

Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XIX, Nº 2, dezembro de 2015 Semestral

- ✚ **PERFECCIONISMO, PAIXÃO, ANSIEDADE E COPING: ESTUDO DE FACTORES ASSOCIADOS AO SUCESSO E EXCELÊNCIA NA MÚSICA**
- ✚ **A MULTIDIMENSIONALIDADE DO BEM-ESTAR SUBJETIVO NUMA AMOSTRA DE PORTUGUESES**
- ✚ **PROPÓSITOS VITALES Y AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**
- ✚ **A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: O USO DE DESENHOS PARA A ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO**
- ✚ **CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE**
- ✚ **INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MODELOS DE ATUAÇÃO E CONTRIBUTOS DOS SERVIÇOS DE APOIO EM PORTUGAL**
- ✚ **O MEDIADOR ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO: UM AGENTE SOCIAL A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR**
- ✚ **PROCESSO DE BOLONHA: RUMO A UMA NOVA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**
- ✚ **ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA DISLEXIA: TENDÊNCIAS DOS ÚLTIMOS 10 ANOS**
- ✚ **A ABORDAGEM PSICOMÉTRICA DA INTELIGÊNCIA: CONCEPTUALIZAÇÃO DA DIFERENCIAÇÃO COGNITIVA**
- ✚ **EM DISCURSO DIRETO: A DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES ENGENHEIRAS**
- ✚ **MULHERES COM EXCELÊNCIA CRIATIVA EM PORTUGAL**



CENTRO DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
DO ISPGAYA

Vol. XIX
Nº 2

Diretor José Carlos Pereira de Morais
Subdiretor Alexandra M. Araújo
Editor João de Freitas Ferreira

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

Conselho Consultivo	Alfonso Barca Lozano (U. da Corunha)	João Teixeira Lopes (U. do Porto)
	António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)	José A. Cruz (U. do Minho)
	António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)	José Tavares (U. Coimbra)
	Celeste Malpique (U. do Porto)	José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
	Clara Cruz Santos (U. de Coimbra, Porto)	Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
	Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)	Manuel Loureiro (Universidade da Beira Interior)
	Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)	Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
	Dorothy Bedford (U. Roehampton)	Margarita Pino (U. de Vigo)
	Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)	Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)
	Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)	Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
	Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)	Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
	Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)	Paulo Schmitz (U. de Bona)
	Isabel Alarcão (U. de Aveiro)	Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
	José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)	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 2
Dezembro de 2015

Índice

Página:

EDITORIAL.....	5
-----------------------	----------

José Carlos Pereira Morais

PERFECCIONISMO, PAIXÃO, ANSIEDADE E COPING: ESTUDO DE FACTORES ASSOCIADOS AO SUCESSO E EXCELÊNCIA NA MÚSICA	7
--	----------

Joana Maria Valente, José Fernando A. Cruz, & Rui Manuel Sofia

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO BEM-ESTAR SUBJETIVO NUMA AMOSTRA DE PORTUGUESES.....	28
--	-----------

Rosina Fernandes, Emília Martins, & Francisco Mendes

PROPÓSITOS VITALES Y AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITÁRIOS.....	42
---	-----------

*Carlos Freire, María del Mar Ferradás, Bibiana Regueiro, Isabel Piñeiro, Susana Rodríguez, &
Antonio Valle*

A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: O USO DE DESENHOS PARA A ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	55
--	-----------

Mariana Vaz Landim, Daniel Abud Seabra Matos, & Gavin Thomas Lumsden Brown

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE.....	74
---	-----------

Farissai P. Campira, Alexandra M. Araújo, & Leandro S. Almeida

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MODELOS DE ATUAÇÃO E CONTRIBUTOS DOS SERVIÇOS DE APOIO EM PORTUGAL.....	90
---	-----------

Ana Claudia R. Fernandes, Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira, & Leandro S. Almeida

**O MEDIADOR ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO:
UM AGENTE SOCIAL A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....107**

Imira Fonseca de Azevedo & Leila Sanches de Almeida

PROCESSO DE BOLONHA: RUMO A UMA NOVA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....120

Ana Luísa Souto e Melo

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA DISLEXIA: TENDÊNCIAS DOS ÚLTIMOS 10 ANOS.....139

Joana Coutinho, Patrícia Dias, & Diana R. Pereira

**A ABORDAGEM PSICOMÉTRICA DA INTELIGÊNCIA: CONCEPTUALIZAÇÃO DA DIFERENCIAÇÃO
COGNITIVA.....157**

Ana Azevedo Martins

EM DISCURSO DIRETO: A DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES ENGENHEIRAS.....172

Luisa Saavedra & Alexandra M. Araújo

MULHERES COM EXCELÊNCIA CRIATIVA EM PORTUGAL190

Maria Célia Bruno Mundim, Maria de Fátima Morais, & Solange Muglia Wechsler

Editorial

Editamos o número de dezembro de 2015 ainda na sequência do 2º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura, sendo que recuperamos, para esta edição, alguns artigos de grande qualidade que figuram nas atas do evento, que repetiu o sucesso do 1º Congresso, realizado já em 2013. Também completamos, com esta edição, 20 anos de publicação da nossa revista, o que deixa a certeza, em todos os participantes neste processo editorial, de um grande orgulho e também a certeza da continuidade do projeto PEC. A direção da revista conta, já neste número, com a participação direta de Alexandra M. Araújo na qualidade de subdiretora. Efetivamente, trazemos para uma figura orgânica de maior proximidade uma investigadora e professora no ensino superior que trabalha há já vários anos de forma muito presente na seleção e revisão de artigos para publicação, bem como na organização dos nossos eventos internacionais.

Contamos nesta publicação de dezembro com doze artigos de muita qualidade científica, que abarcam variadas temáticas, procurando alargar os campos de publicação da revista enquanto estratégia de afirmação no panorama da investigação científica.

Assim num primeiro conjunto de artigos apresentamos o artigo “Perfeccionismo, paixão, ansiedade e coping: Estudo de factores associados ao sucesso e excelência na música”, da autoria de Joana Maria Valente, José Fernando A. Cruz e Rui Manuel Sofia. Este artigo apresenta um estudo, de natureza transversal, que explorou as relações de diferentes dimensões do perfeccionismo com factores de natureza motivacional e emocional, junto de uma amostra de conveniência de músicos do Norte de Portugal. Este presente estudo sugere a ideia da natureza instrumental do perfeccionismo que, em certas situações, pode efectivamente “fazer parte” de uma “procura saudável da excelência”.

O segundo artigo intitula-se “A multidimensionalidade do bem-estar subjetivo numa amostra de portugueses”, e tem como autores Rosina Fernandes, Emília Martins e Francisco Mendes. Apresentam-se dados acerca da multidimensionalidade que caracteriza o constructo de bem-estar subjetivo, atendendo a aspetos pessoais e contextuais, como a situação de emprego ou desemprego. A identificação de fatores de afetividade positiva ilustram a dupla influência da pessoa e do meio na compreensão da felicidade nos indivíduos abrindo caminho à estruturação de estratégias que permitam potenciar o bem-estar subjetivo, missão primordial da intervenção psicológica.

Um terceiro artigo intitulado “Propósitos vitales y afrontamiento del estrés académico en estudiantes universitarios” chega-nos dos autores Carlos Freire, María del Mar Ferradás, Bibiana Regueiro, Isabel Piñeiro, Susana Rodríguez e Antonio Valle. Este artigo versa mecanismos de adaptação e enfrentamento do stress na sua relação com a definição dos objetivos de vida dos estudantes universitários. Os resultados do estudo abrem caminho a estratégias a implementar, de forma a estruturar no âmbito do ensino superior os propósitos de vida dos estudantes, já que estes objetivos de vida têm correlação com as estratégias de adaptação prosseguidas.

Um segundo conjunto de textos compreende o artigo intitulado “A avaliação sob o ponto de vista dos estudantes: o uso de desenhos para a análise de concepções de avaliação”, da autoria de Mariana Landim, Daniel Matos e de Gavin Brown. Os objetivos do trabalho apresentado foram: analisar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior e investigar as concepções de avaliação de estudantes por meio de desenhos. Seguindo um método de análise de conteúdo, o estudo recomenda maior uso de desenhos na área educacional, e concretamente no ensino superior, dado que permitem um melhor conhecimento das emoções que os alunos associam à aprendizagem e avaliação.

Segue-se o texto “Construção e validação de uma escala de autoconceito para estudantes universitários de moçambique”, e tem como autores Farissai Campira, Alexandra M. Araújo e Leandro S. Almeida. O artigo apresenta a construção e validação de um questionário de avaliação do autoconceito para a população de adolescentes e jovens-adultos frequentando o ensino universitário em Moçambique. O estudo prosseguido apura como dimensões do autoconceito destes estudantes as dimensões religiosa, artística, académica, social e física, legitimando-se também a aplicabilidade deste instrumento de medida à realidade social concreta que é este país africano.

O artigo “Inclusão no Ensino Superior: Modelos de Atuação e Contributos dos Serviços de Apoio em Portugal” é-nos trazido pela mão de Ana Claudia R. Fernandes, Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira e por Leandro Almeida. Os autores abordam concretamente a questão da integração de alunos com deficiência e de como estão organizadas as iniciativas institucionais de inclusão no ensino superior, tomando como objeto os serviços de apoio na universidade e os desafios explicitados pelos responsáveis dos setores. Apresentam-se resultados obtidos junto de três universidades portuguesas, permitindo este estudo abordar não só as condições de acesso, mas também propor fatores de qualificação das condições de permanência que ampliem as oportunidades de obter autonomia e sucesso académico.

Um sétimo artigo, intitulado “O mediador escolar no rio de janeiro: um agente social a serviço da inclusão escolar”, chega-nos do Brasil e tem como autores Imira Fonseca de Azevedo e Leila Sanches de Almeida. A pesquisa apresentada foi desenvolvida em escolas particulares e teve 16 participantes, entre mães, mediadoras, diretores, supervisoras, professoras e ex-mediadoras. A análise de conteúdo das entrevistas aplicadas mostrou a mediação como uma atividade importante para a inclusão, sendo o mediador considerado a ponte entre o aluno e o conteúdo escolar.

Em o “Processo de Bolonha: rumo a uma nova docência no ensino superior”, da autoria de Ana Luísa Souto e Melo”, coloca-se em evidência a necessidade de formação pedagógico-didática por parte dos professores do ensino superior de modo a fazerem face aos desafios colocados pelo processo de Bolonha. Efetivamente o novo paradigma de educação apela a práticas divergentes de visões pessoais do ensino por parte de professores, visões estas que não são valorizadas na avaliação de desempenho docente e que afiguram urgente a oferta formativa institucional aos docentes que atenda às suas reais necessidades pedagógicas.

Um terceiro conjunto de artigos é composto por um oitavo artigo no alinhamento deste número com o título “Estratégias de intervenção na dislexia: Tendências dos últimos 10 anos”, da autoria de Joana Coutinho, Patrícia Dias e Diana Pereira. Este artigo apresenta a revisão sistemática qualitativa da literatura, considerando o intervalo temporal de janeiro de 2005 a abril de 2015. O treino de competências fonológicas surgiu como uma das abordagens mais usadas, tendo-se encontrado outras estratégias com impacto positivo em medidas de *outcome*, nomeadamente adaptação dos materiais de leitura, treinos de aceleração da fluência de leitura, metodologias multissensoriais e intervenções mediadas pelo uso do computador.

Um décimo artigo intitulado “A Abordagem Psicométrica da Inteligência: Conceptualização da Diferenciação Cognitiva”, da autoria de Ana Azevedo Martins, toma um enfoque histórico e apresenta as teorias psicométricas mais relevantes na definição e descrição operacional da inteligência ao nível das habilidades cognitivas e dos seus contributos para a avaliação psicológica.

Um quarto grupo de artigos, com foco no género, é composto pelo artigo: “Em Discurso Direto: A Discriminação Contra as Mulheres Engenheiras”, e chega-nos pela mão de Luísa Saavedra e Alexandra M. Araújo. A análise temática, que serviu de suporte à análise das entrevistas realizadas no âmbito do estudo, permitiu identificar quatro discursos que aludem a situações de discriminação na engenharia (discriminação na contratação, necessidade de provar capacidades, teto de vidro e assédio sexual) e um discurso em que a discriminação é negada, apesar da evidência desta discriminação ao longo da carreira.

Terminamos com um décimo segundo artigo intitulado “Mulheres com excelência criativa em Portugal”, da autoria de Maria Célia Bruno Mundim, Maria de Fátima Morais e Solange Muglia Wechsler. Este estudo procurou analisar as diferenças em fatores ambientais e psicológicos que Influenciam a excelência criativa de mulheres portuguesas de diferentes áreas.

José Carlos Pereira de Morais

PERFECCIONISMO, PAIXÃO, ANSIEDADE E COPING: ESTUDO DE FACTORES ASSOCIADOS AO SUCESSO E EXCELÊNCIA NA MÚSICA

Joana Maria Valente¹

José Fernando A. Cruz²

Rui Manuel Sofia³

Resumo

Os apelos repetidos ao “desempenho perfeito” ou à “necessidade de ser perfeito” são constantes e frequentemente encorajados, sobretudo em contextos de realização e desempenho (e.g., desporto, música, dança). Se existe algum consenso relativamente à natureza multidimensional do perfeccionismo, permanece algum desacordo relativamente ao impacto (adaptativo vs desadaptativo) de diferentes dimensões no rendimento e no sucesso dos *performers* envolvidos nestes contextos, sobretudo na música, onde a investigação é escassa. O presente estudo, de natureza transversal, explorou as relações de diferentes dimensões do perfeccionismo com factores de natureza motivacional e emocional associados, junto de uma amostra de conveniência de músicos do Norte de Portugal. Participaram no estudo 140 músicos, de ambos os sexos, com idades entre os 14 e os 50 anos. Entre as medidas administradas, para além do perfeccionismo, incluíram-se medidas disposicionais de ansiedade, paixão, percepções de ameaça e desafio e estratégias de coping. As análises realizadas e os resultados demonstraram um padrão diferencial de relações enfatizando os potenciais benefícios das “lutas perfeccionistas” e as ligações das preocupações perfeccionistas (reações negativas à imperfeição) com “marcadores” de ajustamento psicológico de natureza mais desadaptativa. Globalmente, os resultados salientam a natureza complexa do perfeccionismo e o papel diferencial de diferentes correlatos em contextos de realização. Adicionalmente, o presente estudo forneceu dados adicionais e preliminares para a aceitável validade e fidelidade de novas medidas específicas do contexto (música), adaptadas de outros contextos de realização específicos (e.g., desporto). Em suma, o presente estudo sugere a ideia da natureza instrumental do perfeccionismo que, em certas situações, pode efectivamente “fazer parte” de uma “procura saudável da excelência”.

