanças relacionais, especialmente quanto ao impacto decorrido da ausência de membros familiares que não imigraram e, ainda, o fortalecimento dos vínculos afectivos entre a família nuclear após a chegada ao país de acolhimento.

No tocante às limitações metodológicas do estudo, pontua-se que o conceito compreendido por família pode divergir se comparado a culturas diferentes das que foram pesquisadas; além disto, o tempo de imigração discrepante entre as famílias participantes é um aspeto que precisa ser considerado na temática investigada em estudos similares.

Sugere-se enquanto estudos futuros, pesquisas longitudinais para investigar as dimensões psicossociais da migração familiar; o impacto psicossocial da migração na dinâmica de famílias refugiadas; bem como, a comparação do impacto da migração na dinâmica de famílias imigrantes em diferentes estágios do ciclo vital.

Por fim, aponta-se a relevância de que estudos desta natureza possam incitar a implementação de ações concretas de políticas públicas com vistas à garantia de direitos e o acolhimento necessário para as famílias imigrantes de carácter voluntário ou involuntário, as quais sob diversas circunstâncias encontram-se num estado de vulnerabilidade devido ao rompimento com o seu contexto de origem.

Referências Biográficas

Amorim, S. G. (2012). Contextualização do debate brasileiro acerca das migrações internacionais – Uma análise a partir do caso haitiano. Anais do XVIII Encontro Nacional dos Estudos Populacionais – ABEP, Águas de Lindóia, São Paulo, Brasil.

Andolfi, M., Angelo, C., Menghi, P. & Nicolo-Corigliano, A. M. (1984). Por trás da máscara familiar – um novo enfoque em terapia da família. (Trad. Maria Cristina R. Goulart) 3ª Ed. Porto Alegre: Artes médicas (publicado originalmente em 1983).

Bagno, S. (2007) A formação da identidade e redes sociais na família de imigrantes italianos no Brasil. *Pensando Famílias*, 11 (2), 101-122.

Barros, L. F., Roos, K. N. C., Badia, I. E., Hernández, B. G., & Honório, D. R. (2013). A influência da migração na relação de casal: Estudo de um caso. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 15 (1), 26-45.

Becker, A. P. S., & Martins-Borges (2014). Dimensões psicossociais da migração no ciclo de vida familiar (no prelo). In: Ana Lídia Campos Brizola. (Org.). *XVII Encontro Nacional da*

ABRAPSO - Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos (no prelo). 2ed.Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, p.1-11.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (2004). Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. *In:* Althoff, C. R., Elsen, I. & Nitschke, R. G. (Orgs.), *Pesquisando a família: olhares contemporâneos* (pp. 91-106). Florianópolis: Papa-livro.

Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). Etnicidade e o ciclo de vida familiar. In Carter, B., & McGoldrick, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar*, (pp 65-82). Porto Alegre: Artmed.

Cerveny,C. M. O.; Berthoud, C. M. E. & *cols.* (1997). Ciclo vital. *In:* Cerveny, C. M. O.; Berthoud, C. M. E. & *cols. Família e Ciclo Vital: nossa realidade em pesquisa.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Estrada, T. (1982). Migracion Profesional Y Dislocacion Familiar. *Acta Med. Col.*, 7 (2), 51-59.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). *Migração.* Acessado em 22 de junho de 2013. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/

Klein, H. S. (1999). Migração internacional na história das Américas. In B. Fausto (Org.), *Fazer a América* (pp. 13-32). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Lima, J. B. B., & Simões, G. F. (2012). Programas de suporte a refugiados, asilados e apátridas no Brasil: uma abordagem exploratória. *1º Seminário Nacional de Pós-Graduação em Relações Internacionais*, FINATEC – Brasília (DF), 12 e 13 de julho de 2012.

Marandola, E. (2008). Insegurança existencial e vulnerabilidade no habitar metropolitano. *Caderno de Geografia,* 18 (29), 39-58.

Marandola, E., & Dal Gallo, P. M. (2010). Ser migrante: Implicações territoriais e existenciais da migração. *Revista Brasileira Estudos Populacionais*, 27 (2), 407-424.

Martins-Borges, L. (2013). Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. *Revista Internacional de Mobilidade Humana,* (40), 151-162.

McGoldrick, M. (2003). *Novas abordagens em terapia familiar: Raça, cultura e gênero na prática clínica.* São Paulo: Roca.

Mercer, M. C. M. (2012). Those Easily Forgotten: The Impact of Emigration on Those Left Behind. *Family Process*, (51), 376-390.

Minuchin, S. (1982). *Famílias: funcionamento e tratamento.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Osório, L. C. (1996). *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Patarra, N. L., & Fernandes, D. (2011). Brasil: País de imigração? *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, 24, 54-96.

Prado, A. E. F. A. (2006). *Família em trânsito: Tecendo Redes Sociais.* Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

Qin, D. B. (2008). Doing Well vs. Feeling Well: Understanding Family Dynamics and the Psychological Adjustment of Chinese Immigrant Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, (37), 22-35.

Queiroz, A. H. (2008). *Migração Familiar: da quebra à reconstrução das redes sociais significativas.* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina.

Ramos, N. (2009). Saúde, migração e direitos humanos. *Mudanças – Psicologia da Saúde*. 17 (1), 1-11.

Sarriera, J. C., Pizzinato, A., & Meneses, M. P. R.(2005). Aspectos psicossociais da imigração familiar na Grande Porto Alegre. *Estudos de Psicologia*, 10 (1), 5-13.

Soto, C. D. (2012). La migración internacional paterna o materna una lectura desde los sujetos jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 611-624.

Ximena, C. T. (2005). *Depresiónen adolescentes hijos de padres emigrantes; Estudiantes de Octavo, Noveno e Décimo años de Educácion Básica de Los Colegios mixtos Jorge Icaza y Del instituto de investigación, Educatión y Promoción popular delEcuador (INEPE) delsurOccidente de Quito*. Tese de Doutorado em Saúde Pública. Universidad Central delEcuador. Facultad de Ciencias Médicas, Equador.

Waters, J. L. (2002). Flexible families? 'Astronaut' households and the experiences of lone mothers in Vancouver, British Columbia. *Social & Cultural Geography*, 3 (2), 117-134

FAMILIES WITHOUT BORDERS:

EFFECTS OF MIGRATION IN DYNAMIC FAMILY

Abstract: The migration results in significant changes in the dynamics of the family universe. Thus, this qualitative research and exploratory and descriptive design was aimed to understand the changes in the dynamics of families that immigrated to Brazil. Participants were five immigrant families of different nationalities: American, Argentinian, Bolivian, Peruvian and Haitian. We used semi-structured interview for data collection. To analyze qualitative data resorted to categorical thematic analysis. The results showed that the economic aspect was the main reason for immigration of the families surveyed. It was also observed, the impact elapsed the absence of family members who did not immigrate and also strengthening the emotional ties between the nuclear family after arrival in the host country.

Keywords: Migration; Cross-Cultural; Family; Systems Theory.

DESEMPENHO COGNITIVO: DIFERENÇAS ENTRE CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E INÍCIO DO ENSINO BÁSICO

Ana Filipa Alves[6]

Ana Martins[7]

Leandro S. Almeida

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo

Uma das primeiras transições educativas das crianças é a passagem da pré-escola para o primeiro ano de escolaridade. Como nas demais transições de ciclos escolares, espera-se da criança determinadas competências para enfrentar com sucesso a nova fase académica. Importa assim avaliar se o desempenho cognitivo da criança acompanha tais exigências. Neste estudo, de carácter exploratório, pretendemos verificar se o desempenho cognitivo se diferencia quando comparamos crianças do pré-escolar e crianças do primeiro ano de escolaridade. Como seria expectável, os resultados apontam para uma diferenciação a favor das crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade, com excepção da prova verbal de pensamento divergente. As discrepâncias obtidas apontam no sentido da validade genética da bateria, apresentando-se algumas implicações destes resultados para a prática e a investigação.

Palavras-chave: inteligência, avaliação da inteligência, desempenho cognitivo, transição escolar, aprendizagem escolar.

[6] Projeto de Investigação de Doutoramento financiado pela FCT (SFRH/BD/85110/2012). Contato: afilipaalves@hotmail.com

[7] Projeto de Investigação de Doutoramento financiado pela FCT (SFRH/BD/84153/2012)

Introdução

A frequência da educação pré-escolar em Portugal de crianças entre os 3 e os 5 anos aproxima-se actualmente dos 74% (INE, 2013). Não sendo um percurso obrigatório na educação das crianças, é muitas vezes desvalorizado pelos pais por não apresentar um currículo formal em termos de aprendizagem e um comprometimento tão forte como os anos escolares posteriores. Benitez e Flores (2002) referem mesmo que a passagem pela pré-escola não garante, por si só, a aquisição de capacidades consideradas significativas nos anos iniciais de escolarização. Porém, a generalidade dos estudos tem vindo a demonstrar a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento cognitivo das crianças, nomeadamente como facilitadora da aquisição de certas competências necessárias às aprendizagens curriculares posteriores (EURYDICE, 2010; Hughes e Ensor, 2011; Mecca, Antonio, e Macedo, 2012; OCDE, 2011; Rimm-Kaufman e Pianta 2000; Trivellato-Ferreira e Marturano, 2008; Vasconcelos, 2008).

No seguimento da pré-escola, a entrada na escola é um dos primeiros momentos formais que exige da criança uma interpretação do seu novo papel (Margetts, 2008). As suas experiências anteriores, nomeadamente a frequência ou não do pré-escolar, podem facilitar ou dificultar essa tarefa, assumindo a generalidade dos estudos o seu efeito benéfico, ou seja, as crianças que frequentaram o pré-escolar parecem encarar as novas experiências com maior optimismo (Margetts, 2008; Trivellato-Ferreira e Marturano, 2008). A importância desta transição não se circunscreve ao 1º ano de escolaridade. Com efeito, também a literatura aponta que o sucesso nos primeiros anos de escolaridade prediz o sucesso escolar a longo prazo (Rimm-Kaufman e Pianta, 2000), importando por isso assegurar uma transição para o 1º ano tão bem sucedida quanto possível (Silva, 2004; Tudge, Mokrova, Hatfield, e Karnik, 2009).

Tal como outros conceitos no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, o termo *transição* não reúne consenso numa só definição (Hviid e Zittour, 2008; Moss, 2008; Petriwskyj, Thorpe, e Tayler, 2005), no entanto podemos assumir que consiste numa mudança significativa, que coloca novas exigências e que implica a ruptura com uma situação conhecida e, simultaneamente, a integração num novo contexto (Sim-Sim, 2009, 2010), assumindo-se também como uma fase de exigência desenvolvimental intensificada e acelerada (Margetts, 2000). Ao longo da escolaridade, os alunos experienciam várias transições escolares (Anderson, Jacobs, Schramm, e Splittgerber, 2000), sendo uma das primeiras a passagem da pré-escola para o primeiro Ciclo do Ensino Básico (CEB). Esta transição constitui um marco de desenvolvimento

psicossocial importante para as crianças e suas famílias (Margetts, 2002; Petriwskyj, Thorpe, e Tayler, 2005; Sink, Edwards, e Weir, 2007), com implicações potencialmente significativas no desenvolvimento cognitivo e afetivo, na adaptação social, nas aprendizagens e nos resultados escolares posteriores (EURYDICE, 2010; Hughes e Ensor, 2011; Mecca, Antonio, e Macedo, 2012; Margetts, 2002; OCDE, 2011; Rimm-Kaufman e Pianta, 2000; Trivellato-Ferreira e Marturano, 2008; Vasconcelos, 2008; Wildenger e McIntyre, 2011).

Especificando um pouco mais, a entrada no 1º CEB coloca nas crianças e nos pais uma série de desafios ou exigências de adaptação. Esta transição ocorre essencialmente a três níveis (Griebel e Niesel, 2009): nível individual, nível relacional e nível contextual. Como este artigo toma esta transição escolar dando enfoque ao desempenho cognitivo, destacamos o primeiro nível, nomeadamente o aumento das competências percetivas, linguísticas e cognitivas como forma de responder, com sucesso, às exigências colocadas pelas novas aprendizagens curriculares.

Neste sentido, ganha algum relevo o conceito de "prontidão escolar". Trata-se de um conceito multidimensional em termos de competências e dinâmicas, intimamente ligado ao processo de transição escolar (Prior, Bavin, e Ong, 2011; Snow, 2006). Aliás, a própria expressão "pré-escola" pode induzir para o contexto onde o aluno, através de atividades educativas específicas, deveria ficar preparado para aprender a ler e a escrever (Sim-Sim, 2009, 2010). Esta perspetiva de prontidão da criança para enfrentar as aprendizagens escolares aporta, no entanto, uma vertente potencialmente negativa, não só para a criança como também para os seus educadores. O conceito parece remeter para o propósito de *deixá-la pronta,* o que não é confirmado pelos professores do 1º ano que muitas vezes não a consideram *pronta*, o que também é corroborado pela família (Sim-Sim, 2009, 2010).

No presente estudo, recorrendo a uma metodologia transversal, pretendemos analisar o desempenho cognitivo das crianças e, em particular, se existem diferenças nos níveis de realização comparando crianças no último ano da pré-escola e no primeiro ano do 1º CEB. Esta informação serve a validade genética da bateria ECCOS 4/10 uma vez que se esperam melhores desempenhos por parte das crianças mais velhas e com mais experiências educativas. Por outro lado, como a bateria de avaliação cognitiva inclui provas de conteúdo figurativo e de conteúdo verbal, bem como diferentes processos cognitivos (perceção, memória a curto-prazo, compreensão, raciocínio, resolução de problemas e pensamento divergente), estaremos atentos a discrepâncias observadas nos resultados das diversas provas pelos seus significados e implicações em termos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 173 crianças, 66 da pré-escola e 107 do primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos (M= 5.7; DP=0.77). 78 crianças são do género masculino (45.1%), sendo 33 da pré-escola e 45 do 1º ano, e 95 crianças são do género feminino (54.9%), sendo 33 da pré-escola e 62 do 1º ano. As crianças pertencem ao meio urbano (58.4%) e rural (41.6%), dos distritos do Porto, Guarda, Braga e Viana do Castelo, de escolas públicas (57.2%) e privadas (42.8%). Crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais e com reprovações escolares não foram consideradas no estudo.

Instrumentos

A avaliação das capacidades cognitivas das crianças foi realizada através de uma medida compósita de inteligência, a Escala de Competências Cognitivas para Crianças dos 4 aos 10 anos – ECCOs 4/10 (Brito e Almeida, 2009), de aplicação individual. Esta bateria organiza as suas provas numa sequência avaliativa de seis processos cognitivos: percepção (codificação e atenção perceptiva a pormenores), memória a curto-prazo (atenção, retenção e evocação imediata de dígitos), compreensão (apreensão de elementos e significados num contexto), raciocínio (apreensão e aplicação de relações entre elementos), resolução de problemas (realização de tarefas pautadas por maior abrangência de informação a tratar) e pensamento divergente (produção de ideias, originalidade e fluência) (Brito e Almeida, 2009). Estes seis processos são avaliados através de tarefas recorrendo a dois tipos de conteúdos: um primeiro, mais ligado à área da linguagem, próximo do que nalgumas teorias emerge como um fator verbal-educativo; e um segundo, mais figurativo, manipulativo e prático, ou seja, um fator que nalgumas teorias se assume como perceptivo-espacial (Almeida, 1994). Desta combinação de processos e conteúdos resultam as onze provas constituintes da bateria: elementos em frases, frases absurdas, frases incompletas, situações quantitativas, construções de histórias, comparação de figuras, elementos em árvores, desenhos absurdos, imagens incompletas, composição de padrões e construção de desenhos (Brito e Almeida, 2009). As tarefas usadas na avaliação aproximam-se do quotidiano das crianças, recorrendo a material lúdico e colorido. Estudos realizados conduziram à criação de normas que tornam possível a comparação de cada criança com o seu grupo de referência (Brito e Almeida, 2009). A análise dos resultados obtidos

com esta versão da escala aponta para índices de consistência interna elevados, compreendidos entre 0,87 e 0,97, sendo que a análise factorial dos resultados ora aponta para apenas um factor geral de habilidade cognitiva ora diferencia as provas de pensamento divergente das restantes, originando dois factores (Brito e Almeida, 2009).

Procedimento

Após parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade do Minho e do Ministério da Educação, foi efectuado um pedido de autorização às escolas/agrupamentos escolares e posteriormente aos encarregados de educação, acompanhado da explicação da natureza e objectivos do estudo. Aos alunos também foi realizado um consentimento informado. Assegurou-se o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o carácter voluntário de participação. Todas as instruções que constam do manual da ECCOs foram seguidas em rigor. Os dados recolhidos foram analisados através do programa estatístico IBM SPSS Statistics, versão 22.0.

Resultados

A tabela 1 apresenta os resultados descritivos (mínimo e máximo, média, desvio-padrão, assimetria e *kurtose*) em cada uma das onze provas da Escala de Competências Cognitivas para Crianças dos 4 aos 10 anos – ECCOs 4/10, tomando a amostra dividida pela pré-escola e o 1º ano do 1ºCEB. A média de idades no pré-escolar é de 4.92 (DP = .44) e no 1º ano a média situa-se em 6.24 (DP = .43).

Tabela 1: *Resultados Descritivos das Onze Provas da ECCOS 4/10 pelas Crianças da Pré-Escola e do 1º ano do 1ºCEB*

Provas	Pré-escola (n=66)					1ºano (n=107)				
	Mín.-Máx.	M	DP	Ass	Curt	Mín.-Máx.	M	DP	Ass	Curt
Comparação de Figuras	5-26	14.76	4.76	0.12	-0.48	9-28	19.24	3.99	-0.35	-0.17
Elementos em Árvore	6-43	18.68	7.77	0.93	0.94	6-46	25.37	8.19	-0.16	-0.25
Desenhos Absurdos	8-34	24.73	5.50	-0.94	1.01	14-38	28.24	3.93	-0.68	1.35
Figuras Incompletas	1-24	11.42	5.63	-0.01	-0.97	4-33	18.92	3.67	-0.13	4.04
Composição de Padrões	19-141	56.97	32.27	0.47	-1.08	26-182	83.57	26.88	-0.14	1.02
Construção de Figuras	4-25	11.39	4.62	0.63	-0.02	4-26	14.10	4.60	0.26	-0.44
Elementos em Frase	15-75	38.24	15.65	0.64	-0.59	18-88	47.43	14.82	0.29	-0.57
Frases Absurdas	1-37	14.61	6.97	0.70	0.94	12-36	19.67	5.17	0.81	0.30
Frases Incompletas	12-53	26.91	10.01	0.93	0.56	14-55	33.53	9.76	0.50	-0.76
Situações Quantitativas	6-23	15.23	3.26	-0.31	0.57	11-25	18.76	2.48	-0.37	0.58
Construção de Histórias	2-13	5.61	2.26	0.93	0.93	1-15	5.35	2.69	1.30	1.86

Como seria expectável, verificamos que o nível médio de desempenho cognitivo aumenta em todas as provas na transição da pré-escola para o primeiro ano do 1º CEB, excepto na prova *Construção de Histórias*, onde as crianças da pré-escola têm um desempenho ligeiramente superior relativamente às crianças do 1º ano. Numa lógica de aprendizagem e objectivos curriculares distintos entre o pré-escolar e o 1º CEB, esta prova de conteúdo verbal, apelando ao pensamento divergente, acaba por expressar a estrutura curricular menos rígida da pré-escola, onde há mais incentivo deliberado e espaço para a fluência livre de ideias, para a criatividade e imaginação, e para o pensamento menos formatado. Embora estejamos perante crianças do 1º ano, quando os professores solicitam a realização de tarefas do mesmo género em contexto de sala de aula, é comum referirem os objectivos específicos pretendidos do exercício, isto é, as indicações do caminho a seguir e de produções desejadas, algo que não se verifica nesta prova, podendo ser um factor que penaliza os resultados obtidos pelas crianças. De acrescentar ainda que, nesta escala de competências cognitivas, os demais processos cognitivos avaliados (percepção, memória a curto-prazo, compreensão, raciocínio e resolução de problemas) evidenciam desenvolver-se com o avançar do ano escolar, também da idade, resultante do próprio desenvolvimento do pensamento e raciocínio da criança, bem como das aprendizagens estimuladas e adquiridas com novo programa curricular na entrada para o 1º ano do 1ºCEB, podendo assumir particular relevância o desenvolvimento da linguagem (compreensiva e expressiva). A transição da pré-escola para o 1º ano de escolaridade, onde são adquiridos novos conhecimentos e desenvolvidas certas atitudes e condutas de aprendizagem

e de realização cognitiva na sala de aula, parece assim traduzir-se num aumento do desempenho cognitivo, situação esta que não ocorre nas provas que mais apelam à imaginação da criança.

Para avaliar as diferenças nas médias dos resultados ao longo das provas da bateria foi utilizado um teste de diferença de médias entre os dois grupos de crianças (procedimento *independent-samples t-test)* com prévia verificação da homogeneidade de variância entre os dois grupos *(teste de Levene).* Todas as diferenças se apresentam estatisticamente significativas e favoráveis às crianças do 1º ano de escolaridade (*Comparação de Figuras: t* = -6.67, *p* = .000; *Elementos em Árvore: t* = -5.33, *p* = .000; *Desenhos Absurdos: t* = -4.53, *p* = .000; *Figuras Incompletas: t* = -9.62, *p* = .000; *Composição de Padrões: t* = -5.60, *p* = .000; *Construção de Figuras: t* = -3.76, *p* = .000; *Elementos em Frase: t* = -3.88, *p* = .000; *Frases Absurdas: t* = -5.47, *p* = .000; *Frases Incompletas: t* = -4.29, *p* = .000; *Situações Quantitativas: t* = -7.56, *p* = .000), excepto na prova *Construção de Histórias* (*t* = .66; *p* = .51). Tomando o conjunto de provas observa-se uma maior diferenciação nas médias nas provas *Figuras Incompletas* e *Situações Quantitativas*. As provas *Figuras Incompletas* e *Situações Quantitativas*, de carater figurativo e de carácter verbal, respectivamente, são realmente provas mais exigentes face às outras provas que constituem a escala, tomando as verbalizações das próprias crianças. Estas duas provas apelam a uma maior capacidade de raciocínio indutivo e de resolução de problemas (situação-problema), levando a que só as crianças com habilidades cognitivas mais desenvolvidas e aprimoradas consigam alcançar resultados mais elevados. Por sua vez, as provas *Construção de Figuras* (não verbal) e *Elementos em Frase* (verbal), remetendo para o pensamento divergente e memória, respectivamente, apresentam menor diferenciação nas médias, mesmo continuando a ser estatisticamente significativas.

Discussão e Considerações Finais

Os alunos, ao longo do seu percurso académico, experienciam diversas transições escolares (Anderson, Jacobs, Schramm, e Splittgerber, 2000), sendo a passagem da pré-escola para o primeiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) uma dessas primeiras transições educativas. Os desafios ou exigências inerentes a esta transição são do conhecimento partilhado de pais, educadores e professores, e particularmente vivenciados pela criança, ainda com escassos recursos de autonomia. A relevância desta transição decorre também da suficiente aquisição ou não de certas competências cognitivas (percepção, raciocínio, memória, competências linguísticas e matemáticas, auto-regulação e formação de conceitos) relevantes para as primeiras aprendizagens na escola (Papalia, Feldman, e Olds, 2009). Porém, Januns e

Duku (2007) referem que, mesmo que as crianças entrem na escola com competências específicas desenvolvidas, será o modo como fazem uso delas que terá um maior impacto no seu sucesso escolar. A compreensão do desempenho cognitivo na pré-escola, bem como o seu desenvolvimento após a transição para o primeiro ano do 1º CEB é fundamental, pois permite verificar possíveis atrasos no desenvolvimento cognitivo e estabelecer diferentes perfis tomando o seu desempenho em diferentes funções cognitivas (Gauy e Guimarães, 2006). Existindo uma maior plasticidade neuronal em idades mais precoces do que em idades mais avançadas (Garlick, 2003), se as perturbações do desenvolvimento forem identificadas atempadamente poder-se-á pensar em formas concretas de estimular a sua superação, facilitando a transição da pré-escola para o 1º ano do 1º CEB (Vasconcelos, 2007).

Este estudo mostra, no sentido do desenvolvimento cognitivo e da validade genética de provas psicológicas que avaliam esse desenvolvimento na infância, que os desempenhos das crianças aumentam quando comparamos a realização de crianças no final do pré-escolar e do 1º ano de escolaridade, sendo favorável a estas últimas. Este dado está em consonância com a validade genética deste tipo de escalas de inteligência em que o desempenho cognitivo das crianças aumenta ao longo da idade, e também da escolaridade (Brito e Almeida, 2009; Papalia, Feldman, e Olds, 2009; Wechsler, 2003). Apenas na prova de *Construção de Histórias*, onde a imaginação livre da criança pode ser determinante dos resultados atingidos, essa diferenciação não se observa (aliás ligeira superioridade por parte das crianças do pré-escolar) (Brito e Almeida, 2009).

A terminar, este estudo apresenta algumas limitações que tencionam ser colmatadas em próximos trabalhos, nomeadamente o tamanho e representatividade da amostra. Interessa que investigações nesta área possam ter nas amostras consideradas suficiente robustez para que se possa analisar devidamente os resultados e as discrepâncias observadas nos desempenhos. Por outro lado, a recolha de dados ainda está em execução, pretendendo-se que o próximo estudo seja de carácter longitudinal dado que, só através deste *design* podemos assinalar diferenças atribuídas ao próprio desenvolvimento cognitivo. Como forma de um estudo mais completo, será também pertinente e interessante um estudo comparativo do desempenho cognitivo da transição de crianças para o 1º CEB que não frequentaram a pré-escola. De referir, por último, que quando avaliamos crianças numa fase tão precoce, o seu desenvolvimento é bastante heterogéneo, levando a que umas apresentem um progresso mais rápido do que outras, quer por factores biológicos inerentes a si mesmas, quer por variáveis sociofamiliares (meio de residência, profissões e habilitações académicas do pai e da mãe). Ao

mesmo tempo aponta-se alguma instabilidade da criança ao longo da realização das provas cognitivas, o que também pode contribuir para a maior heterogeneidade nos desempenhos observados. Em próximos estudos, variáveis desta índole serão também consideradas.

Assumindo o papel do desenvolvimento cognitivo, associado a ganhos nas competências cognitivas das crianças, nas aprendizagens curriculares, importa investigar com mais detalhe quais são essas competências, como as mesmas se adquirem e consolidam, e como interferem no sucesso escolar das crianças. Sendo a transição do pré-escolar para o primeiro ano pautada por novas exigências em termos cognitivos, em apoio das famílias e dos professores interessa um conhecimento aprofundado, mas simultaneamente prático, sobre a forma como as competências cognitivas desenvolvidas pelas crianças na faixa etária dos 5-7 anos interferem nas suas aprendizagens curriculares, e como tais competências podem ser estimuladas no seio da família e da escola.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida.* Aveiro: CIDInE.

Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., e Splittgerber, F. (2000). School transitions: Benning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*, 325-339.

Benitez, Y. G., e Flores, S. M. (2002). Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo. *Revista Interamericana de Psicología*, *36*(1-2), 255-277.

Brito, L., e Almeida, L. S. (2009). *Escala de Competências Cognitivas para Crianças - ECCOs 4/10: Manual.* Porto: Edição dos autores.

EURYDICE (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe.* Bruxelas: CE.

Garlick, D. (2003). Integrating brain science research with intelligence research. *Current Directions in Psychological Science, 12*(5), 185-9.

Gauy, F., e Guimarães, S. (2006). Triagem em saúde mental infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22*(1), 5-16.

Griebel, W., e Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: coconstruction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Early Ears, 29 (1),* 59-68.

Hughes, C., e Ensor, R. (2011). Individual differences in growth in executive function across the transition to school predict externalizing and internalizing behaviors and self-perceived

academic success at 6 years of age. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 663–676.

Hviid, P., e Zittour, T. (2008). Editorial introduction: Social competences help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal – Transitions, 1*, 25-34.

Instituto Nacional de Estatistica (INE, 2013): http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INEexpgid=ine_indicadoreseindOcorrCod=0006963econtexto=bdeselTab=tab2

Janus, M., e Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development, 18*, 375-403.

Margetts, K. (2000). Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education,* 7, 20-30.

Margetts, K. (2002). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Educational Research Journal, 10*, 103-114.

Margetts, K. (2008). *Transition to school. What children think about how it works and how it is going to be different things*. 18th EECERA Conference. Stavanger.

Mecca, T., Antonio, D., e Macedo, J. (2012). Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: Implicações para a aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia, 29*(88), 66-73.

Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3).

OCDE (2011). *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: OCDE.

Papalia D. E., Feldman R. D., e Olds S.W. (2009). *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw-Hill.

Petriwskyj, A., Thorpe, K., e Tayler, C. (2005). Tends in construction of transition in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education, 13*(1), 55-69.

Prior, M., Bavin, E., e Ong, B. (2011). Predictors of school readiness in five-to-six year old children from an Australian longitudinal community sample. *Educational Psychology, 31*, 3-16.

Rimm-Kaufman, S., e Pianta, R. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491–511.

Silva, I. (2004). Do jardim-de-infância para o primeiro ciclo: Como os professores veem a transição. *Infância e Educação – Investigação e Práticas, 6*, 89-108.

Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. In M. P. Oliveira, A. F. Carvalho, C. M. Dias, e J. Pacheco (Eds.), *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Lingua Portuguesa* (pp.111-118). Coimbra: Escola Superior de Educação.

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, *9*, 111-118.

Sink, C., Edwards, C., e Weir, S. (2007). Helping children transition for kindergarten to first grade. *Professional School Counseling, 10*(3), 233-237.

Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development, 17*, 7-41.

Trivellao-Ferreira, M., e Marturano, E. M. (2008). Recursos da Criança, da Família e da Escola Predizem Competência na Transição da 1ª Série. *Interamerican Journal of Psychology, 42*(3), 549-588.

Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., e Karnik, R. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory e Review, 1*, 198-210.

Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim-de-infância – 1ºCiclo: Um campo de possibilidade. *Cadernos de Educação de Infância, 81*, 44-46.

Vasconcelos, T. (2008). *Educação de Infância e Promoção da coesão Social.* In *Relatório de Estudo - A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Wechsler, D. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças-III: Manual. Lisboa: CEGOC.

Wildenger, L. K., e McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal* of *Child* and *Family Studies,* 20, 387–396.

Nota 1: uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no III Seminário "Cognição, Aprendizagem e Desempenho", realizado na Universidade do Minho, entre 23 e 24 de janeiro de 2015, tendo havido autorização para a melhoria do texto e a sua publicação numa revista.

COGNITIVE PERFORMACE: DIFFERENCES BETWEEN CHILDREN OF PRESCHOOL AND EARLY PRIMARY EDUCATION

Abstract: Moving from preschool to the first grade is one of the earliest educational transitions of childhood. As in the other transitions the child is expected to have some skills to face this new academic step demands. It is therefore important to assess whether the child's cognitive performance accompanies such requirements. In this exploratory study, we attempt to verify if the cognitive development can be differentiated between kindergartens and first graders. Has it would be expected the results point to a positive differentiation favoring first graders, except in divergent verbal thought test. Discrepancies obtained point towards genetic validity of the battery, presenting some implications of these findings for practice and research.
Keywords: intelligence, intelligence assessment, cognitive performance, educational transition, scholar learning.

ANÁLISE EXPLORATÓRIA DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DE TREINO COGNITIVO ONLINE *PRIMERCOG* POR UM GRUPO DE SENIORES COGNITIVAMENTE SAUDÁVEIS

José Carlos Teixeira[8]

Vanessa Costa[9]

Patrícia Alecrim[10]

Sandra Freitas[11]

Isabel Santana[12]

Resumo

A *primerCOG* é uma plataforma para estimulação, manutenção, monitorização e reabilitação cognitiva de adultos idosos saudáveis e com patologias neurodegenerativas. Apresenta-se uma análise exploratória dos resultados do estudo piloto implementado destinado à validação funcional.

Foram testadas 11 atividades de treino cognitivo, que abrangem os domínios cognitivos da memória, linguagem, funções executivas, capacidade visuoespacial e atenção, em seniores cognitivamente saudáveis (*N=30*). Os participantes realizaram avaliação psicológica prévia que incluiu o *Mini-Mental State Examination* (MMSE), o *Montreal Cognitive Assessment* (MoCA), a Escala de Queixas Subjetivas de Memória (SMC) e a Escala de Depressão Geriátrica (GDS-30). Apresentaram idade média de: 73,73±9,86; escolaridade média de: 9,53±5; sexo feminino: 90%; MMSE: 28,53±1,2; MoCA: 21,60±4,93; SMC: 3,93±2,67; e GDS-30: 5,90±4,65.

[8] MediaPrimer, Universidade de Coimbra, IT- Instituto de Telecomunicações, Portugal teixeira@mediaprimer.pt

[9] MediaPrimer – Tecnologias e Sistemas Multimédia, Lda., Portugal, vcosta@mediaprimer.pt

[10] MediaPrimer – Tecnologias e Sistemas Multimédia, Lda, Portugal, palecrim@mediaprimer.pt

[11] Centro de Neurociências e Biologia Celular (Universidade de Coimbra, Portugal), sandrafreitas0209@gmail.com

[12] Centro de Neurociências e Biologia Celular (Universidade de Coimbra, Portugal), isabeljsantana@gmail.com

O número médio de sessões de treino cognitivo foi de 6 (Amplitude: [4-10]). Verificaram-se correlações positivas e significativas entre o nível máximo conseguido (NMC) em cada atividade e as pontuações totais no MoCA (p<.05); e ausência de correlações significativas entre o NMC em cada atividade e a GDS-30 e a SMC. Observaram-se correlações positivas e significativas entre o MMSE e o NMC para algumas atividades. Verificaram-se melhorias significativas entre a 1ª e a 6ª sessões de utilização da plataforma quanto à eficácia, eficiência, capacidade de memorização do funcionamento da plataforma e frequência de erros cometidos (p<.05). A análise dos dados obtidos sugere boa adequação da plataforma ao público-alvo, corroborada pelo *feedback* dos participantes (66,7% consideraram as atividades *"adequadas"* e 33,3% "*muito adequadas"* às suas necessidades, características e limitações).
Palavras-chave: Treino Cognitivo, Envelhecimento, Défice Cognitivo, Demências.

Introdução

O presente trabalho insere-se nos trabalhos de validação funcional da plataforma de treino cognitivo *online primerCOG*. O seu desenvolvimento contou com a colaboração de uma equipa composta por profissionais de várias áreas, incluindo das neurociências, do *design* e da engenharia. Para analisar e avaliar a experiência de utilização da plataforma *primerCOG* consideramos uma amostra com 30 adultos idosos com perfil cognitivo saudável cujos resultados obtidos apresentamos ao longo do artigo.

O envelhecimento e a demência

Assiste-se ao envelhecimento demográfico da população com projeções que apontam a existência de 398 adultos idosos por cada 100 jovens em Portugal no ano 2050. A nível mundial, esperam-se cerca de 2,5 biliões de adultos idosos em 2050 (20% da população total). Esta nova realidade acarreta a necessidade de mudanças económicas e sociais e um maior investimento na promoção do envelhecimento ativo.

De modo consensual, a idade tem sido considerada como um dos principais fatores de risco para o desenvolvimento de demência, nomeadamente da Doença de Alzheimer (DA) (Barranco-Quintana, Allam, Castillo, & Navajas, 2005; Chen, Lin, & Chen, 2009; Herrera-Rivero, Hernández-Aguilar, Manzo, & Aranda-Abreu, 2010; Seshadri et al., 1997) e, mais recentemente, do Défice Cognitivo Ligeiro (DCL) (Luck, Luppa, Briel, & Riedel-Heller, 2010). Numerosos estudos

epidemiológicos corroboram que as taxas de incidência da DA aumentam com a idade e que as taxas de prevalência têm revelado um padrão aproximadamente exponencial, duplicando a cada cinco anos após os 60 anos, com uma taxa de prevalência próxima de 0,7% aos 60 anos e de 38,6% aos 90 anos (Barranco-Quintana et al., 2005; Ferri et al., 2005; Jorm, Korten, & Henderson, 1987; McDowell, 2001). Estima-se que existam, atualmente, entre 24 a 25 milhões de pessoas afetadas em todo o mundo, surgindo cerca de 4,6 milhões de novos casos todos os anos (um novo caso a cada 7 segundos) (Ferri et al., 2005; Wimo, Winblad, Aguero-Torres, & von Strauss, 2004). Calcula-se que o número de pacientes com demência duplicará a cada 20 anos, aproximando-se dos 42 milhões em 2020 e dos 81 milhões em 2040, na ausência de estratégias preventivas ou tratamentos eficazes (Ferri et al., 2005). Em Portugal, calcula-se que existam aproximadamente 153 mil pacientes com demência (Alzheimer Europe, 2009). Face ao envelhecimento da população em geral, e especificamente ao da população portuguesa, é de todo urgente a criação de soluções que deem resposta a este cenário.

A importância da estimulação cognitiva

É um facto que as modificações biológicas e fisiológicas que acompanham o envelhecimento poderão acontecer de forma mais lenta nas pessoas que permanecem mentalmente e fisicamente ativas (*Clark, 2002*). Vários estudos sugerem que as funções básicas que são afetadas pelo envelhecimento podem ser melhoradas através de treino (Hosseini, Kramer, Kesler, 2014).

A atividade cognitiva frequente antes da demência diagnosticada protege e retarda o declínio cognitivo normal da idade pois estimula diferentes partes do cérebro envolvidas na memória e no processamento da informação tornando-as mais eficientes e resistentes. O aumento do número de células cerebrais e as conexões entre elas contribuem para uma maior reserva cognitiva e um menor risco de demência.

Em casos de demência, manter atividade física e mental contínua tem um impacto positivo e incremental muito significativo no bem-estar e qualidade de vida do paciente.

Atualmente estima-se que, por ano, um doente de Alzheimer desça em média 3 pontos no teste MMSE (*Mini Mental State Examination*). O estudo realizado pela Carpe Diem, em 2007, em que 47 pacientes com doenças neurodegenerativas beneficiaram de um programa terapêutico ao longo de um ano, mostra-nos que estes pacientes ganharam 0,12 pontos em média por ano. A

manutenção cognitiva regular mostra-se assim eficaz preservando o funcionamento das diversas competências cognitivas (e.g. memória, atenção, linguagem ou função executiva) e estabilizando o desempenho cognitivo.

primerCOG: plataforma para treino cognitivo

A *primerCOG* é uma plataforma de natureza tecnológica com uma base científica sólida, que pretende não só contribuir para um envelhecimento saudável de seniores, como também responder a necessidades de estimulação, manutenção, monitorização e reabilitação de várias patologias do foro neurodegenerativo de seniores. A plataforma é dirigida a dois perfis de utilizadores - o perfil saudável (adultos idosos cognitivamente saudáveis) e o perfil ligeiro (pacientes com diagnóstico médico de doença neurodegenerativa, por ex. Defeito Cognitivo Ligeiro e Doença de Alzheimer). A *primerCOG* disponibiliza um conjunto de atividades direcionadas à saúde ocupacional que permitem o treino cognitivo da memória, atenção, funções executivas, linguagem e capacidade visuoespacial e que exigem a capacidade de executar tarefas tais como: cálculo mental, raciocínio abstrato, planeamento e resolução de problemas, manutenção e controlo da atenção, análise comparativa, processamento visual, processamento espacial, perceção visual, memória de trabalho (a curto prazo), memória visual, programação motora, monitorização de desempenho, reconhecimento imediato e diferido de estímulos. Permitirá a personalização de programas de intervenção terapêutica para reabilitação ou manutenção cognitiva, específicos para vários tipos de distúrbios cognitivos.

Atualmente existe um número elevado de jogos para treino cognitivo que não têm, na grande maioria dos casos, um perfil específico para pessoas com distúrbios cognitivos, demonstrando-se demasiado complexo para este espectro de utilizadores.

Por outro lado, existem soluções de treino cognitivo para um espectro de utilizadores mais alargado que nem sempre fazem uma distinção entre utilizadores saudáveis e utilizadores com perfis clínicos, com interfaces gráficas muito pouco adequadas a pessoas com declínio cognitivo ou até a seniores com dificuldades visuais e auditivas decorrentes dos efeitos normais do envelhecimento.

Na criação da *primerCOG*, para além dos cuidados para assegurar que o resultado final fosse fácil de usar, procurou-se garantir que esta plataforma desse resposta às necessidades de todos os possíveis utilizadores. Assim, desde a conceção aos testes, passando por toda a fase de

implementação, optou-se por uma metodologia de desenvolvimento centrada no utilizador e pela exploração do conceito "*user experience*", uma vez que se trata de uma plataforma direcionada não só para seniores saudáveis mas também para utilizadores com um perfil clínico, no âmbito das limitações cognitivas. Foram consideradas as alterações, decorrentes do processo natural de envelhecimento, nomeadamente das capacidades de mobilidade, de coordenação mão-olho e de coordenação motora, dos sentidos como a audição e a visão ou dos domínios cognitivos como a memória a curto-prazo (AgeLight, 2001). As alterações do sistema músculo-esquelético limitam muitas vezes a capacidade funcional das pessoas chegando a impedi-las de realizar atividades básicas do dia-a-dia sem ajuda. Como referido em (Lucas, 2010), a revisão de estudos clínicos efetuados em Portugal, até 2002, que quantificavam a prevalência das doenças reumáticas e o seu impacto económico e social, revelou que as doenças reumáticas eram descritas como a patologia crónica mais prevalente (representando 28% a 37% das doenças crónicas), sendo o principal motivo de recurso aos cuidados de saúde primários pela população portuguesa: 20% das consultas efetuadas em clínica geral deviam-se a doenças reumáticas. Estas alterações são importantes e devem ser tidas em consideração pois podem vir a dificultar o uso de determinados dispositivos, nomeadamente o rato ou o teclado por algumas pessoas.

Entender quais as principais características e condicionantes dos utilizadores seniores saudáveis foi de extrema importância. Na criação de todo o sistema, estas acabaram por condicionar a definição das diretrizes de usabilidade a respeitar, interferindo de forma muito evidente em campos como os da interação, navegação, informação, modelo funcional, interface gráfica e criação de conteúdos.

As limitações cognitivas abrem um campo extremamente abrangente com necessidades muito próprias dependentes do tipo de patologia, o que se traduz numa variedade imensa de características/limitações a considerar na criação de sistemas para utilizadores com este tipo de perfil clínico, em relação aos quais devem identificar-se as capacidades mais afetadas neste tipo de limitações e as principais dificuldades de um indivíduo com uma deficiência cognitiva.

Grande parte da literatura relacionada com utilizadores seniores e a Web acaba por apresentar diretrizes que se refletem numa boa prática na criação de sistemas para qualquer faixa etária e qualquer tipo de utilizador, desde a consistência da navegação, à forma clara como se deve escrever ou tratar toda a interface gráfica (Redish & Cisnell, 2004).

Globalmente a abordagem seguida, que concilia ao máximo os requisitos que os diferentes públicos-alvo do sistema a desenvolver apresentavam, recaiu sobre a adoção dos princípios do

design universal. A *primerCOG* tem um entendimento claro dos utilizadores a quem se destina, comunica de forma clara e imediata o seu âmbito e os seus objetivos e é fácil de usar e apelativo. A conceção da plataforma e das suas atividades de treino cognitivo foi assegurada por um conjunto de especialistas em interfaces gráficas, usabilidade e acessibilidade, além de profissionais das áreas das neurociências.

A plataforma *primerCOG* é acessível através da Internet e permite que os especialistas possam acompanhar remotamente o desempenho dos pacientes, sendo possível assim a utilização da plataforma sem a presença destes profissionais aquando da realização dos exercícios, permitindo uma diversidade de cenários de utilização.

Em suma, a plataforma *primerCOG* destina-se a suportar a estimulação, manutenção, monitorização e reabilitação cognitiva de seniores e contempla serviços que:

- Permitem, a técnicos e especialistas, a definição e personalização de programas de intervenção terapêutica de reabilitação ou manutenção cognitiva, específicos para vários tipos de distúrbios cognitivos, através da seleção de múltiplas atividades de treino cognitivo que vão ao encontro das necessidades e dificuldades de cada paciente;
- Se adequam às diferentes necessidades de estimulação, manutenção e reabilitação de várias patologias do foro neurodegenerativo, podendo estimular diversas funções cognitivas nomeadamente Memória, Atenção, Linguagem, Funções Executivas, Capacidade Visuoespacial;
- Possibilitem aos técnicos e especialistas a monitorização da *performance* e a evolução clínica de cada paciente;
- Permitem que os pacientes possam, em ambiente hospitalar e/ou assistencial ou a partir de casa, realizar múltiplos planos de treino cognitivo, previamente definidos pelos profissionais de saúde que os acompanham;
- Permitem que qualquer adulto ou sénior saudável possa aceder às atividades de treino cognitivo para potenciar as suas capacidades cognitivas.

Objetivos

O nosso objetivo principal é a validação funcional da *primerCOG* na sua globalidade e, especificamente, de todas as atividades de treino cognitivo já implementadas. Pretendemos analisar os dados resultantes da experiência de utilização da plataforma *primerCOG* por um grupo de participantes adultos idosos com perfil cognitivamente saudável.

O estudo piloto implementado para testar as atividades de treino cognitivo com o perfil saudável pretendeu:

- Avaliar o grau de aceitação por parte dos vários utilizadores;
- Avaliar a experiência e interação por parte dos vários utilizadores;
- Avaliar a eficácia e eficiência da experiência do participante durante a interação com o sistema e a satisfação que daí advém.
- Identificar e avaliar dificuldades e melhorias ao nível da usabilidade para posteriores correções e melhorias.

Metodologia

Caracterização da amostra

Os participantes que constituem a amostra (*N* = 30) apresentam *M* = 9.53 ± 5 (A: 1 – 16) anos de escolaridade; *M* = 73.73 ± 9.86 (A: 60 – 94) anos de idade e 93.3% dos participantes são do género feminino.

Instrumentos utilizados

Instrumentos de avaliação psicológica

A avaliação psicológica dos participantes foi realizada por psicóloga clínica e englobou os aspetos cognitivos, a auto-perceção mnésica e o estado emocional e consistiu na aplicação do conjunto dos seguintes instrumentos de avaliação: os testes de rastreio cognitivo *Mini-Mental State Examination* (MMSE; Folstein, Folstein, & McHugh, 1975; Freitas, Simões, Alves, Santana, 2014) e *Montreal Cognitive Assessment* (MoCA; Nasreddine, Phillips, Bédirian, Charbonneau, Whitehead, Collin, & Chertkow, 2005; Freitas, Simões, Santana, Martins, & Nasreddine, 2013); a Escala Subjetiva de Queixas de Memória (SMC; Schmand, Jonker, Hooijer, & Lindeboom, 1996; Ginó, Mendes, Ribeiro, Mendonça, Guerreiro, & Garcia, 2008); e a Escala de Depressão

Geriátrica (GDS-30; Yasavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey, & Leirer, 1983; Barreto, Leuschner, Santos, & Sobral, 2008). A ordem de aplicação dos instrumentos seguiu a enumeração aqui apresentada e assenta no princípio de evitar qualquer influência na avaliação cognitiva. Os testes neuropsicológicos de rastreio cognitivo breves constituem um método rápido e eficaz na deteção de défices cognitivos. A escolha dos instrumentos MMSE e MoCA prendeu-se com o facto da existência de dados normativos atuais para a população portuguesa, sendo possível a interpretação dos resultados e, portanto, garantir a correta seleção dos participantes cognitivamente saudáveis.

Instrumentos utilizados para análise de dados

Como suportes de apoio à recolha de dados do estudo piloto para posterior análise foram criados diversos instrumentos, nomeadamente: (i) Instrumentos para técnicos observadores: Protocolo de observação das sessões de teste; Formulários de registo dos dados da observação da experiência global de cada utilizador durante as sessões de teste; Formulário de registo da experiência de cada utilizador durante a execução de cada uma das atividades; e (ii) instrumentos para *testers*: Questionário para recolha de dados pessoais; Formulário de avaliação individual de cada uma das 11 atividades; e Formulário de avaliação pessoal da componente de SO.

Procedimentos

Recolha de dados

Inicialmente foi estabelecido contacto com as instituições parceiras de modo a sensibilizar as pessoas para a importância do treino cognitivo no contexto do envelhecimento saudável. Identificados os utentes das instituições recetivos a participar no projeto, o primeiro passo foi a obtenção do consentimento informado escrito. Aos utentes com desempenho cognitivo considerado normal para a escolaridade e idade, e com ausência de sintomatologia em grau severo, foram testadas todas as onze atividades de treino cognitivo até ao nível máximo conseguido (NMC) pelos participantes. Em todos os momentos de colaboração no estudo foi proporcionado aos participantes um ambiente com ausência de ruído e com condições de luminosidade e temperaturas adequadas.

As sessões de teste das atividades tiveram uma duração média de uma hora e o número médio de sessões foi igual a seis (M = 6.3; A: 4 -10). A condução das sessões teve em consideração o

respeito pela autonomia dos participantes, não existindo um tempo rígido para a realização dos exercícios, existindo um ajuste a cada indivíduo e às suas características e limitações (por exemplo, pessoas com dificuldades visuais preferem várias sessões num intervalo de tempo mais reduzido do que pessoas sem qualquer tipo de dificuldade visual).

Atividades da plataforma *primerCOG*

A plataforma tem atualmente onze atividades que estimulam diversos domínios cognitivos (atenção; funções executivas, memória e capacidade visuoespacial) estando outras em implementação.

Análise realizada

Para a análise de dados foi utilizado o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (IBM, SPSS Version 20). Foram utilizadas análises estatísticas descritivas para a caracterização da amostra e das sessões. As correlações de Pearson permitiram a análise da relação entre os instrumentos e o nível máximo conseguido (NMC) nas atividades de treino cognitivo. Recorreu-se ao modelo de regressão linear (RLM) para o estudo da influência da idade, da escolaridade, e da pontuação obtida na GDS – 30 no NMC. A análise da evolução dos parâmetros avaliados pela psicóloga que acompanhou as sessões foi realizada recorrendo ao teste t-Student para amostras emparelhadas.

Resultados

Resultados obtidos na avaliação psicológica e sua relação entre o nível máximo conseguido (NMC) nas atividades de treino cognitivo

Nos testes de rastreio cognitivo obteve-se no MMSE: M = 28.53 ± 1.2 (A: 26 -30) e no MoCA: M = 21.60 ± 4.92 (A: 12 - 29); na SMC: M = 3,93 ± 2,67; e GDS – 30: 5,90 ± 4,65.

Verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre a pontuação total no MoCA e o NMC em todas as atividades ($p < .01$), ou seja, melhor desempenho no MoCA correspondia a maiores NMC nas atividades. Foi ainda possível observar correlações positivas e estatisticamente significativas entre a pontuação total no MMSE e o NMC em 7 das 11 atividades. Os valores das correlações positivas entre o NMC e os testes de rastreio cognitivo foi sistematicamente maior no MoCA do que no MMSE.

A pontuação total no MoCA exerceu influência no NMC em todas as atividades, e chega a explicar o NMC nas atividades desde 26% até 62%. Já a pontuação total no MMSE exerceu influência em 7 atividades. A maior percentagem explicada pela pontuação total do MMSE ocorreu sobretudo em tarefas que envolviam memória.

Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre o NMC e a GDS – 30.

Influência da idade e da escolaridade no NMC

Verificaram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre o NMC e a escolaridade para todas as atividades. Assim, quanto maior é a escolaridade maior é o NMC. A escolaridade influenciou de forma estatisticamente significativa o NMC em quase todas as atividades, à exceção da atividade Torres (funções executivas).

Em relação à idade observaram-se correlações negativas entre o NMC e a idade, ou seja, quanto maior foi a idade, menor foi o NMC em todas as atividades. As correlações negativas e estatisticamente significativas entre o NMC e a idade foram encontradas para quase todas as atividades, à exceção das atividades Labirintos (funções executivas e capacidade visuoespacial) e Torres (funções executivas). A idade influenciou de forma estatisticamente significativa o NMC em quase todas as atividades, à exceção das atividades Labirintos e Torres.

As correlações entre NMC e escolaridade são maiores do que as correlações entre o NMC e a idade. Os resultados obtidos na correlação e na regressão vão ao encontro daquilo que já se conhece na literatura, sendo o desempenho cognitivo altamente influenciado pela escolaridade e não tanto pela idade.

Identificação e reconhecimento de dificuldades, limitações ou incapacidades que condicionem a utilização de dispositivos ou sistemas tecnológicos

Nos itens relativos à identificação e reconhecimento de dificuldades, limitações ou incapacidades que condicionem a utilização de dispositivos ou sistemas tecnológicos, presentes no Questionário de Caracterização dos Participantes, 36,7% da amostra considera ter dificuldades visuais; 13,3% da amostra considera ter dificuldades auditivas; 16,7% da amostra considera ter dificuldades motoras; e 3,3% da amostra considera ter dificuldades cognitivas.

Após conclusão do estudo, e preenchimento do Questionário de Avaliação Pessoal da Componente de Saúde Ocupacional, 96,7% afirma *"raramente"* ter tido dificuldade em ler o conteúdo; 86,7% afirma *"muita facilidade"* em distinguir as cores e 13,3% *"alguma facilidade"*. Estes resultados permitem-nos inferir a adequação da interface gráfica ao público-alvo, relativamente ao tratamento dos conteúdos e opções cromáticas. Em relação aos aspetos de compreensão 80% dos participantes considerou ter compreendido e interpretado *"com muita facilidade"* a informação que lhes foi apresentada e 20% *"com alguma facilidade"*. Todos os participantes consideraram *"quase sempre"* a linguagem usada clara, simples e adequada ao conteúdo. Tais resultados sugerem adequação da linguagem ao público-alvo.

Avaliação da eficácia, da eficiência, da capacidade de memorização e da frequência e da severidade dos erros que ocorreram ao longo das sessões de aplicação da plataforma *primerCOG*

Para a análise destes quatro parâmetros considerámos a média do conjunto dos itens que compõem cada um dos parâmetros avaliados. A comparação do registo efetuado pela psicóloga que acompanhou as sessões é estabelecida atendendo ao número médio de sessões (M = 6.3), efetuando-se a comparação entre a primeira e a sexta avaliação (n = 19), e ao número mínimo de sessões realizadas por todos os participantes (4 sessões). Os resultados da avaliação da análise comportamental evidenciaram uma melhoria significativa entre a 1ª e a 6ª sessão em todos os parâmetros avaliados através da observação comportamental (cf. Tabela 1). Entre a 1ª e a 4ª sessão os resultados foram semelhantes, à exceção da frequência e severidade dos erros que até à 4ª sessão não apresentava ainda uma melhoria significativa.

Tabela 1. Valores do teste t-Student para os parâmetros avaliados durante a primeira, quarta e sexta sessões.

	Eficácia	Eficiência	Capacidade de Memorização	Frequência e severidade dos erros
1ª – 4ª sessão (N = 30)	3.10 (p = .004)	3.08 (p = .004)	2.85 (p = .008)	1.99 (p = 0.56)
1ª – 6ª sessão (n = 19)	2.70 (p = .015)	3.28 (p = .004)	2.85 (p = .031)	2.66 (p = .016)

Avaliação pessoal dos participantes em relação a todas as atividades testadas

Após a conclusão de cada uma das atividades de treino cognitivo os participantes responderam a várias perguntas com opção de resposta em escala tipo Likert sobre vários parâmetros que permitem avaliar a existência de validade funcional. De seguida, na Tabela 2, encontra-se explícita a designação correspondente ao valor médio encontrado para cada um dos itens.

Tabela 2. Avaliação das atividades pelos participantes.

Cálculos	Classificar Cartões	Colcionar Botões	Descobrir as Diferenças	Encontrar os Gémeos	Labirintos	Lista de Palavras	Na Mesma Ordem	Slot Machine	Torres	Vi ou Li Antes
AVALIAÇÃO DO FUNCIONAMENTO GLOBAL DAS ATIVIDADES										
Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	**Muito adequado à capacidade de execução**	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução
AVALIAÇÃO DO GRAU DE DIFICULDADE DOS NÍVEIS DAS ATIVIDADES										
Adequado à capacidade de execução	**Muito adequado à capacidade de execução**	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	**Muito adequado à capacidade de execução**	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução	Adequado à capacidade de execução
AVALIAÇÃO DA FACILIDADE DE INTERAÇÃO COM AS ATIVIDADES										
Alguma facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Alguma facilidade
AVALIAÇÃO DA INTERFACE Interface simples, clara e bem organizada										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DA INTERFACE Adequabilidade da interface às necessidades, características e limitações dos testers										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO Apresentação da informação de forma organizada e estruturada										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DAS INSTRUÇÕES AUXILIARES São claras e auxiliam na execução da atividade										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS GRÁFICOS Comunicam de forma eficaz										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS GRÁFICOS São simples de compreender e reter										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DOS ELEMENTOS GRÁFICOS -Adequabilidade do tamanho do texto e dos elementos gráficos										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DA DIFICULDADE DE LER OS CONTEÚDOS										
Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
AVALIAÇÃO DA FACILDADE DE INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DA INFORMAÇÃO										
Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade
AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM USADA Clara, simples e adequada										
Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre	Quase sempre
AVALIAÇÃO DA FACILIDADE DE DISTINÇÃO DAS CORES										
Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade

Avaliação comportamental resultante da observação dos vários participantes ao longo de todas as sessões de teste que existiram durante o estudo piloto

À semelhança do que aconteceu para os participantes também a psicóloga clínica que acompanhou todas as sessões de treino cognitivo realizou a avaliação da análise da experiência de utilização da plataforma. Vários itens foram analisados, tendo-se optado por agrupá-los de modo a apresentar os dados por áreas de análise com a designação da escolha da resposta correspondente ao valor médio.

Tabela 3. Avaliação da execução das atividades e da interacção com o sistema, efetuada pelo profissional em análise comportamental

Cálculos	Classificr Cartões	Colcionar Botões	Descobrir as Diferenças	Encontrar os Gémeos	Labirintos	Lista de Palavras	Na Mesma Ordem	Slot Machine	Torres	Vi ou Li Antes
COMPREENSÃO **Da informação apresentada; Do funcionamento da atividade**										
Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Alguma facilidade
AO NÍVEL FUNCIONAL Uso do rato para interagir com o sistema; Em usar o teclado para interagir com o sistema										
Muita facilidade	Alguma facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Alguma facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade
AO NÍVEL DA INTERFACE E USABILIDADE **Compreensão da linguagem; Leitura de conteúdos; Distinção das cores; Compreensão e retenção dos elementos gráficos; Compreensão das instruções auxiliares; Compreensão dos feedbacks recebidos**										
Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade	Muita facilidade
CAPACIDADE DE RESOLUÇÃO DE "PROBLEMA" | SUPERAR DIFICULDADES										
Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio	Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio	Muito persistente sem necessidade de auxílio	Muito persistente sem necessidade de auxílio	Muito persistente sem necessidade de auxílio	Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio	Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio	Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio	Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio	Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio	Muito persistente mas acabou por necessitar de auxílio
EXECUÇÃO (EXPERIÊNCIA) **Capacidade de: Orientação | Interação | Interpretação | Resposta a estímulos; Desempenho global**										
Positiva	Positiva	Positiva	Muito positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
ATITUDE **Grau de aceitação e interesse demonstrado**										
Elevada	Elevada	Elevada	Elevada	Elevada	Elevada	Elevada	Elevada	Elevada	Elevada	Elevada

Satisfação com a plataforma

Em resposta a uma pergunta do Questionário de Avaliação Pessoal, após a participação no estudo, 66,7% dos participantes afirmaram estar *"muito satisfeitos"* e 26,7% *"satisfeitos"* com a componente de saúde ocupacional testada.

A análise dos dados obtidos sugere boa adequação da plataforma testada ao público-alvo, corroborada pelo *feedback* proporcionado pelos participantes (66,7% consideraram as atividades *"adequadas"* às suas necessidades, características e limitações e 33,3% considerou-as *"muito adequadas"*).

Discussão e Conclusão

A realização deste estudo compreendeu seis aspetos: resultados obtidos na avaliação psicológica e sua relação entre o NMC nas atividades de treino cognitivo; influência da idade e da escolaridade no NMC; identificação e reconhecimento de dificuldades, limitações ou incapacidades que condicionem a utilização de dispositivos ou sistemas tecnológicos; avaliação da eficácia, da eficiência, da capacidade de memorização e da frequência e da severidade dos erros que ocorrem ao longo das sessões de aplicação da plataforma *primerCOG*; avaliação das atividades pelos participantes; e avaliação da execução das atividades e da interacção com o sistema, efetuada pela profissional em análise comportamental; e a satisfação dos participantes com a utilização da *primerCOG*. Com a exploração destes dados foi nosso objetivo provar a adequação da plataforma *primerCOG* a adultos idosos saudáveis e, consequentemente, a sua validação funcional.

Quando comparado o MoCA com o MMSE, apenas para o primeiro instrumento de rastreio cognitivo as correlações positivas com o NMC foram estatisticamente significativas em todas as atividades. As correlações foram sistematicamente maiores no MoCA do que no MMSE. A ausência de correlações estatisticamente significativas entre o NMC e os resultados obtidos na GDS-30, são sugestivos de que a sintomatologia depressiva ligeira não afeta o desempenho nas atividades. No entanto, a ausência do efeito da sintomatologia depressiva pode ser devida ao facto da nossa amostra não incluir participantes com presença de sintomatologia depressiva em grau severo (um dos critérios iniciais de exclusão). Não obstante, a ausência de associação entre sintomatologia depressiva e NMC representa um aspeto bastante positivo visto a presença de depressão um sintoma comum em população geriátrica.

Para as variáveis sociodemográficas escolaridade e idade verificaram-se correlações positivas e negativas, respetivamente. Tal como esperado, pessoas com escolaridade mais elevada alcançam NMC mais elevados em todas as atividades, exercendo a variável escolaridade influência no NMC em quase todas as atividades. Também para a variável idade foram apresentados resultados esperados, existindo uma diminuição no NMC quanto maior era a idade dos participantes. É de realçar que para a tarefa Torres (funcionamento executivo) nem a escolaridade nem a idade apresentaram influência no NMC.

Apesar de 36,7% da amostra considerar ter dificuldades visuais, 96,7% afirma *"raramente"* ter tido dificuldade em ler o conteúdo e 86,7% afirma *"muita facilidade"* em distinguir as cores e 13,3% *"alguma facilidade"*. Também os dados relativos à compreensão e interpretação da informação apresentada e à clareza da linguagem utilizada foram avaliados de forma bastante positiva pelos participantes. Estes resultados confirmam a adequação dos elementos gráficos e da linguagem utilizada ao público-alvo e refletem os cuidados inerentes na conceptualização da plataforma *primerCOG*.

Desde a 1ª até à 6ª sessão de aplicação da plataforma verificaram-se melhorias significativas nos parâmetros eficácia, eficiência, capacidade de memorização do funcionamento da plataforma, o que reflete progresso na aprendizagem deste sistema tecnológico pelos participantes.

A validação funcional da plataforma é reforçada pela avaliação bastante positiva que os participantes atribuíram a cada uma das atividades de treino cognitivo.

O estudo de validação funcional da plataforma *primerCOG* incluiu uma amostra bastante heterogénea em termos de escolaridade e idade e acompanhamento presencial de todas as sessões de testes o que representa um incremento da confiança na fiabilidade dos resultados.

No futuro pretende-se realizar a validação clínica e científica da plataforma, através da implementação de um novo estudo piloto longitudinal com 2 grupos (controlo/clínico), o que permitirá determinar a eficácia da *primerCOG*, explorando e avaliando: a capacidade de melhoria dos utilizadores da *primerCOG*; a capacidade preventiva dos utilizadores da *primerCOG*; e se as atividades de treino cognitivo avaliam realmente os domínios cognitivos pretendidos em cada uma delas e se estão adequadas aos perfis de utilizadores.

Por fim, é possível concluir pela existência de validade funcional da plataforma *primerCOG* e pela importância que a continuidade deste projeto pode ter numa sociedade cada vez mais envelhecida e com necessidade de um investimento cada vez maior por parte dos profissionais.

Agradecimento

Às instituições que apoiaram o desenvolvimento deste estudo piloto de validação funcional da plataforma primerCOG:

- Cáritas Diocesana de Coimbra
- Centro Comunitário e de Solidariedade Social de Coimbra
- Santa Casa da Misericórdia da Lousã

Referências Bibliográficas

Alzheimer Europe. (2010). *Dementia in Europe Yearbook 2010*. Retirado de: http://ec.europa.eu/health/archive/ph_information/reporting/docs/2006_dementiayearbook_en.pdf.

Barranco-Quintana, J. L., Allam, M. F., Castillo, A.S., & Navajas, R. F.. (2005). Factores de riesgo de la enfermedad de Alzheimer. *Revista de Neurología,* 40(10). pp. 613-618.

Barreto, J., Leuschner, A., Santos, F., & Sobral, M. (2008). Escala de Depressão Geriátrica. In Grupo de Estudos de Envelhecimento Cerebral e Demências (Eds.), *Escalas e Testes na Demência* (pp. 69-72). Lisboa: GEECD.

Chen, J., Lin, K., & Chen, Y.. (2009). Risk factors for dementia. *Journal of Formosan Medical Association*, 108(10), 754-764.

Clark, W. (2002). A means to an end: the biological basis of aging and death. New York; Oxford: Oxford University Press.

Ferri, C. P., Prince, M., Brayne, C., Brodaty, H., Fratiglioni, L., & Ganguli, M. (2005). Global prevalence of dementia: A Delphi consensus study. *Lancet*, 366(9503), 2112-2117.

Folstein, M., Folstein, S., & McHugh, P. (1975). Mini-Mental State: A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research, 12*, 189-198.

Freitas, S., Simões, M.R., Alves, L., Santana, I. (2014, in press). The Relevance of Sociodemographic and Health Variables on MMSE Normative Data. *Applied Neuropsychology: Adult*. 1-9. doi: 10.1080/23279095.2014.926455

Ginó, S., Mendes, T., Ribeiro, F., Mendonça, A., Guerreiro, M., & Garcia, C. (2008). Escala de Queixas de Memória. In Grupo de Estudos de Envelhecimento Cerebral e Demências (Eds.), *Escalas e Testes na Demência* (pp. 117-120). Lisboa: GEECD.

Herrera-Rivero, M., Hernández-Aguilar, M. E., Manzo, J., & Aranda-Abreu, G. E. (2010). Enfermedad de Alzheimer: Inmunidad e diagnóstico*. Revista de Neurología,* 51(3), 153-164.

Hosseini, S. M., Kramer, J.H., & Kesler, S. R. (2014). Neural correlates of cognitive intervention in persons at risk of developing Alzheimer's disease. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 6, 231.

Jessberger, S. & Gage, F. (2008). Stem-Cell-Associated Structural and Functional Plasticity in the Aging Hippocampus. *Psychology and Aging*, 23(4), 684-691.

Luck, T., Luppa, M., Briel, S., & Riedel-Heller, S. G.. Incidence of mild cognitive impairment: A systematic review. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders,* 29(2), 164-175.

Nasreddine, Z., Phillips, N. A., Bédirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, Collin, V., … & Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A Brief Screening Tool for Mild Cognitive Impairment. *American Geriatrics Society, 53*(4), 695-699. doi: 10.111/j.1532-5415.2005.53221.x.

Schmand, B., Jonker, C., Hooijer, C., & Lindeboom, J. (1996). Subjective memory complaints may announce dementia. *Neurology*, 46, 121-125.

Seshadri, S., Wolf, P. A., Beiser, A., Au, R., McNulty, K., White, R., & D'Agostino, R.B..(1997). Lifetime risk of dementia and Alzheimer's Disease: The impact of mortality on risk estimates in the Framingham study. *Neurology,* 49(6), 1498-1504.

Yasavage, J. A., Brink, T. L., Rose, T. L., Lum, O., Huang, V., Adey, M., & Leirer, V. O. (1983). Development and validation of a Geriatric Depression Screening Scale. *Jounal of Psychiatric Research, 17*(1), 37-49.

Wimo, A., Jönsson, L., Bond, J., Prince, M., & Winblad, B. (2013). The worldwide economic impact of dementia 2010. *Alzheimer's & Dementia, 9*(1), 1-11. doi: 10.1016/j.jalz.2012.11.006.

EXPLORATORY ANALYSIS OF THE USE OF THE COGNITIVE TRAINING ONLINE PLATFORM PRIMERCOG BY A GROUP OF COGNITIVELY HEALTHY SENIORS

Abstract: *primerCOG* is a platform for the stimulation, maintenance, monitoring and cognitive rehabilitation of healthy older adults and older adults with neurodegenerative diseases. It presents an exploratory analysis of the results of the pilot study implemented for the functional validation.