Palavras-chave: perfeccionismo, paixão, ansiedade do rendimento, coping, música, sucesso, excelência.

¹ Escola de Psicologia, Centro de Investigação em Psicologia (Universidade do Minho, Portugal)

² Escola de Psicologia, Centro de Investigação em Psicologia (Universidade do Minho, Portugal)

³ Escola de Psicologia, Centro de Investigação em Psicologia (Universidade do Minho, Portugal)

Contactos: juanamfvalente@gmail.com ; jcpsium@gmail.com ; ruisofia@gmail.com

Introdução⁴

Os apelos repetidos para um “rendimento ou desempenho perfeito”, para a “necessidade de ser perfeito(a)” ou para fazer o “jogo perfeito” e/ou dar o “concerto perfeito” são cada vez mais frequentes e extremamente encorajados em contextos aplicados de realização e desempenho (e.g., académico, desporto, música, dança). De entre a grande variedade de factores e variáveis associadas à excelência, ao sucesso e aos desempenhos superiores, inclui-se, sem dúvida, o traço disposicional do perfeccionismo.

Mas se por um lado existe algum consenso relativamente à natureza multidimensional do perfeccionismo, permanece ainda algum desacordo acerca do impacto diferencial das suas dimensões no bem-estar, mas também no rendimento e no desempenho ou sucesso dos indivíduos (e.g., Gadreau, 2013; Gotwals, Stoeber, Dunn, & Stoll, 2012; Stoeber & Otto, 2006). Além disso, diferentes correlatos de natureza cognitiva, motivacional, emocional e comportamental, têm sido associados não só a diferentes dimensões do perfeccionismo, mas também a desempenhos bem sucedidos e excepcionais (cf. Dunn et al., 2006; Gadreau, 2013; Gould, Dieffenbach, & Moffett, 2002; Stoeber et al., 2012; Stoeber & Otto, 2006). Adicionalmente, contrastando com a investigação noutros contextos aplicados (e.g., desporto), a investigação do perfeccionismo no domínio da música não é abundante, sendo ainda, pelo contrário, algo escassa não só em termos internacionais, mas sobretudo a nível nacional.

No contexto da música, em específico, embora a literatura seja pouco extensa, a investigação da relação do perfeccionismo com algumas emoções, ainda que mais recentemente se tenha alargado ao estudo de diferentes emoções discretas (e.g., emoções auto-conscientes) e com estados afectivos mais gerais, como o ajustamento e bem-estar geral, tem estado inicial e maioritariamente centrada em emoções específicas e processos de coping associados a situações de stress e ansiedade do rendimento. No contexto da música, por exemplo, destaca-se um estudo mais recente de Williamon, Wasley, Burt-Perkins, Ginsborg e Hildebrandt (2011) que procurou traçar o perfil de saúde de bem-estar e de rendimento dos mesmos, e cujos dados evidenciaram que alguns aspectos do perfeccionismo se relacionavam com o cansaço e dores nos estudantes de música, sugerindo um potencial impacto negativo desta característica ao nível do bem-estar. Muito embora a própria conceptualização do perfeccionismo inclua e tenha como um dos pilares principais que o caracterizam a formulação de padrões elevados para o rendimento (Flett & Hewitt, 2002; Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990), a investigação inicial foi predominante em contextos clínicos e mais centrada em indicadores de desajustamento e psicopatologia. Apenas posteriormente se

⁴ Este artigo não foi elaborado tendo em consideração as novas normas de escrita propostas no Acordo Ortográfico.

começou a dar especial atenção ao impacto do perfeccionismo no rendimento e à sua relação com o sucesso e altos níveis de desempenho e rendimento (e.g., Gaudreau, 2013; Gotwals et al., 2012; Gotwals & Dunn, 2009; Hill, Huelsman, & Araújo, 2010; Stoeber, Otto, Pescheck, Becker, & Stoll, 2007). Aliás, em contextos aplicados como a educação e o desporto, um outro conjunto de estudos mais recentes, tem sido focado no estudo das relações das diferentes dimensões (e mesmo apenas de algumas individualmente) com indicadores de rendimento e sucesso. Esta linha de investigação sugere que o perfeccionismo adaptativo é uma característica psicológica associada ao alto rendimento, comum em atletas de elite, campeões e profissionais (e.g., Cruz, Varela & Cabanelas, 2010; Gould et al., 2002; Matos, Cruz & Almeida, 2009). No contexto da música, a investigação com este tipo de indicadores mais positivos é ainda pouco extensa, destacando-se um estudo que fornece alguns *insights* adicionais acerca desta relação, conduzido por Stoeber e Eisman (2007). Os seus resultados mostraram que o perfeccionismo desempenha um papel proeminente no rendimento dos músicos, mas que nem todas as facetas do perfeccionismo desempenham o mesmo tipo de influência, estando a dimensão da luta pela perfeição associada a elevados níveis de realização.

Outros estudos que analisaram esta relação (e.g., Kenny, Daves & Oates, 2004; Lacaille, Koestner, & Gaudreau, 2007; Lacaille, Whipple, & Koestner, 2005), evidenciaram que as reacções negativas à imperfeição estavam associadas, em músicos de diferentes faixas etárias, com a ansiedade de desempenho, fadiga emocional, e sintomas somáticos, entre outras, sugerindo que o perfeccionismo é efectivamente uma característica de personalidade relacionada com ansiedade e *distress* em músicos (e.g., Kenny et al., 2004; Kenny, Driscoll & Ackerman, 2014; Kenny, Fortune, & Ackermann, 2011; Stoeber & Eisman, 2007). Apesar de alguns estudos terem verificado que o perfeccionismo se relaciona com o traço de ansiedade e com a ansiedade de rendimento (Kenny et al., 2004), destacando que as reacções negativas à imperfeição podem ser vistas como uma característica desadaptativa e como um risco para a saúde física e mental dos músicos e para o seu bem-estar (Stoeber & Eisman, 2007), parece evidente um padrão de diferenciação de dimensões do perfeccionismo, inicialmente observado em atletas (Stoeber et al., 2007), com a luta pela perfeição a ser vista como uma característica adaptativa que faz parte de uma “busca saudável da excelência”: “se os jovens músicos não permanecerem centrados nas imperfeições, mas se focarem nos esforços para alcançarem os melhores resultados possíveis, então os esforços perfeccionistas não os impedem de disfrutarem da sua persecução artística” (Shafran, Cooper, & Fairburn, 2002, p. 2191). Do mesmo estudo, exceptuando estudos sistemáticos das relações entre perfeccionismo e a paixão pelas e/nas actividades de acordo com o modelo formulado por Vallerand e colaboradores (2003), realizados sobretudo em contextos desportivos (e.g., Curran et al., 2014; Curran, Appleton, Hill, & Hall, 2011) ou, em menor quantidade, no domínio da dança, também na música os estudos têm sido raros (Bonneville-Roussy, Lavigne, & Vallerand, 2011; Fredricks, Alfeld & Eccles, 2010; Kenny et al., 2014).

Em face de limitações, lacunas e escassez da investigação anterior, nomeadamente no contexto específico da música, o objectivo geral do presente estudo, de natureza transversal, consistiu em explorar e analisar a natureza e importância de factores e processos psicológicos associados ao perfeccionismo no domínio específico da música. Mais concretamente, neste estudo procurou-se explorar as relações diferenciais de dimensões do perfeccionismo com factores de natureza motivacional e emocional associados e com elevado valor preditivo de ajustamento e/ou desajustamento psicológico e de sucesso e/ou insucesso subjectivo, nomeadamente a ansiedade, a paixão, as percepções ou avaliações cognitivas de ameaça e desafio e as estratégias de coping utilizadas no contexto da música.

Método

Participantes e Procedimento

Incluídos numa amostra de conveniência (Almeida & Freire, 2007), participaram neste estudo 138 músicos, (39.1% do sexo feminino e 50.6% do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 14 e os 50 anos ($M = 21.49$, $DP = 11.41$). No seu conjunto, a presente amostra incluiu maioritariamente músicos amadores ($n = 98$), mas também englobava um conjunto menor de estudantes de música e/ou músicos profissionais ($n = 40$). Os participantes tinham iniciado a prática musical entre os 2 e os 36 anos ($M = 10.10$, $DP = 3.55$), possuíam entre 1 e 36 anos de prática sistemática da música ($M = 10.63$, $DP = 9.53$), treinando ou praticando entre 0 e 48 horas por semana ($M = 6.27$, $DP = 6.48$). No total, os participantes tinham um número médio de actuações anuais que variava entre as 2 e as 80 ($M = 23.70$, $DP = 13.12$).

Os dados foram recolhidos junto de grupos e bandas musicais ($N = 13$) da zona Norte de Portugal, tendo sido preliminarmente informado o objectivo e implicações da investigação, e assegurada a natureza voluntária e a confidencialidade dos dados recolhidos. Obtida a autorização por parte dos responsáveis directivos e/ou maestros das respectivas bandas ou grupos, e o consentimento informado dos participantes, foi então administrada a todos os participantes uma bateria de instrumentos para avaliação e medida dos constructos psicológicos em estudo, incluindo uma primeira secção destinada à recolha de informação demográfica e dados de *background* musical.

Instrumentos

Exceptuando medidas de domínio geral, alguns dos instrumentos utilizados no presente estudo, apesar de desenvolvidos originalmente para o domínio específico do desporto e com designações próprias de contextos desportivos, mas à semelhança da investigação anterior no domínio da música e outras artes performativas como a dança (e.g., Cumming & Duda, 2012; Kenny et al., 2004; 2011; Quested & Duda, 2009, 2011; Stoeber, 2014), foram sujeitos a um rigoroso processo de adaptação apropriada ao domínio específico da música, com ligeiras alterações em palavras e/ou designações específicas do contexto (e.g., substituição de “treinador”, “atleta”, “prova ou competição”, por “maestro”, “músico”, “concerto ou audição”, respectivamente). Apresentam-se seguidamente os constructos medidos, os instrumentos utilizados para a sua medição e as características psicométricas iniciais obtidas no presente estudo.

Perfeccionismo. Para avaliar a natureza multidimensional do perfeccionismo, foi igualmente adaptada para o domínio da música e aplicada uma versão reduzida da Escala Multidimensional de Perfeccionismo (Durante o Treino e a Competição) desenvolvida por Stoeber, Otto e Stoll (2006; traduzida e adaptada por Cruz (2008; Cruz, Matos, Osório, Valente, & Amaral, 2013; Osório, 2014). Este inventário avalia a natureza multidimensional do perfeccionismo ao longo de duas dimensões principais, com efeitos diferenciais e consequências distintas em termos de resultados (*outcomes*) de rendimento e adaptação: 1) Luta pela Perfeição (LP) (5 itens; exemplo: “Para mim é importante ser perfeito em tudo aquilo que tento fazer”); e 2) Reacções Negativas à Imperfeição (RNI) (5 itens; exemplo: “Fico completamente furioso(a) se cometer erros durante os concertos ou audições”). Cada item é respondido numa escala tipo Likert que varia entre 1 (*nunca*) a 6 (*sempre*). Esta medida permite extrair *scores* para cada uma das dimensões, resultantes da média dos respectivos itens. Valores médios mais elevados, que podem variar entre um mínimo de 1 e um máximo de 6 (em cada subescala), traduzem assim níveis superiores de Luta pela Perfeição (LP) e de Reacções Negativas à Imperfeição (RNI). No presente estudo, uma análise factorial exploratória (AFE), com análise de componentes principais e rotação *oblimin* evidenciou uma estrutura de dois factores correspondentes ao instrumento original (Luta pela perfeição e Reacções negativas à imperfeição), com todos os itens a saturarem acima de .40 no respectivo factor, e que, no seu conjunto explicavam cerca de 71% da variância, índice de Keyser-Meyer-Olkin MSA = .89, teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2_{(45)} = 816.5$, $p < .001$. Por outro lado, foram obtidos valores de alpha (α) de Cronbach de .91 e .90, respectivamente, para as sub-escalas de Luta pela Perfeição e de Reacções Negativas à Imperfeição.

Paixão. Foi utilizada a versão mais recente da *Passion Scale* (Bélanger, Lafranière, Vallerand, & Kruglansky, 2013; traduzida e adaptada por Cruz, 2013). No seguimento da primeira versão da Escala de Paixão desenvolvida por Vallerand e colaboradores (2003), esta escala, constituída apenas

por 12 itens, foi desenvolvida igualmente tendo por base o modelo dualista de paixão, avaliando assim a paixão harmoniosa e a paixão obsessiva, através de duas sub-escalas (PH e PO), sendo cada uma constituída por 6 itens, todos eles respondidos numa escala tipo Likert de 7 pontos, de 1 (*não concordo*) a 7 (*concordo plenamente*). Exemplos de itens: paixão harmoniosa (“A minha actividade está bem integrada na minha vida”); paixão obsessiva (“Tenho um sentimento quase obsessivo por esta actividade”). Esta versão de 12 itens, que avalia os dois tipos distintos de paixão, dispõe já de suficiente e comprovada invariância psicométrica em diferentes actividades e em diferentes línguas (ver Marsh et al., 2013). No presente estudo, uma AFE, com análise de componentes principais e rotação *oblimin* evidenciou a existência de dois factores semelhantes na sua composição à versão original (com excepção do item 5 que saturava em ambos os factores (Paixão harmoniosa e Paixão obsessiva), e que no seu conjunto explicavam 61.8% da variância, Keyser-Meyer-Olkin = .84, teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2_{(66)} = 793.1$, $p < .001$. Neste estudo, realizado na música, foram ainda obtidos valores aceitáveis de alpha (α) de Cronbach de .88, e .85, respectivamente, para as sub-escalas de paixão harmoniosa e paixão obsessiva.

Ansiedade do rendimento. Para avaliar o traço da ansiedade do rendimento ou desempenho, recorreu-se a uma versão adaptada da *Sport Anxiety Scale - 2* (SAS-2; Smith, Smoll, Cumming & Grossbard, 2006; adaptada por Cruz & Gomes, 2007). A SAS-2 adaptada para contextos musicais é uma versão portuguesa da escala de ansiedade originalmente desenvolvida por Smith e colaboradores (2006). À semelhança da versão anterior (SAS; Smith, Smoll, & Schutz, 1990; adaptada por Cruz & Viana, 1997), trata-se de uma medida multidimensional do traço de ansiedade que procura avaliar as diferenças individuais na ansiedade cognitiva e somática experienciada pelos atletas. A Escala de Ansiedade do Desporto – 2 é assim uma nova versão adaptada para português (Cruz, 2008) da *Sport Anxiety Scale - 2* desenvolvida por Smith, (2006; Grossbard, Smith, Smoll, & Cumming, 2009) e tem como objectivo avaliar a ansiedade do rendimento em três dimensões: ansiedade somática, preocupação e perturbação da concentração. A dimensão somática envolve manifestações fisiológicas da ansiedade centradas no estômago e nos músculos (e.g., “Sinto o meu corpo tenso”); a dimensão preocupação está relacionada com preocupações com o rendimento e as consequências do mesmo (e.g., “Preocupa-me o facto de poder não jogar ao meu melhor nível”); por fim, a perturbação da concentração implica dificuldades em manter a concentração em aspectos importantes do jogo (e.g., “É difícil concentrar-me no jogo”) (Smith et al., 2006). É constituída por um total de 15 itens, cinco itens por cada dimensão. Os atletas indicam para cada afirmação a frequência com que cada uma acontece, antes e/ou durante o desempenho, numa escala tipo Likert de 1 (*nunca*) a 4 (*muitas vezes*). Os *scores* são calculados através da soma dos valores atribuídos a cada item de cada sub-escala. A soma dos *scores* de cada sub-escala permite ainda obter adicionalmente um *score* total de Ansiedade do Rendimento, que pode variar entre um mínimo de 15 e um máximo de 75. No

presente estudo e na versão adaptada para a música, uma AFE, com análise de eixos principais e rotação *oblimin* evidenciou a existência de três factores semelhantes na sua composição à versão original (Ansiedade Somática, Preocupação e Perturbação da Concentração) e que, no seu conjunto explicavam 54.2% da variância, Keyser-Meyer-Olkin = .87, teste de esfericidade de Bartlett, $X^2_{(105)} = 858.27$, $p < .001$. Paralelamente, os valores de consistência interna obtidos (alpha de Cronbach) foram de .91, .82, e .82, respectivamente, para as sub-escalas de Ansiedade Somática, Preocupação, e Perturbação da Concentração. Estes resultados e índices de fidelidade interna são muito aceitáveis e semelhantes aos já obtidos, por exemplo, em estudos nacionais e internacionais anteriores efectuados em contextos desportivos (e.g., Amaral & Cruz, 2013; Grossbard et al., 2009; Smith et al., 2006; Sofia & Cruz, 2012, 2013).

Avaliação cognitiva. Para medir a avaliação cognitiva primária (Lazarus, 1991) foi utilizada a Escala de Avaliação Cognitiva da Competição Desportiva – Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio (EACC-PA; Amaral & Cruz, 2013; Barbosa & Cruz, 1997; Cruz, 1994; Cruz, Matos & Ferreira, 2006; Cruz & Viana, 1997; Sofia & Cruz, 2012, 2013). A EACC-PA foi desenvolvida por Cruz (1994, 1996) e trata-se de uma adaptação ao contexto do desporto (e da música, neste estudo) do modelo transaccional do stress e da ansiedade de Lazarus (1991a, b, c; Cruz & Barbosa, 1998), medindo mais especificamente os processos de avaliação cognitiva primária. Este instrumento debruça-se sobre a componente da avaliação cognitiva da percepção de ameaça e da percepção de desafio que estão subjacentes e presentes nas experiências de stress e nas respostas emocionais discretas, entre as quais a ansiedade em situações de avaliação e desempenho. Assim, a EACC-PA-PD avalia o estilo geral de avaliação cognitiva primária, e que conduz os indivíduos a experienciarem a competição desportiva (ou o desempenho musical, neste estudo) como uma ameaça ou como um desafio. A versão da EACC-PA-PD utilizada neste estudo é constituída por um total de 16 itens, distribuídos ao longo de duas sub-escalas: 1) Percepção de Ameaça (11 itens; exemplo: “Penso na possibilidade de não atingir um objectivo na minha carreira musical”), 2) Percepção de Desafio (5 itens; exemplo: “Penso nas consequências e no que posso ganhar se tiver um bom rendimento”). Os seus itens são respondidos numa escala tipo Likert de 5 pontos de 1 (*não se aplica ao meu caso pessoal*) a 5 (*aplica-se muito ao meu caso pessoal*) e scores mais elevados em cada sub-escala traduzem uma tendência dos músicos para percepcionarem as situações de competição e avaliação musical como mais ameaçadora e níveis mais elevados de ameaça ao ego, à auto-estima e ao bem-estar pessoal, gerados pela competição (Cruz et al., 2006) ou, pelo contrário, como um desafio e uma oportunidade de demonstração das competências e capacidades pessoais (ver Skinner & Brewer, 2002, 2004).

Diversos estudos, em contextos desportivos, têm vindo a sugerir que se trata de uma escala com características psicométricas bastante satisfatórias (e.g., Amaral & Cruz, 2013; Dias, Cruz, &

Fonseca, 2009; Ribeiro, Dias, Cruz, Corte-Real, & Fonseca 2014; Sofia & Cruz, 2012, 2013), apresentando uma consistência interna a variar entre os .80 e .90, respectivamente para a percepção de desafio e ameaça, nos diferentes estudos já realizados. No presente estudo e na versão adaptada para a música, uma AFE, com análise de componentes principais e rotação *oblimin* evidenciou a existência de uma estrutura com dois factores (Percepção de Ameaça, com saturações dos itens respectivos entre .60 e .87; e Percepção de Desafio, com saturações dos itens entre .36 e .79). No seu conjunto, estes dois factores explicavam 52.5% da variância, Keyser-Meyer-Olkin = .84, teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2_{(105)} = 819.95$, $p < .001$. No presente estudo, foram ainda obtidos valores de alpha de Cronbach de .85 e .80 respectivamente, para as sub-escalas de Percepção de Ameaça e Percepção de Desafio.

Coping. As estratégias gerais *de coping* utilizadas pelos músicos foram avaliadas através do *Brief Cope* (Carver, 1997; traduzido e adaptado por Cruz, 2003; Dias et al., 2009; Dias, Cruz, & Fonseca, 2012). Este instrumento é constituído por 28 itens, distribuídos por 14 sub-escalas (2 itens por sub-escala): auto-distracção, coping activo, negação, uso de substâncias, apoio emocional, apoio instrumental, desinvestimento comportamental, ventilação, reavaliação positiva, planeamento, humor, aceitação, religião e auto-culpabilização. Os itens são respondidos numa escala tipo Likert de 4 pontos de 1 (*nunca utilizo*) a 4 (*utilizo muitas vezes*). Os “scores” obtidos em cada escala são calculados adicionando os valores atribuídos aos dois itens correspondentes à respectiva sub-escala, podendo assim variar entre um mínimo de 4 e um máximo de 8. As análises factoriais exploratórias e confirmatórias, assim como os estudos de validação para Portugal deste instrumento têm evidenciado que este instrumento possui propriedades psicométricas adequadas e satisfatórias, nos mais variados contextos e com diferentes populações (Dias et al., 2009, 2012; Maroco, Campos, Bonafé, Vinagre, & Pais-Ribeiro, 2014; Pais-Ribeiro & Rodrigues, 2004). No presente estudo, com músicos, obteve-se igualmente um coeficiente alpha de fidelidade de .88 para a escala total.

Resultados

Estratégia de Análise

A análise e tratamento estatístico dos dados recolhidos foi efectuada com recurso a diversos procedimentos, referidos de seguida, e disponíveis no programa *Statistical Package for Social Sciences – SPSS* (Versão 19.0). Numa primeira fase, a análise esteve centrada nas estatísticas descritivas e análise das características psicométricas das medidas utilizadas, sobretudo, através da análise da estrutura factorial e dos índices de fidelidade dos instrumentos usados (alpha de

Cronbach), no contexto da música, e os quais foram já apresentados sumariamente na secção anterior (Instrumentos) junto da descrição dos mesmos. A referir que dada a natureza exploratória do estudo e a necessidade de adaptação preliminar de alguns instrumentos a um novo contexto, consideraram-se aceitáveis alguns (excepcionalmente em três das 14 sub-escalas de coping) valores de alpha de Cronbach ligeiramente inferiores a .70. De seguida, e com o objectivo de analisar os padrões de relações e associações entre o perfeccionismo no desempenho musical, paixão, traço de ansiedade, avaliação cognitiva do desempenho musical, e estratégias de coping, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson. Seguidamente, usaram-se análises separadas de regressão múltipla (procedimento *stepwise*) para se avaliar quais as dimensões do perfeccionismo que estavam associadas e prediziam as principais variáveis motivacionais e afectivas em estudo (paixão, avaliações cognitivas de ameaça e desafio, e ansiedade em situações de desempenho). Netas análises foi considerada a amostra conjunta de participantes do sexo masculino e feminino (numa análise prévia e preliminar não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre géneros nas variáveis e dimensões do perfeccionismo).

Análise Descritiva das Variáveis Psicológicas em Estudo

As estatísticas descritivas para todas as variáveis em estudo são apresentadas na Tabela 1, incluindo valores mínimos e máximos observados.

Tabela 1

Estatísticas Descritivas das Variáveis Psicológicas em Estudo

Variável	M	DP	Mín.	Máx.
Perfeccionismo na Música				
Luta pela perfeição	4.11	1.19	1	6
Reacções Negativas à Imperfeição	3.45	1.20	1	6
Paixão				
Paixão Harmoniosa	4.42	1.05	3	7
Paixão Obsessiva	3.88	1.31	1	7
Traço de Ansiedade				
Ansiedade Somática	10.78	3.97	5	19
Preocupação	13.30	3.25	5	20
Perturbação da Concentração	9.68	3.20	5	19
Total Traço de Ansiedade	33.63	8.89	15	57
Avaliação Cognitiva no Desempenho Musical				
Percepção de Ameaça	24.47	6.39	8	38
Percepção de Desafio	18.09	3.77	7	25
Estratégias de Coping				
Auto-distração	4.95	1.57	2	8
Coping Activo	5.99	1.12	2	8
Negação	5.15	1.49	2	8
Uso de Substâncias	2.88	1.47	2	8
Apoio Emocional	5.08	1.60	2	8
Apoio Instrumental	5.27	1.60	2	8
Desinvestimento	3.79	1.57	2	8
Comportamental				
Ventilação de Emoções	5.05	1.34	2	8
Reavaliação Positiva	6.03	1.27	2	8
Planeamento	5.82	1.36	2	8
Humor	5.25	1.55	2	8
Aceitação	5.85	1.34	2	8
Religião	4.43	1.79	2	8
Auto-culpabilização	5.09	1.43	2	8

Análise das Correlações entre as Variáveis em Estudo

As correlações de Pearson entre as diferentes dimensões de perfeccionismo avaliadas (LP e RNI) e as variáveis psicológicas de natureza motivacional e afectiva são apresentadas nas Tabelas 2 e 3. De referir, previamente, que a correlação obtida neste estudo entre as LP e as RNI, $r = .65, p < .001$, foi similar à obtida em estudos iniciais da escala em contextos desportivos (Stoeber et al., 2007) demonstrando que, tal como os atletas, os músicos que lutam pela perfeição também reagem de forma negativa quando não atingem os resultados perfeitos. No que se refere à magnitude e direcção das relações encontradas, tomando como valores de referência as sugestões de Cohen (1988), da análise das associações significativas entre as dimensões do perfeccionismo e as variáveis de natureza mais motivacional e afectiva (paixão, avaliações cognitivas e ansiedade), sobressaem os

seguintes dados: 1) a dimensão da luta pela perfeição (LP) apresentou sobretudo uma forte relação positiva com a paixão harmoniosa e relações positivas e mais moderadas com a componente da paixão obsessiva, a percepção de desafio, a dimensão cognitiva da ansiedade (preocupação), a percepção de ameaça, e ainda uma relação, ainda que mais fraca, com a ansiedade somática, r 's entre .19, $p < .05$ e .49, $p < .001$; e 2) as relações positivas da dimensão reacções negativas à imperfeição (RNI) do perfeccionismo com as mesmas variáveis, com excepção da relação das RNI com a paixão harmoniosa, que foram bastante superiores, sendo de salientar não só a forte relação com a percepção de ameaça, a preocupação e a ansiedade somática, mas também as relações moderadas com a dimensão da ansiedade, perturbação da concentração, e com a paixão obsessiva e a percepção de desafio, r 's entre .24, $p < .01$ e .52, $p < .001$.