Eleven cognitive training activities were tested in cognitively healthy older adults (*N* = 30), covering the cognitive domains of memory, language, executive functions, visuospatial ability and attention. Participants underwent prior psychological evaluation that included *Mini-Mental State Examination* (MMSE), *Montreal Cognitive Assessment* (MoCA), *Subjective Memory Complaints Scale* (SMC) and *Geriatric Depression Scale* (GDS-30). The sample had a mean age of 73.73 ± 9.86 with average schooling of 9.53 ± 5 years and was predominantly female (90%). The mean scores of the psychological tests were: MMSE: 28.53 ± 1.2; MoCA: 21.60 ± 4.93; SMC: 3.93 ± 2.67; and GDS-30: 5.90 ± 4.65.

The average number of cognitive training session was 6 (A: 4-10). There were positive and significant correlations between the maximum achieved level (MAL) in each activity and total scores on MoCA (p <.05); while no significant correlations were found between the MAL in each activity and GDS-30 and SMC. We observed positive significant correlations between the MMSE and MAL for some activities. There were significant improvements between the first and sixth platform use sessions in the effectiveness, efficiency, storage capacity of the platform operation and frequency of errors (p <.05). Analysis of the data suggests good adaptation of the platform to the target audience, confirmed by feedback from participants (66.7% considered the activities "appropriate" and 33.3% "very appropriate" to their needs, characteristics and limitations).

Keywords: cognitive training, aging, cognitive deficit, dementia.

CONTRIBUTO PARA A VALIDAÇÃO DA ESCALA DE COMPETENCIA EM ESTUDO (ECE)

Susana Pestana[13]

Francisco Peixoto [14]

Patrícia Rosado Pinto[15]

Resumo

A competência de estudo, capacidade do estudante na apropriação de estratégias, é essencial na autorregulação da aprendizagem. A Escala de Competência de Estudo de Almeida e colaboradores (2009) avalia as competências de estudo e as abordagens à aprendizagem no Ensino Superior. O presente estudo apresenta os resultados de uma versão da escala adaptada a partir das Escalas de Competências de Estudo para estudantes de cursos de Ciências e Tecnologias e para estudantes de Ciências Sociais e Humanidades. Apresentamos resultados das propriedades psicométricas de uma versão da escala aplicada a 187 alunos de cursos de Terapia Ocupacional. A análise fatorial exploratória resultou em 4 fatores: Autorregulação de comportamentos, cognitivo-motivacional, esclarecimento de dúvidas e confrontação com os pares. Na consistência interna os valores de Alfa de Cronbach são aceitáveis.

Palavras-Chave: Competência de Estudo, Aprendizagem, Psicometria, Ensino Superior

[13]IPBeja / ISPA-Instituto Universitário/CIE-ISPA; susana.pestana@ipbeja.pt
[14]ISPA – Instituto Universitário/CIE-ISPA; fpeixoto@ispa.pt
[15]NOVA Medical School/Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Nova de Lisboa; edumedica@fcm.unl.pt

Introdução

A transição dos estudantes para o Ensino Superior contempla um conjunto de exigências e desafios académicos e psicossociais. Atualmente, no acesso ao Ensino Superior, assiste-se a uma grande diversidade de percursos académicos anteriores, de estatutos de identidade, expectativas e competências de estudo que condicionam o ajustamento a esta nova etapa do percurso formativo (Almeida, Araújo, & Ferreira, 2014). A implementação das medidas associadas ao Tratado de Bolonha nos diversos países da União Europeia levou as instituições universitárias a investir em metodologias de ensino que promovam a aprendizagem ativa dos estudantes, desenvolvendo quando necessário a sua autorregulação e as competências de autonomia (Almeida, Guisande, Pereira, Joly, Donaciano, Mendes, & Ribeiro, 2009). Esta ideia de que as metodologias de ensino devem promover a aprendizagem ativa e a autonomia dos estudantes é consonante com a ideia de que os processos de ensino devem conduzir a uma maior responsabilização do estudante para a construção do significado das suas experiências e aprender a compreender a natureza do conhecimento de modo a concretizar a aprendizagem de um modo significativo (Novak & Gowin, 1996). No que diz respeito à autorregulação, Zimmerman (2002) refere que esta não é uma habilidade mental ou uma competência de desempenho académica, mas sim um processo autodirigido através do qual os estudantes transformam as suas habilidades mentais em competências académicas. Deste modo, a aprendizagem é concebida enquanto atividade em que os estudantes fazem algo por si próprios de forma proactiva, em vez de surgir apenas como reação ao ensino. Na perspetiva de Zimmerman (1989) a autorregulação da aprendizagem é constituída por três elementos: estratégias de autorregulação da aprendizagem, perceção da autoeficácia acerca da competência de desempenho e o compromisso com os objetivos académicos. Desta forma, os estudantes são proactivos em termos dos esforços necessários para aprender, uma vez que têm consciência das suas forças e limitações, bem como são guiados pelos seus objetivos pessoais e por determinadas estratégias relacionadas com a tarefa (Zimmerman, 2002). Assim, tendo em conta que o estudante define os seus objetivos pessoais, auto monitoriza o seu comportamento e reflete acerca da sua efetividade, surgem as condições propícias para uma maior satisfação e motivação na melhoria dos métodos de estudo. Tendo em conta que a autorregulação da aprendizagem dos estudantes se assume de acordo com os seus níveis de metacognição, motivação e comportamento, estes direcionam os seus esforços para a aquisição de conhecimento e competência, em vez de responsabilizarem os professores, os pais ou quaisquer outros agentes envolvidos no processo de ensino (Zimmerman, 1989). As teorias de uma

aprendizagem autorregulada para o sucesso académico enfatizam a forma como os estudantes seleccionam, organizam e constroem ambientes de aprendizagem vantajosos para si e como planeiam e controlam a forma e a quantidade de informação (Zimmerman, 1990). Desta forma, a investigação contemporânea refere que a autorregulação da aprendizagem envolve não apenas uma descrição detalhada do conhecimento de uma competência, mas também a autoconsciência, a Auto motivação e as competências comportamentais para implementar o conhecimento de uma forma apropriada; a autorregulação da aprendizagem não é uma característica individual que os estudantes apresentam ou não, mas envolve a utilização seletiva de processos específicos que devem ser adaptados de forma personalizada a cada tarefa, cujas competências incluem: estabelecer objetivos pessoais, adotar estratégias para atingir os objetivos, Auto monitorizar o desempenho e identificar os sinais de progresso, reestruturar os contextos físico e social de forma a torná-los compatíveis com os objetivos, gerir o tempo de forma eficiente, autoavaliar os seus próprios métodos, atribuir o efeito de causalidade para os resultados e adaptar métodos futuros; a qualidade da autorregulação depende de diversas crenças subjacentes, incluindo a eficácia percebida e a motivação intrínseca (Zimmerman, 2002). Zimmerman e Martinez-Pons (1990) referem que a diversidade de estratégias pode ser utilizada pelos estudantes e depende de fatores interpessoais, contextuais e físicos e que os estudantes autorregulados se avaliam, de forma a poder verificar a efetividade das estratégias por si escolhidas. Desta forma, as competências de autorregulação permitem que os alunos, tendo em conta a diversidade de opções, aceitem os desafios e as dificuldades inerentes às situações e problemas mais complexos, enfrentem estes mesmos problemas com a confiança de que irão ter sucesso e tomem as opções estratégicas mais adequadas (Almeida et al., 2009). Tendo em conta uma aprendizagem autorregulada, Zimmerman (2002) refere que esta se processa através de três fases cíclicas: a fase prévia refere-se aos processos e crenças que ocorrem antes da aprendizagem, em que se espera que o estudante estabeleça objetivos, planeie uma estratégia e avalie as crenças relacionadas com a sua Auto motivação; a fase de desempenho refere-se aos processos que ocorrem durante a implementação dos comportamentos, em que se espera que o estudante aquira competências de autocontrolo, através da atenção focada na tarefa, da autoinstrução e adquira competências de auto-observação, através da experimentação; a fase da autorreflexão refere-se aos processos que ocorrem após a aprendizagem, em que se espera que o estudante aquira competências de autocrítica, através da autoavaliação e através de competências de autossatisfação e capacidade adaptativa ou defensiva.

Dentro deste quadro teórico da aprendizagem autorregulada, o presente trabalho tem por objetivo contribuir para o estudo das propriedades psicométricas da Escala de Competências em Estudo desenvolvida por Almeida e colaboradores (Almeida et al., 2009; Almeida & Joly, 2012, em desenvolvimento).

Método

Participantes

A Escala de Competência em Estudo (ECE) foi aplicada a 185 estudantes de Cursos de Terapia Ocupacional, de 3 Escolas Superiores de Saúde das regiões Centro e Sul do País. Da totalidade da amostra 89,6% são do género feminino e 10,4% são do género masculino com idades compreendidas entre os 17 e os 53 anos. A média de idades é de 23,45 anos com um desvio padrão de 5,510 e a mediana é de 22,00. No que respeita ao tipo de ingresso no Ensino Superior 9,8% provêm do Concurso Especial para maiores de 23 anos, 4,9% provêm de Cursos Médios/Superiores, 15% ingressaram no Curso através de Mudança de Curso, 57,1% são provenientes do 12ºano de escolaridade, 1,2% provêm do regime especial dos PALOP, 0,6% contemplam o reingresso, 16,6% são titulares de Diplomas de Especialização Tecnológica e 0,6% ingressaram no Curso através de Transferência.

Instrumento

A Escala de Competência em Estudo (ECE) pretende avaliar as competências de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior. Na sua versão original, a ECE é constituída por 55 itens num formato de resposta de tipo *likert* de 1 (“discordo totalmente”) a 6 (“concordo totalmente”), divididos em quatro grandes áreas de competências de estudo: comportamental, cognitiva, motivacional e de avaliação (Almeida et al., 2009).

A constatação de que as competências de estudo apresentadas pela ECE não se aplicavam simultaneamente a alunos dos Cursos de Ciências e Tecnologias e aos alunos dos Cursos de Ciências Socais e Humanidades ou não eram percecionadas como tendo o mesmo significado, levou ao desenvolvimento de duas escalas: a Escala de Competência em Estudo para as Ciências Sociais e Humanidades – ECE (S&H) (Almeida & Joly, em desenvolvimento) e a Escala de Competência em Estudo para as Ciências e Tecnologias – ECE (C&T) (Almeida & Joly, 2012).

A Escala de Competência em Estudo – ECE (C&T) pretende avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem de estudantes universitários da área de Ciências e Tecnologias.

É constituída por 15 itens do tipo *likert* com quatro pontos, de 1 ("quase nunca") a 4 ("quase sempre"), agrupando-se em 3 fatores. O fator 1 é designado por "Comportamentos Estratégicos de Planeamento" e inclui os itens 1, 8 e 13 e que se referem a decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo. O fator 2 é designado por "Comportamentos Estratégicos de Monitorização" e objectiva aferir os comportamentos relativos à Auto monitorização pela auto-observação do desempenho durante a execução de catividades de estudo, incluindo os itens 2, 5, 6, 11, 12 e 15. O fator 3 é designado por "Comportamentos Estratégicos de Autoavaliação" e inclui os itens 3, 4, 7, 9, 10 e 14, que se reportam a comportamentos e a preocupações dos alunos, no sentido de viabilizarem um estudo competente e bem-sucedido, sendo por isso dependentes da existência de uma autorreflexão por parte do estudante acerca de seu desempenho, quer seja antes, durante ou depois de estudar.

A Escala de Competência em Estudo – ECE (S&H) pretende avaliar os métodos de estudo e as abordagens à aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior de estudantes frequentando cursos das áreas das Ciências Sociais e Humanidades. Inclui 16 itens com uma escala de resposta idêntica à ECE (C&T). Estes itens agrupam-se em três fatores idênticos aos da ECE (C&T): o fator 1 composto por 5 itens e designado por "Comportamentos Estratégicos de Planeamento"; o fator 2 designado por "Comportamentos Estratégicos de Monitorização" e inclui 5 itens; o fator 3 remetendo para "Comportamentos Estratégicos de Autoavaliação" e constituído por 6 itens.

A versão original da Escala de Competência em Estudo para as Ciências Sociais e Humanidades – ECE (S&H) e da Escala de Competência em Estudo para as Ciências e Tecnologias – ECE (C&T) foi reorganizada para uma única Escala de Competência em Estudo, incluindo uma seleção de itens que fazem parte de ambas, perfazendo um total de 28 itens.

Resultados

O processo inicial de análise das propriedades psicométricas consistiu em analisar o agrupamento dos diversos itens através de análises fatoriais exploratórias. Para o efeito submeteram-se os 28 itens a uma análise fatorial com extração por componentes principais e definição prévia de 3 fatores (correspondendo às três dimensões esperadas: Comportamentos Estratégicos de Autoavaliação, Comportamentos Estratégicos de Monitorização e Comportamentos Estratégicos de Planeamento), seguida de rotação *promax*, maximizando os pesos fatoriais dos itens (Brown, 2006). Este método, segundo o mesmo autor, é a melhor

escolha, quando se trata de modelos multifatoriais e em que as dimensões estão correlacionadas entre si. Foi assim efetuada uma primeira análise fatorial com a definição prévia de 3 fatores, tendo em conta as dimensões acima referidas. Os resultados obtidos para o coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (0.831) e para o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(325)=1699.3$ $p<0.001$), validaram a análise. No entanto, os 28 itens distribuíram-se pelas três dimensões, apresentando um conteúdo discrepante entre si, não se verificando o agrupamento de itens esperado. A análise do *scree plot* permitiu verificar que uma solução de 4 fatores poderia ser uma opção válida. Deste modo, efetuámos uma nova análise fatorial com definição prévia de 4 fatores, utilizando os mesmos métodos de extração e rotação da análise anterior. Esta análise levou à exclusão do item 18, por surgir num agrupamento discrepante com o seu conteúdo, e do item 22 por apresentar valores de saturação baixos. A nova análise realizada, sobre 26 itens permitiu obter uma solução fatorial explicando 48.5% da variância dos itens em análise, a qual pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1: *Análise factorial após rotação promax para 26 itens (saturações ≥ 0.35) e valores de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões*

Item nº	Autorregulação de Comportamentos	Autorregulação Cognitivo-Comportamental	Autorregulação no esclarecimento de dúvidas	Autorregulação na confrontação com os pares
ECE3	0.74			
ECE13	0.71			
ECE2	0.69			
ECE17	0.64			
ECE1	0.63			
ECE12	0.60			
ECE14	0.58			
ECE19	0.55			
ECE5	0.54		0.40	
ECE11	0.54			
ECE10	0.53			
ECE25		0.82		
ECE9		0.67		
ECE23		0.58		
ECE21		0.52		
ECE24		0.49		
ECE16		0.47		
ECE15		0.44		
ECE20		0.37		
ECE 6			0.86	
ECE 7			0.83	
ECE 4			0.62	
ECE 8			0.46	
ECE 28				0.90
ECE 26				0.75
ECE 27				0.64
Valor próprio	7.03	2.44	1.61	1.54
Variância Explicada	27.04%	9.38%	6.20%	5.93%
Alfa de Cronbach	.83	.77	.77	.73

O primeiro fator agrupa os itens 1, 2, 3, 5, 10, 11, 12, 13, 14, 17 e 19 explica 27.04% da variância e foi designado de "Autorregulação de comportamentos" uma vez que os itens remetem para aspetos relacionados com a forma como o estudante planeia e organiza o seu estudo, através de horários, apontamentos e resumos. Este fator apresentou um alfa de Cronbach de 0.83 e é constituído por itens como o ECE1 – Quando me parece importante faço anotações nas aulas; ECE10 – Organizo o meu estudo em função das exigências da matéria; ECE13 – Procuro ter o meu material de estudo organizado; ECE19 – Procuro verificar se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper o estudo depois. O fator 2 agrupa os itens 9, 15, 16, 20, 21, 23, 24 e 25 que reenviam para processos de construção e compreensão dos conhecimentos, bem como para os objetivos do estudo, pelo que designámos esta dimensão como "Autorregulação cognitivo-motivacional", apresentando um alfa de Cronbach de 0.77. Este fator explica 9.38% de variância, sendo constituído por itens como o ECE9 – Verifico que aprendi uma matéria quando consigo aplicá-la na resolução de problemas; ECE20 – Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades da matéria; ECE23 – Sei quais os motivos que me fazem ter um bom desempenho; ECE25 – Gosto de estudar um conteúdo até me sentir capaz de explicá-lo a um colega ou a mim mesmo. O agrupamento dos itens 4, 6, 7 e 8 refere-se a aspetos relacionados com a resolução de problemas, no sentido dos estudantes esclarecerem dúvidas relacionadas com a aprendizagem junto dos professores, sendo esta dimensão designada por "Autorregulação no esclarecimento de dúvidas", apresentando um alfa de Cronbach de 0.77. Esta dimensão caracteriza o fator 3, explicando 6.2% de variância, sendo constituído por itens como o ECE6 – Esclareço as minhas dúvidas durante a aula; ECE7 – Seleciono as dúvidas que quero esclarecer junto do professor; ECE8 – Procuro esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias. Os últimos três itens reenviam para aspetos relacionados com a confrontação com os pares e a seleção de resumos, apontamentos, anotações e exercícios de estudo dos colegas para organização do estudo, agrupando os itens 26, 27 e 28, sendo esta dimensão designada como "Autorregulação na confrontação com os pares", apresentando um alfa de Cronbach de 0.73. Esta dimensão explica 5,93% de variância e caracteriza o fator 4, sendo constituído por itens como o ECE27 – Comparo a minha resolução de exercícios com a dos colegas; ECE28 – Comparo os meus apontamentos com os dos colegas para organizar a matéria.

Quadro 2: *Matriz de correlação entre os fatores da escala ECE*

	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4
Fator 1	1.00			
Fator 2	0.48***	1.00		
Fator 3	0.35***	0.31***	1.00	
Fator 4	0.17*	0.18*	0.26***	1.00

* *P*<0.05; *** *p*<0.001

A análise do Quadro 2 permite evidenciar as relações positivas, significativas e fracas a moderadas entre os vários fatores da escala ECE. Os fatores 1 (Autorregulação de Comportamentos), 2 (Autorregulação Cognitivo-Comportamental) e 3 (Autorregulação no esclarecimento de dúvidas) apresentam as relações mais fortes, enquanto as relações destes com o fator 4 (Autorregulação na confrontação com os pares) são mais fracas.

Discussão

O principal objetivo deste estudo foi contribuir para o estudo das propriedades psicométricas da Escala de Competências em Estudo e, simultaneamente, validá-la para a utilização com estudantes de Cursos de Terapia Ocupacional. Os resultados obtidos validaram a organização dos 26 itens em quatro dimensões, operacionalizando uma vertente mais comportamental e outra vertente mais cognitiva e motivacional, relacionadas com a aprendizagem, bem como outras duas vertentes relacionadas com a capacidade de resolução de problemas, no esclarecimento de dúvidas junto dos professores e na confrontação com os pares. Os indicadores das análises fatoriais e da consistência interna, no que respeita aos 26 itens e a quatro dimensões, são bastante aceitáveis (Marôco, 2011; Nunnally, 1978).

Considerando os resultados exploratórios deste estudo, os itens organizaram-se nas quatro dimensões que designámos por "Autorregulação de comportamentos", "Autorregulação cognitivo-motivacional", "Autorregulação no esclarecimento de dúvidas" e "Autorregulação na confrontação com os pares". Tendo em conta o Modelo de Zimmerman (2002), os itens das diversas dimensões não se agruparam de acordo com as três fases cíclicas para uma aprendizagem autorregulada. No entanto, os itens que agruparam as dimensões "Autorregulação no esclarecimento de dúvidas" e "Autorregulação na confrontação com os

pares" vão ao encontro dos estudos realizados por Zimmerman e Martinez-Pons (1988), que referem que na procura de informação e ajuda dos colegas, os estudantes autorregulados não têm uma atitude passiva mas procuram ativamente o conhecimento e ajuda, quando necessitam.

Comparativamente a outras investigações (Almeida et al. 2009; Seco et al., 2010), com diferentes versões da escala utilizada no presente estudo, os resultados apontam para uma estruturação diferente, reforçando a ideia que os métodos de estudo podem ter uma grande variabilidade inter-individual, mas também em função dos cursos/áreas de estudo que os estudantes frequentam (Almeida et al., 2009). As diferenças encontradas entre as respostas dos estudantes que contribuíram para este estudo da validação da ECE, relativamente aos outros estudos, estará provavelmente relacionada com o facto de serem Escolas Superiores de Saúde distintas, com uma especificidade a nível da organização do ciclo de estudos, bem como ao facto de os estudantes terem diferentes proveniências, não só a nível geográfico, bem como ao tipo de regime de ingresso no Ensino Superior.

Por último importa referir a importância de construção e validação de uma escala dos comportamentos autorregulados de aprendizagem no Ensino Superior, nomeadamente uma versão para os estudantes do Ensino Politécnico (Seco et al., 2010). No entanto, face aos diferentes resultados obtidos nos diversos estudos importa continuar e aprofundar a investigação da estrutura de organização das competências de estudo, de modo a poder obter-se um instrumento que as permita avaliar adequadamente. Por outro lado, de um ponto de vista da intervenção educativa, será uma mais valia aprofundar esta área, de forma a poder avaliar quais os esforços que deverão ser implementados em alterações curriculares por forma a incluir a aprendizagem de competências úteis, não apenas no contexto escolar, mas também a nível profissional e pessoal (Dias et al., 2011).

Referências Bibliográficas

Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Ferreira, J.A. (2014). Editorial. [Adaptação e Sucesso Académico no Ensino Superior], *Revista E-Psi, 4* (1), 1-4.

Almeida, L. S., & Joly, M. C. R. A. (2012). *Escala de competência de estudo – ECE (C&T). Teste em construção*. Universidade do Minho, Portugal e Universidade São Francisco (Brasil).

Almeida, L. S., & Joly, M. C. R. A. (em desenvolvimento). *Escala de competência em estudo – ECE-Sup (S&H)*. Pesquisa em desenvolvimento. Universidade do Minho, Portugal e Universidade São Francisco, Brasil.

Almeida, L.S., Guisande, M.A., Pereira, A., Joly, C., Donaciano, B., Mendes, T., & Ribeiro, S. (2009). Escala de competências de estudo (ECE-SUP): Fundamentos e Construção. *Actas do X Congresso Galego-Português de Picopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, M. C. R., Joly, C., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Dias, A. S., Franco, A. H. R., Almeida, L. S., & Joly, M. C. R. A. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico em alunos universitários. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagoxia*. A Coruna/Universidade da Coruna.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-32.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: Edições Silabo Lda.

Nunnaly, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1996). *Aprender a aprender* (1ª Ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Seco, G., Almeida, L. S., Alves, S., Pereira, P., Filipe, L., Fonseca, S., & Martins, V. A. (2010). Escala de competências de estudo: Resultados de um estudo de validação no Instituto Politécnico de Leiria. *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos educativos"*. Braga: Universidade do Minho.

Zimmerman. B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*, 64-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmermann, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284-90.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82,* 51-59.

Anexo

Itens da versão da Escala de Competências de Estudo utilizados no estudo

1. Quando me parece importante faço anotações nas aulas.
2. Acompanho o meu estudo fazendo anotações, resumos ou esquemas.
3. Faço apontamentos nas aulas.
4. Marco as dúvidas que tenho.
5. Anoto aspetos que não compreendi para depois estudar melhor.
6. Esclareço as minhas dúvidas durante a aula.
7. Seleciono as dúvidas que quero esclarecer junto do professor.
8. Procuro esclarecer as dúvidas que tenho à medida que estudo as matérias.
9. Verifico que aprendi uma matéria quando consigo aplica-la na resolução de problemas.
10. Organizo o meu estudo em função das exigências da matéria.
11. Procuro estabelecer horários para estudar.
12. Se me ajudar a entender a matéria, refaço os exercícios ou releio os textos.
13. Procuro ter o meu material de estudo organizado.
14. Leio os textos ou faço os exercícios sugeridos pelos professores.
15. Consigo selecionar as partes mais importantes do material de estudo.
16. Relaciono o conteúdo da aula com aprendizagens anteriores a fim de compreender melhor os conceitos.
17. Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão.
18. Preocupo-me em ler com atenção a questão e verificar se a entendi bem, antes de começar a responder.
19. Procuro verificar se tenho todos os materiais necessários para não ter que interromper o estudo depois.
20. Estabeleço metas de estudo de acordo com as necessidades da matéria.
21. Interpreto os bons resultados académicos como uma recompensa ao meu esforço.
22. Sou capaz de me esforçar para estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil.
23. Sei quais os motivos que me fazem ter um bom desempenho.
24. O meu esforço varia em função da dificuldade dos resultados.
25. Gosto de estudar um conteúdo até me sentir capaz de explicá-lo a um colega ou a mim mesmo.
26. Escolho os melhores resumos e anotações de colegas para estudar.
27. Comparo a minha resolução dos exercícios com a dos colegas.
28. Comparo os meus apontamentos com os dos colegas para organizar a matéria.

CONTRIBUTION TO THE VALIDITY OF THE COMPETENCE TO STUDYING INVENTORY (CSI)

Abstract: The competence to studying, the student's ability in the appropriation of strategies, is essential in learning self-regulation. The Competence to Studying Inventory by Almeida et al. (2009) evaluates study skills and approaches to learning in higher education. This study presents the results with an adapted version from the Competence to Studying Inventories for Science and Technology students and for Social Sciences and Humanities students. We presented the results on the psychometric properties of a version of the inventory applied to 187 students of Occupational Therapy Courses. Exploratory factor analysis grouped the items in 4 factors: Behavior, Cognitive-Motivational, Clarifying doubts and Confrontation with peer's self-regulation. Concerning to reliability Cronbach's Alpha values can be considered acceptable.

Key-Words: Competences to Studying, Learning, Psychometrics, Higher Education

AVALIAÇÃO COGNITIVA DA COMPETIÇÃO DESPORTIVA E OBJECTIVOS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL: ESTUDO ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS NUMA AMOSTRA DE ATLETAS PORTUGUESES

Rui M. Sofia & José Fernando Cruz

Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

As emoções e a capacidade de regulação emocional são processos determinantes no desempenho e sucesso desportivo. As similaridades da investigação no domínio do *stress* e *coping*, assim como dos processos de regulação emocional, originaram já abordagens conceptuais ao *coping* como um processo de "regulação sob *stress*". Paralelamente, a investigação do stress, emoções e *coping*, tem demonstrado, nos mais variados contextos (e.g., académico, desportivo), a centralidade dos processos de avaliação cognitiva (o significado da situação e aquilo que está "em jogo") nas experiências emocionais dos indivíduos, que as podem interpretar como ameaçadoras ou desafiantes. Recentemente, a integração da teoria dos objectivos de realização e dos modelos da regulação emocional, tem sugerido igualmente que diferentes objectivos para a regulação emocional (aprendizagem *vs* rendimento) podem gerar diferentes interpretações para o *feedback* que é fornecido pelas experiências emocionais. O objectivo do presente estudo consistiu em analisar as características psicométricas e a validade da "Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio" (Cruz et al., 2008; Dias et al., 2011) e de uma versão em língua Portuguesa da medida de "Objectivos para a Regulação Emocional" (Rusk, Tamir & Rothbaum, 2011). Os participantes foram 269 atletas, entre os 15 e os 39 anos, praticantes de várias modalidades

individuais e colectivas. Os resultados evidenciaram a fiabilidade e as boas características psicométricas de ambas as escalas, fornecendo dados adicionais para a sua validade, mediante o recurso a uma medida adicional de *coping* (*Brief COPE*), já validada para o contexto nacional e em diferentes domínios de realização.

Palavras-chave: Avaliação cognitiva, Percepção de ameaça e desafio, Objectivos para a regulação emocional, *Coping*, Competição desportiva

Introdução

As emoções, as avaliações cognitivas da competição subjacentes e/ou associadas e a capacidade de regulação emocional são processos determinantes no desempenho e sucesso desportivo. Embora o papel das emoções na competição desportiva tenha sido já alvo de diversos estudos (e.g., Jones, 2003; Friesen, Lane, Devonport, Sellars, Stanley, & Beedie, 2013), não são muitos os trabalhos que se centram no processo de geração das emoções. Na base das experiências emocionais estão processo de avaliação cognitiva (Cruz, 1996; Cruz e Barbosa, 1998; Gross, 2008; Lazarus, 1991, 2000; Skinner & Brewer, 2002; Tatcher e Day, 2008), que consistem numa avaliação do significado "para o bem estar pessoal, do que está a acontecer na relação indivíduo-ambiente" (Lazarus, 1991, p. 87). Este processo determina o modo como a situação de *stress* é interpretada e, como tal, está na base das respostas e experiências emocionais (emoções discretas).

À semelhança de outras situações de avaliação e desempenho, a competição desportiva pode assim ser avaliada cognitivamente de diferentes formas: como um desafio, uma ameaça, perda ou dano (Lazarus, 2000). De acordo com Jones, Meijen, McCarthy, e Sheffield (2009), os atletas podem ser "divididos" entre aqueles que avaliam a competição como uma ameaça (negativamente) ou como um desafio (positivamente). Esta aparente dicotomia é consistente com a crença popular que sugere que "alguns indivíduos podem 'elevar-se' perante os desafios da competição e ter um bom desempenho, enquanto alguns falham e têm um desempenho fraco" (p. 162).

A "Escala de Avaliação Cognitiva na Competição Desportiva – Percepção de Ameaça", desenvolvida inicialmente por Cruz (1994, 1997), pode ser considerada um dos instrumentos mais úteis para a avaliação desta variável (Dias, Cruz, e Fonseca, 2009). Diversos estudos

demonstraram as boas características psicométricas desta escala (Cruz, 1996, 1997; Dias, Cruz & Fonseca, 2009, 2011, 2012). No entanto, desde há algum tempo que a investigação sugere as vantagens adicionais de incluir na medida da avaliação cognitiva da competição desportiva, uma subescala para avaliar igualmente a Percepção de Desafio (Cruz, Matos & Ferreira, 2006.

As similaridades da investigação no domínio do *stress* e do *coping*, assim como dos processos de regulação emocional, têm dado origem a abordagens conceptuais ao *coping* como um processo de "regulação sob *stress*" (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2009). Por outro lado, a investigação mais vasta no domínio do *stress*, emoções e *coping*, tem demonstrado, nos mais variados contextos (e.g., académico, desportivo, performativo), a centralidade dos processos de avaliação cognitiva (o significado da situação e aquilo que está "em jogo") nas experiências emocionais dos indivíduos, que as podem interpretar como ameaçadoras ou desafiantes, influenciando assim os seus níveis de desempenho e as "lutas" pela excelência e por rendimentos excepcionais (ver Matos, Cruz, Almeida, 2011).

Recentemente, a integração da teoria dos objectivos de realização (Elliot & Church, 1997) com os modelos da regulação emocional (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007) tem levado alguns autores a sugerirem que diferentes objectivos para a regulação emocional (aprendizagem *vs* rendimento) podem gerar diferentes interpretações para o *feedback* que é fornecido pelas experiências emocionais (Baumeister, Vohs, DeWall, & Zhang, 2007; Rusk, Tamir, & Rothbaum, 2011). Ou como referem Rusk e colaboradores (2011), "os indivíduos com objectivos de rendimento e aprendizagem podem interpretar de forma diferente o *feedback* das suas experiências" (p. 456).

Preocupada com a distinção central entre objectivos de aprendizagem e objectivos de rendimento (ou desempenho), sobretudo em domínios e áreas onde "a capacidade está em causa", Rusk et al., 2011), a investigação no domínio dos objectivos de realização tem sugerido e evidenciado a relação entre objectivos de aprendizagem e respostas mais adaptativas em situações de *stress* em variados domínios profissionais, sobretudo quando confrontados com situações difíceis ou desafiantes (e.g., Ames & Archer, 1988; Dweck, 1999; Elliott & Dweck, 2005;). Por sua vez, o estudo da regulação emocional tem também as suas raízes (e por vezes "coincide", nalgumas estratégias) com a literatura do *coping* e com o estudo das estratégias de regulação emocional (e.g., reavaliação cognitiva).

Embora alguns estudos demonstrem que as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos indivíduos são influenciadas pelos seus objectivos e preferências emocionais

(e.g., Tamir, 2005, 2009), apenas Rusk e colaboradores (2011) procuraram perceber se os indivíduos têm objectivos de rendimento ou aprendizagem para gerirem as suas emoções. De acordo com esta perspectiva, os indivíduos com objectivos de aprendizagem para a regulação emocional procuram melhorar ou desenvolver a sua capacidade para gerirem e/ou controlarem as suas emoções. Estes indivíduos vêm os obstáculos como uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento, tentando melhorar a forma como lidam com as emoções. Por outro lado, os indivíduos com objectivos de rendimento procuram demonstrar e provar, nomeadamente aos outros, que são capazes de gerir as suas emoções. Ou seja, pretendem demonstrar que conseguem controlar as suas emoções ou evitam mostrar que têm problemas e/ou dificuldades de regulação das suas emoções. Em suma, nesta conceptualização os objectivos de rendimento para a regulação emocional são entendidos como o "procurar provar capacidade individual para gerir emoções"; por sua vez os objectivos de aprendizagem para a regulação emocional são focados em "procurar melhorar a capacidade pessoal para regular e/ou gerir emoções" (Rusk et al., p. 444).

Deste modo, Rusk e colaboradores (2011) desenvolveram recentemente um estudo que visava explorar se os indivíduos que tendem a usar a ruminação e a supressão de pensamentos poderiam estar a "seguir" objectivos para a regulação emocional de natureza diferente dos objectivos daqueles que tendem a usar uma outra estratégia de regulação emocional: a reavaliação cognitiva. Nesse sentido, adaptaram a linguagem original dos itens da "Escala de Objectivos de Realização" (Elliot & Church, 1997), predominantemente associada a contextos académicos, de modo a reflectirem objectivos para regular emoções. A titulo de exemplo, o item "Frequentemente, penso para mim próprio 'E se tiver um maus resultados na escola?'", foi mudado para ""Frequentemente penso para mim próprio, 'E seu eu não conseguir controlar as minhas emoções?'".