Por sua vez, as análises separadas de regressão múltipla (*stepwise*) para avaliarem o impacto das dimensões do perfeccionismo na variância das variáveis paixão, avaliação cognitiva e ansiedade, evidenciaram este padrão diferencial de relações. Com efeito, enquanto a luta pela perfeição era o único preditor significativo da paixão harmoniosa, explicando cerca de 25% da variância, $\beta = .47$, $p < .001$, as reacções negativas à imperfeição prediziam igualmente de forma única e significativa 22%, 26% e 15% da variância, respectivamente, da paixão obsessiva, $\beta = .25$, $p < .01$, da ansiedade no desempenho, $\beta = .43$, $p < .001$, e da percepção de desafio, $\beta = .28$, $p < .01$. Por último, apenas para a percepção de ameaça, ambas as dimensões do perfeccionismo foram preditores significativos, com as RNI a explicarem 42% da variância, $\beta = .39$, $p < .001$, e as LP a contribuírem com 3% adicionais, $\beta = -.22$, $p < .001$, $\beta = .47$, $p < .001$, explicando ambas, conjuntamente, 45% da variância na percepção de ameaça experienciada pelos músicos em situações de avaliação.

Relativamente às relações das dimensões do perfeccionismo (LP e RNI) com as estratégias de coping utilizadas pelos músicos, foi evidente igualmente um padrão diferencial. A LP estava associada positiva e significativamente de forma moderada com o planeamento, coping activo, apoio instrumental, ventilação emocional, reavaliação positiva e humor e, em menor grau (ainda que de forma significativa) com o recurso à religião, auto-culpabilização e auto-distracção, r 's entre .19, $p < .05$ e .49, $p < .001$. Por sua vez, a RNI estava moderadamente associada (e com maior magnitude, comparativamente à LP) às estratégias de negação, apoio instrumental e emocional, ventilação de emoções, desinvestimento comportamental, uso de substâncias, auto-culpabilização, auto-distracção, uso da religião, r 's entre .26, $p < .01$ e .42, $p < .001$, e de forma fraca, com estratégias de planeamento e coping activo, r 's de .19 e .20, $p < .05$. Um dado interessante e adicional da análise correlacional tem a ver com o facto da aceitação ser a única estratégia de coping que não se relacionou de forma significativa com qualquer dimensão do perfeccionismo, e de não terem sido encontradas quaisquer relações significativas da dimensão mais “positiva” do perfeccionismo (luta

pela perfeição) com algumas das estratégias consideradas como mais desadaptativas e desajustadas na literatura: negação, uso de substâncias e desinvestimento comportamental.

Em suma, no que se refere ao padrão de associações entre as dimensões do perfeccionismo e estratégias de coping, os resultados obtidos sugerem um padrão claramente diferencial, sobretudo em termos de magnitude das relações, com a dimensão positiva do perfeccionismo (LP) a relacionar-se mais significativa e positivamente com estratégias potencialmente mais adaptativas e ajustadas (e.g., coping activo, planeamento, apoio), enquanto a dimensão mais “negativa” do perfeccionismo (RNI) parece estar mais associada com estratégias claramente mais desajustadas e/ou desadaptativas (e.g., negação, uso de substâncias, desinvestimento comportamental, auto-culpabilização).

Tabela 2

Correlações das Dimensões de Perfeccionismo com a Paixão, Ansiedade e Avaliações Cognitivas (Percepções de Ameaça e Desafio).

	Luta pela Perfeição	Reacções Negativas à Imperfeição
Paixão Harmoniosa	.49***	.24**
Paixão Obsessiva	.37***	.38***
Ansiedade Somática	.19*	.47***
Preocupação	.26**	.49***
Pert. Concentração	.05	.41***
Percepção de Ameaça	.25**	.52***
Percepção de Desafio	.35***	.39***

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

Tabela 3

Correlações das Dimensões de Perfeccionismo com as Estratégias de Coping

	Luta pela Perfeição	Reacções Negativas à Imperfeição
Autodistração	.19*	.28**
Coping activo	.34***	.19*
Negação	.15	.41***
Uso de substâncias	.15	.31**
Apoio emocional	.11	.29**
Apoio instrumental	.31***	.42***
Desinvestimento	.01	.28**
Comportamental		
Ventilação	.26**	.38***
Reavaliação positiva	.22*	.15
Planeamento	.39***	.20*
Humor	.31***	.26**
Aceitação	.15	.13
Religião	.20*	.31***
Autoculpabilização	.19*	.32***

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

Discussão

O presente estudo, com um *design* transversal, teve como principal objectivo a exploração e clarificação das relações entre dimensões centrais do perfeccionismo (lutas pela perfeição e reacções negativas à imperfeição) e alguns factores de natureza mais motivacional e afectiva. Mais especificamente, pretendeu-se explorar as relações das dimensões do perfeccionismo com os dois tipos de paixão pela actividade musical (paixão harmoniosa e paixão obsessiva), a ansiedade em situações de realização, os processos de avaliação cognitiva (percepção de ameaça e desafio) e as estratégias de coping usadas pelos músicos. Informado por modelos conceptuais diversificados e procurando alargar a investigação anterior, pretendeu-se assim explorar as relações de alguns dos factores psicológicos associados a esta característica disposicional da personalidade, que tem vindo a assumir um papel crescente não só na investigação realizada nos mais variados contextos de realização e desempenho humano (e.g., académico, desportivo ou artes performativas, como a dança e música), mas também em diferentes domínios da vida pessoal, interpessoal e social dos indivíduos. Adicionalmente, este estudo inicial procurou colmatar algumas lacunas da investigação anterior em variados contextos “performativos”, nomeadamente na música, e contribuir para a potencial clarificação do papel e avaliação psicológica do perfeccionismo e outras variáveis associadas ao ajustamento e adaptação psicológicas, junto de uma amostra de músicos Portugueses.

Na linha e de forma consistente com a investigação anterior em diferentes contextos de realização, os resultados obtidos no presente estudo permitiram identificar e compreender alguns padrões e/ou tendências predominantes. As análises correlacionais realizadas permitiram evidenciar, em primeiro lugar, a multidimensionalidade deste constructo num domínio específico, a música, que engloba aspectos de natureza intra e interpessoal (ver Flett & Hewitt, 2005; Stoeber & Otto, 2006). Os resultados relativos à natureza diferencial nos padrões de relações entre diferentes dimensões do perfeccionismo e vários correlatos motivacionais e afectivos, comprovam a investigação anterior já realizada noutros contextos (e.g., clínica, saúde, desporto, artes performativas), nomeadamente para o papel central, mas distinto e diferenciado, das lutas perfeccionistas, por um lado, e das reacções negativas à imperfeição (e preocupações perfeccionistas), por outro lado, em termos do seu impacto em variáveis *outcome* de ajustamento e/ou desajustamento psicológico. Por outras palavras, apesar das relações significativas e positivas de ambas as dimensões do perfeccionismo com as diferentes componentes da paixão, ansiedade e avaliações cognitivas, a magnitude dessas relações foi claramente superior no caso das reacções negativas à imperfeição, sobretudo com variáveis de natureza mais “desadaptativa”. Nos músicos estudados, os níveis mais elevados de reacções negativas à imperfeição estavam predominante e positivamente associados a níveis superiores de paixão obsessiva, ansiedade cognitiva e somática e percepção de ameaça. Por sua vez, a dimensão da luta pela perfeição, estava predominante associada a níveis mais elevados de paixão harmoniosa, preocupação e percepção de desafio.

No entanto, foram igualmente notórias algumas inconsistências já assinaladas em investigações anteriores, nomeadamente os “perigos do perfeccionismo” e para a natureza do perfeccionismo como “arma de dois gumes” (ver Hewitt & Flett, 2005, 2006). Por exemplo, as correlações positivas com “marcadores” positivos de ajustamento (e.g., paixão harmoniosa, percepção de desafio), combinaram-se igualmente com associações moderadas, na mesma direcção, com “marcadores” considerados mais desadaptativos (e.g., paixão obsessiva, percepção de ameaça).

Por outro lado, mais claro parece ser o papel central desempenhado pelas reacções negativas à imperfeição, quase sistematicamente associadas positivamente a indicadores de desajustamento e funcionamento psicológico menos saudável, por um lado, mas relacionadas de forma negativa e com uma magnitude assinalável, não só com variáveis disposicionais de natureza mais desadaptativa e desajustada, mas igualmente com estratégias de coping que a literatura tem sugerido como desadaptativas (e.g., ventilação de emoções, auto-culpabilização, negação, auto-distracção e desinvestimento comportamental). Por outras palavras, enquanto níveis mais elevados de lutas perfeccionistas nos músicos parecem estar associados ao uso mais frequente de estratégias de coping mais adaptativas, maiores níveis de reacções negativas à imperfeição estão associadas

predominantemente a níveis superiores no uso e recurso a estratégias mais desadaptativas e/ou desajustadas. Estes dados foram igualmente corroborados pelas análises de regressão (apesar de não apresentadas para as estratégias de coping por dificuldades de espaço) onde, de um modo mais sugestivo, as lutas perfeccionistas e as reacções negativas à imperfeição se manifestaram como preditores de correlatos de diferente natureza. As “lutas” perfeccionistas prediziam significativamente e de forma positiva, indicadores de ajustamento e adaptação (explicando variâncias assinaláveis), ou de forma negativa, mas também com grande magnitude, indicadores de natureza mais “negativa” (e.g., percepção de ameaça). Por sua vez, as reacções negativas à imperfeição prediziam variáveis de “resultado” mais disfuncionais (e.g., predictoras positivas da paixão obsessiva, da percepção de ameaça e da ansiedade em situações de desempenho).

Sintetizando, o presente estudo sugeriu uma associação significativamente mais forte e positiva das lutas perfeccionistas com indicadores psicológicos mais positivos e adaptativos (e.g., paixão harmoniosa, avaliações e percepções de desafio em situações de desempenho), enquanto a dimensão das reacções negativas à imperfeição estava associada, também de forma positiva e significativa, a marcadores de funcionamento psicológico de natureza mais negativa e desadaptativa (e.g., paixão obsessiva, traço de ansiedade e percepções de ameaça no desempenho musical). Um segundo dado a reter, refere-se a um padrão similar que ocorreu nas relações entre as dimensões do perfeccionismo e as estratégias de coping utilizadas pelos músicos. Com efeito, as lutas perfeccionistas estavam predominantemente associadas a níveis mais elevados no uso de estratégias de coping mais adaptativas (coping activo, apoio instrumental, reavaliação positiva, planeamento, auto-distracção e uso do humor). Por sua vez, as reacções negativas à imperfeição estavam mais positiva e fortemente associadas a estratégias consideradas mais “desadaptativas” (e.g., ventilação, auto-culpabilização, uso de substâncias, desinvestimento comportamental), embora também evidenciassem associações significativas e positivas com algumas estratégias “teoricamente” consideradas como mais adaptativas (e.g., apoio instrumental, apoio emocional, coping activo e uso da religião). Tomando como referência a investigação anterior, nomeadamente com músicos (e.g., Bonneville-Roussy et al., 2011; Stoeber & Eismann, 2007), o presente padrão de resultados vai de encontro às conclusões de estudos anteriores, ao sugerir, tal como avançado por Stoeber e Otto (2006), que provavelmente o “verdadeiro” problema do perfeccionismo, em contextos de realização como o desportivo ou o académico, mas também na música, não está tanto nas “lutas saudáveis pela excelência” e pela perfeição, mas sim nas reacções negativas à imperfeição.

Apesar da sua natureza exploratória e correlacional, de um modo geral, os resultados obtidos sublinham a natureza complexa e o papel diferencial de alguns correlatos do perfeccionismo em contextos de realização (e.g., Bonneville-Roussy et al., 2011; Flett & Hewitt, 2002, 2005, 2006;

Gotwals et al., 2012; Hall & Hill, 2012; Hall, Hill & Appleton, 2010; Hill, Hall, & Appleton, 2011; Hill, Hall, Appleton, & Kozub, 2008; Hill, Hall, Appleton, & Murray, 2010; Stoeber, 2011, 2014; Stoeber & Otto, 2006; Stoeber, & Rennert, 2008). Este padrão de diferenciação das relações aponta para os potenciais benefícios das “lutas perfeccionistas”, e para alguns efeitos potencialmente nefastos das preocupações perfeccionistas (reações negativas à imperfeição) nomeadamente ao nível de resultados mais negativos e desadaptativos em contextos de realização e, particularmente, nesta amostra de músicos. Deste modo, apesar das naturais limitações, o presente estudo, parece sugerir algum apoio para a natureza instrumental do perfeccionismo e para a ideia de que, sob determinadas condições, as lutas perfeccionistas podem de facto “fazer parte” de um trajecto de “procura saudável da excelência” e do sucesso, motivando os músicos para “querem e desejarem mais”, tentando atingir padrões de desempenho mais elevados (Hill et al., 2011; Hill, Stoeber, Brown, & Appleton, 2014; Stoeber et al., 2007).

Referências

- Amaral, M. M., & Cruz, J. F. (2013). Natureza da percepção de ameaça e preditores das estratégias de regulação emocional na competição desportiva: Um estudo com atletas talentosos de futebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 3, 45-59.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e Educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Barbosa, L.G., & Cruz, J.F. (1997). Estudo do stress, da ansiedade e das estratégias de confronto psicológico andebol de alta competição. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 523-548.
- Bélanger, J. J., Lafrenière, M. A., Vallerand, R. J., Kruglanski, A. W. (2013). Driven by fear: The effect of success and failure information on passionate individuals' performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 180-195.
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. J., & Vallerand, R.L. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 19, 123-138.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4, 92-100.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Cruz, J. F. (1994). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva: A importância das competências e processos psicológicos*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J. F. (1996). *Stress, ansiedade e rendimento da competição desportiva*. Braga: Centro de Estudo em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (2003). *Brief Cope*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

- Cruz, J. F. (2008). *Avaliação da ansiedade, motivação e regulação emocional em contextos desportivos*. Manuscrito não publicado, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J. F. (2013). *Avaliação da paixão em contextos desportivos*. Manuscrito não publicado. Manuscrito não publicado, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J. F., & Barbosa, L.G. (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., & Gomes, A. R. (2007). *Escala de ansiedade no desporto-2*. Manuscrito não publicado, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- 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.
- Cruz, J. F., Matos, D. S., Osório, J. M., Valente, J. M., & Amaral, M. M. (2013). Dimensões do perfeccionismo em contextos desportivos: Estudo preliminar de adaptação da “Escala Multidimensional de Perfeccionismo no Desporto”. Apresentação (Poster) no “VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia”. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cruz, J. F., Varela, I., & Cabenelas, S. (2010). Perfeccionismo, auto-apresentação e ansiedade na competição desportiva e na prática de exercício: Estudo exploratório com atletas de competição e praticantes de exercício. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1925-1941). Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F., & Viana, M. F. (1997). *Manual de avaliação psicológica em contextos desportivos (Relatório técnico)*, Braga-Lisboa: Projecto de Investigação e Intervenção Psicológica na Alta Competição.
- Cumming, J., & Duda, J. L. (2012). Profiles of perfectionism, body-related concerns, and indicators of psychological health in vocational dance students: An investigation of the 2x2 model of perfectionism. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 729-738.
- Curran, T., Andrew P. Hill, A.P., Gareth E. Jowett, G.E., & Mallinson, S.H. (2014). The relationship between multidimensional perfectionism and passion in junior athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 369-384.
- Curran, T., Appleton, P.R., Hill, A.P., Hall, H.K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 655-661.
- 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.
- 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.
- Dunn, J. G., Dunn, J. C., Gotwals, J. K., Vallance, J. K., Craft, J. M., & Syrotuik, D. G. (2006). Establishing construct validity evidence for the Sport Multidimensional Perfectionism Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 57-79.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In P. L. Hewitt, & G. L. Flett, *Perfectionism* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association.

- Flett G. L., Hewitt, P. L. (2005). The perils of perfectionism in sports and exercise. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 14 – 18.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive versus negative aspects of perfectionism in psychopathology: A comment on Slade and Owen's dual process model. *Behavior Modification*, 30, 11-24.
- Fredricks, J. A., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54, 18-30.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gaudreau, P. (2013). The 2x2 model of perfectionism: Commenting the critical comments and suggestions of Stoeber (2012). *Personality and Individual Differences*, 55, 351-355.
- Gotwals, J. K., & Dunn, J. G. (2009). A multi-method multi-analytic approach to establish construct validity evidence: The Sport Multidimensional Perfectionism Scale 2. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 13, 71-92.
- Gotwals, J. K., Stoeber, J., Dunn, J. G., & Stoll, O. (2012). Are perfectionistic strivings in sport adaptive? A systematic review of confirmatory, contradictory and mixed evidence. *Canadian Psychology*, 53, 263-279.
- Gould, D., Dieffenbach, K., & Moffett, A. (2002). Psychological talent and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 172-204.
- Grossbard, J. R., Smith, R. E., Smoll, F., & Cumming, S.P. (2009). Competitive anxiety in young athletes: Differentiating somatic anxiety, worry, and concentration disruption, *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 22, 153-166.
- Hall, H. K., & Hill, A. P., (2012). Perfectionism, dysfunctional achievement striving and burnout in aspiring athletes: The motivational implications for performing artists. *Theatre, Dance and Performance Training*, 3, 216-228.
- Hall, H. K., Hill, A. P., & Appleton, P. R. (2010). A comparative examination of the correlates of self-oriented perfectionism and conscientious achievement striving in male cricket academy players. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 162-168.
- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. R. (2011). The relationship between multidimensional perfectionism and contingencies of self-worth. *Personality and Individual Differences*, 50, 238-242.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Kozub, S. R. (2008). Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 630–644.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Murray, J. J. (2010). Perfectionism and burnout in canoe polo and kayak slalom athletes: The mediating influence of validation and growth-seeking. *The Sport Psychologist*, 24, 16–34.
- Hill, R. W., Huelsman, T. J., & Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 48, 584-589.
- Hill, H. P., Stoeber, J., Brown, A., Appleton, P.R. (2014) Team perfectionism and team performance: A prospective study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 303-315.
- Kenny, D. T., Davis, P. J., & Oates, J. (2004). Music performance anxiety and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 757–777.

- Kenny, D., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42, 210-232.
- Kenny, D. T., Fortune, J. M., & Ackermann, B. (2011). Predictors of music performance anxiety during skilled performance in tertiary flute players. *Psychology of Music*, 41, 306-328.
- Lacaille, N., Koestner, R., & Gaudreau, P. (2007). On the value of intrinsic rather than traditional achievement goals for performing artists: A short-term prospective study. *International Journal of Music Education*, 25, 245-257.
- Lacaille, N., Whipple, N., & Koestner, R. (2005). Re-evaluating the benefits of performance goals: The relation of goal type to optimal performance for musicians and athletes. *Medical Problems of Performing Artists*, 20, 11-16.
- Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *The American Psychologist*, 46, 352-67.
- Lazarus, R. S. (1991b). *Emotion and adaptation* (p. 572). New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1991c). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A., Parker, P., Morin, A. J., Carbonneau, N., J., ... Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor Passion Scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 15, 796-809.
- Maroco, J., Campos, J.B., Bonafé, F.S., Vinagre, M.J., & Pais-Ribeiro, J. (2014). Adaptação transcultural Brasil-Portugal da Escala Brief Cope para estudantes do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15, 300-313.
- Matos, D. S., Cruz, J. F. & Almeida, L. S. (2009, Setembro). *Adaptive psychological functioning under stressful and demanding situations: a comparative case study with elite athletes*. Poster apresentado na 23rd Annual Conference of the European Health Psychology Society. Pisa, Itália.
- Osório, J. M. (2014). *Expert performance, emotion regulation and coping with competitive pressure*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Pais-Ribeiro, J. L., & Rodrigues, A. P. (2004). Questões acerca do coping. A propósito do estudo de adaptação do *Brief Cope*. *Psicologia, saúde & Doenças*, 5, 3-15.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, 13, 10-19.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2011). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of dancers' self-evaluative tendencies. *Journal of Dance Medicine and Science*, 15, 3-14.
- Ribeiro, R., Dias, C., Cruz, J. F., Corte-Real, N., & Fonseca, A. M. (2014). Avaliações cognitivas, emoções e coping no futebol: Um estudo com futebolistas Portugueses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Deporte y Ejercicio*, 9, 191 – 207.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. G. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 773-791.
- Smith, R. E., Smoll, F., Cumming, S. P., & Grossbard, J. R. (2006). Measurement of multidimensional sport performance anxiety in children and adults: The Sport Anxiety Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 479-501.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. *Anxiety Research*, 2, 263-280.

- 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.
- Skinner, N., & Brewer, N. (2004). Adaptive approaches to competition : Challenge appraisals and positive emotion. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 283–305.
- Sofia, R.M. & Cruz, J.F. (2012). Adaptação e características psicométricas da "Escala de Agressividade e Raiva Competitiva": Estudo preliminar com futebolistas portugueses. *Gymnasium - Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1, 218-237.
- Sofia, R.M., & Cruz, J.F. (2013). Raiva, agressividade, ansiedade e percepção de ameaça no desporto: Um estudo comparativo em modalidades de contacto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2, 44-56.
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4, 128-145.
- Stoeber, J. (2014). Perfectionism in sport and dance: A double-edged sword. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 385-394.
- Stoeber, J., & Eismann, U. (2007). Perfectionism in young musicians: Relations with motivation, effort, achievement, and distress. *Personality and Individual Differences*, 43, 2182-2192.
- Stoeber, J., Hutchfield, J., & Wood, K. V. (2008). Perfectionism, self-efficacy, and aspiration level: Differential effects of perfectionistic striving and self-criticism after success and failure. *Personality and Individual Differences*, 45, 323-327.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J., Otto, K., Pescheck, E., Becker, C., & Stoll, O. (2007). Perfectionism and competitive anxiety in athletes: Differentiating striving for perfection and negative reactions to imperfection. *Personality and Individual Differences*, 42, 959-969.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisal, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagné, M., Ratelle, C., & Léonard, M. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 756-767.
- Williamon, A., Wasley, D., Burt-Perkins, R, Ginsborg, J., & Hildebrandt, W. (2011). Profiling musicians' health, wellbeing, and performance. In A. Williamon, S. Pretty & R. Buck (Eds.) *Proceedings of the international symposium on performance science* (pp. 85-90). Association of European Conservatoires (AEC), 2009, Utrecht, The Netherlands.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado no Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, e suportado financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministério da Educação e Ciência através de fundos nacionais e, quando aplicável, cofinanciado através do programa FEDER no âmbito do acordo PT2020 (UID/PSI/01662/2013).

PERFECTIONISM, PASSION, ANXIETY AND COPING: STUDY OF THE FACTORS ASSOCIATED WITH SUCCESS AND EXCELLENCE IN MUSIC

Abstract

The demands to the “perfect performance” and the “need to be perfect” are constant and frequently encouraged, especially in achievement contexts (e.g., sport, music, dance). Although there is some agreement regarding the multidimensional nature of perfectionism, there is still some controversy regarding the impact (adaptive vs. maladaptive) of different dimensions in success and achievement of the performers involved in these contexts, especially in music, where research is scarce. The present study, of cross-sectional nature, explored the relationships between different dimensions of perfectionism with associated motivational and emotional factors in a convenience sample of musicians from the North of Portugal. One hundred and forty musicians participated in this study, from both genders, aged between 14 and 50 years old. Among the measures administered, besides perfectionism, were also dispositional measures of anxiety, passion, threat and challenge appraisals, and coping strategies. The analyses conducted and the results demonstrated a differential pattern of relationships, highlighting the potential benefits of the “perfectionistic strives” and the links of perfectionistic worries (negative reactions to imperfections) with more maladaptive psychological “markers”. Overall, these results highlight the complex nature of perfectionism and the differential role of different correlates in achievement contexts. Additionally, the current study provided additional and preliminary data to the acceptable validity and reliability of new measures specific of the context (music), adapted from other achievement contexts (e.g., sport). In sum, the present study suggests the instrumental nature of perfectionism that, in certain situations, can effectively “be part” of a “healthy search for excellence”.

Key-words: perfectionism, passion, performance anxiety, coping, music, success, excellence

A MULTIDIMENSIONALIDADE DO BEM-ESTAR SUBJETIVO NUMA AMOSTRA DE PORTUGUESES

Rosina Fernandes⁵

Emília Martins⁶

Francisco Mendes⁷

A multidimensionalidade que caracteriza o constructo de bem-estar subjetivo implica atender a aspetos pessoais e contextuais e, de entre estes, a investigação tem revelado, sistematicamente, efeitos negativos do desemprego no bem-estar subjetivo. E, se variáveis sociodemográficas nem sempre se revelam consistentes neste âmbito, a análise de dimensões pessoais mais biológicas (e.g., existência de doenças, Índice de Massa Corporal - IMC, condição nutricional) ou psicológicas (e.g., perceção de saúde, satisfação com a imagem corporal, comportamento alimentar) tem-se revelado pertinente em diversos estudos. Exploraram-se estas múltiplas dimensões em 102 participantes (18-89 anos), de ambos os sexos (62% mulheres e 38% homens). Para além do questionário de caracterização geral, foram utilizadas as Escalas de Satisfação com a Vida [Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.] e de Afetividade Positiva e Negativa [Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387-404.]. As análises inferenciais ($p \leq .05$) permitiram concluir que algumas variáveis sociodemográficas se revelaram pertinentes (idade, sexo e estado civil), encontrando-se ainda um efeito interativo entre as mesmas, na afetividade positiva. O estado de saúde, IMC e condição nutricional, quando favoráveis, mostraram-se positivamente associados ao bem-estar subjetivo, assim como a perceção positiva de saúde, satisfação com a imagem corporal e comportamento alimentar ajustado. Finalmente, a situação de emprego revelou-se favorável à afetividade positiva. Os resultados ilustram a dupla influência da pessoa e do meio na compreensão do que nos poderá tornar mais ou menos felizes e, simultaneamente, acarretam implicações para a estruturação de estratégias que permitam potenciar o bem-estar subjetivo, missão primordial da intervenção psicológica.

Palavras-chave: bem-estar subjetivo, variáveis sociodemográficas, saúde, emprego, dimensões psicológicas

⁵ Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), rosina@esev.ipv.pt

⁶ Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), emiliamartins@esev.ipv.pt

⁷ Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde - CI&DETS (Instituto Politécnico de Viseu, Portugal), fmendes@esev.ipv.pt

A psicologia positiva tem vindo a assumir-se como um movimento com expressão crescente nos últimos anos (Joseph & Linley, 2005). Aliás, o foco no funcionamento humano positivo revela-se hoje mais do que uma tendência, consubstanciando-se como o enquadramento necessário à compreensão e promoção da felicidade no ser humano. Esta missão de ajuda às pessoas para que a sua vida possa ser melhor vivida, constitui o cerne da intervenção psicológica desde sempre. No entanto, recentemente, foi necessário reavivá-la, nomeadamente no início deste século, a partir dos trabalhos de Seligman (2000), atendendo a que durante muitos anos o foco da psicologia se centrou sobretudo na compreensão do sofrimento e da psicopatologia.

Neste âmbito, são vários os constructos que merecem a atenção de teóricos, investigadores e profissionais de psicologia, entre os quais se destaca o bem-estar subjetivo. Na definição de Diener e Diener, apresentada já em 1995, corresponde ao que o indivíduo pensa e sente sobre a sua vida, quer no que se refere à satisfação com a mesma, quer ao nível da afetividade. Nesta perspetiva o constructo inclui uma dimensão mais cognitiva (satisfação com a vida) e outra de natureza mais afetiva (afetividade positiva enquanto tendência a experienciar emoções positivas e afetividade negativa que se refere às emoções negativas vividas pelo sujeito). É considerado um constructo multidimensional por diversos autores, incluindo Oliveira (2000), que afirma que ser feliz é crucial na vida das pessoas (objetivo último da existência humana), mas a felicidade (ou o bem-estar subjetivo) é algo complexo que inclui aspetos familiares, laborais, educacionais, sociais, políticos, culturais, entre outros. De facto, segundo o autor, existem múltiplos fatores associados ao bem-estar subjetivo, pelo que cada pessoa acaba por ser feliz à sua maneira. Encontramos pessoas que são felizes porque vivem de acordo com a sua fé, têm dinheiro, poder, prestígio, integridade, saúde, entre outros. Podemos sistematizar esta multidimensionalidade, de uma forma assumidamente simplista, apenas para facilitar a organização de informação, considerando fatores de ordem mais pessoal e outros associados ao contexto/meio, ressalvando que a interação entre múltiplas dimensões é o que se verifica na realidade, não fazendo qualquer sentido a compartimentação do constructo em pessoa/meio, mas adotando-se antes a noção interativa e dinâmica pessoa-meio.