Os resultados obtidos sugerem que os indivíduos com maiores "*scores*" mais elevados nos objectivos de rendimento ("*performance*") para a regulação emocional tendiam a usar mais as estratégias de ruminação e a supressão de pensamentos, e consequentemente, apresentavam níveis superiores de depressão. Pelo contrário, os participantes que tinham "*scores*" mais elevados nos objectivos de aprendizagem ("*learning*") tendiam a usar mais a estratégia de reavaliação cognitiva. Este estudo demonstrou evidência para o papel dos objectivos para a regulação emocional, não só nas estratégias que os indivíduos usam, mas também nas suas experiências emocionais. Do ponto de vista de implicações práticas e de

intervenção aplicada, Rusk e colaboradores (2011) sugeriram a necessidade de dirigir as intervenções (p. ex. na depressão, em contextos clínicos) para a modificação das crenças acerca das emoções, para as estratégias de regulação e para os comportamentos que influenciam as emoções.

Adicionalmente, um outro constructo associado, mas distinto da regulação emocional, é o conceito de *coping*. Tendo por base o modelo transacional de Lazarus e Folkman (1984), o processo de *coping* foi originalmente definido como o conjunto de "esforços cognitivos e comportamentais (do indivíduo) para lidar com as exigências internas e/ou externas que são percebidas como estando no limite ou ultrapassando os recursos da pessoa" (p. 141), servindo de mediador entre os processos de avaliação cognitiva e a resposta emocional (Folkman e Lazarus, 1988). Em situações de *stress*, a resposta emocional e as emoções experienciadas dependem assim, por um lado, de uma avaliação "primária" que o indivíduo faz da situação e das exigências colocadas e, por outro lado, da avaliação "secundária" dos recursos e estratégias de *coping* disponíveis e/ou que pode utilizar para lidar com uma situação de *stress* (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, 1991; ver Cruz & Barbosa, 1998, para aplicação deste modelo a contextos desportivos). Em situações competitivas, por exemplo, o uso de estratégias de *coping* de natureza desadaptativa e/ou desajustada está frequentemente associado com maiores níveis de percepção de ameaça na competição desportiva e com emoções como a ansiedade ou a raiva (e.g., Dias, Cruz e Fonseca, 2009, 2011, 2012; Skinner & Brewer, 2002, 2004).

Assim, tendo subjacentes as perspectivas e abordagens referidas, o presente estudo visou a exploração das características psicométricas da "Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio" (EACCD-PA-PD) e da "Escala de Objectivos para a Regulação Emocional" (EOR), neste último caso, após obtenção prévia de autorização dos autores para o seu processo de tradução e adaptação para a língua Portuguesa. Dada a importância dos processos de *coping* nas emoções, pretendeu-se também explorar o padrão de associações entre as percepções de ameaça e desafio e os objectivos para a regulação emocional, com as estratégias de *coping* utilizadas pelos atletas

Método

Participantes

Neste estudo participaram 269 atletas (28.3% do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 15 e os 39 anos (M = 21.73; *DP* = 6.35) de diferentes modalidades individuais e colectivas, nomeadamente: ténis, futsal, basquetebol, *kickboxing*, judo, *taekwondo*, râguebi, badmington, hóquei em patins, natação e voleibol. Além disso, todos os participantes competiam em campeonatos de nível nacionais e/ou internacional em diferentes escalões competitivos: séniores (n = 149, 55.39%); júniores (n = 69, 25.65%); e juvenis (n = 48, 17.84%).

Instrumentos

"Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva- Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio" (EACCD-PA-PD). Este instrumento foi desenvolvido por Cruz (2008; Cruz et al., 2006) partindo de uma medida inicial destinada a avaliar a percepção de ameaça: a "Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva- Percepção de Ameaça" (Cruz, 1994, 1996, 1997; Dias, Cruz, e Fonseca, 2009). Esta foi desenvolvida com base nos trabalhos iniciais de Lazarus e colaboradores (Lazarus, 1991; Lazarus e Folkman, 1984) e tem por objectivo medir a avaliação cognitiva primário, que reflete "uma avaliação do significado, para o bem-estar pessoal, daquilo que está a acontecer na relação pessoa-ambiente" (Lazarus, 1991, p. 87). Considerando que a competição desportiva também pode ser avaliada como um desafio (Jones et al., 2009; Lazarus, 1991, 2000, Skinner & Brewer, 2002, 2004), foi incluída uma nova subescala, adicional, de percepção de desafio. Deste modo, esta versão do instrumento (EACCD-PA-PD), inclui um total de 16 itens, respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos (1=Não se aplica; 5=Aplica-se muito) e distribuídos por duas subescalas: Percepção de Ameaça (PA), com 11 itens (ex: "Penso que posso não ter o rendimento que quero ou que pretendo ter"), variando potencialmente entre um mínimo de 11 e um máximo de 55; e a Percepção de Desafio (PA) que engloba 5 itens (ex: "Fico motivado(a) para aumentar o meu esforço e dar o meu máximo"), variando os "*scores*" entre 5 e 25.

"Escala de Objectivos de Regulação Emocional" (EORE). Esta escala foi originalmente desenvolvida por Rusk e colaboradores (2011) com base na "Escala de Objectivos de Realização" de Elliot e Church (1997), que distingue objectivos de aprendizagem (ou de mestria, "centrados" em querer melhorar e aprender mais), objectivos de aproximação ao rendimento (querer mostrar ser capaz) e objectivos de evitamento do rendimento (evitar mostrar não ser capaz). Este instrumento é constituído por 13 itens distribuídos por 3 subescalas: objectivos de

aprendizagem (5 itens); objectivos de aproximação-rendimento (4 itens); e objectivos de evitamento-rendimento (4 itens). Os itens são respondidos numa escala Likert de 7 pontos de 1 ("discordo fortemente") a 7 ("concordo fortemente"). Cada subescala é calculada através da média de resposta aos itens correspondentes, onde pontuações mais elevadas refletem maior tendência para "partilhar" aquele tipo de objectivo para a regulação emocional.

Brief Cope. Esta escala foi desenvolvida por Carver (1997) para medir estratégias de *coping* e foi adaptada para contextos desportivos, na língua portuguesa, por Dias e colaboradores (2009), tendo já sido utilizada e validade em alguns estudos neste contexto (Dias, Cruz e Fonseca, 2010, 2011, 2012). Este instrumento inclui um total de 28 itens distribuídos por 14 subescalas, com dois itens cada uma, que reflectem outras tantas estratégias de *coping*: (a) aceitação; (b) confronto ativo; (c) desinvestimento; (d) negação; (e) humor; (f) planeamento; (g) reavaliação positiva; (h) religião; (i) auto-culpabilização; (j) auto-distração; (k) abuso de substâncias; (l) apoio emocional; (m) apoio instrumental; e (n) ventilação. Os itens são respondidos numa escala Likert que varia entre 1 (=nada) e 4 (=muito). Os "*scores*" de cada subescala são obtidos recorrendo à soma dos dois respectivos itens, variando assim, o "*score*" de cada subescala, entre um mínimo de 4 e um máximo de 8. Tendo em consideração a natureza transversal deste estudo, o *Brief* COPE foi administrado no habitual formato disposicional, como medida tipo traço, em que foi pedido aos atletas para relembrarem como lidam e "respondem" geralmente a situações problemáticas e/ou "stressantes" na competição desportiva.

Procedimentos

Após a explicação dos objectivos do estudo, procurou-se minimizar potenciais efeitos da desejabilidade social, bem como reforçar a honestidade e sinceridade nas respostas, indicando não haver respostas corretas ou incorrectas. Posteriormente, foi entregue aos atletas um envelope com o questionário e um consentimento para o próprios, e/ou para os pais, no caso de atletas com idade inferior a18 anos. Todos os participantes responderam individualmente às medidas e instrumentos acima descritos, incluídos num questionário de autoavaliação no âmbito de um projecto de investigação de natureza mais mais ampla.

Resultados

Para analisar a validade e características psicométricas destes instrumentos de avaliação psicológica no presente estudo, procedeu-se à análise factorial exploratória (análise de componentes principais, com rotação "*oblimin*") Como critério de inclusão dos itens, neste estudo consideraram-se as orientações usuais na literatura, incluindo saturações superiores a .32 e a ausência de dupla saturação (Tabachnick & Fidell, 2007). Assim, na análise da EACCD - PA - PD encontrou-se uma estrutura de dois factores, incluindo 8 itens a saturarem no primeiro factor (percepção de ameaça) e 5 itens no segundo factor (percepção de desafio), e que explicam, no seu conjunto, 50.32% da variância (KMO = .84; Teste de Barttlet = 1125.06, p<.001). Dois itens acabaram por ser assim removidos da subescala inicial de percepção de ameaça porque saturavam em ambas as subescalas. Como pode ser observado na Tabela 1, esta medida demonstrou níveis de fiabilidade e consistência interna muito aceitáveis: *alpha*'s de Cronbach de .83, para a percepção de ameaça e .77 para a percepção de desafio.

Tabela 1

Estrutura factorial da Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva – Percepção de Ameaça e Desafio (EACCD-PA-PD)

	Percepção de Ameaça	**Percepção de Desafio**
Item 4	.83	
Item 2	.75	
Item 12	.69	
Item 1	.61	
Item 6	.56	
Item 10	.55	
Item 8	.53	
Item 13	.52	
Item 11		.75
Item 7		.74
Item 5		.72
Item 9		.70
Item 3		.48
Variância	35.49	14.83
***Alpha* de Cronbach**	.82	.77

Relativamente à EORE, a análise factorial exploratória (ACP também com rotação oblíqua) evidenciou uma estrutura de três factores consistente com a original (KMO = .84; Teste de Barttlet = 1487.33, p<.001), englobando todos os itens originais, e com níveis de fiabilidade bastante aceitáveis (α = .82 para os objectivos de aprendizagem , α = .86 para os objectivos de aproximação-rendimento, e α = .73 para os objectivos de evitamento-rendimento). No seu conjunto, os 3 factores explicavam 63.32% da variância (Tabela 14).

Tabela 2
Estrutura Factorial da Escala de Objectivos para a Regulação Emocional (EOR)

	Obj. Aprendizagem	Obj. Evitamento-Rendimento	Obj. Aproximação-Rendimento
Item 1	.86		
Item 4	.84		
Item 3	.81		
Item 8	.80		
Item 11	.43		
Item 5		.87	
Item 12		.77	
Item 7		.64	
Item 6		.63	
Item 10			-.91
Item 13			-.81
Item 9			-.79
Item 2			-.67
Variância	38.76	14.17	10.39
***Alpha* de Cronbach**	.82	.73	.86

A Tabela 3 apresenta as medidas descritivas das variáveis em estudo, incluindo as estratégias de *coping*. De um modo geral, é possível verificar que as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos atletas que participaram no estudo são o confronto ativo (M = 6.72), a reavaliação positiva (M = 6.01), o planeamento (M = 6.30) e a aceitação (6.16). Pelo contrário, as estratégias menos utilizadas são o abuso de sustâncias (M = 2.62), o desinvestimento comportamental (M = 3.41) e o recurso à religião (M = 3.55). Além disso, é possível ainda verificar que os atletas apresentem níveis superiores de objectivos de aproximação ao rendimento para a regulação emocional (M = 17.97), comparativamente aos objectivos de evitamento do rendimento (M = 15.42).

Tabela 3
Medidas Descritivas das Variáveis em Estudo

	Min.	Max.	M	DP
AVALIAÇÃO COGNITIVA COMPETIÇÃO				
Percepção de Ameaça	8.00	40.00	23.86	6.75
Percepção de Desafio	7.00	25.00	19.65	3.81
OBJECTIVOS PARA A REGULAÇÃO EMOCIONAL				
Obj. Rendimento-evitamento	4.00	28.00	15.42	5.27
Obj. Rendimento-aproximação	4.00	28.00	17.97	5.64
Obj. Aprendizagem	5.00	35.00	24.69	5.64
ESTRATÉGIAS DE COPING				
Auto-Distração	2.00	8.00	5.36	1.42
Confronto ativo	4.00	8.00	6.72	1.03
Negação	2.00	8.00	4.08	1.45
Apoio emocional	2.00	8.00	5.67	1.56
Apoio instrumental	2.00	8.00	5.67	1.49
Desinvestimento	2.00	8.00	3.41	1.39
Ventilação emoções	2.00	8.00	4.99	1.18
Reavaliação positiva	2.00	8.00	6.01	1.32
Planeamento	2.00	8.00	6.30	1.21
Humor	2.00	8.00	5.44	1.55
Religião	2.00	8.00	3.55	1.68
Auto-culpabilização	2.00	8.00	5.67	1.40
Abuso substâncias	2.00	7.00	2.62	1.21
Aceitação	3.00	8.00	6.16	1.14

Quanto à análise do padrão de associações (coeficiente de correlação de Pearson) entre as variáveis em estudo refira-se que as estratégias auto-distração (r = .24, p < .001) e auto-culpabilização (r = .38, p < .001) apresentam associações mais fortes com a percepção de ameaça. Por outro lado, o confronto ativo (r = .23, p < .001) e o planeamento (r = .18, p < .01) estão mais associadas com a percepção de desafio.

No que se refere aos objectivos para a regulação emocional, pode observar-se que os objectivos de evitamento-rendimento estão mais associados com a auto-culpabilização (r = .20, p < .01), o desinvestimento (r = .23, p < .001) e a negação (r = .24, p < .001). Os objectivos de aproximação-rendimento são os únicos que apresentam uma associação significativa com o apoio emocional (r = .14, p < .05). Por fim, o objectivos de aprendizagem revelaram estar mais

associados, de forma significativa e positivamente com o confronto ativo (r = .30, p < .001), o planeamento (r = .26, p < .001) e a aceitação (r = .20, p < .01), por um lado, e associados negativamente com o desinvestimento (r = -.20, p < .01) e o buso de substâncias (r = -.16, p < .001), por outro lado (Tabela 4).

Tabela 4

Correlações da Percepção de Ameaça e Desafio e Objectivos de Regulação Emocional com as Estratégias de Coping

	Percepção de ameaça	Percepção de desafio	Objectivos rendimento-evitamento	Objectivos rendimento-aproximação	Objectivos Aprendizagem
Auto-Distração	.24***	.12	.34***	.29***	.16*
Confronto ativo	.09	.23***	.04	.16**	.30***
Negação	.20**	.13*	.24***	.10	-.05
Apoio emocional	.14*	.17**	.00	.14*	.12
Apoio instrumental	.13*	.15*	-.02	.04	.07
Desinvestimento	.20**	-.05	.23***	-.04	-.20**
Ventilação emoções	.20**	.21**	.17**	.17**	.13*
Reavaliação positiva	-.02	.13*	-.06	.04	.21**
Planeamento	.06	.18**	-.01	.14*	.26***
Humor	-.05	-.06	-.03	.04	.09
Religião	.16*	.16*	.11	-.03	-.08
Auto-culpabilização	.38***	.17**	.20**	.09	.11
Abuso substâncias	.07	-.01	.14*	-.11	-.16*
Aceitação	-.03	.11	-.06	.09	.20**

Nota. * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Discussão

Este estudo preliminar teve como objetivo principal a exploração inicial das características psicométricas de duas escalas de elevado potencial para a investigação no domínio das emoções, experiências emocionais e regulação emocional no desporto: a "Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio" e a "Escala de Objectivos para a Regulação Emocional". Os resultados da análise factorial exploratória a ambas as escalas revelou uma estrutura coerente e consistente com as versões iniciais e/ou originais, tendo igualmente demonstrado índices de fiabilidade apropriados e aceitáveis.

Na continuação dos estudos de validação da EACCD – PA (Cruz, 1994, 1996; Dias et al., 2009), este estudo permite englobar, com alguma razoabilidade e coerência teórica, a subescala de Percepção de Desafio na Escala de Avaliação Cognitiva na Competição Desportiva. Deste modo, este instrumento contribui para colmatar a necessidade de desenvolvimento de medidas que avaliem estes dois processos de avaliação cognitiva da competição desportiva. No que se refere às associações com as estratégias de *coping*, é possível verificar que os atletas que avaliam a competição como uma ameaça tendem a usar estratégias mais desadaptativas e centradas na redução das emoções experienciadas. Além disso, este padrão de correlações é consistente com o encontrado por Dias e colaboradores (2011), o que pode demonstrar a validade convergente desta escala com outras medidas relevantes. Por outro lado, os atletas que tendiam a "ver" a competição como um desafio recorriam mais frequentemente a estratégias de *coping* de natureza mais adaptativa, mas igualmente a algumas mais focadas na regulação e/ou controlo da emoção. Estes resultados reforçam ainda a ideia de que estas duas formas de avaliar a competição não são mutuamente exclusivas, nem completamente antagónicas (Lazarus e Folkman, 1984; Skinner & Brewer, 2002, 2004). Por exemplo, um mesmo atleta pode "ver" uma competição importante como uma ameaça pelos riscos ou potenciais perigos associados às exigências da situação, mas por outro lado, pode considerar os potenciais ganhos e "resultados" que pode obter dessa mesma competição. É neste sentido que Lazarus e Folkman (1984) destacam que a percepção de ameaça e desafio podem ocorrer simultaneamente e estão frequentemente associados.

Como forma de continuar a validação desta nova escala de avaliação cognitiva da competição desportiva, seria importante que estudos futuros investigassem não só a sua associação com outras medidas de auto-relato, mas também com medidas psicofisiológicas. De facto, o modelo biopsicossocial da percepção de desafio e ameaça (Blascovich & Mendes, 2000; Blascovich, Mendes, Tomaka, Salomon, & Seery, 2003) já demonstrou que existem marcadores psicofisiológicos diferenciados para estes dois estados e processos de avaliação cognitiva. Tal evidência tem sido igualmente sugerida por alguns estudos recentes no domínio da Psicologia do Desporto (e.g., Vine, Freeman, Moore, Chandra-Ramanan, & Wilson, 2013).

Relativamente aos objectivos de regulação emocional, embora o padrão de correlações pareça ser disperso, é possível observar algumas conclusões e/ou padrões importantes. De facto, os indivíduos com objectivos de aprendizagem para a regulação emocional parecem usar frequentemente estratégias mais adaptativas, e menos estratégias desadaptavas. Pelo

contrário, os indivíduos com objectivos de evitamento-rendimento e aproximação-rendimento parecem usar estratégias menos adaptativas. Estes resultados são consistentes com os dados originais encontrados por Rusk e colaboradores (2011, p. 455), que sugerem uma explicação para tais dados: o facto dos indivíduos que procuram evitar demonstrar "incompetência regulatória" poderem ser "relutantes em experienciar emoções positivas devido a preocupações acerca da sua regulação [mantê-las ou replica-las]. Similarmente, podem evitar esforços para mudar as emoções negativas porque tentar e falhar é uma evidência da sua incompetência regulatória".

No entanto, é importante destacar que os processos de *coping*, ao contrário da regulação emocional, não têm apenas o objetivo predominante de regular emoções (Gross, 2008; Lane et al., 2011, 2012). Neste sentido, estudos futuros poderão adaptar a linguagem da EORE para os processos de *coping* e recorrerem a perspectivas mais recentes da teoria dos objectivos de realização (modelos *2x2* ou *3x2;* ver Elliot, Murayama & Pekrun, 2011), tentando incluir igualmente estratégias direcionadas para outros objectivos (e.g., objectivos de evitamento da aprendizagem).

Em conclusão, este estudo representa um esforço adicional para a validação da "EACCD – PA – PD" e da "EORE" para a população portuguesa e, mais especificamente, para o contexto desportivo, reforçando o seu elevado potencial para a investigação nas emoções e experiências emocionais no desporto. De um ponto de vista da intervenção aplicada, vem ainda realçar a importância de intervenções cognitivas dirigidas a atletas que não só visem diminuir os níveis de percepção de ameaça na competição desportiva, mas também a promoção de percepções de desafio e de objectivos de aprendizagem para a regulação emocional no desporto (Jones et al., 2009; Lane et al., 2011; Rusk et al., 2011), de forma a contribuir para uma maior flexibilidade e eficácia, por parte dos atletas, no uso das estratégias de *coping* e regulação emocional utilizadas sob o *stress* e pressão da competição desportiva. Adicionalmente, Rusk e colaboradores (2011) oferecem igualmente pistas importantes para a investigação e intervenção futuras. Por exemplo, avaliar em que medida diferentes objectivos "levam a diferentes estratégias, diferentes resultados, mais ou menos adaptativos e bem-estar emocional" (p. 456). Apesar do reconhecimento da necessidade de refinamentos adicionais na EOR, parece ser evidente o seu potencial para avaliar em que medida "aspectos do ambiente" (e.g., tarefas significativas e desafiantes do ponto de vista pessoal) podem ser mais eficazes na promoção prioritária de objectivos de aprendizagem, em contraponto a objectivos de

rendimento, como sugere a investigação em contextos académicos e escolares (Rusk et al., 2011, p. 457).

Referências

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260–267.

Blascovich, J., & Mendes, W. B. (2000). Challenge and threat appraisals: The role of affective cues. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 59-82). New York: Cambridge University Press.

Blascovich, J., Mendes, W. B., Tomaka, J., Salomon, K., & Seery, M. (2003). The robust nature of the biopsychosocial model challenge and threat: a reply to Wright and Kirby. *Personality and Social Psychology Review*, *7*, 234–243.

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., e Zhang, L. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review, 11*, 167-203. doi: 10.1177/1088868307301033

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol'too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine, 4*, 92-100. doi: 10.1207/s15327558ijbm0401_6

Cruz, J. F. (1994). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva: A importância das competências e processos psicológicos*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga, Portugal: Universidade do Minho.

Cruz, J.F. (1996). Stress, ansiedade e competências psicológicas nos atletas de elite e de alta competição: Um estudo da sua relação e impacto no rendimento e no sucesso desportivo. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1*, 161-192.

Cruz, J. F. (1997). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cruz, J. F. (2008). *Avaliação da ansiedade, motivação e regulação emocional em contextos desportivos*. Manuscrito não publicado. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, J., e Barbosa, L. (1998). Stress, ansiedade e confronto psicológico na competição desportiva: Uma nova abordagem de natureza cognitiva, motivacional e relacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 3*, 21-70.

Cruz, J. F., Matos, D. S., & Ferreira, M. J. (2006). Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva (EACCD): Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio no Desporto. In *"XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"*. Braga: Universidade do Minho.

Dias, C.S., Cruz, J. F., & Fonseca, A.M. (2009). Anxiety and coping strategies in sport contexts: A look at the psychometric properties of Portuguese instruments for their assessment. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 338-348. doi: 10.1017/S1138741600001736

Dias, C.S., Cruz, J.F., & Fonseca, A.M. (2010). Coping strategies, multidimensional competitive anxiety and cognitive threat appraisal: Differences across sex, age and type of sport. *Serbian Journal of Sports Sciences, 4,* 23-31.

Dias, C.S., Cruz, J. F., & Fonseca, A.M. (2011). Ansiedad, percepción de amenaza y estrategias de afrontamiento en el deporte: diferencias individuales en el rasgo de ansiedad. *Ansiedad y Estrés, 17*, 1-13.

Dias, C.S., Cruz, J.F., & Fonseca, A.M. (2012). The relationship between multidimensional competitive anxiety, cognitive threat appraisal, and coping strategies: A multi-sport study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 52-65. doi: 10.1080/1612197X.2012.645131

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

Elliot, A.J., e Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology, 727*, 218- 232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12.

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, *103*, 632–648. doi:10.1037/a0023952

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science & Medicine, 26*, 309-317. doi: 10.1016/0277-9536(88)90395-4

Friesen, A. P., Lane, A. M., Devonport, T. J., Sellars, C. N., Stanley, D. N., & Beedie, C. J. (2013). Emotion in sport: considering interpersonal regulation strategies. International *Review of Sport and Exercise Psychology, 6*, 139-154. doi: 10.1080/1750984X.2012.742921

Gross, J.J. (2008). Emotion regulation: Personality processes and individual differences. In O. P. John, R.W. Robins, and L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3ª ed.) (pp. 701-722). New York, NY: Guilford

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3–24). London: Guilford Press.

Jones, M. (2003). Controlling emotions in sport. *The Sport Psychologist, 17*, 471-486.

Jones, M., Meijen, C., McCarthy, P. J., & Sheffield, D. (2009). A theory of challenge and threat states in athletes. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 2*, 161-180. doi: 10.1080/17509840902829331

Lane, A. M., Beedie, C. J., & Devonport, T. J. (2011). Measurement issues in emotion regulation. In J. Thatcher, M. V Jones, & D. Lavallee (Eds.), *Coping and emotion in sport* (2nd ed., pp. 79–101). London: Routledge.

Lane, A. M., Beedie, C. J., Devonport, T. J., & Stanley, D. M. (2011). Instrumental emotion regulation in sport: Relationships between beliefs about emotion and emotion regulation strategies used by athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *21*, e445–451. doi:10.1111/j.1600-0838.2011.01364.x

Lane, A. M., Beedie, C. J., Jones, M. V, Uphill, M. A., & Devonport, T. J. (2012). The BASES Expert Statement on emotion regulation in sport. *Journal of Sports Sciences*, *30*, 1189–1195

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist, 14*, 229-252.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY: Springer.

Matos, D. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2011). Excelência no desporto: Para uma compreensão da "arquitectura" psicológica dos atletas de elite. *Motricidade*, *7*, 27–41.

Rusk, N., Tamir, M., & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. *Motivation and Emotion, 35*, 444-460. doi: 10.1007/s11031-011-9229-6

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, *129*, 216–269. doi:10.1037/0033-2909.129.2.216

Skinner, E.A., & Zimmer-Gembeck, M.J. (2009). Coping and the development of regulation: Introduction. In Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (Eds.), *Coping and the development of regulation*. R. W. Larson & L. A. Jensen (Eds.-in-Chief), *New Directions in Child and Adolescent Development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Skinner, N., & Brewer, N. (2002). The dynamics of threat and challenge appraisals prior to stressful achievement events. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 678–692. doi:10.1037//0022-3514.83.3.678

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007), *Using Multivariate Statistics* (5ª ed.). New York: Allyn and Bacon.

Tamir, M. (2005). Don't worry, be happy? Neuroticism, trait-consistent affect regulation, and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 449-461. doi: 10.1037/0022-3514.89.3.449

Tamir, M. (2009). What do people want to feel and why? Pleasure and utility in emotion regulation. *Current Directions in Psychological Science, 18*, 101-105. doi: 10.1111/j.1467-8721.2009.01617.x

Thatcher, J., & Day, M. C. (2008). Re-appraising stress appraisals: The underlying properties of stress in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 318-335. doi: 10.1016/j.psychsport.2007.04.005

Vine, S. J., Freeman, P., Moore, L. J., Chandra-Ramanan, R., & Wilson, M. R. (2013). Evaluating stress as a challenge is associated with superior attentional control and motor skill performance: testing the predictions of the biopsychosocial model of challenge and threat. *Journal of Experimental Psychology. Applied*, *19*, 185–94. doi:10.1037/a0034106

COGNITIVE APPRAISAL OF SPORT COMPETITION AND EMOTION REGULATION GOALS: INSTRUMENTS ADAPTATION AND VALIDATION STUDY IN A SAMPLE OF PORTUGUESE ATHLETES.

Abstract: Emotions, as well as emotional regulations abilities are core and deterninant processes in sport success and achievement. Similarities of research in research on stress and coping domain, as well as in emotional regulation processes, are promoting the development of conceptual approaches to coping as a process of "regulation under stress". In addition, stress, coping and emotions research in diferente contexts (e.g., sport, academics), is showing the centrality of cognitive appraisal processes (the meaning of the situation and "what´s at stake") in the individual emotional experiences, being regarded or interpreted as challenging or threatening. Recently, the integration of achievement goal perspectives with emotional regulation models has also suggested that diferente goals for emotional regulation (learning *vs* performance) can generate diferente interpretations of the emotional experiences feedback. The major goal of the presente study was the analysis of psychometric characteristics and validity of the "Scale of Cognitive Appraisal in Sport Competition-Threat Perception and Challenge Perception" (Cruz et al., 2008; Dias et al., 2011), as well as of a Portuguese language version of the " Goals for Emotional Regulation" (Rusk, Tamir & Rothbaum, 2011). Participants were 269 athletes between 15 and 39 years, competing in several individual and team sports. Results showed the reliability and good psychometric characteristics of both scales, providing additional data for its validity, using an additional and well validated measure of coping (Brief COPE), in Portuguese language.

Keywords: Cognitive appraisal, Threat and challenge appraisals, Goals for emotional regulation, Coping, Sport Competition

CALIDAD DE VIDA EN ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO: PRINCIPALES INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Luisa Losada Puente[16]

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña.

Jesús Miguel Muñoz Cantero[17]

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de A Coruña.

RESUMEN: La calidad de vida irrumpe en el campo de la discapacidad en los años setenta, incrementándose la producción científica que trata de operativizar este constructo y proveer de herramientas adecuadas para su evaluación. En la adolescencia con discapacidad, esta temática es todavía incipiente, como lo es el diseño de instrumentos que analicen su bienestar y satisfacción vital. El objetivo de este trabajo es aportar un análisis actualizado de los principales instrumentos diseñados para medir la calidad de vida en la adolescencia con discapacidad intelectual y del desarrollo, a través de la recogida y análisis de documentos procedentes de bases de datos internacionales. Se presentan las principales potencialidades y limitaciones de uso de cada instrumento según los destinatarios y las necesidades de la investigación.

Palabras clave: calidad de vida; adolescente; medición; revisión de literatura

[16] luisa.losada@udc.es
[17] jesus.miguel.munoz@udc.es

Introducción

La aspiración humana por alcanzar el pleno estado de salud, bienestar, felicidad, y, en general, por mejorar sus condiciones de vida se remontan a los orígenes de la humanidad. Durante siglos, estos conceptos estuvieron presentes en los debates filosóficos, asociándose con aspectos positivos y deseables de la vida de las personas, y situándose como antecedentes de la idea de Calidad de Vida (Claes, Van Hove, Van Loon, Vandevelde, y Schalock, 2010; Vega Córdova, 2011; Verdugo, Sainz, Gómez Sánchez, y Gómez Santamaría, 2011).

Pero el reconocimiento de la calidad de vida como categoría de investigación científica no se produce hasta mediados de los años 70 y principios de los 80, cuando adquiere relevancia a nivel profesional y académica, y empieza a explicarse como concepto que se superpone al bienestar, salud o felicidad. Se convierte éste en un constructo social de carácter multidimensional, un concepto sensibilizador y un criterio para evaluar la validez y la eficacia de las estrategias de mejora de la calidad a través de indicadores objetivos y subjetivos (Schalock, Gardner, y Bradley, 2009; Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012). En los años 80, la calidad de vida es asumida en el mundo de la discapacidad como un concepto sensibilizador que ofrece una visión renovada de la persona con discapacidad en términos de autodeterminación, inclusión, empoderamiento e igualdad, permitiendo formular un lenguaje común a las distintas disciplinas al reflejar los principios de normalización, desinstitucionalización, integración y rendición de cuentas (Gómez-Vela y Sabeh, 2000; Schalock et al., 2009).

La revolución de la calidad de vida en la década anterior ocasiona un movimiento de reforma en los años 90 que se cierne sobre su enfoque metodológico. Las inquietudes sobre su conceptualización y evaluación se centran en los resultados personales y en la rendición de cuenta exigiendo, para su mejor comprensión, la definición de sus dimensiones y de su medición y aplicación (Gómez-Vela y Sabeh, 2000; Verdugo et al., 2011). El cambio de un enfoque unidimensional a una perspectiva que postula la multidimensional de este constructo desencadena, a finales de los años 90, la proliferación de definiciones y clasificaciones del concepto (Arellano y Peralta, 2013; Morisse, Vandemaele, Claes, Claes, y Vandevelde, 2013; Van Loon, 2009).

No obstante, la investigación en calidad de vida en la discapacidad no ha proliferado del mismo modo en todos los grupos de población (Gómez-Vela y Verdugo, 2004; Gómez-Vela, Verdugo, y González-Gil, 2007). El conocimiento se ha focalizado principalmente en la adultez, desatendiendo las primeras etapas del desarrollo humano debido, entre otros motivos, a la

asunción de la etapa educativa como una fase preparatoria para la vida adulta y no como una etapa de importancia en sí misma.

El acercamiento al bienestar de la infancia y la adolescencia con discapacidad se ha producido, predominantemente, mediante la adaptación de modelos e instrumentos propios de la adultez (Gómez-Vela, 2007). Ante esta situación, en los últimos años se ha puesto en marcha el desarrollo de marcos teóricos e instrumentos ajustados a las características específicas de cada ciclo vital. En la adolescencia, se han diseñado, validado y perfeccionado algunos instrumentos de evaluación de la calidad de vida, de los cuales exponemos los de mayor impacto y uso en el campo de la discapacidad.

Método

Se emplea una metodología de tipo cualitativo; concretamente, en la modalidad de investigación documental, con la que regresamos a las fuentes originales, primarias y secundarias, explorando las múltiples voces que ofrecen interpretaciones diferentes e interconectadas (Hodder, 2012). El procedimiento empleado ha sido una búsqueda sistemática en bases de datos de ámbito internacional en las áreas de educación y psicología: ERIC, PsycINFO, SCOPUS, Web of Science (WOS), y dos bases de datos españolas: CSIC y DIALNET (véase Tabla 1). Los principales términos de búsqueda fueron "calidad de vida" (*quality of life*), "instrumentos" (*instruments*), medida (*assessment*), "discapacidad" (*disabilities*) y "adolescencia" (*adolescence*), "bienestar" (*wellbeing*), etc. Para su inclusión en el estudio, se seleccionaron los textos a través del título y resumen, y se filtraron documentos referidos a revisiones teóricas, publicaciones, disertaciones y estudios en lenguas no españolas, inglesas o francesas; estudios que empleaban técnicas cualitativas (grupos focales, entrevistas, etc.); documentos no referidos a la calidad de vida específicamente en la adolescencia; o que no reflejasen una perspectiva social, educativa o psicológica de ésta. Hemos obtenido como resultado un total de 32 estudios, encontrando información duplicada en algunas de las bases de datos.