Começemos pelas variáveis mais associadas ao sujeito, nomeadamente as de natureza sociodemográfica que têm revelado modestas relações com a felicidade (Oliveira, 2000). Segundo Shmotkin (2005), o declínio no bem-estar subjetivo com o aumento da idade verifica-se apenas a partir de idades mais avançadas (mais de 80 anos), apresentando-se ainda assim apenas ligeiro (Simões et al., 2000), apesar das perdas naturais inerentes ao processo de envelhecimento. Simões e seus colaboradores (2000) salientam que, a existirem diferenças estatisticamente significativas no bem-estar subjetivo em função do género, estas serão apenas modestas, favorecendo as mulheres.

No que se refere ao estado civil, têm-se constatado em diversos estudos, associações positivas entre o bem-estar subjetivo e a condição de casado/união de facto (Simões et al., 2000).

Ainda no que se refere a aspetos pessoais, é possível apontar um conjunto de fatores de ordem mais biológica e outros aspetos mais psicológicos, ambos com relevância na compreensão do constructo. Com efeito, a existência de doenças não será provavelmente um fator de felicidade, contudo os estudos têm vindo a apontar que mais importante do que o estado efetivo de saúde poderá ser o otimismo das pessoas em situação de fragilidade. De facto, os indivíduos que se mantêm mais otimistas revelam sintomas mais tarde, sobrevivendo mais tempo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Como possível explicação, estes autores apontam que o otimismo, neste caso uma perceção positiva de saúde, é mediado por aspetos cognitivos que provavelmente incitarão estas pessoas a adotar hábitos de vida mais saudáveis, promovendo a sua saúde e potenciando simultaneamente a sua rede de suporte social.

Um dos indicadores de saúde mais utilizado é o Índice de Massa Corporal (IMC), que também se encontra associado ao bem-estar. Com efeito, um IMC mais elevado está geralmente relacionado com níveis inferiores de bem-estar, embora esta relação nem sempre se verifique linear (Linna, 2013). O IMC, como sabemos, emerge da relação peso/altura do sujeito (Cash, 2011) e está associado à perceção que o indivíduo tem do seu corpo e atitudes face à sua aparência. A imagem mental que criamos sobre o nosso aspeto físico, podendo ou não corresponder à forma como os outros o percebem (Cash & Smolak, 2011), depende de inúmeros fatores, incluindo aspetos emocionais e experiências passadas (Warren, Castillo, & Gleaves, 2009). Salienta-se ainda que a relação entre a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar não está claramente estabelecida (Dotse & Asumeng, 2015).

O aspeto físico em muito decorre da alimentação. Segundo o International Longevity Centre (2010), as pessoas idosas estão especialmente suscetíveis a uma condição nutricional desajustada (nomeadamente a desnutrição), devido às dificuldades decorrentes da diminuição da autonomia no cuidado de si, com impactos sérios na sua saúde e bem-estar. O estado nutricional não depende apenas de défices associados ao envelhecimento, na medida em que a alimentação não se limita à mera ingestão de alimentos, inclui dimensões emocionais que estão subjacentes aos comportamentos alimentares. A classificação mais utilizada no âmbito da compreensão destes comportamentos, segundo Jáuregui-Lobera, García-Cruz, Carbonero-Carreño, Magallares e Ruiz-Prieto (2014), inclui as seguintes dimensões: restrição (contenção da ingestão alimentar para controlar o peso e a forma corporal); desinibição (frequentemente decorre dos episódios de restrição excessiva e traduz-se no descontrolo da ingestão dos alimentos, podendo provocar distúrbios alimentares e obesidade a longo prazo); e suscetibilidade à fome (que se refere ao sentimento

subjetivo de fome que resulta da dificuldade em lidar com algumas emoções, adotando a ingestão como resposta). São vários os estudos que apontam relações entre estas dimensões emocionais do comportamento alimentar e o bem-estar (e.g., Provencher et al., 2007).

Para além destas dimensões mais pessoais, existem fatores contextuais com relevância no bem-estar subjetivo. Diener (1984) sistematiza estes aspetos nos quais o contexto desempenha um papel crucial, apontando o ambiente familiar, o trabalho (ou ausência do mesmo) e a comunidade, como fatores de relevo na compreensão deste constructo. De facto, os estudos são consensuais quando apontam, por exemplo, efeitos negativos do desemprego no bem-estar subjetivo. Fernandes (2013) salienta que os níveis de bem-estar subjetivo dos portugueses em estudo no seu trabalho se revelaram inferiores nos indivíduos em situação de desemprego, mesmo quando ajustados em função de características temperamentais e de processamento de informação.

Em síntese, Diener (1984) salienta aspetos mais individuais como as influências biológicas e aspetos psicológicos com relevo na compreensão do que nos faz ser felizes. Por outro lado, aponta para a importância dos aspetos contextuais relacionados com o meio familiar, laboral e comunitário, como acabamos de referir. Neste sentido, procuramos também analisar algumas destas variáveis no estudo que se apresenta em seguida, que teve como objetivo explorar a relevância de múltiplas dimensões de âmbito pessoal e/ou contextual no bem-estar subjetivo. Foram analisadas variáveis sociodemográficas e de contexto profissional (idade, sexo e estado civil, bem como a situação perante o emprego), assim como dimensões pessoais mais biológicas (existência de doenças, IMC, condição nutricional) ou psicológicas (perceção de saúde, satisfação com a imagem corporal, comportamento alimentar).

Método

Participantes

A amostra (tabela 1), de conveniência, incluiu 102 indivíduos. Participaram sujeitos com idades compreendidas entre os 18 e os 89 anos ($M = 50.46$, $DP = 24.11$). Os grupos etários constituídos mostraram-se equilibrados: 51% adultos (18-64 anos) vs. 49% pessoas idosas (65 ou mais). Incluíram-se participantes de ambos os sexos (62% mulheres e 38% homens) provenientes de várias regiões do país, embora sobretudo do interior (82.8%), quer de meios urbanos (48.4%), quer rurais (51.6%). Verificou-se que a maioria se encontrava a trabalhar (60.8%).

Tabela 1
Caracterização da Amostra

Variável		
	N	%
Grupo etário		
Adultos (18-64 anos)	52	51.0
Pessoas idosas (≥65 anos)	50	49.0
Sexo		
Masculino	39	38.2
Feminino	63	61.8
Estado civil		
Solteiro	39	38.2
Casado	35	34.3
Divorciado/separado	3	2.9
Viúvo	25	24.5
Situação perante o trabalho		
Trabalha	31	39.2
Não trabalha	48	60.8
Zona de residência		
Litoral	16	17.2
Interior	77	82.8
Urbano	44	48.4
Rural	47	51.6

Instrumentos

Os participantes preencheram um conjunto de instrumentos diferenciado em função do grupo etário a que pertenciam, atendendo à dificuldade em encontrar instrumentos validados com as mesmas variáveis que pudessem ser aplicados a ambas as faixas etárias. Assim, o questionário de caracterização geral dos adultos e das pessoas idosas incluiu questões de natureza sociodemográfica e profissional (idade, sexo, estado civil, zona de residência, urbanidade e situação profissional), bem como de âmbito antropométrico (altura e peso, que permitiu calcular o IMC) e do domínio da saúde objetiva (com e sem doenças) e subjetiva (perceção de saúde, classificada de 1 a 5 numa escala de *Likert* – muito má, má, razoável, boa e muito boa). No questionário dos adultos foi ainda acrescentada uma questão sobre a satisfação com a imagem corporal (escala de *Likert* de 4 pontos, de muito insatisfeito a muito satisfeito), variável mais estudada nesta faixa etária do que na população idosa.

No que se refere à alimentação, enquanto nos adultos se procurou perceber o seu comportamento alimentar, nas pessoas idosas, considerou-se mais relevante explorar a condição nutricional. Assim, os adultos preencheram o *Three Factor Eating Questionnaire* (TFEQ) – versão reduzida e adaptado para a população portuguesa por Viana (2000), com boas propriedades

psicométricas segundo o autor. Este é um instrumento que avalia as três dimensões do comportamento alimentar (Freitas, Gorenstein, & Appolinario, 2002) já referidas na introdução deste trabalho. Podem encontrar-se valores entre 12 e 53 para a restrição, entre 7 e 28 para a desinibição e de 6 a 24 para a fome. Por sua vez, a condição nutricional dos participantes idosos foi avaliada através do *Mini Nutritional Assessment (MNA-SF)*. A versão portuguesa reduzida deste instrumento revela boas características psicométricas para a população idosa (Van Bokhorst-de van der Schueren, Guaitoli, Jansma, & de Vet, 2014). Para além disso, permite num curto espaço de tempo (não superior a 4 minutos) obter um resultado fiável quanto à condição nutricional da pessoa em avaliação: um resultado superior a 11 pontos significa bom estado nutricional e igual ou inferior identifica sujeitos em risco de desnutrição ou subnutridos.

Os instrumentos de bem-estar subjetivo preenchidos pelos participantes de ambos os grupos incluíram a Escala de Satisfação com a Vida validada para a população portuguesa por Simões (1992), para avaliação da dimensão cognitiva do constructo, e as Escalas de Afetividade Positiva e Afetividade Negativa (Simões, 1993), para aceder aos aspetos emocionais do bem-estar subjetivo. A primeira inclui 5 itens de resposta rápida numa escala de *Likert* de cinco pontos (1- discordo muito a 5 concordo muito), que permitem ao sujeito avaliar a sua vida de uma forma geral (valores mais elevados correspondem a maior satisfação com a vida). Por sua vez, a dimensão afetiva do constructo inclui a tendência para experienciar emoções agradáveis ou desagradáveis, avaliada através de 11 itens em cada uma das duas dimensões, correspondentes a adjetivos positivos (e.g., entusiasmado) ou negativos (e.g., aborrecido). As respostas são dadas também numa escala de *Likert* de cinco pontos (1- muito pouco ou nada a 5 – muitíssimo), sendo que níveis superiores de afetividade positiva e inferiores de afetividade negativa correspondem a um maior bem-estar subjetivo na sua dimensão afetiva. Ambos os instrumentos de bem-estar subjetivo revelam qualidades psicométricas adequadas.

Procedimento

Os dados foram recolhidos em dezembro de 2014, junto da rede de contactos dos investigadores. Foram garantidos os princípios éticos e assinado o consentimento informado, garantindo-se confidencialidade e anonimato no tratamento da informação. Os participantes foram apoiados no preenchimento dos instrumentos, sempre que necessário, principalmente no caso dos indivíduos mais velhos. O preenchimento individual não demorou mais que 10 minutos.

Definição e Operacionalização das Variáveis

As variáveis independentes em estudo nas comparações entre grupos foram as seguintes: sexo, estado civil (foram excluídos das análises os divorciados/separados atendendo à sua reduzida frequência na amostra), situação perante o emprego (trabalha ou não trabalha) e saúde objetiva (existência ou não de doenças). Por sua vez, as variáveis dependentes analisadas neste âmbito incluem a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo (total obtido na Escala de Satisfação com a Vida), a afetividade positiva e a negativa (respetivos totais na Escalas de Afetividade Positiva e Negativa). Nas correlações foram ainda exploradas as associações entre variáveis de bem-estar subjetivo e a idade, o IMC, a condição nutricional, a perceção de saúde, a satisfação com a imagem e o comportamento alimentar, nomeadamente o total da restrição, desinibição e fome.

Técnicas Estatísticas e Grau de Confiança

Recorreu-se ao *software* estatístico SPSS (IBM 22) para a análise de dados, adotando-se o grau de confiança de 95%, valor de referência na área das Ciências Sociais e Humanas (Pestana & Gageiro, 2004). Numa fase inicial foram realizadas análises descritivas (frequências, percentagens, mínimo, máximo, média e desvio padrão), posteriormente, recorreu-se à utilização de técnicas não paramétricas (*U de Mann-Whitney*, *Kruskal-Wallis* e *Ró de Spearman*) atendendo à violação dos pressupostos subjacentes à utilização de teste paramétricos, nomeadamente os resultados verificados nos testes de normalidade (*Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk* $p < .05$) e homocedasticidade (teste de *Levene* $p < .05$).

Resultados

Bem-Estar Subjetivo: Dimensões Pessoais e Contextuais (Resultados Descritivos)

No que se refere às variáveis de índole mais biológica, verificou-se que a maior parte dos participantes não apresentava doenças (59.4%). Relativamente ao IMC, 51% apresentaram valores adequados, enquanto 49% apresentaram excesso de peso, sendo que a média foi de 25.76 (± 4.03), variando entre 18.90 e 37.47. Quanto à condição nutricional, a maioria das pessoas idosas da amostra situava-se no nível de desnutrição ou em risco de subnutrição (66%).

Relativamente às variáveis de natureza psicológica, foram incluídos no estudo sujeitos sobretudo com uma perceção razoável (38.6%) ou positiva (53.5%) da sua saúde, apresentando apenas oito participantes uma perceção negativa neste âmbito ($M = 3.53$, $DP = .87$). Os adultos que

participaram no estudo apresentaram-se na sua maioria satisfeitos com a sua imagem ($M = 3.02$, $DP = .62$), nomeadamente 90.2%. No que se refere ao comportamento alimentar, especificamente ao nível da restrição, verificaram-se resultados médios baixos ($M = 24.14$, $DP = 7.69$) atendendo a que podem variar entre 12 e 53 como foi referido anteriormente. Por sua vez, a desinibição e a fome mostraram-se moderadas ($M = 14.41$, $DP = 4.50$ e $M = 14.49$, $DP = 4.16$), lembre-se que o mínimo possível na primeira é de 7 e o máximo 28 e na segunda os resultados podem variar entre 6 e 24 pontos.