Tabla 1
Principales bases de datos integradas en el análisis de los instrumentos de Calidad de Vida en la adolescencia con y sin discapacidad intelectual

Bases de datos	Palabras introducidas	Años	Descriptores	Documentos	
				Resultado	Análisis
CSIC (ISOC)	Calidad de vida; instrumentos; discapacidad	1990-2015	Calidad de vida; concepto de sí mismo; adolescencia; necesidades educativas especiales; adolescentes; medida; enseñanza secundaria	3	1
Dialnet	Calidad de vida adolescencia; discapacidad	1990-2019	Calidad de vida; discapacidad intelectual y del desarrollo; medida; adolescentes; adolescencia	12	5
	Calidad de vida; evaluación; escuela	1990-2019	Calidad de vida; escuela inclusiva; discapacidad; dificultades de aprendizaje; disability; educación especial	2	1
ERIC	Quality of life; instruments or assessment; adolescence	1990-2012	Adolescents; quality of life; measures (individuals; instruments); psychometrics; models; cognitive development; factor analysis; life satisfaction; mental health; secondary school students; well being	4	0
	Quality of life; instruments or assessment; disability	1990-2013	Quality of life; questionnaires; mental retardation; disabilities; measures (individuals); psychometrics; evaluation methods; factor analysis; adolescents; well being; mental health; literature reviews; multiple disabilities; college students; evaluation; preadolescents;	2	1
PsycINFO	Quality of life; instruments or assessment; adolescence	1990-2015	Quality of life; disabilities; test validity; psychometrics; intellectual developmental disorder; measurement; mental disorders; cognitive impairment; developmental disabilities; wellbeing; questionnaires; cognitive ability; behavioral problems; psychological assessment; learning disabilities; age differences; disorders; need of assessment; life satisfaction; special education	16	1
SCOPUS	Quality of life; disabilities; instruments; adolescence;	1993-2015	Quality of life; instruments; assessment; disabilities; social science; psychology; child&school psychology; well-being	31	1
	Wellbeing; adolescence; quality of life	1992-2014	Adolescents; Overall life satisfaction; satisfaction with life domains; Self-esteem; Well-being; subjective wellbeing; social sciences; factor analysis; personal well-being	95	14
Web of Sciences (WOS)	Quality of life; disabilities; adolescents	1990-2015	Quality of life; personal well-being; values; adolescence; social research; instruments; assessment; disabilities; social science; psychology; child&school psychology; well-being	216	12

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados del análisis, clasificando los instrumentos en función del enfoque que emplean: (a) enfoque unidimensional global, conformado por ítems genéricos (*context-free*) o "satisfacción con la vida como un todo" (Diener y Diener, citado por Gilligan y Huebner, 2002, p. 1149); (b) enfoque unidimensional general, centrados en la suma de la satisfacción en ámbitos específicos de la vida; o (c) enfoque multidimensional, que plantea la existencia de varios perfiles de juicio sobre la satisfacción en función de las áreas de importancia para la persona (Huebner, Suldo, Smith, y McKnight, 2004; Proctor, Linley, y Maltby, 2009).

Instrumentos de medida global unidimensional

Dentro de este grupo de instrumentos se encuentran la Escala de Satisfacción con la Vida del Estudiante (en inglés, *Students' Life Satisfaction Scale, SLSS)* diseñada por Huebner (1991) y la Escala de Satisfacción con la vida (en inglés, *Satisfaction With Life Scale, SWLS)* de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

La Escala de Satisfacción con la Vida del Estudiante (SLSS) es una medida global de autoinforme desarrollado para niños y adolescentes de 8 y 18 años. Evalúa en siete ítems, las valoraciones internas y reflexivas de la realidad que hacen los estudiantes. Requiere una visión amplia del concepto de satisfacción general no relacionada con dominios específicos de la vida (Huebner, 1991; Huebner et al., 2004; Leversen, Danielsem, Birkeland, y Samdal, 2012). Inicialmente, se aplicó a una muestra de 254 niños de 7 a 14 años de Estados Unidos. La escala mostró una consistencia interna entre rangos adecuada (**α =** .70-. 86) y una estructura factorial unidimensional (Huebner, 1991). Posteriormente, se validó con una muestra de 329 niños de 8 a 14 años, obteniendo resultados similares (Huebner, citado por Proctor et al., 2009).

Entre sus limitaciones se destaca, en primer lugar, la estrecha franja geográfica en que se basan sus datos con moderada estabilidad al comparar diferentes grupos étnicos; en segundo lugar, la falta de representación en investigaciones de estudiantes con discapacidad; y por último, su medida de la satisfacción percibida como un todo individual, que anula la opción de comprobar dominios importantes en la vida del adolescentes (Gilligan y Huebner, 2002;

Huebner, Funk y Gilman, citado por Protoc et al., 2009; Huebner, Suldo, y Valois, 2006; Huebner et al., 2004).

Respecto a la Escala de Satisfacción con la vida (SWLS), se trata de una medida del sentimiento general de satisfacción experimentado por la persona (Pavot y Diener, 2008), evaluado en cinco ítems en una escala tipo Likert (de 7 puntos). Sus resultados pueden interpretarse en términos absolutos o relativos. En su aplicación inicial a 176 estudiantes de la Universidad de Illinois, obtuvieron unas adecuadas propiedades psicométricas (**α =** .87) y un coeficiente de correlación entre medidas de .82. El análisis factorial permitió extraer un único factor que explicaba el 66% de la varianza total (Diener et al., 1985). La escala fue ampliamente utilizada en la investigación, ofreciendo datos psicométricos adicionales referidos, mayoritariamente, a población adulta para la que fue diseñado el instrumento, lo que limita la obtención de datos representativos en población adolescente, menor aún en adolescentes con discapacidad. Otra de sus limitaciones es la falta de estabilidad temporal entre adolescentes y de información acerca del efecto de las variables demográficas (Protoc et al., 2009). Además, se aprecia inconsistencia en algunos ítems para valorar el bienestar (Venhoven, citado por Casas, 2010). Finalmente, es destacable que el uso de una medida unidimensional global enmascara el concepto de satisfacción en tanto en cuanto desatiende otros condicionantes del bienestar del adolescente (Gilligan y Hueber, 2002).

Instrumentos de medida general unidimensional

En este epígrafe se aglutinan la Escala de Satisfacción con la Vida Percibida (en inglés, *Perceived Life Satisfaction Scale,* PLSS) y la Escala Multidimensional Abreviada de Satisfacción con la Vida del Estudiante (en inglés, *Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale,* BMSLSS).

La PLSS fue desarrollada por Adelman, Taylor y Nelson (1989) para medir la insatisfacción del alumnado respecto a su bienestar físico y material, relaciones con amigos y familiares, y con los entornos escolares y recreativos. Se compone de 19 ítems medidos en una escala tipo Likert (de 6 puntos). En su aplicación inicial, se obtuvo una confiabilidad interna adecuada (rango α = .74 y α = .80), superior en la muestra de 8-12 años (α = .89) (Huebner y Dew, citado por Protor et al., 2009). Sus limitaciones se refieren a su moderada efectividad para estudiar diferencias entre grupos, su falta de especificidad en la concreción de un rango de edad para su aplicación y la ausencia de resultados transculturales. Así mismo, la muestra empleada

para la validación de la escala con población adolescente con discapacidad ha sido escasa. Por último, destaca la ausencia de un análisis factorial confirmatorio que evalúa su unidimensionalidad (Adelman et al., 1989).

Por otro lado, en 2003, Seligson, Huebner y Valois diseñan la Escala Multidimensional Abreviada de Satisfacción con la Vida del Estudiante (BMSLSS) como medida de auto-informe en cinco ítems que evalúa la satisfacción de los niños y adolescentes en áreas importantes de su desarrollo. Inicialmente, se aplicó a 46 alumnos de secundaria residentes en Estados Unidos, y 221 estudiantes de primaria (de 6 a 8 años) obteniendo un α =.81 para los primeros y α=.75 los segundos. Estudios adicionales incluyeron 5545 estudiantes de 9-12 años (Huebner et al., citado por Protoc et al., 2009). LA BMSLSS cuenta con ciertas limitaciones relativas a la representatividad de la muestra y a la ausencia de representación de la adolescencia con discapacidad (Huebner et al., 2006; Huebner et al., 2004; Proctor et al., 2009), además de la confusión que genera la inespecificidad del grupo de edad objeto de estudio.

En resumen, las escalas presentadas hasta el momento priorizan la medida de la satisfacción vital desde una óptica unidimensional (véase tabla 2), incoherente con los actuales planteamientos de la calidad de vida, que apuestan por un enfoque global del constructo, integrado por elementos de carácter objetivo (bienestar material, relaciones con el ambiente, salud, etc.) y subjetivo (intimidad, expresión emocional, seguridad y salud percibida, etc.). Las evidentes limitaciones de estos instrumentos y la necesidad de ofrecer un enfoque más amplio del constructo, han conducido al diseño de instrumentos que recojan información acerca de las principales áreas que afectan a la vida de los adolescentes, de los que presentamos a continuación los más relevantes (véase Tabla 3).

Tabla 2
Resumen de los instrumentos para la evaluación unidimensional de la Calidad de Vida

Enfoque	Siglas	Autor/es	Población	Aplicación	Propiedades psicométricas	Limitaciones
Unidimensional global (*context-free*)	SLSS	Huebner (1991)	Infancia y adolescencia (8-18 años)	254 niños (7-14 años) de EEUU 329 niños (8-14 años)	Rango α =.70 α =.86 Estructura factorial unidimensional	(a) Estrecha franja geográfica de aplicación (b) Fala de representación en población con DI/DD (c) Medida unifactorial, que no contempla aspectos como familia, amigos, escuela, etc.
	SWLS	Diener et al. (1985)	No especifica	176 estudiantes universitarios 76 alumnos	α = .87 Correlación entre medidas.82 Estructura factorial en cinco ítems	(a) Falta de representación en población adolescente, y nula en adolescencia con DI/DD (b) Ausencia de estabilidad temporal entre muestras de adolescentes (c) Ausencia de información sobre la influencia de variables demográficas (d) Inatención a aspectos relacionados con el bienestar en diversos contextos
Unidimensional general	PLSS	Adelman et al. (1989)	Infancia y adolescencia	221 jóvenes (9-19 años); 179 jóvenes (11-16); 68 jóvenes (8-18); 47 jóvenes (7-16) de Salud Mental	Rango α =.74 α =.80. Más alta en población 8-12 años (α = .89)	(a) Moderada efectividad para estudiar diferencias entre grupos (b) Falta de especificidad sobre el rango de edad (c) Escasez de información sobre población con DI/DD (d) No hay datos sobre la estructura factorial
	BMSLSS	Seligson et al. (2003)	Infancia y adolescencia	46 alumnos de secundaria de EEUU; 221 alumnos de Primaria de EEUU (6-8 años)	α = 81 (1º grupo) α = .75 (2º grupo)	(a) Inadecuada representación de la población (b) Ausencia de representación de población con DI/DD (c) Falta de especificidad sobre el rango de edad

Tabla 3
Resumen de los instrumentos para la evaluación cuantitativa y cualitativa para la medida de la Calidad de Vida

Siglas	Autor/es	Dimensiones	Población	Aplicación	Propiedades psicométricas	Limitaciones
MSLSS-A	Gilligan y Huebner (2002)	Familia; amigos del sexo opuesto; amigos del mismo sexo; escuela; el Yo; medio ambiente	Adolescencia (11-18 años)	266 jóvenes EEUU (14-18 años) caucásicos, afroamericanos y otros grupos étnicos	Rango α =.72 α =.90 Estructura factorial en 6 factores	a) No contempla aspectos de importancia (bienestar físico, bienestar material) b) Problemas de consistencia en la aplicación a población no norteamericana c) Falta de estabilidad temporal en jóvenes ni en la comparación entre grupos étnicos
ComQol - S	Cummins (1991, 1997)	Btar. material; salud; productividad; intimidad; seguridad; lugar en la comunidad; Btar emocional.	Adolescentes (11-18 años), sin discapacidad	264 jóvenes (12-18 años) 524 jóvenes (12-18 años)	Validez de convergencia en todos dominios (70-80%). No datos sobre fiabilidad	a) Ausencia de datos psicométricos. Escasa fiabilidad de ítems b) No ha sido probada fuera de contextos de laboratorio c) Se dejó de desarrollar
PWI-SC	IWbG	Estándares de vida; salud; logros vitales; relaciones personales; seguridad personal; sentimiento de pertenencia; planes de futuro	Infancia y Adolescencia	2000 jóvenes australianos/as	Rango α = .70 a α = .80 Estructura factorial en 2 factores	a) Ausencia de representación de jóvenes con DI/DD b) Falta de estabilidad temporal en adolescencia c) Ausencia de consistencia de los dominios en otras poblaciones
CCVA	Gómez-Vela y Verdugo (2009)	Bienestar emocional; integración en comunidad; relaciones interpersonales; desarrollo personal; bienestar físico; autodeterminación; bienestar material	Adolescencia (12-18 años)	1121 adolescentes (12-18 años), de los que 151 presentaban NEE	Rango α =.58 α =.82 α = .84 (total) Estructura factorial en siete factores	a) Ausencia de representación del alumnado escolarizado en centros de educación especial b) Escasa presencia de estudios que avalen su fiabilidad y validez.

Escalas de medida multidimensionales

Este grupo de instrumentos se elaboran a fin de evaluar la calidad de vida atendiendo a las diversas áreas que son de importancia para el adolescente. Destacan la Escala Multidimensional de la Satisfacción con la Vida del Estudiante (en inglés, *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS*), la Escala Comprehensiva de la Calidad de Vida (en inglés, *Comprehensive Quality of Life Scale*), el Índice de Bienestar Personal (en inglés, *Personal Well-Being Index Scale,* PWI), el Cuestionario de Calidad de Vida de los Estudiantes (en inglés, *Quality of Students Life Questionnaire, QSL-Q*) y el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA) (véase Tabla 3).

En 1994, Huebner elaboró una Escala Multidimensional de la Satisfacción con la Vida del Estudiante (MSLSS) orientada a la etapa de la infancia fundamentalmente y que, posteriormente, sería modificada para su adaptación a la adolescencia. Su adaptación fue desarrollada por Gilligan y Huebner (2002) quienes la denominan Escala Multidimensional de Satisfacción con la Vida del Estudiante – Versión para Adolescentes (en inglés, *Multidimensional Student Life Satisfaction Scale - Adolescents, Versión,* MSLSS-A) en la que se incorpora la medida de seis dominios específicos de la calidad de vida de los jóvenes. Se compone de 53 ítems, medidos en una escala tipo Likert (6 puntos), referidos a aspectos como la familia, amistades del sexo opuesto y del mismo sexo, escuela, el yo y el medio ambiente. Inicialmente, se aplicó a 266 adolescentes de Estados Unidos (entre 14-18 años), de poblaciones caucásica (68%), afroamericana (27%) y otros grupos étnicos (5%). El coeficiente de consistencia interna de cada dimensión fue alto (valores entre $\alpha = .72$ y $\alpha = .90$) y el análisis factorial reveló una solución en seis factores. Estos valores se mantuvieron estables, incluso superiores, en una posterior aplicación de los autores (Gilligan y Huebner, 2007), donde obtuvieron un rango entre $\alpha = .85$ y $\alpha = .90$ en cada dominio, y $\alpha = .94$ para el total del instrumento. No obstante, la escala no evalúa dimensiones importantes de la vida en la infancia y la adolescencia (bienestar físico y material); y sus datos psicométricos no contemplan estabilidad temporal en adolescentes ni consistencia en la dimensión entorno en su aplicación a poblaciones no norteamericanas (Casas, 2010; Protor et al., 2009).

La Escala Comprehensiva de la Calidad de Vida comienza su desarrollo en 1991, alcanzando su quinta edición en 1997 (Cummins, 1997a, 1979b). Se diseñaron tres formatos de escala diferentes a lo largo de estos años: para población adulta en general (ComQol-A), para adultos con discapacidad intelectual (ComQol-ID) y para adolescentes de 11-18 años sin discapacidad que van a la escuela (ComQol-S). Los tres formatos tratan de medir la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual en comparación con la de personas sin ella (Cummins y Cahill, 2000).

La ComQol-S (adolescentes) se compone de 35 ítems (escala tipo Likert de 7 puntos) que miden los dominios: bienestar material, salud, productividad, intimidad, seguridad, lugar en la comunidad, y bienestar emocional. Sus propiedades psicométricas fueron analizadas con dos muestras: una de 264 y otra de 524 estudiantes australianos de 12 a 18 años. En ambas muestras se obtuvo una validez de convergencia para todos los dominios entre el 70%-80%, pero no se ofrecen datos acerca de su fiabilidad. Otras de sus limitaciones se refieren a su falta de

comprobación más allá del contexto de laboratorio, y a la escasa fiabilidad de algunos de los ítems objetivos.

También cabe señalar que el diseño de la ComQol se detuvo en 2001, sustituyéndose por el Índice de Bienestar Personal (en inglés, *Personal Well-Being Index Scale,* PWI), diseñada por el Grupo Internacional del Bienestar (en inglés, *International Wellbeing Group,* IWbG) para medir la satisfacción con la vida de la población en general, en siete ítems: estándares de vida, salud, logros en la vida, relaciones personales, seguridad personal, sentimiento de pertenencia a la comunidad, y planes de futuro (Viñas Poch, González Carrasco, García Moreno, Malo Cerrato y Casas Aznar, 2015). En paralelo al su desarrollo, se diseñaron escalas específicas para población preescolar e infantil, adolescente, y con discapacidad (Cummins y Lau, 2005). Concretamente, el Índice de Bienestar Personal – Niños/adolescentes simplifica los ítems correspondientes al Índice de Bienestar Personal – Discapacidad Intelectual (PWI-ID), y sustituye el concepto "satisfacción" por el de "felicidad". El análisis de sus propiedades psicométricas, con una muestra australiana de 2000 personas, reveló una buena consistencia interna, con un rango de alfa $\alpha = .70$ y .80. El análisis factorial permitió extraer una solución de dos factores, donde la satisfacción con la vida conforma más del 75% de la variación total (Cummins, Eckersley, Pallant Van Vigt, y Misajón, 2003). Entre sus limitaciones destaca la ausencia de representación de adolescentes con discapacidad intelectual, pese a que en su diseño se tomó como modelo la PWI-ID (específica para personas con discapacidad intelectual). Además, sus propiedades psicométricas no contemplan la estabilidad temporal en adolescentes ni consistencia de los dominios en poblaciones diferentes a la australiana y china.

Por último, destaca el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (CCVA), resultado de un proceso de investigación llevado a cabo por Gómez-Vela y Verdugo entre 2002 y 2009 (Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2009). El CCVA se elabora para su uso con adolescentes de 12 a 18 años con necesidades específicas de apoyo educativo y sin ellas. Se compone de 61 ítems en formato de respuesta tipo Likert (de 4 puntos), de los cuales 56 evalúan siete dimensiones de la calidad de vida (bienestar emocional, integración en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material), y los 10 restantes pretenden controlar el posible sesgo derivado de la deseabilidad social y la aquiescencia. El instrumento incluye una parte cualitativa a rellenar por el alumnado. En cuanto a sus propiedades psicométricas, su aplicación a una muestra de 1127 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y sin ellas, obtuvo una fiabilidad

adecuada (**α=** .84 para el total, y entre .58 y .82 en las subescalas) y una estructura en siete factores que explicaban el 51% de la varianza total.

No obstante, este instrumento cuenta con limitaciones como la falta de representación de alumnado con discapacidad escolarizado en centros de educación especial, la necesidad de aplicar el cuestionario junto con otros instrumentos que evalúen variables representativas en esta etapa evolutiva a fin de comprobar la validez convergente y discriminante del cuestionario, y, por último, su uso todavía es limitado en la investigación, lo que reduce los trabajos científicos que testen su validez y fiabilidad en otros contextos y grupos de población.

Conclusión

Los resultados del análisis bibliográfico indican una clara evolución positiva en referencia al diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de la calidad de vida adaptados y especializados para la adolescencia con discapacidad intelectual. No obstante, la investigación en este campo es todavía incipiente, más aún cuando se trata de población adolescente con discapacidad. Respecto el enfoque para evaluar la calidad de vida, se evidencia una tendencia de cambio desde medidas unidimensionales hacia una perspectiva global integrada por los múltiples dominios que configuran la calidad de vida de la adolescencia. Algunas investigaciones (Cummins, 1997a; Gilligan y Huebner, 2002) argumentan que la relación entre una evaluación global y otra centrada en ámbitos específicos dependerá de la importancia atribuida por el individuo a cada ámbito de su vida. Así, por ejemplo, un adolescente puede primar el experimentar situaciones positivas en la escuela frente a tener un buen estado de salud física; o ofrecer más valor a su bienestar material (posesión de objetos, pertenencias, dinero, ropa…) que a la participación en actividades en su centro educativo o en su comunidad.

Es, precisamente, en el carácter cambiante y dependiente de las características individuales donde se contempla la necesidad de una evaluación específica para la etapa de la adolescencia, partiendo de una perspectiva multidimensional que atienda a todas las áreas vitales de la personas en la medida en que ésta las valora y estima. En este sentido, priorizar una evaluación global del constructo posibilita la obtención de información más precisa acerca de la percepción que es común a todos los individuos y la que es propia y singular de la persona. De hecho, la mayoría de teóricos y estudiosos actuales de la calidad de vida coinciden en reconocer este constructo como el resultado de la combinación de variables objetivas y subjetivas,

integradas en las diversas dimensiones que configuran el concepto de calidad de vida (Cummins, 1997a, 1997b).

En definitiva, el adolescente con discapacidad es la fuente básica y esencial de información para la medición de los resultados personales por lo que, independientemente de su naturaleza, la evaluación de la calidad de vida deberá evaluar el grado en que el individuo experimenta situaciones que valora, tanto aquellas que son comunes a todos los humanos como las que le son propias y únicas, y en que las dimensiones ayudan a lograr una vida plena e interconectada, teniendo en consideración el contexto de los ambientes físicos, sociales y culturales importantes para ella.

Referencias bibliográficas

Adelman, H.S., Taylor, L., y Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development,* 2, 135-147. doi.: 10.1007/2.0711660

Arellano, A., y Peralta, F. (2013). Autodeterminación de las personas con discapacidad intelectual como objetivo educativo y derecho básico: estado de la cuestión. *Revista Española de Discapacidad,* 1, 97-117.

Casas, F. (2010). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en psicología social,* 1, 85-94.

Claes, C., Van Hove, G., Van Loon, J., Vandevelde, S., y Schalock, R. L. (2010). Quality of life measurement in the field of intellectual disabilities: eight principles for assessing quality of life-related personal outcomes. *Social Indicators Research,* 1, 61-72.

Cummins, R. A. (1997a). *Comprehensive quality of life scale – intellectual/cognitive disability (5ª ed.).* Australia: Deakin University.

Cummins, R. A. (1997b). Self-rated quality of life scales for people with an intellectual disability: a review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 3, 199-216.

Cummins, R. A., y Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Intervención Psicosocial,* 2, 185-198.

Cummins, R. A., y Lau, A. L. D. (2005). *Personal wellbeing index – school children (PWI-SC) Manual (3ª ed.).* Australia: Deakin University.

Cummins, R. A., Eckersley, R., Van Pallant, J., Vigt, J., y Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective well-being: the Australian unity well-being index. *Social Indicators Research,* 64*,* 159-190.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment,* 1, 71–75.

Gilligan, T. D., y Huebner, E. S. (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents: A multitrait-multimethod study. *Personality and Individual Differences,* 7, 1149–1155.

Gilligan, T. D., y Huebner, E. S. (2007). Initial development and validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-Adolescent Version. *Applied Research in Quality of Life,* 1, 1–16.

Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad,* 1, 113-135.

Gómez-Vela, M., y Sabeh, E. N. (2000). *Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica*. Salamanca: INICO.

Gómez-Vela, M., y Verdugo, M. A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero,* 4, 212-517.

Gómez-Vela, M., y Verdugo, M. A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA).*Madrid: CEPE.

Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconocepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje,* 4, 523-536.

Hodder, I. (2012). The interpretation of documents and material culture. En J. Goodwin (Ed.), *Sage biographical research* (pp. 171-188) (Vol. 1-4) (5ª ed.). Reino Unido: Sage.

Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International,* 3, 231-240.

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment,* 2, 149-158.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., y Valois, R. F. (2006). Children's life satisfaction. En K. A. Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualising and measuring indicators of positive development* (pp.41-58). Nueva York: Springer Science.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., y McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools,* 1, 81–93.

Leversen, I., Danielsem, A. G., Birkeland, M. S., y Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence,* 12, 1588-1599.

Morisse, F., Vandemaele, E., Claes, C., Claes, L., y Vandevelde, S. (2013). Quality of life in persons with intellectual disabilities and mental health problems: an explorative study. *The Scientific World Journal,* 1-8.

Pavot, W., y Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology,* 2, 137-152.

Proctor, C. L., Linley, P. A., y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: a review of the literature. *Journal of Happiness Studies, 5*, 583-630.

Schalock, R. L., Gardner, J. F., y Bradley, V. J. (2009). Q*uality of life for people with intellectual and other development disabilities. Applications across individuals, organizations, communities and systems* (2º ed). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Seligson, J. L., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research,* 2, 121-145.

Urzúa, A., y Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica,* 1, 61-71.

Van Loon, J. (2009). Uso de la Escala de Intensidad de Apoyos en la práctica. Asignación de recursos y planificación de apoyos individuales basados en la Escala de Intensidad de Apoyos. *Siglo Cero,* 40, 54-66.

Vega Córdova, V. (2011). Calidad de vida y discapacidad intelectual. En V. Vega Córdova (Ed.), *Apoyos, servicios y calidad de vida en centros residenciales chilenos para personas con discapacidad intelectual* (pp. 81-130). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Verdugo, M. A., Sainz, F., Gómez Sánchez, L. E., y Gómez Santamaría, S. (2011). *Bases para el desarrollo de un modelo evaluación para personas con discapacidad intelectual adultas que viven en servicios residenciales*. Salamanca: INICO.

Viñas Poch, F., González Carrasco, M., García Moreno, Y., Malo Cerrato, S., y Casas Aznar, F. (2015). Coping strategies and styles and their relationship to personal wellbeing in a sample of adolescents. *Anales de Psicología,* 1, 226-233.

QUALITY OF LIFE IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES: MAIN MEASURING INSTRUMENTS

ABSTRACT: The quality of life bursts in the field of disability in the seventies, increasing scientific production which seeks to operationalize this construct and provide appropriate instruments for its evaluation. In adolescence with disabilities, this subject is still incipient, as happens with the design of instruments that analyze their welfare and life satisfaction. The aim of this study is to provide an update on the main instruments designed to measure quality of life in adolescents with intellectual and developmental disabilities, through the collection and analysis of documents from international databases. The main potentialities and limitations of use of each instrument are present considering the target audiences and the needs of the investigation.

Key words: quality of life; adolescent; measurement; literature review.

QUALIDADE DE VIDA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DE DESENVOLVIMENTO: PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

RESUMO: A qualidade de vida surge no campo da deficiência nos anos setenta, aumentando então a produção científica para operacionalizar este constructo e fornecer instrumentos adequados para a sua avaliação. Na adolescência com deficiência, este tema está ainda incipiente, por exemplo ao nível da conceção de instrumentos que analisam seu bem-estar e satisfação com a vida. O objetivo deste estudo é fornecer uma análise atualizada sobre os principais instrumentos destinados a avaliar a qualidade de vida em adolescentes com deficiência intelectual e de desenvolvimento, através da recolha e análise de documentos em bases de dados internacionais. Apresentam-se as principais potencialidades e limitações no uso de cada instrumento, conforme os destinatários e as necessidades da investigação.

Palavras-chave: qualidade de vida; adolescente; avaliação; revisão da literatura.

VIVÊNCIAS LABORAIS DE GRADUADOS PORTUGUESES: UM ESTUDO DESCRITIVO

Patrícia Araújo[18]

Filomena Jordão[19]

José Manuel Castro[20]

Resumo

O desemprego e as relações laborais precárias estão a tornar-se uma realidade em graduados e é objectivo deste artigo obter dados estatísticos concretos sobre estas vivências. Através de um questionário electrónico, obteve-se uma amostra de 170 graduados, a maioria do sexo feminino (72.9%), solteiros (52.1%) e com uma idade média de 34 anos (±8.08). Os resultados mostram que 51.8% dos sujeitos já trabalharam como trabalhador independente involuntário e mais de 40% de licenciados e mestres já experienciaram trabalho sobrequalificado. No entanto, apenas 38.8% vivenciaram desemprego. Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre o número de relações laborais e o número de filhos. Verificaram-se ainda diferenças estatisticamente significativas em função do sexo, no que se refere ao trabalho sobrequalificado e ao desemprego.

Palavras-chave: Graduados do ensino superior, emprego, desemprego, trabalho precário

[18] Doutoranda na Faculdade de Psicologia e de Ciências a Educação da Universidade do Porto (Porto, Portugal)
Endereço para Correspondência: Patrícia Araújo: pattaraujo@gmail.com
[19] Professora Auxiliar (Faculdade de Psicologia e de Ciências a Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal)
[20] Professor Auxiliar Convidado (Faculdade de Psicologia e de Ciências a Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal). Técnico Superior Assessor - IEFP, Porto, Portugal)

Introdução

O aumento do número de graduados do ensino superior é atualmente uma realidade um na Europa e, no caso de Portugal, face aos 18,671 diplomados que existiam em 1991, verificou-se que este número mais do que quadruplicou em vinte anos, passando para 81.410 diplomados em 2012 (Pordata, 2014b). Apesar destes dados representarem, a nível global uma melhoria para os estados, os graduados têm experienciado, cada vez de forma contínua e intercalada, momentos de desemprego e um acrescido número de relações laborais precárias.

Se o desemprego é um conceito que pode ser definido, de forma redutora, como a não-atividade laboral ou a ausência de emprego ou trabalho, já as relações de trabalho precárias, atípicas, flexíveis, contingentes ou diversas outras designações pelas quais é conhecido, (Kalleberg, 2009; Kovács, 2004; Oliveira & Carvalho, 2008; Vaz, 2000), estão em constante evolução e reformulação, tornando difícil o seu enquadramento ou definição.

Polivka e Nardone (1989) definem estas situações como todo o trabalho que não é a tempo inteiro, não é permanente, não possui remuneração fixa nem vínculo laboral. Fidalgo e Machado (2000, p. 343) definem trabalho precário como o trabalho "exercido em condições caracterizadas pela ausência de dispositivos institucionais de garantia de certos direitos historicamente constituídos" e que se caracteriza pela insegurança a quatro níveis: (i) da pertença ou não ao mercado; (ii) insegurança no emprego, (iii) da insegurança nos rendimentos; e (iv) insegurança na representação no trabalho (sindicalização). Por fim, e em síntese, consideramos como Diogo (2012) que "por exclusão de partes: é precário o que não é permanente ou efetivo" (para.7).

Os organismos nacionais e internacionais responsáveis pelas estatísticas do emprego/desemprego não disponibilizam dados específicos sobre as vivências dos vários tipos de relações ou vínculos laborais dos indivíduos. Uma grande parte das vezes, os dados limitam-se a distinguir empregados de desempregados e, ocasionalmente, diferenciam emprego parcial de emprego integral e auto e hetero-emprego.

Hoje sabemos que, em Portugal, a taxa de desemprego em graduados subiu de 3.1% no ano 2000 para 12.9% em 2013 (Pordata, 2014a). Mais recentemente surgem alguns dados sobre precariedade que apontam para o facto de Portugal possuir a terceira maior taxa de trabalho precário da Europa com 23.2%, a seguir à Espanha e à Polónia, respetivamente com 25.6% e 28.2% (Observatório das Desigualdades, 2013). Em termos de trabalho temporário, 60.6% dos

profissionais contratados neste regime eram licenciados e 18% possuíam o mestrado (Mateus, 2014).

Nenhum estudo ou relatório estatístico fornece descrições específicas relativamente à situação profissional dos graduados (bacharelato, licenciatura, pós graduação, mestrado, doutoramento e pós-doutoramentos), pelo que dificilmente se acede a informações sobre os tipos de relações laborais vivenciadas por estes públicos.

Em investigações anteriores temos enquadrado e descrito uma nova abordagem à vivência alternada do desemprego e das relações precárias em graduados que designamos como inemprego (Araújo, Castro & Jordão, 2013; Araújo & Jordão, 2011;Araújo, Jordão & Castro, 2014). Descrevemos o inemprego como a vivência alternada e continuada no tempo, de momentos de desemprego e precariedade, mais proeminente em graduados que se tem constituído como uma nova forma de viver o trabalho ao longo da carreira.

Ademais, o viver em precariedade está a tornar-se transversal a outros domínios da existência, situação atestada num estudo com 80 jovens entre os 18 e os 34 anos conduzido por Alves, Cantante, Baptista e Carmo onde os autores afirmam que "a precariedade não se esgota no ponto de vista laboral, passa a ser um modo de vida (2011, p. 107).

Assim, num momento de incerteza, risco e constante mutação que marca o mercado de trabalho e o ambiente social e económico (Ferreira, Freitas, Costa & Santos, 2010), urge procurar uma compreensão profunda da precariedade em graduados e, por isso, o principal objetivo deste estudo é a descrição detalhada do tipo de vivências e de vínculos laborais em graduados, através da resposta a uma questão de investigação: Que tipos de relações laborais experienciam os graduados portugueses ao longo das suas carreiras?

Método

Participantes

Participaram neste estudo 257 indivíduos. Porém, 87 foram eliminados do estudo, porque ou não concluíram o preenchimento do questionário (*n* = 70), ou não cumpriam os três requisitos necessários para esta investigação (*n* = 17): possuir formação superior, ter vindo a trabalhar em situações laborais atípicas, precárias ou outras desde a conclusão do curso (e.g., trabalhar a recibos verdes, a contrato a prazo) e não estar motivado, no momento, para criar o seu próprio emprego/empresa.

Em resultado desta triagem restaram 170 respostas válidas, 50 obtidas pelo link direto para o questionário (http://pt.surveymonkey.com/s/VRB93JW) e 120 através da divulgação do estudo na rede social Facebook.

A maioria dos participantes eram do sexo feminino (72.9%), solteiros/as (52.1%) e não tinham filhos (65.7%). Os participantes tinham em média 34 anos (±8.08), variando entre os 21 e os 58 anos de idade (tabela 1). No que respeita ao grau académico 50% dos inquiridos possuíam o grau de licenciatura (sendo que 37,1% possuíam apenas licenciatura e 12,9% possuíam já uma pós-graduação) enquanto os restantes 50% possuíam graus académicos de Mestrado ou superior (Quadro 2.). Em termos de tempo de experiência profissional, mais de metade dos indivíduos (55,4%) possuíam 6 ou mais anos de experiência (Tabela 1.)