Finalmente, no que se refere ao bem-estar subjetivo, constructo em estudo, emergiram resultados moderados quer na sua dimensão cognitiva de satisfação com a vida ($M = 17.17$, $DP = 4.47$), quer na afetividade positiva ($M = 35.57$, $DP = 7.03$) e na afetividade negativa ($M = 22.67$, $DP = 7.84$), estas últimas no que diz respeito à dimensão mais emocional (tabela 2).

Tabela 2

Resultados Descritivos Relativos ao Bem-Estar Subjetivo

	<i>N</i>	Mín.	Máx.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Satisfação com a vida	101	5	25	17.17	4.47
Afetividade Positiva	102	15	52	35.57	7.03
Afetividade Negativa	102	11	53	22.64	7.84

Dimensões Pessoais-Contextuais no Bem-Estar Subjetivo (Resultados Inferenciais)

No âmbito das dimensões pessoais em análise neste trabalho, foram exploradas as variáveis sociodemográficas idade, sexo e estado civil.

De acordo com o teste *U* de *Mann-Whitney*, as diferenças observadas entre os resultados médios dos dois grupos etários (adultos vs. pessoas idosas) no bem-estar subjetivo, foram altamente significativas ($U = 706.5$, $p = .000$), mas apenas no que se refere à afetividade positiva, apresentando resultados mais favoráveis os mais novos ($M = 38.42$, $DP = 6.23$), quando comparados com a população idosa em estudo ($M = 32.60$, $DP = 6.64$). Quando explorámos esta questão da afetividade positiva em adultos e idosos, adicionando a variável sexo, verificamos que esta diferença apenas se mantinha no grupo das mulheres ($U = 237.5$, $p = .001$), revelando níveis superiores de afetividade positiva as mulheres mais novas ($M = 38.65$, $DP = 6.15$) quando comparadas com as mais velhas (M

= 32.16, $DP = 6.96$). Aliás, a correlação entre idade e afetividade positiva revelou-se negativa, estatisticamente significativa e moderada ($r_s = -.42, p = .000$).

O teste de *Kruskal-Wallis*, utilizado na análise do bem-estar subjetivo em função do estado civil, revelou igualmente diferenças altamente significativas [$X^2_{KW}(2) = 16.41, p = .000$] também na afetividade positiva. As diferenças verificaram-se apenas entre solteiros e casados ($U = 432.0, p = .007$), bem como entre solteiros e viúvos ($U = 216.0, p = .000$). Os resultados foram sempre favoráveis aos solteiros ($M = 38.95, DP = 6.22$), quer quando comparados com os casados ($M = 34.80, DP = 6.64$), quer com os viúvos ($M = 31.68, DP = 6.90$). Mais uma vez, procurou-se perceber se estas diferenças se mantinham nos sujeitos de ambos os sexos, tendo-se verificado, desta vez, efeitos significativos quer nas mulheres ($X^2_{KW}(3) = 9.80, p = .02$), quer nos homens ($X^2_{KW}(3) = 10.14, p = .017$). Nas mulheres estas diferenças na afetividade positiva constataram-se entre solteiras e viúvas ($U = 86.50, p = .003$), com resultados mais elevados nas solteiras ($M = 37.95, DP = 6.43$), e também entre casadas e viúvas ($U = 136.50, p = .023$), apresentando níveis superiores as casadas ($M = 35.52, DP = 7.57$), em ambos os casos sempre superiores às viúvas ($M = 31.10, DP = 6.70$). Nos homens estas diferenças verificaram-se apenas entre solteiros e casados ($U = 45.50, p = .004$), revelando resultados mais elevados os solteiros ($M = 39.90, DP = 6.02$ vs. $M = 33.42, DP = 4.29$, respetivamente).

Ainda no âmbito dos aspetos mais pessoais, nomeadamente de natureza biológica, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os sujeitos com e sem doenças na afetividade positiva ($U = 823.0, p = .005$) e negativa ($U = 918.0, p = .031$), apresentando resultados mais elevados na primeira subescala os participantes sem doenças ($M = 37.35, DP = 6.04$), quando comparados com os indivíduos com problemas de saúde ($M = 33.12, DP = 7.69$), enquanto na segunda os resultados inverteram-se ($M = 24.24, DP = 7.34$ nos sujeitos com doenças e $M = 21.62, DP = 8.09$ nos participantes saudáveis). Verificaram-se ainda correlações negativas, moderadas e estatisticamente significativas entre o IMC e a afetividade positiva ($r_s = -.42, p = .000$). Finalmente, no âmbito do estado nutricional dos idosos, constataram-se correlações estatisticamente significativas, embora fracas, entre esta variável e a afetividade positiva ($r_s = .28, p = .047$), bem como com a afetividade negativa ($r_s = -.30, p = .035$).

Também nas dimensões psicológicas se constataram correlações positivas e estatisticamente significativas, uma moderada e outra mais fraca, nomeadamente entre afetividade positiva e perceção de saúde ($r_s = .44, p = .000$) e entre satisfação com a vida e a mesma variável ($r_s = .25, p = .013$). A satisfação com a imagem corporal nos adultos mostrou-se estatística, moderada e positivamente relacionada apenas com a dimensão cognitiva do bem-estar subjetivo ($r_s = .34, p = .015$). Finalmente, os comportamentos alimentares dos adultos também se revelaram correlacionados com dimensões do bem-estar subjetivo: restrição e afetividade positiva ($r_s = -.39, p$

= .005); desinibição e afetividade positiva ($r_s = -.32$, $p = .021$); finalmente, desinibição e afetividade negativa ($r_s = .31$, $p = .027$).

A única variável de âmbito contextual aqui explorada foi a situação perante o trabalho, tendo-se verificado também diferenças estatisticamente significativas entre trabalhadores e desempregados na afetividade positiva ($U = 411.0$, $p = .001$), revelando valores inferiores os últimos ($M = 32.52$, $DP = 6.89$) quando comparados com os primeiros ($M = 38.71$, $DP = 6.43$). Estes resultados mantiveram-se apenas nas mulheres, quando se associou a variável sexo ($U = 70.50$, $p = .000$), apresentando também valores superiores as que trabalhavam ($M = 41.08$, $DP = 5.93$), quando comparadas com as desempregadas ($M = 32.24$, $DP = 7.09$).

Discussão e Conclusões

Os principais resultados ilustram a dupla influência de dimensões do sujeito e do meio, com especial atenção, neste trabalho, ao domínio da saúde mais concretamente no que se refere à alimentação, para além das variáveis sociodemográficas e profissionais, habitualmente investigadas no que se refere ao bem-estar subjetivo.

A idade, o sexo e o estado civil revelaram-se significativos neste âmbito, encontrando-se ainda um efeito interativo entre as mesmas, especificamente na afetividade positiva. Os resultados foram favoráveis: aos mais novos, nomeadamente às mulheres (Diener, Lucas, & Oishi, 2002); e aos solteiros, embora nas mulheres se tenham encontrado também resultados positivos nas casadas, quando comparadas com as viúvas, e nos homens este efeito se tenha mantido apenas nos solteiros quando comparados com todos os restantes (Simões et al., 2000).

Nas dimensões mais biológicas, os resultados, mais uma vez, foram significativos apenas na dimensão afetiva do bem-estar subjetivo, mostrando-se menos favoráveis: na afetividade positiva e negativa dos indivíduos com doenças (Diener & Chan, 2011); na afetividade positiva e negativa dos idosos com pior estado nutricional (International Longevity Centre, 2010); e, finalmente, apenas na afetividade positiva dos participantes com IMC mais elevado (de Wit et al., 2010; Han, Tijhuis, Lean, & Seidell, 1998; Luppino et al., 2010).

Também as variáveis psicológicas estudadas, quando favoráveis, se mostraram positivamente associadas ao bem-estar subjetivo, desta vez, com efeitos também na sua dimensão cognitiva: indivíduos com saúde subjetiva positiva apresentaram resultados superiores na afetividade positiva

e satisfação com a vida (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000); sujeitos mais satisfeitos com o corpo, também se revelaram mais satisfeitos com a vida (Dotse & Asumeng, 2015); e, por fim, os adultos menos restritivos na alimentação apresentaram mais afetividade positiva, assim como os menos desinibidos revelaram melhores resultados de afetividade positiva e resultados inferiores de afetividade negativa (Provencher et al., 2007). Finalmente, a situação de emprego revelou-se também favorável à afetividade positiva (Marujo & Neto, 2011).

Na perspetiva de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) é crucial, com efeito, também perceber que famílias promovem o desenvolvimento de crianças bem-sucedidas, que contextos de trabalho potenciam a satisfação dos seus colaboradores, que políticas sociais desenvolvem o envolvimento comunitário, entre outros aspetos positivos que pautam as nossas vidas e que não foram explorados neste estudo. Espera-se com este trabalho ter acrescentado contributos neste âmbito da compreensão da multidimensionalidade do bem-estar subjetivo, explorando as variáveis apresentadas anteriormente. Ainda assim, outras dimensões podiam ter sido exploradas (e.g., habilitações, salário, existência de filhos, características culturais, traços de personalidade, processos cognitivos, outros comportamentos saudáveis como a prática de atividade física, entre tantas mais variáveis).

Reconhecem-se as limitações inerentes ao tipo e processo de seleção da amostra, pelo que o aprofundamento destes resultados em próximos trabalhos revela-se igualmente fundamental.

De uma forma geral, sabemos que perante as mesmas condições do meio há pessoas que conseguem ser mais felizes do que outras; também percebemos que diversas circunstâncias contextuais potenciam mais ou menos felicidade nos indivíduos, pelo que a atenção a dimensões mais pessoais e contextuais deve ser considerada na intervenção psicológica. Neste trabalho percebemos que alguns grupos poderão ser mais vulneráveis pelo que se revela fundamental atender, quer a variáveis sociodemográficas e à sua interação, quer a aspetos de natureza mais biológica que emergem de comportamentos mais ou menos saudáveis, admitindo-se ainda a relevância da interpretação subjetiva dos acontecimentos na construção do bem-estar subjetivo. Este foi apenas um contributo para a compreensão da multidimensionalidade subjacente ao que será ser feliz.

Referências Bibliográficas

- Cash, T. F. (2011). Cognitive behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash & L. Smolak (Eds.), *Body image: A handbook of science, practice and prevention* (pp. 39-47). New York, NY: The Guilford Press.

- Cash, T. F., & Smolak, L. (2011). *Body image: A handbook of science, practice and prevention* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- de Wit, L., Luppino, F., van Straten, A., Penninx, B., Zitman, F., & Cuijpers, P. (2010). Depression and obesity: A meta-analysis of community-based studies. *Psychiatry Research*, 178, 230–235.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*. New York, NY: Springer.
- Diener, E., & Chan, M. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied psychology: Health and well-being*, 3(1), 1-43 doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. L. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford: Oxford University Press.
- Dotse, J., & Asumeng, M. (2015). Relationship between body image satisfaction and psychological well-being: The impact of afri-centric values. *Journal of Social Science Studies*, 2(1), 320-342. doi:10.5296/jsss.v2i1.6843
- Fernandes, R. (2013). *Bem-estar subjetivo e (des)emprego: Um estudo sobre o ajustamento pessoa-ambiente profissional* (Tese de Doutoramento, não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Freitas, S., Gorenstein, C., & Appolinario, J. (2002). Instrumentos para a avaliação dos transtornos alimentares. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24(3), 34-38.
- Han, T. S., Tjhuis, M. A., Lean, M. E., & Seidell, J. C. (1998). Quality of life in relation to overweight and body fat distribution. *American Journal of Public Health*, 88, 1814-1820.
- International Longevity Centre. (2010). *Eating well—living well. Community Nutrition Strategy for Older People in Hampshire, 2011-2013*. Obtido de <http://www3.hants.gov.uk/eating-living-well-strategy.doc>
- Jáuregui-Lobera, I., García-Cruz, P., Carbonero-Carreño, R., Magallares, A., & Ruiz-Prieto, I. (2014). Psychometric properties of Spanish version of the Three-Factor Eating Questionnaire-R18 (Tfeq-Sp) and its relationship with some eating- and body image-related variables. *Nutrients*, 6, 5619-5635. doi:10.3390/nu6125619
- Joseph, S., & Linley, P. (2005). Positive psychological approaches to therapy. *Counseling and Psychotherapy Research*, 5(1), 5-10.
- Linna, M. S., Kaprio, J., Raevuori, A., Sihvola, E., Keski-Rahkonen, A., & Rissanen, A. (2013). Body mass index and subjective well-being in young adults: A twin population study. *Bio-Med Central Public Health*, 13, 231-240. doi:10.1186/1471-2458-13-231
- Luppino, F. S., de Wit, L. M., Bouvy, P. F., Stijnen, T., Cuijpers, P., Penninx, B. W., et al. (2010). Overweight, obesity, and depression: A systematic review and metaanalysis of longitudinal studies. *Archives of General Psychiatry*, 67, 220–229.
- Marujo, H., & Neto, L. (2011). *Ser feliz*. Obtido de <http://www.institutodafelicidade.com.pt/pdf/felicidade.pdf>
- Oliveira, J. B. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 281-309.