Tabela 1: Caraterização da Amostra

	M	DP	Min.	Máx.
Idade	34.03	8.08	21	58
			n	**%**
Sexo				
Feminino			124	72.9%
Masculino			46	27.1%
Estado Civil				
Solteiro			88	52.1%
Casado			51	30.2%
Unido de facto			21	12.4%
Divorciado			7	4.1%
Separado de Facto			1	.6%
Viúvo			1	.6%
Número de Filhos				
Não têm filhos			111	65.7%
Têm 1 filho			25	14.8%
Têm 2 ou mais filhos			33	19.5 %
Grau Académico				
Licenciatura			63	37.1%
Pós-graduação			22	12.9%
Mestrado			58	34.1%
Doutoramento			20	11.8%
Pós-Doutoramento			7	4.1%
Anos de experiência profissional				
Menos de 3 anos de experiência profissional			47	28.0%
Entre 3 e 6 anos de experiência profissional			28	16.7%
Entre 6 e 9 anos de experiência profissional			27	16.1%
Mais de 9 anos de experiência profissional			66	39.3%

Para tratamento da informação relativa às áreas científicas de formação dos participantes, optou-se por escolher as designações originais, em língua inglesa, da *International Standard Classification of Education* – ISCED, versão de 2013 (Unesco, 2014). Quanto às áreas de formação científica inicial, 41.7% dos participantes optou por não responder a esta pergunta.

Dos 99 que responderam (58.2%) a maioria pertencia à área da Psicologia, seguida pelas ciências da engenharia (7%) distribuindo-se os restantes participantes por uma diversidade de outras áreas de formação inicial (Tabela 2.)

Tabela 2: *Áreas de formação inicial dos participantes da amostra (ordenado por percentagem)*

	(*n*=99)	**(%)**
Áreas de formação		
0313 Psychology	25	14.71
071 Engineering and engineering trades	12	7.06
0114 Teacher training with subject specialisation	7	4.12
0511 Biology	7	4.12
041 Business and administration	5	2.94
0232 Literature and linguistics	3	1.76
0321 Journalism and reporting	3	1.76
0512 Biochemistry	3	1.76
1014 Sports	3	1.76
01 Education	3	1.76
0215 Music and performing arts	2	1.18
0222 History and archaeology	2	1.18
0223 Philosophy and ethics	2	1.18
0311 Economics	2	1.18
0314 Sociology and cultural studies	2	1.18
051 Biological and related sciences	2	1.18
0541 Mathematics	2	1.18
0731 Architecture and town planning	2	1.18
091 Health	2	1.18
0915 Therapy and rehabilitation	2	1.18
0923 Social work and counselling	2	1.18
1015 Travel. tourism and leisure	2	1.18
0213 Fine arts	1	0.59
0411 Accounting and taxation	1	0.59
0421 Law	1	0.59
0916 Pharmacy	1	0.59
	99	**58.24**

Instrumento

O instrumento desenvolvido para a recolha de dados foi um questionário online, alojado num serviço especializado (Survey Monkey), com duração de preenchimento estimada de 3 a 4 minutos e com objetivo de recolher informações acerca da experiência profissional dos graduados, nomeadamente o tipo de relações laborais precárias que estes vivenciaram desde a conclusão do grau.

A opção pelo questionário eletrónico prende-se essencialmente com a possibilidade de aceder a um maior número de participantes, provenientes de diferentes regiões de Portugal.

Em termos metodológicos, esta é uma opção cada vez mais utilizada e considerada válida pela comunidade científica, uma vez que não têm sido encontradas diferenças estatisticamente

significativas entre preenchimentos em papel ou eletrónicos (Fernandes, 2013). Inclusivamente, no âmbito de estudos sobre vivências do trabalho, Field, Holley e Armenakis (1978), por exemplo, ao investigarem a satisfação com o trabalho comparando o tipo de respostas, computorizadas ou não, verificaram que não existem de diferenças significativas entre os dois formatos de recolha. Em Portugal, um estudo sobre o bem-estar subjetivo de 571 trabalhadores portugueses chegou às mesmas conclusões (Fernandes, 2013).

Dadas as características da nossa amostra, a recolha eletrónica é também das mais adequadas, já que segundo um amplo estudo sobre a utilização da internet em Portugal e no mundo (Cardoso & Espanha, 2010) verificou-se que os indivíduos com ocupações profissionais de quadros superiores (100% de uso) e também os profissionais liberais (83.3% de uso) são os que mais utilizam a internet em Portugal.

Antes da disponibilização online, foi realizado o pré-teste do questionário com três graduados e foram reformuladas algumas perguntas, bem como o texto introdutório (que especificava os requisitos necessários para participação), por forma a tornarem-nos mais compreensíveis. Após a disponibilização online do questionário, foi realizado ainda um novo teste à sua funcionalidade que, tendo corrido sem problemas, deu lugar à ativação do mesmo.

Assim, o questionário final ficou constituído por 10 perguntas, subdividido em quatro domínios principais: (i) a introdução, onde se informava os participantes do objetivo da investigação e dos requisitos que deveria reunir para avançar com o preenchimento; (ii) uma parte dedicada à recolha de variáveis socio demográficas (sexo, idade, estado civil, número de filhos, grau académico); (iii) a parte central do estudo, com questões relacionados com a experiência profissional (área científica e número de anos de experiência) e sobre o tipo de situações/relações laborais já experimentadas ao longo da sua carreira e, por fim, (iv) incluiu-se, no final, um campo para outros comentários que o participante quisesse fazer.

A questão sobre tipo de situações/relações laborais experienciadas pelos participantes contemplava as seguintes opções pré-definidas. (algumas contendo uma breve definição para melhor clarificação): (i) Trabalho sobrequalificado (trabalho que exige menos qualificações do que as que o trabalhador possui); (ii) Trabalho a tempo parcial; (iii) Trabalho a termo ou a prazo; (iv) Trabalho temporário -Através de agências de trabalho temporário; (v) Trabalho independente - Prestação de serviços; (vi) - Trabalho 'falso independente' - Prestação de serviços prolongada no tempo; (vii) Trabalho não-enquadrado ou informal - sem contrato; (viii) Trabalho não-remunerado; (ix) Trabalho através de Estágios. Bolsas e semelhantes; (x) Trabalho

doméstico, teletrabalho e trabalho sazonal; (xi) Não atividade laboral - correspondente ao designado 'desemprego' e, por fim, (xii) Outro – que deveria especificar. A opção de inserir estas categorias prende-se com estudos prévios realizados sobre o inemprego, nos quais tentamos descrever o maior número de situações/relações laborais possível (Araújo et al., 2014).

Procedimento

O questionário foi colocado *online* no dia 28 de Maio de 2013. A primeira resposta foi recolhida no dia 7 de junho de 2013 e a recolha decorreu de forma contínua até ao dia 12 de Novembro de 2014. Os participantes foram informados, logo na primeira página, acerca dos objetivos e critérios do estudo, tendo sido assegurados os cuidados éticos, quer acerca natureza voluntária da participação, quer da garantia de confidencialidade e anonimato.

No início da recolha, em Maio de 2013, foi criado um blogue (http://inemprego.blogspot.com), onde se divulgou o link direto para o questionário online. Este link direto foi divulgado também para redes de contatos pessoais por email e para uma base de dados de emails construída pelos autores ao longo do tempo e da qual constavam mais de oito mil endereços de email, incluindo universidades, empresas e emails pessoais, entre outros.

No dia 13 de Outubro de 2014 considerando o número reduzido de respostas (N = 98). adicionou-se outra opção no site especializado que permitiu a partilhas diretas na rede social *Facebook*. No dia 13 de Novembro foi encerrada a recolha e os dados foram descarregados.

Técnicas estatísticas e grau de confiança

Para o estudo dos dados recorreu-se e ao *software* estatístico SPSS (versão IBM 22) para realização de análises de natureza descritiva e inferencial, neste caso, de tipo não-paramétrico (Teste de Qui-Quadrado e Teste de Kruskal-Wallis), atendendo ao não cumprimento dos pressupostos necessários à utilização de testes paramétricos, definidos e aceites cientificamente (Pestana & Gageiro, 2008), assumindo-se um grau de confiança de 95%. valor de referência nas ciências sociais e humanas.

Resultados

Abordaremos, de seguida, os resultados encontrados, organizados em duas seções: a descrição detalhada das vivências laborais experienciadas por graduados e as correlações e comparações entre grupos encontradas.

Vivências laborais experienciadas por graduados

Número de vivências laborais experienciadas por graduados

A tabela 3 apresenta os resultados detalhados do número e tipos de vivências experienciadas pelos graduados ao longo da sua carreira.

Tabela 3: *Número, percentagem e média de relações laborais experienciadas por graduados portugueses da amostra*

	Frequência *(n)*	**Percentagem** (%)	**M**	**Mdn**	**DP**
Número de relações laborais					
1	20	12.3%			
2	28	16.5%			
3	34	**20.0%**			
4	31	**18.2%**	3.89	4.00	2.17
5	22	**12.9%**			
6	12	7.1%			
7	8	4.7%			
8	7	4.1%			
9	4	2.4%			
10	3	1.8%			

Das vivências elencadas no questionário, em média os graduados experimentaram 4 (3.89) tipos (±2.17) com um mínimo de 1 e um máximo de 10. Através da tabela 3 é possível perceber que a maior parte dos participantes da amostra (51.1%) já alternaram ou acumularam entre 3 e 5 tipos de relações laborais ao longo da sua carreira e cerca de 20% dos 170 graduados já estiveram enquadrados em 6 ou mais tipos de relações laborais.

Tipos de relações laborais vivenciadas por graduados

Os tipos de relações precárias ou de ausência de trabalho vivenciados pelos participantes encontram-se representados na tabela seguinte (tabela 4).

Tabela 4: *Tipos de relações laborais vivenciadas por graduados: frequência e percentagem*

		Frequência (*n*)	**Percentagem** (%)
Tipos de relações laborais			
Trabalho Sobrequalificado	Não	97	57.1%
	Sim	73	42.9%
Trabalho a tempo parcial	Não	99	58.2%
	Sim	71	41.8%
Trabalho a termo	Não	60	35.3%
	Sim	110	**64.7%**
Trabalho temporário	Não	137	**80.6%**
	Sim	33	19.4%
Trabalho independente	Não	78	45.9%
	Sim	92	54.1%
Trabalho falso independente	Não	130	76.5%
	Sim	40	23.5%
Trabalho não-enquadrado ou informal	Não	134	78.8%
	Sim	36	21.2%
Trabalho não-remunerado	Não	135	79.4%
	Sim	35	20.6%
Trabalho através de Estágios Bolsas e semelhantes	Não	82	48.2%
	Sim	88	**51.8%**
Trabalho doméstico teletrabalho e trabalho sazonal	Não	152	**89.4%**
	Sim	18	10.6%
Nao atividade laboral (Desemprego)	Não	104	61.2%
	Sim	66	38.8%

Estes resultados indiciam que mais de metade dos respondentes (51.8%) já trabalhou no âmbito de contratos de estágios e bolsas, o que parece refletir uma recente realidade precária dos graduados. Acontece algo semelhante com o trabalho independente: mais de metade dos participantes (54.1%) já trabalhou como trabalhador independente. Igualmente, 64.7% já trabalharam em regime de contrato a termo.

É interessante observar que apenas 38.8% dos inquiridos afirmam ter estado realmente em situação de desemprego ou não-atividade laboral. Por outro lado. o trabalho temporário é um tipo de vivência pouco experimentada por graduados (apenas 19.4%). Observa-se ainda que quase todos os participantes (89.4%) afirmam ter realizado trabalho do tipo doméstico, teletrabalho e trabalho sazonal.

Foi apurado também o tipo de relações laborais vivenciadas por grau académico, que são apresentadas na tabela 5, salientando-se que eram permitidas múltiplas opções nesta questão.

Tabela 5: *Tipos de Relações Laborais Vivenciadas por Graduados por Grau Académico (Percentagem)*

	Trabalho Sobrequalificado	Trabalho a tempo parcial	Trabalho a termo	Trabalho temporário	Trabalho independente	Trabalho falso independente	Trabalho não enquadrado ou informal	Trabalho não remunerado	Trabalho através de Estágios Bolsas e semelhantes	Trabalho domestico teletrabalho e trabalho sazonal	Não atividade laboral (Desemprego)
Grau Académico											
Licenciatura	47.6%	42.9%	**60.3%**	31.7%	**57.1%**	30.2%	28.6%	17.5%	38.1%	15.9%	**42.9%**
Pós-graduação	36.4%	**50%**	**63.6%**	13.6%	**63.6%**	13.6%	22.7%	18.2%	45.5%	13.6%	31.8%
Mestrado	44.8%	43.1%	**69%**	17.2%	**55.2%**	20.7%	17.2%	24.1%	**56.9%**	8.6%	41.4%
Doutoramento	30%	35%	**65%**	0%	45%	30%	10%	20%	**70%**	0%	25%
Pós-Doutoramento	42.9%	14.3%	**71.4%**	0%	14.3%	0%	14.3%	28.6%	**100%**	0%	42.9%

Dos resultados apresentados na tabela 5 destacam-se algumas conclusões diretamente relacionadas com o grau académico dos participantes e a vivência de relações laborais precárias. Os detentores do grau de mestre, vivenciaram sobretudo o trabalho a termo, seguido de trabalho por estágios e bolsas. Os doutorados e pós-doutorados apresentam os valores mais elevados no trabalho através de estágios e bolsas (o que deverá ser justificado pelo seu eventual enquadramento como bolseiros de investigação). Os licenciados e os doutorados são os que mais experienciaram o desemprego. Ainda outros dados podem ser destacados neste âmbito, por exemplo, a tipologia mais experienciada por licenciados, pós-graduados e mestres é o trabalho a termo, seguida do trabalho independente e, como terceira tipologia verifica-se, no caso dos licenciados, a não-atividade laboral/ desemprego, enquanto em pós-graduados é o trabalho a tempo parcial. De realçar o trabalho sobrequalificado, que apresenta valores elevados em todos os graus académicos (de 30 a 47.6% dos participantes já o experienciaram). Por fim, No que respeita ao trabalho temporário são os licenciados que mais são contratados neste tipo de relação (31.7%).

Por fim, procurou-se descrever as tipologias vivenciadas, consoante os anos de experiência profissional (tabela 6), permitindo múltiplas opções no que respeita às relações experienciadas.

Tabela 6: *Tipos de Relações Laborais Vivenciadas por Graduados por Anos de Experiência Profissional*

	Trabalho Sobrequalificado	Trabalho a tempo parcial	Trabalho a termo	Trabalho temporário	Trabalho independente	Trabalho falso independente	Trabalho não enquadrado ou informal	Trabalho não remunerado	Trabalho através de Estágios Bolsas e semelhantes	Trabalho domestico o teletrabalho e trabalho sazonal	Não atividade laboral
Anos de experiência											
Menos de 3	**53.2%**	**51.1%**	44.7%	29.8%	46.8%	23.4%	31.9%	38.3%	48.9%	14.9%	46.8%
Entre 3 e 6	32.1%	46.4%	**71.4%**	28.6%	46.4%	32.1%	21.4%	14.3%	**64.3%**	10.7%	25%
Entre 6 e 9	**51.9%**	29.6%	**70.4%**	11.1%	**55.6%**	14.8%	14.8%	18.5%	**59.3%**	11.1%	**63%**
Mais de 9	37.9%	39.4%	**74.2%**	12.1%	**62.1%**	24.2%	16.7%	12.1%	45.5%	7.6%	30.3%

Da análise da tabela 6 surgem desafiantes elementos: (i) No grupo dos graduados com menos de três anos de experiência profissional, (apesar dos poucos anos de trabalho) existem sujeitos em todos os tipos de relações laborais, o que poderá significar que mesmo estando há pouco tempo no mercado de trabalho, os graduados se distribuem por todos os tipos de relações laborais. No entanto, realça-se o trabalho sobrequalificado tendo 53.2% dos graduados com menos de 3 anos de experiencia já experienciado tarefas profissionais menos exigente que o seu nível de qualificações; (ii) O trabalho a termo é vivenciado essencialmente por graduados com mais de 3 anos de experiência, situação que dentro das relações precárias, oferece já alguma estabilidade/continuidade de vínculo; (iii) O teletrabalho, trabalho doméstico e sazonal e o trabalho temporário são em geral, as tipologias menos vivenciadas por graduados, independentemente dos anos de experiência; (iv) Quanto ao tipo de trabalho 'falso independente' são os graduados que possuem entre 3 e 6 anos de experiência que mais o vivenciam (32.1%); (v) Os diplomados com menos de três anos de experiência são os que mais experienciaram trabalho não enquadrado e trabalho não-remunerado.

Correlações Entre Variáveis e Comparações Entre Grupos

Para explorar estas vivências numa perspetiva inferencial, realizaram-se procedimentos estatísticos adequados, para verificar se haveriam diferenças significativas no que respeita ao número de vivências acumuladas ao longo dos anos, em função de variáveis como: sexo

(feminino vs. masculino), anos de experiência (< 3 anos. 3 a 6 anos, 6 a 9 anos e >9 anos), grau académico (licenciatura, pós-graduação, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento) e número de filhos (sem filhos, 1 filho ou 2 ou mais filhos). Explorou-se também a correlação entre a idade e o total de vivências laborais, mas verificou-se que não há diferenças entre grupos nem correlações estatisticamente significativas no que respeita a essas variáveis.

Procurando perceber eventuais diferenças entre grupos, em cada um dos tipos de vivências de trabalho (e não no número total de vivências), encontrou-se uma associação estatisticamente significativa entre o sexo e o trabalho sobrequalificado [χ^2 (1)=9.31. p=.002]. Constatou-se uma percentagem muito mais elevada de participantes do sexo feminino com o trabalho sobrequalificado (36.4%), quando comparada com a percentagem verificada no sexo masculino (6.4%).

Encontrou-se também uma associação estatisticamente significativa entre o sexo e a não-atividade laboral/ desemprego [χ^2 (1)=5.90. p=.011] sendo, mais uma vez, as mulheres (32.3%) a vivenciar mais este tipo de situação, quando comparadas com os homens (6.4%).

Encontrou-se apenas uma correlação estatisticamente significativa entre a variável número de filhos e número de relações laborais vivenciadas [χ^2_{KM} *(2)*=15.15. p=.001]. A análise dos resultados descritivos apresentados pelos três grupos de participantes considerados (sem filhos, 1 filho e 2 ou mais filhos) permitiu concluir que os participantes sem filhos experienciaram um maior número de relações laborais precárias (4..28 ± 2..32) quando comparados com os participantes com um filho (3..60 ± 1..53) e com dois ou mais filhos (2..70 ± 1.49).

Discussão e Conclusões

Este estudo procurou obter uma visão mais detalhada do que são as vivências dos graduados portugueses no que respeita ao tipo de relações laborais precárias e não-atividade laboral/desemprego.

Uma das conclusões deste estudo que se destaca e que constitui um novo dado no âmbito da pesquisa sobre precariedade em sujeitos graduados é o de já terem experimentado cerca de quatro (M = 3.89, DP = ±2.17) tipos de relações laborais diferentes após a conclusão da sua formação. Especificamente, a maior parte dos participantes (51.1%) já alternaram ou acumularam entre três e cinco tipos de relações laborais ao longo da sua carreira e cerca de 20% dos 170 graduados já estiveram enquadrados em seis ou mais tipos de relações laborais.

Note-se que a média de idade dos participantes é de apenas 34 anos. Estes resultados corroboram investigações anteriores, nas quais se têm fundamentado que o conceito de inemprego e que se constitui atualmente como uma nova vivência do trabalho em graduados, acumulando tipos de relações laborais cada vez mais variadas ao longo das suas carreiras (Araújo et al., 2014) e assumindo-se até um novo tipo de carreira, em que os sujeitos "começam e recomeçam sucessivamente carreiras, empregos e trabalhos (e formas de trabalho)" (Castro, 2010, p. 2) pois, "após a sua formação entram um mundo caracterizado pela incerteza, pela diversidade, pela busca permanente" (p. 3).

Em segundo lugar, verifica-se que o trabalho a termo ou a prazo continua a ser o tipo de relação laboral precária mais comum em todos os graus académicos considerados: mais de 60% em cada sub-grupo de participantes considerado, já experienciou esta tipologia, o que confirma a afirmação de Bertrand-Cloodt, Corvers, Kriechel e Van Thor (2012, p. 169) de que "*fixed-term contracts might be highly prevalent among recent UE graduates*".

Um terceiro dado deste estudo é o de que apenas 38.8% dos inquiridos afirmam ter estado realmente em desemprego ou não-atividade laboral, o que reforça resultados de trabalhos anteriores (Araújo et al., 2014) nos quais se concluiu que muitos graduados, apesar de registado como desempregados nas estatísticas oficiais, provavelmente situam-se mais na precariedade laboral do que propriamente do desemprego pleno.

Um quarto elemento que se destaca prende-se com o trabalho sobrequalificado: 42.9% do total da amostra já exerceu trabalho abaixo das suas qualificações e, este valor sobe para 53.2% nos graduados com menos de 3 anos de experiência. Este dado poderá indiciar um aumento do trabalho sobre qualificado no contexto de trabalho português, facto que tem vindo a ser abordado quer pela comunicação social quer pela investigação. Por exemplo. Marques (2004) já há mais de 10 anos atrás, havia antecipado que "os fenómenos de sobrequalificação (…) poderão marcar algumas tendências recentes de jovens diplomados em certas áreas de estudo" (p. 166). O resultado encontrado aproxima-se empiricamente e de uma forma expressiva desta situação. Outros autores, por exemplo, Bertrand-Cloodt et al. num estudo com mais de 2000 graduados holandeses afirmavam também que "*graduates in temporary positions often face lower wages. work below their educational level (i.e.. they are overeducated) or outside their occupational domain*" (2012, p. 171).

Um quinto elemento de destaque, assinala que o trabalho temporário é um tipo de relação laboral pouco experimentada por graduados da nossa amostra (apenas 19.4%), porém,

a percentagem quase duplica quando se analisa o caso específico dos participantes com o grau de licenciado (31.7%). Considerando os anos de experiência profissional, são os graduados com menos de três anos de experiência profissional que mais se envolvem neste tipo de relação laboral (29.8%) o que poderá também indiciar um aumento do número de recém-graduados neste tipo de vínculo. De uma forma eventualmente especulativa, podemos refletir que esta poderá ser uma estratégia de recém-graduados para lidarem com desemprego, já que *"recent graduates are more likely to accept flexible jobs when they face high unemployment"*(Bertrand-Cloodt et al., 2012, p. 169).

Num sexto ponto, assinala-se o caso particular dos contratos de estágios e bolsas. Como se havia constatado em investigações anteriores, os estágios "(…) emergem como um novo tipo de precariedade, pois não trazem benefícios sociais e muitos são os jovens que permanecem nestas situações, quando na realidade já são profissionais" (Araújo & Jordão, 2011, p. 291). No presente estudo, mais de metade da amostra (51.8%) já trabalhou no âmbito de contratos de estágios e bolsas, o que parece refletir uma realidade precária muito presente nos graduados. Além disso, participantes com o grau de doutoramento ou pós-doutoramento apresentam os valores mais elevados (100%) no trabalho através de estágios e bolsas (o que pode ser parcialmente explicado pelo seu enquadramento legal como bolseiros de investigação.). Refletindo sobre este resultado, pode-se considerar que se noutras épocas as bolsas de doutoramento eram um processo de aceder ao grau de doutor, atualmente parecem começar a ser encaradas pelos graduados como uma espécie de emprego, no sentido em que oferecem rendimento garantido e relativamente seguro durante alguns anos.

Um outro tema que se destaca situa-se no debate acerca do trabalho não remunerado e do trabalho não-enquadrado. O trabalho não-enquadrado, ou seja, fora de situações contratualizadas, é muitas vezes 'esquecido' pela investigação que dá mais enfoque ao desemprego (Jahoda, 1981). O trabalho sem remuneração, reveste-se frequentemente, nas carreiras de graduados "por uma sucessão de estágios não remunerados" (Alves et al., 2011, p. 2) como uma espécie de troca pela eventual possibilidade de aprendizagem. Estas são duas tipologias sobre as quais existem muito poucos dados estatísticos, quer por não estarem registados oficialmente nos organismos mas também porque talvez seja do interesse, quer dos trabalhadores quer das organizações, manter esta informação reservada de forma a evitar procedimentos judiciais, uma vez que o Decreto-Lei n.º 66/2011, de 1 de Junho, veio proibir a possibilidade realizar contratos de estágio sem remuneração. Este estudo concluiu que os

valores destes dois tipos de relações laborais são bastante elevados, com 31.9% dos licenciados com menos de três anos de experiência a trabalhar sem qualquer enquadramento e 38.3% a trabalhar sem qualquer tipo de remuneração. De assinalar que estas situações implicam também um impacto social e fiscal grave e negativo para o país. Por fim, relembre-se que, de acordo com o regime legal em vigor, pessoas que trabalham na organização de forma não enquadrada (sem contrato escrito oficializado) podem comprovar a existência da relação laboral na situação factual correspondente (o contrato de trabalho sem termo), bastando para tal que o trabalhador recorresse a vias judiciais para provar essa situação. No entanto, muitos trabalhadores não recorrem a esta opção quer por compactuarem com a entidade empregadora de forma a evitar impostos, quer pelo facto desta prova ser dificultada em tribunal (Araújo, 2009). Posto isto, existe a probabilidade de 31.9% dos licenciados (com menos de três anos de experiência) se encontrarem na situação efetiva de contrato de trabalho sem termo.

Desta forma tanto o trabalho não remunerado, não enquadrado ou a sucessão crescente de bolsas e estágios que proliferam no mercado português não parecem constituir-se como uma solução para as questões quer da precariedade/flexibilidade quer para a resolução das elevadas taxas de desemprego, pois como afirma Oakley "*Unpaid work. either in the form in internships, free labour or the expansion of volunteering, remains a barrier to entry, progression and retention*" (Oakley, 2011, p. 285).

Uma oitava questão relaciona-se com a discussão acerca do trabalho independente e falso independente, por se tratarem de tipologias relacionadas. O trabalho independente foi uma relação laboral experienciada por mais de metade da amostra (54.1%) enquanto o 'falso independente' foi experienciada por quase um quarto dos sujeitos (23.5%). De notar que, apesar de ter sido claramente explicitado, talvez que muitos dos inquiridos possam não ter percebido o que referimos como 'falso independente'. Nesta questão sobressaiu um resultado paradoxal: os 170 participantes afirmaram que não queriam criar o próprio emprego/empresa (um requisito obrigatório para a participação no estudo). Assim, este resultado não revela - apenas - dados sobre o trabalho independente ou falso independente por si só, mas sim também indicadores sobre o trabalho independente e falso independente involuntário. Noutra perspetiva assinale-se também a presença desta tipologia nas carreiras de graduados, prevista por Kovács no início deste milénio, quando afirmava que "os dados estatísticos sobre trabalho independente escondem, na maior parte das vezes, situações de trabalho muito heterogéneas desde o trabalho dependente precário até o trabalho altamente qualificado dos profissionais

independentes" (Kovács, 2004, p. 40). O aumento do trabalho independente acontece um pouco por toda a Europa: "os dados estatísticos indicam uma forte proporção de autoemprego, sobretudo nos países da Europa do Sul, como Grécia (45.7%) Itália (29.6%). Portugal (25.1%) e Espanha (20.2%), que é bem superior à média europeia (15..0%)" (Kovács, 2004, p. 41), porém, os dados deste estudo podem acrescentar um conhecimento importante sobre o mercado de trabalho português, pois uma boa parte dos graduados portugueses são trabalhadores por conta própria, não por o desejarem ou terem motivação para serem empreendedores mas porque o mercado e/ou os empregadores assim lhes exigem. Este resultado estará suportado no facto das empresas/organizações procurarem esquivar-se ao pagamento de encargos fiscais e sociais (Araújo & Jordão, 2011): Nesta situação a decisão e também as vantagens recaem primordialmente sobre as entidades empregadoras, como refere Bertrand-Cloodt et al. "*Our main conclusion is that the allocation of recent graduates into either permanent or flexible jobs occurs primarily on the demand side of the labour market; that is, choices are made by employers rather than by graduates*" (2012, p. 171).

Um resultado importante a debater são os dados obtidos acerca do trabalho a tempo-parcial. Kovács menciona que: "Em Portugal esta modalidade tem pouca representação nas camadas mais jovens e tem um forte peso (58%) entre os indivíduos com mais de 65 anos" (Kovács, 2004, p. 45), mas atualmente parece que este panorama está em mudança. No caso desta investigação verifica-se que 41.8% da amostra de graduados já o experienciaram, indicador que que sobe para os 51.1% nos graduados com menos de 3 anos de experiência profissional. Era previsível que este tipo de relação laboral fosse crescer na UE (Kóvacs, 2004) porém "em Portugal a proporção daqueles que trabalham a tempo parcial por motivos involuntários é muito superior (45.5%) à média europeia (18%)" (Kovács, 2004, p. 45).

Por outro lado, uma questão que emerge neste estudo relaciona-se diretamente com o papel da mulher no mercado de trabalho português. Neste âmbito os dados apontam para que sejam as mulheres que mais significativamente experienciam trabalho sobre qualificado (p = .002) e não atividade laboral/desemprego (p = .011). Este resultado está em conformidade com os dados estatísticos respeitantes aos países da OCDE, nos quais as mulheres apresentam sucessivamente taxas mais elevadas de desemprego do que os homens (OCDE, 2013), indicador este que, de alguma forma, vem reafirmar que o facto de ser mulher ainda representa uma vulnerabilidade significativa no que respeita à inserção no mundo laboral.

Finalmente, assinala-se uma relação estatisticamente significativa e que poderá indiciar um dado importante na investigação desta temática em Portugal: os participantes sem filhos experienciaram um maior número de relações laborais precárias (4.28 ± 2.32). Em média, os participantes desta amostra haviam experienciado cerca de 4 tipologias ao longo das suas carreiras, no entanto, os participantes sem filhos obtém uma média de 4.28 de tipologias de relações laborais. Podendo especular-se sobre o facto de quem não tem o encargo dos filhos ter disponibilidade para experimentar mais vivências laborais. No entanto, este pode ser também um sinal de que os graduados podem também estar a acumular vários trabalhos, impacto já descrito em outras investigações (Araújo & Jordão, 2011) quer por gosto pessoal, por enriquecimento de currículo, por obtenção de rendimentos complementares quer para garantir a estabilidade profissional, ainda que sejam certamente necessários mais estudos para uma compreensão aprofundada deste indicador.

Este estudo apresenta algumas limitações que importa assinalar. Apesar de 170 respostas ser já um número considerável, continua a ser uma amostra relativamente reduzida face ao número de diplomados que certamente experienciam situações de inemprego. Existindo cerca de 81 mil diplomados em Portugal em 2012, há poucos dados estatísticos acerca de quantos continuam a permanecer no nosso país. Porém, há nove anos atrás, o Banco Mundial estimava que cerca de 20% dos licenciados deixavam Portugal para ir trabalhar para o estrangeiro (Costa & Silva, 2005) e é um facto que o número os emigrantes possuidores de licenciatura aumentou 87% em apenas uma década (Observador, 2014). Uma vez que não existem dados rigorosos quanto às relações precárias vivenciadas por graduados, é pois impossível prever qual seria a população exata no sentido estatístico, para se poder afirmar se esta se constitui ou não como uma amostra significativa. Por outro lado, novas relações atípicas ou precárias surgem todos os dias, relações laborais que nem são emprego, nem são desemprego, mas situam-se numa 'zona cinzenta' entre estes dois estados. O facto de se terem estabelecido 11 tipologias para o questionário, provavelmente exclui novas ou outras vivências, o que poderá ter contribuído para uma mais difícil compreensão dos fenómenos laborais por parte dos inquiridos, uma vez que se tratam de processos complexos e polissémicos (mesmo tendo sido inserida a opção 'outra'. verificamos que nenhum participante preencheu este campo). Os próprios inquiridos podem estar em situação de precariedade e considerarem-se e continuarem inscritos em organismos oficiais como desempregados. O entendimento de se autorreferenciarem ou não como desempregado varia de pessoa para pessoa, e cada vez mais esse é um rótulo estigmatizante, principalmente quando vivenciado por pessoas de classe média e com maior qualificação

(Mcfayden, 1995). Por fim. apesar de se ter garantido o anonimato, algumas perguntas do questionário podem implicar questões jurídicas graves (por exemplo, afirmar que teve trabalho não enquadrado e, logo ilícito, pode causar receio e medo de represálias ou processos judiciais) o que dificulta este tipo de estudo. Esta situação poderá ajudar a explicar algumas das surpresas deste estudo: desde logo, o facto de ter sido necessário 1 ano e 6 meses para a recolha de um número satisfatório de respostas; por outro lado, a circunstância de 70 inquiridos ter desistido do preenchimento logo após a entrada no site do questionário e da visualização do conteúdo do mesmo e, finalmente, a razão pela qual uma boa parte dos participantes (41.7%) não ter indicado a sua área de formação.

Este trabalho procurou constituir-se com um primeiro passo na tentativa de descrever com detalhe as vivências laborais precárias de pessoas graduadas (sendo também necessário procurar descrevê-las em públicos com outras habilitações escolares). O estudo focou-se no objetivo de identificar e descrever detalhadamente algumas vivências laborais de graduados e começar a trazer a atenção científica a esta temática, pois, como já outros autores têm referido, "é urgente e necessário criar um novo indicador em vez da limitada taxa de desemprego que já não reflete a realidade complexa" (Martins, 2013, p. 11) já que muitas destas novas vivências já não se inserem nas atuais definições de trabalho e que ainda se "baseiam no velho mundo industrial" (Handy, 2006, p. 128).

Em conclusão, será enorme o desafio que Portugal e toda a Europa terão de enfrentam neste domínio, numa procura de soluções/respostas para promoção do equilíbrio entre a flexibilidade e a segurança no emprego e entre os desejos dos trabalhadores e das organizações.

Referências Bibliográficas

Alves, N., Cantante, F., Baptista, I., & Carmo, R. (2011). *Jovens em Transições Precárias: Trabalho, Quotidiano e Futuro*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.

Araújo, P. (2009). *Os Inempregáveis: Estudos de caso sobre os impactos psicossociais do nao-emprego em licenciados portugueses.* [Dissertação de Mestrado]. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Araújo, P., Castro, J., & Jordão, F. (2014). "Always a worker, never an employee": The 'anemployment' as an emergent labor category. *Revista Trabalho e Educação, 23*(3), 31-53.

Araújo, P., & Jordão, F. (2011). "The unemployable": Case studies on the psychosocial impacts of non-employment among Portuguese graduates. *Analise Psicologica, 29*(2), 289-314.

Bertrand-Cloodt, D., Corvers, F., Kriechel, B., & van Thor, J. (2012). Why Do Recent Graduates Enter into Flexible Jobs? *Economist-Netherlands, 160*(2), 157-175.

Cardoso, G., & Espanha, R. (2010). *A utilização da Internet em Portugal em 2010*. Lisboa: WORLD Internet Project/ LINI – Lisbon Internet and Networks/CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Castro, J. (2010). *Juventude: A Aprendizagem da Esperança – Na Profissão*. Comunicação apresentada em Ciclo de conferências "Ecce Homo" sob o tema "Juventude".

Costa, E., & Silva, E. (2005). Vinte por cento dos licenciados fogem de Portugal. *Diário de Notícias*.

Diogo, F. (2012). Precariedade no emprego em Portugal e desigualdades sociais: alguns contributos [Versão eletrónica]. *Newsletter do Observatório das Desigualdades.* (22). Consult. Setembro de 2013, Obtido em http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=projects&id=129&lang=pt

Fernandes, R. (2013). *Bem-estar subjetivo no (des)emprego: um estudo sobre o ajustamento pessoa-ambiente profissional* (Tese de Doutoramento, não publicada ed.). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Ferreira, J., Freitas, R., Costa, R., & Santos, E. (2010). Contributos para a compreensão da população desempregada: o papel dos padrões de crenças motivacionais. *Psychologica, 2*(52), 643-672.

Fidalgo, F., & Machado, L. (2000). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Field, H., Holley, W., & Armenakis, A. (1978). Computerized Answer Sheets: What Effects on Response to a Mail Survey? *Educational and Psychological Measurement, 38*(3), 755-759.

Handy, C. (2006). *O Meu Eu e outros temas importantes*. Lisboa: Actual Editora.

Jahoda, M. (1981). Work, Employment and Unemployment: Values, Theories and Approaches in Social Research. *American Psychologist, 36*(2), 184-191.

Kalleberg, A. (2009). Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition. *American Sociological Review, 74*, 1-22.

Kovács, I. (2004). Emprego flexível em Portugal. *Sociologias, nº 12*, 32-67.

Marques, A. (2004). *Mercados Profissionais e (di)visões identitárias de jovens engenheiros*. Obtido em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/271.pdf

Martins, R. (2013, 24 de Novembro de 2013). Portugal já tem quase meio milhão de jovens que não estudam nem trabalham. *Público,* pp. 10-13.

Mateus, C. (2014). *Licenciados & Temporários* [Versão eletrónica]. *Diário de Notícias*, Obtido em http://expressoemprego.pt/noticias/licenciados---temporarios/3417.

Mcfayden, R. (1995). Coping with Threatened Identities: Unemployed People's Self-Categorizations. *Current Psychology, Fall-14*(3), 233-256.

Oakley, K. (2011). In its own image: New Labour and the cultural workforce. *Cultural Trends, 20*(3-4), 281-289.

Observador. (2014). *Fuga de cérebros: emigrantes licenciados aumentaram 87% numa década.* Obtido em: http://observador.pt/2014/07/21/fuga-de-cerebros-numero-de-emigrantes-licenciados-dispara/

Observatório das Desigualdades. (2013). *Portugal entre os países da UE com maior incidência de trabalho precário.* Obtido em: http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=207&lang=pt

OCDE. (2013). *Harmonised Unemployment Rates - News Release*: 12 February. Obtido em: http://www.oecd.org/std/labour-stats/HUR_02e13.pdf

Oliveira, L., & Carvalho, H. (2008). A precarização do emprego na Europa. *Dados-Revista de Ciências Sociais [Online], 51*(3), 541-567.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (5.ª ed.). Lisboa: Europress.

Polivka, A., & Nardone, T. (1989). On the definition of "Contingent Work". *Monthly Labour Review, 112*(12), 9-15.

Pordata. (2014a). Desemprego em Percentagem - Diplomados do Ensino Superior. Obtido em: http://www.pordata.pt

Pordata. (2014b). Diplomados Por ano - Ensino Superior. Obtido em: http://www.pordata.pt

Unesco. (2014). *International Standard Classification of Education: ISCED Fields of Education and Training 2013*. Canadá: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vaz, A. (2000). *As novas formas de trabalho e a flexibilidade do mercado de trabalho*. Livro de Atas do IV Congresso Português de Sociologia - Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos. Obtido em: http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dcf976dde7_1.PDF

LABOR EXPERIENCES OF PORTUGUESE HIGHER EDUCATION GRADUATES: A DESCRIPTIVE STUDY

ABSTRACT: Unemployment and precarious work relations are becoming a reality in higher education graduates and so. the aim of this article is to attain exact statistical data about these experiences. An electronic questionnaire was used and to obtain a sample of 170 graduates. most female (72.9 %). single (30.2%) and with a mean age of 34 years (± 8.8). Results show that 54.1% worked as an involuntary self-employed worker and more than 40% of subjects with basic and Master degrees experienced overqualified work. Nevertheless. only 38.8% claim to have been unemployed. Statistically significant differences were found between number of work relations and number of children and also significant differences based on sex. with regard to overqualified work and unemployment.

Key-words: Higher education graduates. employment. unemployment. precarious work

Institution

Faculty of Psychology and Educational Sciences, Oporto University. Portugal

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA PARENTAL E DE EFICÁCIA COLETIVA DA FAMÍLIA DE PAIS DE ADOLESCENTES: MUDANÇA OU ESTABILIDADE?

Marisa Costa & Luísa Faria[21]

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

Resumo

Este estudo teve como objetivo explorar o desenvolvimento intra e interindividual das crenças de autoeficácia parental (AEP) e da eficácia coletiva da família (ECF) de pais de adolescentes que frequentam o ensino secundário. Uma amostra de 139 pais expressaram as suas crenças na *Escala de Autoeficácia Parental* e na *Escala de Eficácia Coletiva da Família*, em dois momentos de avaliação, separados por um ano de intervalo. Os resultados revelaram que a nível intraindividual, as crenças de AEP se mantiveram estáveis, enquanto as de EFC assinalaram um ligeiro decréscimo. A nível interindividual, apenas se registou uma ligeira diferença entre mães e pais, tendo as mães manifestado maior sentido de AEP e de ECF do que os pais, em ambos os momentos.

Palavras-chave: autoeficácia parental, eficácia coletiva da família, desenvolvimento intraindividual, desenvolvimento interindividual

[21] Este estudo foi financiado por uma bolsa de doutoramento (SFRH/BD/72600/2010) da Fundação para a Ciência e Tecnologia, concedida a Marisa Costa. A correspond˜encia relativa a este artigo deve ser enviada para a Luísa Faria, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, Código Postal:4200-135, Porto, Portugal. Email: lfaria@fpce.up.p

Introdução

No quadro dos constructos psicológicos mais extensivamente estudados, a autoeficácia ocupa um lugar central na procura de compreensão do funcionamento humano em diversos contextos de existência – familiar, académico e profissional (Caprara, Scabini, & Regalia, 2006). Ora, o foco da investigação ao longo das últimas décadas tem incidido sobretudo nas crenças de eficácia individual, não obstante, de acordo com a teoria sociocognitiva de Bandura (1977, 1998, 1999), quanto à causalidade triádica, existe interdependência entre comportamento, fatores pessoais e estruturas sociais, o que requer a integração na análise dos sistemas de eficácia individual e coletiva. De facto, as crenças de autoeficácia fundam-se não apenas nos mecanismos pessoais (cognitivos, afetivos e sociais), mas também nas dinâmicas sociais e nas ações conjuntas (Caprara, Regalia, Scabini, Barbaranelli, & Bandura, 2004), pelo que para o conjunto de ações, objetivos e motivações que cada um desenvolve e concretiza são importantes não só as crenças de eficácia individual mas também as que se referem aos grupos nos quais se inserem (Bandura, 1998, 1999).

Enquanto grupo primário, a família é um contexto privilegiado em que a interdependência entre crenças de eficácia individual e coletiva é visível, pois desenvolvem-se e operam em conjunto (Caprara et. al, 2006). Entre as várias formas de autoeficácia expressas no seio da família, neste estudo debruçamo-nos especificamente sobre a autoeficácia parental e sobre a eficácia coletiva da família, procurando explorar a evolução das crenças de eficácia de pais de adolescentes, a nível individual e coletivo, na transição da adolescência para a idade adulta.

Crenças de eficácia individual e coletiva da família

Cada etapa do ciclo de vida da família envolve movimento, transição, confronto com desafios e consequentes mudanças, que acarretam mudanças nas funções e nas tarefas de cada elemento e da família como um todo. Assim, os membros da família devem mostrar-se disponíveis para mudarem constantemente a sua forma de pensar, de sentir e de se comportar perante as transformações dos papéis que desempenham e os desafios e exigências do dia a dia e, também, para poderem concretizar expectativas pessoais e obrigações sociais (Caprara et al, 2006; Holmbeck, Paikoff, & Brooks-Gunn, 1995). Concretamente, na etapa em que a família tem

filhos adolescentes, as funções primordiais passam pela socialização e pela individualização e desenvolvimento dos seus membros (Alarcão, 2002; Relvas, 1996).

É precisamente nas dinâmicas da família que cada elemento desenvolve as suas expectativas de eficácia individual e coletiva, com impacto no seu desenvolvimento, bem-estar individual e funcionamento otimizado (Bandura, 2006; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Regalia, & Scabini, 2011;; Caprara et. al., 2006). Os pais, em particular, assumem um conjunto de tarefas e enfrentam diversos desafios, variáveis em função da etapa do desenvolvimento e do relacionamento que estabelecem com os filhos, tendo como finalidade proporcionar as condições ótimas para o desenvolvimento bem sucedido dos seus filhos (Bandura, 2006). Deste modo, é natural que a associação entre as crenças parentais, as práticas dos pais e o ajustamento do adolescente se tenha tornado no motor de diversas investigações nas últimas décadas.

As crenças de autoeficácia parental referem-se às expectativas que os pais possuem acerca das suas capacidades para influenciarem positivamente o adolescente e os contextos em que se move e para monitorizar, apoiar, proteger, orientar e encorajar o adolescente no seu processo de independência e de autonomização (Caprara et al., 2006; Dumka, Gonzales, Wheeler, & Millsap, 2010), sendo, neste quadro, as crenças acerca do microssistema família claramente importantes. Já a eficácia coletiva da família refere-se às crenças que cada membro possui sobre as capacidades da família para trabalhar em conjunto, em prol do desenvolvimento individual de cada um e do bem-estar do sistema familiar, para providenciar apoio emocional nos momentos mais críticos e nas situações mais stressantes, e para estabelecer boas relações com a família alargada e com outros sistemas com os quais interage (Bandura et al. 2011; Caprara et. al. 2006).

Os principais resultados das investigações no domínio da autoeficácia familiar, conforme os resultados das meta-análises de Coleman e Karraker (1997) e de Jones e Prinz (2005), confirmam os efeitos que crenças de eficácia parental positivas têm sobre as competências e as práticas parentais e, também, sobre o ajustamento dos adolescentes. De facto, há um conjunto de evidências empíricas que revelam que crenças positivas de eficácia parental influenciam não só os comportamentos parentais, como a capacidade de dar resposta e de monitorizar os filhos (Bogenschneider, Small & Tsay, 1997), o envolvimento dos pais na escola (Elder, Eccles, Ardelt, & Lord, 1995; Shumow & Lomax, 2002), e, também, direta e

indiretamente, o desenvolvimento dos adolescentes (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Caprara, Barbaranelli, Borgongni, & Petitta, 2003; Shumow & Lomax, 2002).

Caprara e colaboradores (2006), em investigações alargadas sobre a rede de interligações entre fontes de eficácia e sobre os seus efeitos no bem-estar, satisfação e funcionamento da família, bem como no ajustamento psicossocial dos adolescentes, concluíram que a eficácia individual (parental e filial) está interrelacionada com a eficácia coletiva da família, que, em conjunto, contribuem positivamente para o desenvolvimento de perceções positivas do funcionamento da família e para o ajustamento psicossocial dos adolescentes. Do mesmo modo, Bandura e colaboradores (2011) verificaram que as mães têm um sentido de eficácia parental mais positivo do que os pais, o que também se repercute noutros domínios da relação com a família e com os filhos (concretamente, na comunicação mais aberta e no maior envolvimento em tarefas familiares que ocorrem fora de casa). Num estudo que procurou analisar a relação entre crenças de eficácia parental, autoperceções das crianças e desempenho no domínio da leitura, Lynch (2011) também verificou que as crenças de autoeficácia de mães tinham um impacto mais positivo no desempenho da leitura das crianças do que as dos pais. Shumow e Lomax (2002), por sua vez, ao indagar sobre os fatores que predizem o grau de eficácia parental, concluíram que, de um modo geral, o nível socioeconómico não era um fator com impacto significativo nas crenças e comportamentos parentais; contudo, numa análise comparativa de grupos étnicos incluídos no estudo, concluíram que esta variável influenciava positivamente as crenças de autoeficácia dos pais, particularmente nas comunidades afro-americana e europeia-americana.

Uma questão que se coloca no domínio é a de saber como se processa a evolução de tais fontes de eficácia ao longo da adolescência? Apesar do crescente reconhecimento da relevância da autoeficácia de cada membro no exercício dos diferentes papéis na família, os estudos que investigam simultaneamente estas fontes de eficácia e as avaliam ao longo das diferentes etapas do ciclo da família são bastante escassos. Dumka e colaboradores (2010), num dos poucos estudos longitudinais realizados com a díade mãe-adolescente, analisando a rede de influências das crenças de eficácia parental sobre o ajustamento dos adolescentes, concluíram que as crenças de eficácia parental tendem a decrescer ao longo da adolescência, não obstante o seu efeito positivo no que se refere aos problemas de conduta dos adolescentes.

Deste modo, propomo-nos neste estudo explorar a evolução da autoeficácia parental e da eficácia coletiva da família em dois momentos de avaliação, separados por um ano de intervalo, estabelecendo, para tal, as seguintes questões de investigação:

Questão 1: Será que as crenças de autoeficácia parental e de eficácia coletiva familiar variam do momento 1 (M1) para o momento 2 (M2)?

Questão 2: Será que as crenças de autoeficácia parental e de eficácia coletiva familiar mudam do M1 para o M2 de modo diferente em função de fatores interindividuais como o género do progenitor, o nível socioprofissional (NSP) e o nível sociocultural (NSC)?

Método

Participantes

Para a realização deste estudo com dois momentos de avaliação, foram envolvidos 139 pais de adolescentes a frequentar o ensino secundário, estando as mães mais representadas (77,7%) do que os pais (22,3%). No primeiro momento de avaliação, as idades dos pais estavam compreendidas entre 33 e 57 anos (*M* = 47,1; *DP* = 4,43), enquanto que no segundo momento, as idades dos pais estavam compreendidas entre 33 e 58 anos (*M* = 48,1; *DP* = 4,35). No primeiro momento, cerca de 81,3% dos pais eram casados, 15,1% divorciados, 2,2% viúvos e 1,4% solteiros. Mais de metade da amostra tinha dois filhos (51,1%), 26,7% um filho, 20,9% três e apenas 1,4% mais de três filhos. A estrutura familiar dominante, nos dois momentos, era a nuclear pais e filho(s) – (M1 = 76,3%; M2 = 75,5%), seguindo-se a monoparental (M1 = 12,2%; M2 = 16,5%). O nível sociocultural (NSC) destes participantes, quer no primeiro quer no segundo momento, situava-se entre o médio-alto (41,0% *vs.* 43,9%) e o médio (23,0% *vs.* 20,1%). O nível médio-baixo e o baixo estavam representados de forma semelhante em ambos os momentos, variando o médio-baixo entre 14,4% e 18,0% e o baixo entre 11,5% e 9,4%, respetivamente. O nível alto era o menos representado (7,2% em ambos os momentos). O NSP assemelhou-se ao NSC em termos de distribuição em ambos os momentos: a maioria dos pais pertenciam aos níveis médio-alto (48,9% *vs.* 51,8%) e médio (18,7% *vs.* 21,6%). O nível médio-baixo, por sua vez, manteve-se praticamente inalterado nos dois momentos, com 11,5% *vs.* 10,8%, respetivamente; da mesma forma, se apresentou o nível baixo (5,8% *vs.* 5,0%). Por último, o NSP alto apresentou 1,0% *vs*. 0%.

Instrumentos

Fundados na teoria sociocognitiva de Bandura (1977, 1998, 1999), Caprara e colaboradores (2004) construíram e validaram um conjunto de instrumentos para avaliar as perceções de eficácia individual e coletiva da família. Desse conjunto de escalas, foram utilizadas nesta investigação a *Escala de Autoeficácia Parental* e a *Escala de Eficácia Coletiva da Família*

Escala de Autoeficácia Parental (EAEP). A versão original da EAEP integra 12 itens que representam uma única dimensão e que pretendem avaliar as perceções dos pais sobre as suas capacidades para: (i) manter uma comunicação aberta com os filhos; (ii) estimular o desenvolvimento de competências de autocontrolo e de gestão de desafios; (iii) estabelecer as responsabilidades individuais dos filhos; (iv) lidar firmemente com a infração de regras e de compromissos; (v) evitar que as divergências se transformem em conflitos; e (vi) criar um ambiente de qualidade, através da realização de atividades que envolvam os filhos (Caprara et al., 2006). Atendendo à especificidade do contexto e aos objetivos da presente investigação, optámos por acrescentar à escala original, sete novos itens, que procuravam avaliar as perceções dos pais acerca das tarefas parentais mais associadas ao contexto académico dos seus filhos. Os participantes tinham que expressar as suas perceções de eficácia, com itens que representavam situações da vida quotidiana, como por exemplo, "*Ajudar a gerir os problemas que tem com outras pessoas*", utilizando uma escala de tipo *Likert* com 6 pontos, variando entre *1- Incapaz* e 6 - *Completamente capaz*. Estudos recentes sobre as qualidades psicométricas da escala evidenciaram bons valores de consistência interna para a escala total (*alpha de Cronbach* 0,92) a par de uma organização adequada dos itens em torno de um único fator (variância total explicada de 43,7%).

Escala de Eficácia Coletiva da Família (EECF). A EECF avalia as perceções de eficácia coletiva familiar, apresentando uma única dimensão, e incluindo na sua composição original 20 itens. Esta escala procura avaliar as perceções dos elementos da família sobre as capacidades da família para: (i) gerir o quotidiano familiar; (ii) tomar decisões de forma unânime e planear atividades; (iii) lidar com as adversidades e enfrentá-las em conjunto; (iv) assumir deveres recíprocos e responsabilidades conjuntas; (v) dar apoio emocional em momentos difíceis; (vi) colocar de lado obrigações e interesses individuais em prol dos elementos da família; (vii) passar tempo de qualidade em conjunto; e (viii) interagir e participar ativamente na comunidade (Bandura et al., 2011; Caprara et al., 2004). As perceções de eficácia coletiva também foram avaliadas com uma escala de 6 pontos, entre *1 - Incapaz* e 6 - *Completamente capaz*, com itens

que se referiam a situações da vida familiar, como por exemplo "*Construir um sentimento de confiança conjunta e partilhada*". À semelhança do que se verificou para a EAEP, estudos recentes sobre as qualidades psicométricas evidenciaram também bons valores de consistência interna para a escala total (*alpha de Cronbach* 0,96) e uma organização adequada dos itens numa estrutura unifatorial (variância total explicada de 56,3%).

Procedimento

Colaboraram no presente estudo um total de 8 escolas do ensino secundário, 5 públicas e 3 privadas, situadas nas zonas oriental e ocidental do Grande Porto. A recolha de dados ocorreu em dois momentos, que corresponderam ao 11.º e 12.º anos de escolaridade dos respetivos filhos. O primeiro momento de recolha de dados com os pais ocorreu no início ou no fim da reunião de pais com os diretores de turma, tendo durado em média 20 minutos. Nas escolas em que as reuniões com os pais não se realizaram coletivamente, foi pedido aos diretores de turma que solicitassem a colaboração dos alunos para levarem um envelope com a apresentação do estudo, as instruções de preenchimento e os questionários, para serem preenchidos pelos respetivos pais. Depois de respondidos, os questionários foram devolvidos aos diretores de turma, que por sua vez os entregaram ao investigador responsável. Este último procedimento foi o adotado no segundo momento, por economia de tempo, bem como pelo facto das reuniões de pais no 12.º ano de escolaridade terem níveis de participação muito baixos.

Procedimentos estatísticos

Para a análise da evolução intra e interindividual das crenças parentais utilizaram-se análises de variância (ANOVA) para medidas repetidas. Os fatores de diferenciação considerados foram o tempo (fator intrasujeito), o género do progenitor, o NSP e o NSC (fatores intersujeitos). Antes da análise, foram verificados e assegurados os pressupostos da ANOVA para medidas repetidas, nomeadamente a normalidade da distribuição da amostra nas diferentes variáveis (Marôco, 2010). As crenças de eficácia parental e de eficácia coletiva da família apresentaram uma distribuição normal, de acordo com o teste Shapiro-Wilk ($p > 0,10$ para os 2 momentos). Outros pressupostos da ANOVA para medidas repetidas referiam-se à homogeneidade da matriz de covariâncias e à esfericidade, avaliadas a partir do *teste M de Box* e do teste de esfericidade de *Mauchly*, respetivamente (Marôco, 2010), que apresentaram o valor de $p > 0,05$ em todas as análises, confirmando assim tais pressupostos.

Resultados

Pela análise do Quadro 1 podemos verificar que as crenças de autoeficácia parental se mantiveram estáveis ao longo do tempo, na medida em que não se observaram diferenças significativas entre os dois momentos de avaliação. No que se refere à eficácia coletiva da família observou-se uma ligeira descida do M1 para o M2, que se apresentou significativa. O valor do eta parcial revelou-nos que o tamanho desse efeito é bastante baixo (η^2_p = 0,06).

Quadro 1: *Evolução intraindividual das crenças de autoeficácia parental (AEP) e da eficácia coletiva da família (ECF) do M1 para M2*

	M1		M2		Anova (*efeitos intrasujeitos*)			
	M	*DP*	*M*	*DP*	*F*	*gl*	*p*	η^2_p
AEP (*n* = 137)	87,7	12,29	86,2	13,26	2,270	1	0,13	0,02
ECF (*n* = 139)	95,5	12,96	92,2	14,27	8,647	1	0,00*	0,06

Legenda: M1 – Momento 1; M2 – Momento 2; η^2_p - Eta parcial ao quadrado; $p < 0,05$.

Para além da estabilidade intraindividual observada nas crenças de autoeficácia parental, do mesmo modo, o efeito dos fatores interindividuais considerados sobre a mudança intraindividual – NSP e NSC – não se apresentou significativo. A única diferença significativa observou-se entre pais e mães (género do progenitor) quanto às crenças de eficácia parental e familiar, embora com uma magnitude muito baixa (η^2_p = 0,11; η^2_p = 0,08, respetivamente), tal como se pode verificar no Quadro 2. Isto é, as mães tendem a expressar crenças de autoeficácia parental e de eficácia coletiva da família mais positivas do que os pais. No entanto, quando analisada a sua evolução do M1 para o M2, verificámos que as diferenças significativas entre mães e pais se dissiparam tanto na autoeficácia parental como na eficácia coletiva da família.

Quadro 2: *Evolução intra e interindividual das crenças de autoeficácia parental (AEP) e da eficácia coletiva da família do M1 para M2 em função do género (do progenitor).*

	M1		M2		Anova							
					Efeitos Intersujeitos				*Efeitos Intrasujeitos* tempo x fator			
	M	*DP*	*M*	*DP*	*F*	*gl*	*P*	η^2_p	*F*	*gl*	*p*	η^2_p
AEP												
Mães (*n* =107)	89,7	11,62	88,1	12,85	16,766	1	0,00	0,11	0,011	1	0,92	0,00
Pais (*n* = 30)	80,5	12,09	79,2	12,51								
ECF												
Mães (*n* = 108)	96,8	13,43	94,5	13,73	11,959	1	0,00	0,08	2,965	1	0,09	0,02
Pais (*n* =31)	91,0	10,10	84,2	13,32								

Legenda: η^2_p - Eta parcial ao quadrado.

Discussão

Este estudo teve como principal objetivo analisa a evolução intra e interindividual de crenças de eficácia individual e coletiva de pais de adolescentes a frequentar o ensino secundário. Os resultados encontrados apontaram para a estabilidade das crenças de eficácia parental ao longo de dois momentos separados por um ano de intervalo. A exceção ocorreu na eficácia coletiva da família, em que se observou uma ligeira descida do M1 para o M2. Deste modo, perante a questão de investigação formulada acerca da evolução das crenças de eficácia (Questão 1), confirmámos que a eficácia parental tendeu a manter-se estável ao longo dos dois momentos de avaliação, com um ano de intervalo, enquanto a eficácia coletiva familiar sofreu um ligeiro decréscimo. Para justificar tais resultados não encontrámos evidências empíricas que, de forma consistente, nos indicassem o sentido da evolução das crenças de eficácia parental e da eficácia coletiva da família. De facto, ao nível das crenças de eficácia parental não corroborámos os resultados do estudo longitudinal de Dumka e colaboradores (2010) que, tal como referimos, demonstrou a tendência para o decréscimo das crenças de eficácia parental ao longo do tempo. O facto de neste estudo as perceções parentais terem sido recolhidas na fase final da adolescência, durante o ensino secundário, fase em que os pais já desenvolveram expectativas consistentes e estáveis acerca do seu papel, pode justificar os resultados obtidos. A família, enquanto sistema, sofre mudanças e adaptações, enfrentando alguns desafios durante a adolescência, uma vez que os pares, em vez dos pais, começam a assumir um papel progressivamente mais relevante na vida dos adolescentes (Alarcão, 2002; Holmbeck et al.,

1995; Relvas, 1996), podendo justificar o ligeiro decréscimo observado nas crenças de eficácia coletiva da família.

Para além de estáveis ao longo do tempo, as crenças de eficácia parental também tenderam, na globalidade, a revelar-se homogéneas na sua evolução, quando considerada a influência de fatores interindividuais (género do progenitor, NSP e NSC). Esta homogeneidade estendeu-se igualmente às análises da eficácia coletiva da família. Assim, para os fatores testados não foram encontradas diferenças significativas, isto é, não se encontrou variabilidade intersujeitos na mudança intraindividual. Tal poderá estar associado quer à ausência de mudanças no sistema de crenças entre os dois momentos de avaliação, quer à reduzida dimensão da amostra em função das categorias dos fatores de diferenciação. Outro aspeto que poderá ter contribuído para a ausência de diferenças, foi o número de momentos de avaliação das crenças de autoeficácia, que ao serem apenas dois, limitaram a análise das trajetórias de evolução das crenças.

Verificámos, contudo, que as crenças de eficácia parental e familiar das mães são, na globalidade, mais elevadas do que as crenças dos pais, no M1 e M2, corroborando assim os resultados encontrados por Bandura e colaboradores (2011). Como já referimos, as crenças tenderam a manter-se estáveis do M1 para o M2, o que pode justificar o facto de não se terem evidenciado variações significativas nas trajetórias de evolução de crenças de mães e pais. Assim, para a segunda questão de investigação (Questão 2) que contemplava a análise da influência dos fatores interindividuais na mudança das crenças e perceções ao longo do tempo, podemos afirmar que, de um modo geral, estas se mantiveram estáveis ao longo dos dois momentos e tenderam a manter-se homogéneas no modo de mudar relativamente aos fatores interindividuais considerados para análise.

Limitações do estudo e pistas para o futuro

Inerente a qualquer investigação estão as limitações, algumas das quais podem constituir pistas relevantes para futuras investigações. Uma das principais limitações dos estudos longitudinais prende-se com a mortalidade seletiva da amostra ao longo da investigação. Por esta razão, e pelo facto do acesso aos participantes ter sido difícil, a amostra deste estudo foi reduzida e apresentou alguns desequilíbrios na distribuição em função das suas características sociodemográficas (por exemplo, maior representatividade das mães), o que limitou as subsequentes análises estatísticas e gerou baixo poder de generalização dos

resultados. Do mesmo modo, o facto de a recolha de dados ter compreendido apenas dois momentos, constituiu também uma limitação, na medida em que pode ter influenciado os resultados e condicionado a análise e a interpretação dos mesmos. Para melhor se compreender a evolução das perceções parentais de eficácia, individual e coletiva, estudos subsequentes deverão considerar pelo menos três momentos de recolha de dados.

Apesar das limitações apresentadas, este estudo explorou, em dois momentos de avaliação, duas fontes de eficácia do microssistema familiar em simultâneo – individual e coletiva – , o que pode constituir uma vantagem no domínio do estudo da autoeficácia, abrindo perspetivas de investigação no futuro.

Referências Bibliográficas

Alarcão, M. (2002). *(Des)equilíbrios familiares: Uma visão sistémica* (3ª Edição). Coimbra: Quarteto Editora.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair, D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1 Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.

Bandura, A. (1999). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-44). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Regalia, C., & Scabini, E. (2011). Impact of family efficacy beliefs on quality of family functioning and satisfaction with family life. *Applied Psychology: An International Review, Family Efficacy Beliefs*, *60*(3), 421-448. doi:10.1111/j.1464-0597.2010.00442.x

Bogenschneider, K., Small, S., & Tsay, J. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, *59*, 345-362.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgongni, L., & Petitta, L. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*(1), 15-31.

Caprara, G. V., Regalia, C., Scabini, E., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital, and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychology of Education*, *20*(4), 247-261. doi:10.1027/1015-5759.20.4.247

Caprara, G. V., Scabini, E., & Regalia, C. (2006). The impact of perceived family efficacy beliefs on adolescent development. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 97-114). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Coleman, P., & Karraker, K. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, *18*, 47-85.

Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Wheeler, L. A., Millsap, R. E. (2010). Parenting self-efficacy and parenting practices over time in Mexican American families. *Journal of Family Psychology, 24*(5), 522-531. doi: 10.1037/a0020833

Elder, G., Eccles, J., Ardelt, M., & Lord, S. (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family, 57*, 771-784.

Holmbeck, G. N., Paikoff, R. L., Brooks-Gunn, J. (1995). Parenting adolescents. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting.* (pp. 91-118). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Jones, T., & Prinz, R. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*(3), 341-363. doi:10.1016/j.cpr.2004.12.004

Lynch, J. (2011). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, *25*(1), 54-67.

Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-Spss)*. Lisboa: Report Number.

Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica.* Porto: Edições Afrontamento.

Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice, 2*(2), 127-150.

PARENTAL SELF-EFFICACY AND FAMILY COLLECTIVE EFFICACY BELIEFS OF ADOLESCENTS' PARENTS: CHANGE OR STABILITY?

Abstract: This study aimed to explore the intra and interindividual development of parental self-efficacy and family collective efficacy of parents of adolescents, who are attending secondary school. A sample of 139 parents expressed their beliefs by filling up the *Perceived Parental Self-Efficacy* and the *Perceived Family Collective Efficacy* scales, in a two-waves study. The results revealed that at the intraindividual level, the parents' beliefs of parental self-efficacy remained stable, while the family collective efficacy presented a slightly decrease. At the interindividual level, there was only a slight difference between mothers and fathers, i.e., mothers expressed a greater sense of parental self-efficacy and collective family efficacy than fathers, in both moments.

Keywords: parental self-efficacy, family collective efficacy, intraindividual development, interindividual development.

PSICOLOGIA ESCOLAR PARA TODOS: A OPÇÃO PELA INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL

Claisy Maria Marinho Araujo[22]

Resumo

Acreditando que o *locus* da escola é rico em manifestações concretas de transformações, e que estas estão presentes em atividades pedagógicas cotidianas, a atuação do psicólogo escolar precisa ser estabelecida em uma dimensão preventiva diante de reais e complexas demandas que essa instituição lhe coloca. Defende-se, para a Psicologia Escolar, uma atuação institucional preventiva mais ampla na escola e que pode proporcionar aos psicólogos o desenvolvimento lúcido de competências. Essa atuação pode ser alcançada por meio do trabalho em equipe e de um novo direcionamento na análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve deslocar-se para a conscientização e empoderamento do coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações. Com base nessa perspectiva, apresenta-se um modelo de intervenção institucional, relacional e preventivo para a atuação em Psicologia Escolar caracterizado por uma ação dinâmica, participativa e sistemática no interior da instituição, ancorada em quatro grandes dimensões: *Mapeamento Institucional, Escuta Psicológica, Assessoria ao Trabalho Coletivo, Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem***.** Esse modelo pode tornar-se referência para produção teórica e conceitual, quanto para opções da prática profissional em Psicologia Escolar.

Palavra Chave: Psicologia Escolar, atuação institucional, prevenção, mapeamento institucional.

[22] Universidade de Brasília, Brasília, Brasil; claisy@unb.br

Introdução

No Brasil, a Psicologia constituiu-se enquanto ciência e profissão a partir de 1960, com marcos legais, epistemológicos, conceituais e ideológicos distintos. Esses referenciais orientaram pressupostos teóricos e atividades profissionais que enfatizavam concepções deterministas de sujeito; em consequência, as diversas ações da área refletiam um projeto de controle social, ideologicamente vinculado aos interesses hegemônicos da classe detentora do poder, a partir da organização socioeconômica capitalista no país à época (Araujo, 2003; Guzzo, Costa e Sant'Anna, 2009; Marinho-Araujo 2014; Marinho-Araujo e Almeida, 2005; Patto, 1984, 1990).

Desde sua origem, a Psicologia esteve próxima à Educação, especialmente com os serviços de atendimento psicológico aos alunos, marcados por objetivos fortemente adaptacionistas, especialmente ligados aos estudantes das classes populares que passaram a ter acesso à escola. O *psicólogo escolar* ou *psicólogo educacional*, era chamado a resolver as situações-problemas oriundas na escola e, principalmente, prestar atendimento individual a alunos, encaminhados com queixas escolares de diversas ordens, com um intuito claro de ajustamento às normas e condutas educativas vigentes. (Araujo, 2003; Barbosa e Marinho-Araújo, 2010; Correia e Campos, 2004; Guzzo, Costa e Sant'Anna, 2009; Joly, 2000; Oliveira e Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araujo, 2005, 2010, 2014; Marinho-Araujo e Almeida, 2005; Witter, G., Witter, C.; Yamamoto e Cabral Neto, 2004; Yazzle, 1997).

Durante os anos de 1960 a 1980, era usual a utilização de várias teorias psicológicas para justificar o foco dos problemas escolares no aluno, naturalizando e individualizando as soluções, desconsiderando ou reduzindo o papel da realidade social e das práticas pedagógicas, prescrevendo medidas “corretivas”, “punitivas” ou marginalizadoras geralmente endereçadas aos estudantes (Araujo, 2003; Guzzo, 2005; Guzzo, Costa e Sant'Anna, 2009; Guzzo e Mezzalira, 2011a; Guzzo, Moreira e Mezzalira, 2011b; Marinho-Araujo, 2005, 2010, 2014; Marinho-Araujo e Almeida, 2005; Patto, 1984, 1990). A Psicologia Escolar sustentava a *psicologização* das questões educacionais, “tratando” os problemas escolares individualmente, de forma adaptativa e remediativa, com ênfase no ajustamento.

Durante os anos 1980, as produções de Patto (1984, 1990), foram decisivas para a reformulação dos objetivos da Psicologia Escolar, especialmente a partir das críticas da autora às concepções biologizantes da dificuldade de aprendizagem, clamando a um redirecionamento de explicações e intervenções sobre o fracasso escolar que visavam a culpabilização direta ou indireta da vítima – o aluno -, desconsiderando a instituição pedagógica, seus atores e suas relações sociais. Concomitante a essas críticas, no cenário brasileiro ocorreram profundas transformações socioeconômicas advindas, principalmente, das lutas por melhores condições de trabalho, saúde, educação, além de uma nova organização política, expressa pelo surgimento de entidades representativas das diversas categorias profissionais.

A mobilização e a participação dos psicólogos junto a outros profissionais nas lutas sociais fortaleceram o período de mudanças nas produções da Psicologia. Cresceram e diversificaram-se as formas de organização da categoria tanto na busca de novas práticas quanto nos debates e questionamentos teoricocientíficos. O campo da prática profissional psicológica, as reflexões teórico-metodológicas e a produção de conhecimentos na área configuraram um quadro complexo entre a Psicologia e a Educação, face às diferentes posições ideológicas, conceituais e práticas (Araujo, 2005; Barbosa e Marinho-Araújo, 2010; Oliveira e Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araujo e Almeida, 2005; Yamamoto e Cabral Neto, 2004; Yazzle, 1997).

Ao longo das últimas décadas, ocorreram revisões teóricas e metodológicas nas duas áreas, oportunizando renovadas configurações nessa relação. Atualmente, a articulação entre a Psicologia e a Educação vem refletindo uma interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais mais comprometida com a crítica social, com a inclusão de pessoas injustamente alijadas das conquistas historicoculturais, com concepções de desenvolvimento e aprendizagem menos deterministas, referendada em um conjunto teórico que privilegia a gênese social da constituição humana. Tais mudanças têm se refletido na práticas dos psicólogos escolares, que passaram a instrumentalizar-se para propor mediações intencionais considerando os amplos e coletivos contextos educativos, a partir de uma dimensão institucional, visando potenciliazar as situações de sucesso educacional.

A abordagem crítica da Psicologia Escolar (enquanto área de estudo, produção de conhecimento, atuação e formação profissional), considera que a realidade escolar é extremamente complexa e multideterminada, inspirando novas formas de compreensão para os clássicos desafios próprios a esse contexto, como situações de fracasso, processos de ensino, aprendizagem e avaliação, entre outros temas. O psicólogo escolar é chamado a uma atuação

ampliada para todo o contexto institucional da escola, mudando o foco de análise e intervenção: do indivíduo para o coletivo, as dinâmicas relacionais, os aspectos intersubjetivos, as práticas pedagógicas – para muitos.

Intervenção Institucional em Psicologia Escolar: ampliação política da atuação

Na última década, a atuação institucional surge como alternativa para uma intervenção mais ampla na escola e que pode proporcionar aos psicólogos o desenvolvimento lúcido de competências. Essa atuação pode ser alcançada por meio do trabalho em equipe e de um novo direcionamento na análise da realidade educativa: o foco de compreensão e intervenção deve deslocar-se para a conscientização e empoderamento do coletivo da escola, contextualizado e mediado pelas relações e pelos processos de subjetivação que dialeticamente ressignificam os diversos atores e suas ações.

Fundamentados por essa perspectiva, os psicólogos escolares podem instrumentalizar-se para, dentre outras ações, criar *com* e *entre* os sujeitos institucionais um espaço de interlocução que privilegie, sobretudo, o exercício da conscientização lúcida e intencional de concepções e ações. Nesse movimento, o psicólogo escolar contribuiria para a promoção da *conscientização* de *papéis, funções e responsabilidades* dos participantes das complexas redes interativas que permeiam os contextos educacionais. O psicólogo escolar deverá atuar como mediador do desenvolvimento humano nesses espaços, abrangendo dos estudantes à equipe pedagógica, à família e aos demais atores socioinstitucionais. Ele poderá: observar a realidade institucional para mapear espaços, tempos, fazeres, crenças, concepções, dinâmicas; desenvolver uma sensibilidade de escuta dos discursos institucionais e das "vozes da escola"; provocar a ressignificação das demandas e criar novos espaços para interlocução e circulação de falas e discursos dos sujeitos (Araujo, 2003; Guzzo, 2005, Guzzo, Moreira e Mezzalira, 2011b; Kupfer, 1997; Marinho–Araujo e Almeida, 2005). Essas ações poderão ser fundamentais à intervenção psicológica coadunada ao desenvolvimento de uma conscientização que possa provocar mudanças significativas, consistentes e duradouras na prática pedagógica.

A conscientização, portanto, torna-se importante pilar da atuação em Psicologia Escolar. E essa é uma ação política, pois que, para além de um processo abstrato, caracteriza-se por uma "transformação pessoal e social, que influencia mudanças nos contextos e na forma de se relacionar no mundo" (Guzzo, 2005, p. 27). Assim, servindo-se da *práxis* como mecanismo integrador das experiências pessoais e profissionais, o psicólogo escolar deverá oportunizar, por

meio de atuações coletivas, a superação da visão conservadora de adaptação ou psicologização das práticas psicológicas nos contextos educativos.

Proposta de Intervenção Institucional em Psicologia Escolar

Acreditando que o *locus* da escola é rico em manifestações concretas de transformações, e que estas estão presentes em atividades pedagógicas cotidianas, a atuação do psicólogo escolar precisa ser estabelecida em uma dimensão preventiva diante de reais e complexas demandas que a escola, como instituição, lhe coloca. Privilegiar uma atuação preventiva pode gerar entendimentos equivocados ao que realmente se pretende com esta proposta de intervenção. Isto porque, ao conceito de prevenção, é comum associar-se a idéia de antecipação ao ajustamento de comportamentos que se encontram fora dos padrões socialmente aceitos. Geralmente, atrela-se à compreensão de prevenção a busca por adequação das manifestações escolares dos estudantes a modelos adaptativos e normativos, no sentido de, previamente, evitar "maiores problemas futuros". Nessa perspectiva, a prevenção assume uma conotação quase perversa, contaminada por uma sutil forma de controle social, favorecendo padronizações adaptativas a um coletivo supostamente homogêneo, cuja ideologia tende a obscurecer a característica histórica e social de cada sujeito.

Ao contrário desse entendimento de "prevenção", defende-se aqui uma atuação institucional preventiva ancorada em concepções e ações orientadas para um lúcido reconhecimento coletivo desses modos de controle que proliferam por meio de práticas de ensino e avaliação, ingênuas ou alienadas. Na atuação preventiva, o psicólogo escolar, visando a superação de uma visão normatizadora e muitas vezes preconceituosa, poderá facilitar e incentivar a construção de estratégias de ensino tão diversificadas quanto forem as possibilidades interativas de aprendizagem; promover a reflexão e a conscientização acerca das concepções deterministas de sujeito e aprendizagem; incentivar os atores educacionais a buscarem, de forma consciente e competente, a superação dos obstáculos à apropriação do conhecimento (Araujo, 2003; Marinho-Aruajo, 2014).

A partir das reflexões anteriores, apresenta-se a atualização de um modelo de intervenção institucional para a prática em Psicologia Escolar, já divulgada (GDF, 2010; Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Aruajo, 2014; Marinho-Araujo e Almeida, 2005, 2014). Esse modelo, elaborado inicialmente por Araujo (2003), caracteriza-se por uma ação dinâmica, participativa e sistemática no interior da instituição e está ancorada em quatro grandes dimensões:

Mapeamento Institucional, Escuta Psicológica, Assessoria ao Trabalho Coletivo, Acompanhamento ao Processo de Ensino-Aprendizagem (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo e Almeida, 2005, 2014)

Detalha-se, a seguir, sugestões para o delineamento do trabalho em cada uma dessas dimensões, ampliando a proposição de Araujo (2003). É importante considerar que tais dimensões não se apresentam como etapas hierarquizadas em escala sequencial de prioridades. Elas devem ocorrer de forma integrada, articuladas à realidade e à dinâmica da escola, dialeticamente ressignificadas em função dos contextos, tempos, espaços, considerando características pessoais e profissionais, ao longo da ação psicológica. Como é inerente a toda ação da Psicologia na escola, essas também devem ser atividades previamente explicadas e negociadas com os gestores e demais profissionais da escola.

Mapeamento Institucional

Na intervenção institucional, o mapeamento e análise dos contextos escolares devem ser ações indispensáveis à adequada compreensão dessa realidade.

Essa etapa, porém, não pode se caracterizar apenas como uma ação inicial do psicólogo, somente como um "levantamento de necessidades" ou um "diagnóstico prévio". O mapeamento institucional é uma ação histórica que acompanha, dinamicamente, todas as formas de atuação do psicólogo escolar. As mudanças que ocorrem cotidianamente nos cenários educativos exigem um olhar atento, ágil e uma sensibilidade apurada para incluir tais modificações às análises e reflexões já realizadas, ressignificando-as para orientar novas ações.

Nessa perspectiva histórica, o mapeamento não se reduz a um questionário ou relatório que se elabora e preenche no início do ano a partir da observação de algumas rotinas escolares, ainda que acrescido de entrevista com os profissionais. Os registros formais do mapeamento são importantes e necessários, mas não devem reduzir-se a anotações pontuais de eventos circunstacializados ou situações de destaque. Ao contrário, ele se atualiza constantemente, a partir das inovações, avanços, contradições, rupturas, reformulações, conflitos ocorridos.

O mapeamento deve constituir-se em uma ação de suporte à toda prática do psicólogo, revitalizando seu olhar e suas competências à medida que o contexto se atualiza e revigora-se, pelas ágeis e diversificadas mediações intersubjetivas, das quais também participa o psicólogo escolar. Assim, a constante reflexão sobre os aspectos institucionais oportunizada pelo

mapeamento, realizado de forma ampla, sistemática e contínua ao longo de todo o processo de trabalho, levam a constantes e renovados direcionamentos do planejamento e das práticas dos psicólogos em sua atuação com o coletivo da escola.

Algumas orientações podem ser úteis à operacionalização do mapeamento na concepção aqui descrita. O psicólogo escolar poderá realizar uma *análise da conjuntura* histórica, econômica, política, geográfica, social na qual a escola e seus participantes estão inseridos. Podem ser estudadas, por exemplo, características do contexto sociodemográfico e politicopedagógico da escola; localização, histórico, modalidades de ensino, dinâmica de funcionamento (turmas, turnos); espaço físico; recursos humanos (professores, alunos, servidores, especialistas); relação com órgãos públicos de regulação, controle, manutenção e fomento; parcerias com a comunidade. Esse conhecimento, que deve ser constantemente atualizado, promove uma clareza ao psicólogo e ao coletivo da escola com relação aos desdobramentos de tais influências nas concepções que transversalizam as práticas pedagógicas.

Uma atividade fundamental ao mapeamento institucional é a *análise documental*. Investigar as convergências, incoerências, aproximações, inovações existentes entre as normas prescritas e as reais práticas educativas, os discursos e as concepções dos atores educacionais pode contribuir para transformações institucionais e processos de conscientização mediados pela Psicologia Escolar. É útil à esse processo de conscientização evidenciar influências ideológicas, filosóficas, epistemológicas, políticas presentes nos diversos aspectos institucionais e normatizados pelas diretrizes pedagógicas como: projeto político pedagógico, proposta pedagógica de cursos ou disciplinas, regimento escolar, projetos educacionais ou de gestão administrativa. O psicólogo deverá realizar a análise desses e outros documentos, buscando subsídios tanto à clarificação das possíveis contradições entre o discurso e a prática, quanto às aproximações entre as diretrizes libertadoras e o planejamento intencional de ações profissionais que originem autonomia, pensamento crítico, criatividade, equidade nos processos de ensino e de aprendizagem.

As *observações institucionais interativas* também fazem parte do mapeamento e deverão constar das atividades da Psicologia na análise dinâmica do contexto escolar. Ao participar, inserido ativamente nesse espaço, o psicólogo poderá analisar, nas práticas pedagógicas, nas rotinas de sala de aula, nos projetos e tendências educacionais, as concepções subjacentes e orientadoras que os profissionais têm de escola, educação, ensino,

desenvolvimento, aprendizagem, avaliação. Oportunizar reflexões acerca da concepção de currículo expressa na estrutura e dinâmica do trabalho pedagógico, na organização temporal e espacial de atividades e projetos e em outras ações, pode favorecer a lucidez necessária à tomada de decisões intencionais em relação à formas de ensinar mais inclusivas e potencializadoras de desenvolvimento e de sucesso escolar.

No movimento de participação ativa nas atividades curriculares, o psicólogo escolar também poderá atuar em várias oportunidades nas quais ocorrem o processo de gestão escolar: reuniões de coordenação pedagógica; reuniões de professores, gestores, especialistas; conselhos de classe; elaboração do projeto político pedagógico; definição de indicadores e diretrizes para os objetivos, conteúdos, avaliação e orientações didáticas para as modalidades de ensino. Nessas oportunidades, poderão ser analisadas concepções de aprender e de ensinar; relações estruturais entre grupos (gestores, professores, especialistas, servidores administrativos, comunidade); fóruns de deliberações horizontalizados ou centralização nas decisões; interações entre instituição e comunidade (projetos, campanhas, ações); relações entre a escola e as famílias. Refletir sobre essas temáticas com a equipe escolar deve objetivar a elaboração de ações pedagógicas conjuntas, que visem potencializar a qualidade dos processos pedagógicos e a criação de uma visão compartilhada das responsabilidades e funções inerentes às ações institucionais intencionalmente planejadas. Espera-se, ainda a partir de tais ações coletivas, impactar especialmente o professor para que seu fazer cotidiano seja fundamentado por mediações de aprendizagem e desenvolvimento sustentadas por um planejamento intencional, consciente, competente e reflexivo do ensino.

As *observações institucionais interativas* prevêm outras inúmeras participações do psicólogo na escola como entrevistas ou conversas informais com profissionais, estudantes, famílias; trabalhos e projetos com equipes multiprofissonais; elaboração de assessorias e formação continuada aos profissionais da escola, no âmbito do conhecimento psicológico; parceria com instituições de atendimento psicológico, jurídico, médico, assistencial e outros para futuros encaminhamentos ou projetos; dentre outras.

Escuta Psicológica

Para realizar o mapeamento institucional é primordial o desenvolvimento de métodos de observação das situações e relações nos contextos específicos em que ocorrem; porém, articulado a esses métodos, é necessário que o psicólogo desenvolva competências para criar estratégias de *escuta psicológica* das vozes institucionais, para compreender os *aspectos intersubjetivos* presentes nos processos relacionais do contexto escolar. Acredita-se que, a partir de uma análise institucional, crítica e reflexiva sobre as inúmeras vozes da escola presentes nas concepções e nas formas de organização institucional, novas ações configurar-se-ão para a atuação psicológica na instituição escolar: será possível a "oxigenação", o arejamento de discursos, significados e sentidos presentes nas falas e comunicações, oportunizando aos próprios atores a percepção das possibilidades e potencialidades de suas ações, assim como das contradições e rupturas presentes no seu contexto, da reflexão acerca de sua profissão, do seu papel social e das competências que lhe são exigidas. A intervenção institucional da Psicologia Escolar não pode prescindir, portanto, de uma escuta psicológica específica e qualificada, com o objetivo de fomentar processos de implicação dos profissionais quanto à mediação do desenvolvimento pessoal e dos estudantes, visando o sucesso escolar.

A defesa por uma escuta psicológica na atuação do psicólogo escolar, quando de sua intervenção institucional, não significa embasar essa atuação no modelo "clínico-médico", orientado pelo paradigma dicotômico "saúde X doença", já bastante criticado na literatura sobre Psicologia Escolar e também completamente descartado neste trabalho. Trabalhar com uma *escuta psicológica* coloca o psicólogo em situação de perceber e compreender a singularidade das demandas, e também investigá-las e questioná-las, buscando, com lucidez, gerir a intersubjetividade presente nas relações e nas açõess.

Essa *escuta psicológica* pressupõe um arcabouço teórico advindo dos conhecimentos científicos da Psicologia aliado a uma sensibilidade e percepção dos processos intersubjetivos, proveniente de um envolvimento ético com sujeitos que se encontram, muitas vezes, em posições diferentes, mas que atuam ressignificando os sentidos da singularidade e da complexidade do fenômeno compartilhado. A escuta psicológica recupera e compreende, ativamente, o sujeito no interior dos sistemas simbólicos relacionais.

Para desenvolver a escuta psicológica, o psicólogo escolar deverá, de forma sensível, ética e cuidadosa, procurar estar com o outro e com o coletivo, perscrutar os fenômenos psicológicos e interpsicológicos, *encontrar* o sujeito, o grupo e a instituição, na interdependência

expressa em suas ações, histórias, significados, afetos. É necessário disponibilizar-se a ouvir, ver, sentir, viver indicadores objetivos, subjetivos, simbólicos do amálgama dialético entre o psíquico e o social.

A escuta psicológica pressupõe, ainda, o reconhecimento dos próprios envolvimentos psíquicos do psicólogo, suas escolhas e sentimentos, mobilizados no espaço intersubjetivo e que devem ser compreendidos e mediados pelas ferramentas teóricas que a ciência psicológica disponibiliza. O espaço de escuta psicológica na atuação dos psicólogos escolares deve desencadear ações originadas tanto da urgência do cotidiano escolar (escuta de angústias e sofrimento psíquico de estudantes, professores, gestores, profissioanis, pais) quanto das atividades planejadas intencionalmente nesta perspectiva (estudo de caso, relatos de experiência, encontros para estudo ou orientação à equipe escolar, alunos e família, observação e análise dos processos intersubjetivos e das condutas afetivas presentes no ensinar e aprender).

O psicólogo escolar, ao exercitar a atividade complexa da escuta psicológica, de si e do contexto escolar, torna-se ouvinte de um cenário multifônico, que geralmente grita verdades isoladas, preconceitos consolidados, dificuldades intransponíveis; mas que também sussurra pequenas conquistas, barreiras superadas, sucessos inesperados. O grande desafio é transitar por esse complexo cenário aprendendo a não isolar os significados e sentidos do coro de vozes; a não amenizar conflitos ou camuflar contradições, mas recolocar em circulação falas e discursos produzidos na ambigüidade e na diversidade; a escutar, de forma global e institucional, os pedidos de ajuda disfarçados nas queixas; a provocar a ressignificação das demandas, contraditórias ou imaginárias, introduzindo-as em uma ordem simbólica; a reverberar as vozes de volta aos seus autores, mediando conscientização pessoal e coletiva a partir de outras escutas, individuais e institucionais.

A circulação de sentidos, afetos, dores, esperanças, frustações, conquistas, abandonos, sucessos, e tantos outros fenômenos subjetivos e intersubjetivos que comparecem no contexto escolar, clamam por uma escuta qualificada cientificamente e comprometida eticamente. Tal escuta deverá auxiliar uma intervenção competente que não adapte, adeque, normatize, naturalize esses fenômenos, mas que os recoloque enquanto manifestações legítimas de sujeitos que criam e recriam, vivem e revivem, dinamicamente, seus próprios processos de desenvolvimento enquanto trabalham o ensino e a aprendizagem.

Assessoria ao Trabalho Coletivo

É importante que o psicólogo escolar desenvolva, concomitante ao mapeamento institucional e à escuta clínica, a realização de planejamentos e assessorias ao trabalho coletivo, concretizados junto ao corpo docente, à direção e à equipe técnica. Essa assessoria não é uma ação esporádica e emergencial de um psicólogo que visita a escola eventualmente ou para atender a demandas pontuais. Ao contrário, é uma atividade totalmente inserida na participação cotidiana do psicólogo na escola, realizada de forma contextualizada nessas ações e junto a seus atores.

Nessas ações, o psicólogo escolar poderá apresentar grande parte do potencial de sua atuação institucional. Mediar o desenvolvimento humano adulto dos profissionais no contexto escolar, no âmbito do conhecimento psicológico, articulado ao assessoramento das práticas pedagógicas revisitadas, poderão oportunizar segurança e bem estar à equipe.

Na assessoria da Psicologia, pode estar previsto o desenvolvimento de competências específicas para o desempenho profissional e a ação pedagógica, especialmente dos professores. Esse desenvolvimento compartilhado de competências pode constituir-se como marco importante para a auto-avaliação docente e um conseqüente redirecionamento de esforços visando às transformações e reorientações no trabalho pedagógico.

Para que tais ações sejam bem sucedidas, é fundamental que o psicólgo construa uma relação de confiança com os profissionais da escola. A partir disso, ele poderá criar espaços de interlocução *com* e *entre* professores, coordenadores pedagógicos, especialistas, gestores em fóruns já constituídos institucionalmente (coordenações pedagógicas, reuniões de professores, conselhos de classe etc.), com o objetivo de promover reflexão, conscientização e possíveis transformações das concepções orientadoras das práticas pedagógicas (concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem).

Ao instrumentalizar a equipe escolar e, principalmente, o corpo docente, para estudo, planejamento, operacionalização e avaliação de ações de ensino intencionalmente planejadas, o psicólogo estará oportunizando, por essa assessoria, processos de formação continuada em serviço aos profissionais envolvidos. É importante que as competências e ações formativas da equipe, construídas a partir da assessoria, oportunizem perfis que contemplem: (a) habilidades de análise, reelaboração e síntese sobre sua área de conhecimento vinculada ao compromisso com o desenvolvimento global do aluno; (b) competências para a construção de estratégias interdisciplinares de comunicação e de ação que orientem o trabalho na direção do sucesso

escolar; (c) comprometimento com a função politicossocial transformadora da realidade, entendida como uma das funções da escola.

Com o desenvolvimento da assessoria ao trabalho coletivo na escola, é possível ao psicólogo fornecer subsídios para que as ações escolares ocorram tanto em uma dimensão coletiva quanto individual, valorizando os saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida; estimulando a experimentação e a inovação de modos de trabalho pedagógico; respeitando o tempo necessário para acomodar as inovações e as mudanças, reconhecendo a especificidade do conhecimento didático e pedagógico já produzido. Além disso, essa assessoria pode ter como meta provocar nos professores e na equipe escolar a revisão e atualização de sua atuação, em busca da melhoria da qualidade educacional.

Acompanhamento ao Processo de Ensino e de Aprendizagem

Nesta dimensão da intervenção institucional, a meta prioritária é melhorar o desempenho escolar dos estudantes, em busca da concretização de uma cultura de sucesso escolar. O acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem deverão subsidiar o professor acerca da importância de sua mediação nesse processo.

A ênfase do trabalho do psicólogo escolar deve se voltar para a análise e intervenção na relação professor, aluno e objeto de conhecimento, compreendendo a importância desta relação como núcleo do processo de ensino e de aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos estudantes. É fundamental que o psicólogo escolar identifique essa relação como unidade de análise da prática pedagógica, para que possa planejar, com intencionalidade e de forma efetiva, intervenções que visem o sucesso escolar.

No trabalho específico junto aos professores, o psicólogo escolar poderá assessorá-lo à: (a) promoção de situações didáticas de apoio à aprendizagem, incorporadas às práticas pedagógicas cotidianas; (b) criação de um novo foco de análise para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a relação bidirecional constitutiva do ensinar e do aprender como processo não dicotomizado de articulação teoria e prática; (c) construção de alternativas teoricometodológicas de ensino e de avaliação com o foco na construção de competências dos alunos.

Para orientar metodologicamente esse acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, com ênfase em uma bem sucedida *relação* ensinar e aprender, defende-se a utilização sistemática da observação da dinâmica de *sala de aula* e dos demais contextos socioeducativos. A observação não deve prescindir dos conhecimentos teoricometodológicos da ciência psicológica, chamando-se a atenção para a realização de um planejamento que contemple a especificidade de ferramentas e instrumentos a serem utilizados. Geralmente, utiliza-se como procedimento para essa assessoria: observação (participante, de contexto, interativa), entrevistas (individuais, coletivas), questionários, memorial, oficinas, grupos focais.

De modo geral, esse acompanhamento deve objetivar a disseminação de experiências educativas bem sucedidas, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento em serviço de professores, coordenadores, gestores e outros atores educacionais (Araujo, 2003; Marinho-Araujo, 2010, 2014; Marinho-Araujo e Almeida, 2005). Os procedimentos para essas ações são diversos: observação do contexto da sala de aula e de seus processos e relações, em contraponto às observações individualizadas no aluno; participação nas coordenações pedagógicas, implementando propostas de formação em serviço; acompanhamento de reuniões e conselhos, promovendo reflexões e investigações acerca da relação ensinar e aprender com foco na turma; coordenação de *rodas de reflexão* (grupos de estudo, de planejamento e oficinas sobre desenvolvimento humano).

Também acredita-se como importante no acompanhamento do psicólogo escolar ao processo de ensinar e aprender, a realização de uma análise co-participativa com o professor sobre a produção escolar daqueles alunos dos quais se tem uma queixa escolar. Como prática geral, a aprendizagem é avaliada pelo resultado das produções escolares dos alunos: se há equivalência entre o que o aluno produz e aquilo que é esperado que ele produza, a partir dos conteúdos dados e dos objetivos traçados, houve aprendizagem; se há uma discrepância neste processo ou, ainda, se há diferenças de ritmos e "estilos" comparados entre as produções dos outros alunos, considera-se que existem "problemas de aprendizagem". A produção do aluno pode vir a refletir, ainda, não só o tom dos mecanismos avaliativos escolares, mas também as estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento de competências específicas e necessárias à aprendizagem.

Nesse sentido, a produção do aluno pode revelar uma avaliação norteada por princípios tradicionais ou progressistas, pode indicar o avanço no desenvolvimento escolar discente em relação a si mesmo, a pertinência ou não dos tipos de intervenção realizadas pelo professor (ou

a sua ausência), pode sugerir os mecanismos pedagógicos que oportunizam exercícios imaginativos, criativos e demais processos cognitivos, importantes para a aprendizagem dos alunos. Assim, acredita-se que cooptar o professor para um olhar analítico sobre a produção do aluno pode constituir-se em processo avaliativo importante na reflexão sobre sua própria atuação. Espera-se que o psicólogo escolar, ao planejar e operacionalizar tais ações, potencialize uma atuação de combate às dificuldades de aprendizagem e às outras manifestações do fracasso escolar.

Considera-se, ainda, que no âmbito da atuação da psicologia escolar devam estar as ações ligadas às famílias dos alunos e aos servidores da escola. Entende-se, por outro lado, que tais atores estejam contemplados nas ações planejadas para a atuação institucional aqui apresentada, especialmente quando do mapeamento institucional, dos estudos de caso, das informações, orientações e escuta psicológica, do trabalho com foco nas relações interpessoais. É possível que também o psicólogo escolar necessite, para a instrumentalização necessária à atuação institucional, de espaços de formação continuada onde os psicológos de uma instituição ou de um sistema de ensino, possam realizar estudos sistematizados, trocas profissionais, atualizações e aprofundamentos teoricometodológicos, acompanhados de momentos de reflexão, auto-avaliação e planejamentos conjuntos.

É importante evidenciar que o modelo de atuação institucional, relacional e preventiva do psicólogo na escola, aqui relatada, pode ser desenvolvida individualmente ou em equipes multiprofissionais, cada vez mais comuns nas escolas. As ações propostas para compor esse modelo não se esgotam nas dimensões aqui detalhadas. Ao contrário, entende-se que a perspectiva institucional na atuação do psicólogo escolar, abre inúmeras possibilidades de diversificação dessa atuação. Ao se fazer opção por essa orientação na prática do psicologo escolar, tal como foi aqui defendida, pretende-se contribuir para a visibilidade de novas formas de intervenção psicológica no contexto escolar.

Finalizando...

Este artigo teórico-reflexivo se propôs apresentar, de forma atualizada e detalhada, um modelo de atuação em Psicologia Escolar com o foco na intervenção institucional, coletiva e relacional. Propor novas formas de atuação para o psicólogo escolar, examinar as concepções de sujeito, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, educação subjacentes a cada uma delas, desdobra-se em um convite à reflexão do perfil profissional esperado desse psicólogo. É

importante que o psicólogo escolar mobilize conhecimentos e saberes, da ciência e da experiência, em processos de construção e reconstrução de competências, visando instrumentalizar-se para uma atuação ampliada a um coletivo profissional e a um cenário complexo.

Os novos paradigmas que estão norteando a Psicologia Escolar brasileira contemporânea, o apelo a uma ética de princípios justos e solidários e a um compromisso social consciente e crítico, têm exigido posturas dos profissionais para as quais a formação lúcida e intencional, inicial ou continuada, deva ser constantemente buscada. As contribuições que a Psicologia Escolar pode e deve oferecer à sociedade nesse início de milênio, considerando seus múltiplos e diversificados campos de atuação, devem ter vínculos estreitos com uma postura crítica no interior das instituições educativas, com as transformações ideológicas e éticas que se fazem necessárias, no âmbito da Psicologia e da Educação, e com a sustentação e consolidação de intervenções coerentes à natureza social, histórica e cultural dos sujeitos.

Ao contrapor e neutralizar a antiga representação adaptacionista e normatizadora impregnada na área há décadas, a Psicologia Escolar contemporânea dissemina concepções históricas e dialéticas acerca do homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação. Suas práticas precisam, igualmente, acompanhar essa crítica e alavancar pesquisas e estudos que balizem transformações inovadoras, criativas, consistentes e competentes para a atuação do psicólogo escolar.

Nesse sentido é que esse trabalho assume a intervenção institucional como uma forte opção para a ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. As ações de conscientização, justiça e equidade que se pretende desencadear no contexto escolar podem ocorrer a partir de uma utilização adequada da diversidade teórica e metodológica do conhecimento psicológico, a fim de buscar suporte consistente para a intencionalidade dessas ações. Assim, a intervenção institucional pode vir a tornar-se referência tanto na produção teórica e conceitual, quanto para as opções da prática profissional em Psicologia Escolar.

Referências Bibliográficas

Araujo, C. M. M. (2003). Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: uma opção para a capacitação continuada. **Tese de Doutorado**, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

Barbosa, R. M. e Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas**.** *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27(3), p. 393-402.

Correia, M.; Campos, H. R. *Psicologia escolar*: história, tendências e possibilidades. In: Yamamoto**,** O. H.; C. Neto, A. (Org.). *O psicólogo e a escola*: uma introdução ao estudo da psicologia escolar. Natal: EDUFRN, 2000.

Governo do Distrito Federal (GDF). Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional. Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais Gerência de Ensino Fundamental (2010). Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - Orientação Pedagógica. RITLA/GDF: Brasília, 120p.

Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: Compromisso do psicólogo com este contexto. Em: Mitjáns. Psicologia escolar e compromisso social. Campinas: Alínea, 2005.

Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., e Sant'Anna, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 35-52). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L., e Mezzalira, A. S. C. (2011a). 2008 – Ano da educação para os psicólogos: Encaminhamentos e próximos passos. In R. S. L. Guzzo e C. M. Marinho-Araújo (Eds.), Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras (pp. 11-31). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L.; Moreira, A. P. G. e Mezzalira, A. S. da C. (2011b). Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos. *Aval. psicol.* [online]. vol.10, n.2, pp. 163-171.

Joly, M. C. R. A. (2000). A formação do psicólogo escolar e a educação no terceiro milênio. Psicol. esc. educ. vol.4 no.2 Campinas

Kupfer, M. C. M. (1997). O que toca à/a Psicologia Escolar. Em: Adriana Marcondes Machado, Marilene Proença Rebello de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos***.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar: Fios e desafios constitutivos de identidade, formação e atuação. Boletim - Academia Paulista de Psicologia, São Paulo - SP, v.3/05, p. 88-98.

Marinho-Araujo, C. M. (2010). (Org.). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. Brasília, *Em Aberto.* Brasília - INEP/MEC, V. 83.

Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção Institucional: Ampliação Crítica e Política da Atuação em Psicologia Escolar. In: Raquel S. L. Guzzo. (Org.). Bastidores da Escola E Desafios da Educação Pública: A Pesquisa e a Prática Em Psicologia Escolar. 01ed.Campinas: Átomo&Alínea, 2014, p. 153-175.

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (1ª ed.). Campinas: Alínea.

Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional* (4ª ed.). Campinas: Alínea.

Oliveira, C. B. E. e Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 9* (3), 648-663

Patto, M. H. S. (1984). Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz Ed.

Patto, M. H. S. (1990). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz.

Witter, G.; Witter, C.; Yukimitsu, M. T.; Gonçalves, C. L. C. (2005). *Atuação do Psicólogo Escolar – Perspectivas através de textos (1980-1992)*. Em Conselho Federal de Psicologia (2005). Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços. Campinas: Editora Alínea.

Yamamoto, O. H. e Cabral Neto, A. (Orgs.) (2004). O Psicólogo e a Escola. Uma introdução ao Estudo da Psicologia Escolar. Natal, RN: EDUFRN.

Yazlle, E. G. (1997) *Atuação do Psicólogo Escolar: Alguns dados históricos*. Em: Beatriz Belluzzo Brando Cunha, Elisabeth Gelli Yazlle, Maria Regina Ribeiro Salotti, Mériti de Souza. Psicologia na escola: um pouco de História e algumas histórias. São Paulo: Arte e Ciência.

PSYCHOLOGY SCHOOL FOR ALL: THE OPTION FOR INSTITUTIONAL INTERVENTION

Abstract: Believing the school locus is rich in tangible signs of change, and that these are present in everyday educational activities, the role of the school psychologist must be established in a preventive dimension in the face of real and complex demands that the institution puts it. It is argued, for School Psychology, a broader preventive institutional performance in school and can provide psychologists lucid skills development. This action can be achieved through teamwork and a new direction in the analysis of educational reality: the focus of understanding and intervention should move to awareness and empowerment of the school collective, contextualized and mediated by relations and the processes of subjectivity that dialectically resignify the various actors and their actions. Based on this perspective, we present a model of institutional, relational and preventive intervention for performance in School Psychology characterized by a dynamic action, participatory and systematic within the institution, anchored on four major dimensions: Institutional Mapping, Psychological Listen, Advisory the Collective Labour Monitoring the Teaching-Learning Process. This model can become a reference for theoretical and conceptual production, the options for professional practice in School Psychology.

Keywords: School Psychology, institutional action, prevention, institutional mapping.