- Pestana, M., & Gageiro, J. (2004). *Análise de dados para ciências sociais (4ª Ed. Rev.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Provencher, V., Bégin, C., Gagnon-Girouard, M. P., Gagnon, H. C., Tremblay, A., Boivin, S., & Lemieux, S. (2007). Defined weight expectations in overweight women: Anthropometrical, psychological and eating behavioral correlates. *International Journal of Obesity*, 31, 1732–1738.
- Seligman, M. (2000). The positive perspective. *The Gallup Review*, 3(1), 2-7.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, 9(4), 291-325.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(3), 503-515.
- Simões, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387-404.
- Simões, A., Ferreira, J., Lima, M., Pinheiro, M., Vieira, C., Matos, A., & Oliveira, A. (2000). O bem-estar subjectivo: Estado actual dos conhecimentos. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(2), 243-279.
- van Bokhorst-de van der Schueren, M. A., Guaitoli, P. R., Jansma, E. P., & de Vet, H. C. (2014). Nutrition screening tools: does one size fit all? A systematic review of screening tools for the hospital setting. *Clinical Nutrition*, 33(1), 39-58. doi: 10.1016/j.clnu.2013.04.008
- Viana, V. (2000). *Estudo do comportamento alimentar, do estado de nutrição e de alguns fatores psicossociais associados, num grupo de adolescentes* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, Porto. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1682>
- Warren, H. L., Castillo, L. M., & Gleaves, P. K. (2009). The attractive female body weight and female body dissatisfaction in 26 countries across 10 world regions: Results of the International Body Project I. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 309-325.

MULTIDIMENSIONALITY OF SUBJECTIVE WELL-BEING IN A PORTUGUESE SAMPLE

Abstract

Subjective well-being is a multidimensional construct that includes personal and contextual aspects. Research has consistently revealed negative effects of unemployment on subjective well-being. Socio-demographic variables do not always reveal to be consistent in this area and the analysis of biological (e.g., diseases, Body Mass Index - BMI, nutritional status) or psychological (e.g., health perception, satisfaction with body image, eating behavior) dimensions have proved to be relevant for subjective well-being in several studies. We explored these multiple dimensions of subjective well-being in 102 individuals (18-89 years; 68% women and 32% men). In addition to the general characterization questionnaire, the Satisfaction With Life Scale was used [Simões, A. (1992). *Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida. Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 503-515.], as well as the Positive and Negative Affect Schedule [Simões, A. (1993). *São os homens mais agressivos que as mulheres?. Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 387-404.]. Inferential analysis ($p \leq .05$) showed that some socio-demographic variables were relevant (age, gender and marital status), revealing also an interactive effect between them in positive affect. The health status, BMI and nutritional status when favorable, proved to be positively associated with subjective well-being, as well as the positive perception of health, satisfaction with body image and adjusted eating behavior. Finally, the employment situation was also favorable to positive affect. The results illustrate the dual influence of person and environment in understanding happiness and simultaneously present implications for structuring strategies to enhance subjective well-being, the primordial mission of psychological intervention.

Key-words: subjective well-being, socio-demographic variables, health, employment, psychological dimensions

PROPÓSITOS VITALES Y AFRONTAMIENTO DEL ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Carlos Freire⁸

María del Mar Ferradás

Bibiana Regueiro

Isabel Piñeiro, Susana Rodríguez

Antonio Valle

Resumen

A lo largo de su trayectoria universitaria, los estudiantes se ven sometidos a numerosas y heterogéneas circunstancias con carga estresante que pueden minar su funcionamiento psicológico y su rendimiento. En línea con las investigaciones que enfatizan el papel desempeñado por variables como la autoestima, el apoyo social o la autoeficacia en la prevención del estrés académico, el presente trabajo analiza la relación entre el propósito en la vida de los estudiantes universitarios y la adopción de mecanismos adaptativos de afrontamiento. Se diseñó un estudio ex post facto prospectivo simple de corte transversal. La muestra se compone de 701 estudiantes de la Universidade da Coruña (66.9% mujeres). Se efectuó un MANCOVA, tomando como factor el grado de propósito en la vida de los participantes (alto/medio/bajo) y como variables dependientes, las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. La autoeficacia se introdujo como covariable. Una vez controlada la autoeficacia, los resultados ponen de manifiesto la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de propósitos vitales en cuanto a la utilización de las tres estrategias de afrontamiento consideradas. De esta manera, aquellos estudiantes que asignan un mayor sentido de dirección y propósito a sus vidas son los que utilizan en mayor medida estrategias adaptativas para hacer frente al estrés académico. Los hallazgos obtenidos enfatizan la importancia de tener metas y propósitos en la vida como recurso de afrontamiento. De acuerdo con ello, se plantean algunas implicaciones educativas tendentes a promover y reforzar los propósitos vitales de los estudiantes.

Palabras clave: propósito en la vida, reevaluación positiva, búsqueda de apoyo, planificación, estudiantes universitarios.

La consideración del estrés como un proceso interactivo persona-ambiente otorga al individuo un rol preponderante en la construcción activa de su desarrollo personal (Folkman & Lazarus, 1985; Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1986), situando en las respuestas de afrontamiento

⁸ Grupo de Investigación en Psicología Evolutiva (GIPED). Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación. Universidade da Coruña (España)

Dirección postal: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade da Coruña, Campus de Elviña, 15071, A Coruña, España. Tlf.: +34 981 167000

Autor para correspondencia: carlos.freire.rodriguez@udc.es

la verdadera clave para preservar un óptimo ajuste físico y psicológico (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, & Abu-Saad, 2006). El afrontamiento, desde esta perspectiva, designaría "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (Lazarus & Folkman, 1986, p. 164).

Asumiendo que las estrategias de afrontamiento pueden tener un peso importante en el bienestar de las personas, un extenso cuerpo de investigaciones ha centrado su interés en analizar la relación entre estos mecanismos y la salud física y mental (c.f., Park & Adler, 2003). Sin embargo, hasta la fecha son todavía escasos los trabajos que analizan esta cuestión desmarcándose del paradigma psicopatológico (c.f., Karademas, 2007). De entre los escasos precedentes existentes, Tsenkova, Love, Singer y Ryff (2008) y Portocarrero y Bernardes (2013) han evidenciado que el afrontamiento juega un papel significativo en la explicación de la varianza total del bienestar psicológico.

La naturaleza correlacional de los estudios que vinculan las estrategias de afrontamiento con el bienestar psicológico, sin embargo, no permite inferir un nexo causal entre estas variables. Es posible, como así sugieren los trabajos mencionados, que un afrontamiento adaptativo de los problemas promueva un mayor bienestar psicológico. Pero esta aseveración no contraviene la tesis de que gozar de un funcionamiento psicológico óptimo predisponga a utilizar las estrategias de afrontamiento más apropiadas para prevenir la aparición del estrés. A este último planteamiento parece adherirse la Psicología positiva. Esta corriente, relativamente novedosa en el campo de la Psicología, enfatiza que las virtudes y fortalezas del individuo suponen el mejor garante contra los desórdenes de conducta y el malestar (e.g., Seligman, 2003, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Dentro de esta línea de trabajo, las creencias de control y el apoyo social se erigen, probablemente, en las dos variables del bienestar psicológico sobre las que más se ha estudiado su posible vinculación con el afrontamiento del estrés. Sin embargo, la presente investigación se centra en analizar la relación existente entre las estrategias de afrontamiento utilizadas en el contexto académico y una de las dimensiones más genuinas y representativas del bienestar psicológico humano (Keyes, Ryff & Shmotkin, 2002): el *propósito en la vida*.

En efecto, la investigación reciente en el campo del bienestar sostiene que este se halla estrechamente vinculado a los esfuerzos personales y los objetivos y proyectos vitales de los individuos. Como señalan Díaz et al. (2006), las personas necesitan tener un propósito en la vida, marcarse unos objetivos que les permitan dotar a su vida de cierto sentido, así como desarrollar e implementar las estrategias que les permitan aproximarse a los propósitos fijados. Ryff (1989)

conceptualiza el propósito en la vida como tener metas y un sentido de dirección en la vida, sentir que tanto la vida pasada como la presente tienen significado y tener objetivos y aspiraciones en la vida.

Disponer de un sentido o propósito en la vida constituye una fuerza primaria en todos los seres humanos (Frankl, 1991) y, por tanto, es fundamental para el bienestar psicológico del individuo en cualquiera de las etapas del ciclo vital en la que este se encuentre. Sin embargo, dada su poderosa incidencia en la vida personal y laboral del estudiante, en el período universitario cobra, si cabe, una mayor relevancia hallar una meta vital que permita dotar a la existencia propia de un sentido pleno. De acuerdo con ello, algunos autores (Moreno & Rodríguez, 2010; Reker et al., 1987) señalan que son, precisamente, los jóvenes de entre 16 y 29 años quienes muestran los niveles más elevados de búsqueda de propósito y significado a sus vidas.

Siguiendo a Salmela-Aro (2010), quien recoge los resultados del Helsinki Longitudinal Student Study (HELS), entre las metas vitales más importantes de los estudiantes en esta etapa se encontrarían la adaptación al nuevo rol de estudiante y el establecimiento de vínculos de amistad con los nuevos compañeros. Similares resultados fueron obtenidos por Castro y Sánchez (2000) en un trabajo con universitarios españoles. Estos autores encontraron que el logro (actual y esperado) de los objetivos vitales de los estudiantes se encuentra unido a la satisfacción con los vínculos con los pares y la percepción de estar bien físicamente. Efectivamente, parece que los jóvenes que gozan de un patrón de objetivos vitales caracterizado por un alto apoyo social para llevar a cabo las metas personales correlaciona positivamente con una alta satisfacción en todas las facetas vitales (Castro & Díaz, 2002; Díaz & Sánchez, 2001).

Asimismo, investigaciones recientes, como las efectuadas por García-Alandete, Lozano, Nohales y Martínez (2013) en el contexto universitario español, o por Shen y Jiang (2013) con estudiantes adolescentes chinos, concluyen que la atribución de un sentido a la propia vida durante estas etapas favorece la experimentación de altos niveles de bienestar psicológico, entendido como medida global, así como de autoaceptación y dominio del entorno.

En principio, cabría hipotetizar que los individuos que experimentan una clara intencionalidad propositiva en sus vidas se encontrarán más motivados para afrontar directamente los problemas, persistir ante las dificultades y recuperarse de los fracasos. Los escasos trabajos efectuados a este respecto en el plano académico parecen avalar estos supuestos, evidenciando la existencia de una clara relación entre los tipos de metas académicas perseguidas por el estudiante y los tipos de estrategias de afrontamiento movilizadas. Como señala Boekaerts (1993), "el individuo valora sus opciones de afrontamiento en relación con las metas en las que se implica" (p. 151).

De esta manera, parece que los estudiantes que sostienen metas de dominio adoptan mecanismos de afrontamiento más adaptativos (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro & González, 2007; Grant & Dweck, 2003; Johnson & Nussbaum, 2012; Kaplan & Midgley, 1999; Morris, Brooks & May, 2003), movilizando activamente sus recursos cognitivos y conductuales en pos de la resolución directa de los problemas que afrontan. Como sugieren Cabanach et al. (2007), el interés por aprender y dominar los contenidos de aprendizaje llevaría a los estudiantes a planificar y gestionar su aprendizaje, a buscar ayuda cuando lo necesitan y a reevaluar más positivamente las situaciones adversas con objeto de aprender de ellas.

Por el contrario, las metas de rendimiento, particularmente las de defensa del yo, correlacionan positivamente con la utilización de estrategias evasivas y centradas en la emoción (Johnson & Nussbaum, 2012; Morris et al., 2003). Es posible, tal y como apuntan Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, y González-Pienda (2004), que el afán por evitar parecer poco competentes o menos inteligentes a ojos de los demás redirija las prioridades de estos estudiantes hacia la protección de su valía personal, lo que incrementaría la probabilidad de que acaben adoptando tácticas autoprotectoras anticipatorias como el self-handicapping.

Si bien no puede negarse que las metas académicas conforman un aspecto esencial de los propósitos vitales de cualquier individuo que se encuentre en la etapa universitaria, dichos propósitos no se circunscriben a los estándares de logro de orden académico. En el presente trabajo se analiza la relación entre los proyectos y objetivos vitales de los estudiantes universitarios y la utilización de estrategias adaptativas de afrontamiento del estrés académico. Se espera que cuanto mayores niveles de significado y propósito le asignen los estudiantes a sus vidas, mayor sea la utilización de estrategias funcionales de afrontamiento. Asimismo, habida cuenta de que en otros trabajos (e.g., Cabanach, Ferrdás, & Freire, 2013) se ha evidenciado que altos niveles de autoeficacia se relacionan con una mayor utilización de estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación en el contexto académico, se introduce la autoeficacia como covariable.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 701 estudiantes (66.9%, mujeres) de diversas titulaciones de la Universidad de A Coruña pertenecientes a cuatro ámbitos de conocimiento: Ciencias de la Educación (36.66%), Ciencias de la Salud (17.97%), Ciencias Jurídico-Sociales (17.97%) y Ciencias Técnicas (27.39%). Las edades de los participantes oscilaban entre los 18 y los 46 años ($M = 21.11$, $DT = 3.23$). Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, considerando como conglomerado

cada grupo clase al que pertenecían los estudiantes siguiendo la organización establecida por los propios centros. La participación fue voluntaria y anónima.

Instrumentos de Medida

Propósito en la vida. Para evaluar el propósito en la vida de los participantes se utilizó la subescala de Propósito en la vida, que forma parte de la adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff (Díaz et al., 2006). Esta subescala, integrada por cinco reactivos (e.g., "tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida"), muestra en nuestro estudio una fiabilidad de $\alpha = .77$, en línea con el trabajo de Díaz et al. (2006). Las respuestas de los sujetos se midieron en una escala Likert de cinco puntos entre 1 (*En total desacuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Estrategias de afrontamiento. Las estrategias de afrontamiento del estrés académico se analizaron a través de la Escala de Afrontamiento del Cuestionario de Estrés Académico (A-CEA), desarrollada por Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire (2010). Esta escala está conformada por un total de 23 ítems que pretenden evaluar tres mecanismos de afrontamiento activo de los problemas académicos: la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo y la planificación. Anteriores investigaciones avalan la idoneidad de las propiedades psicométricas de esta escala en la población de estudiantes universitarios (e.g., Cabanach et al., 2010; Romero, 2009; Souto, 2014). En nuestro estudio, este instrumento evidencia una consistencia interna de $\alpha = .88$ para el total de la escala, oscilando la fiabilidad de las dimensiones integrantes entre $\alpha = .81$ (planificación) y $\alpha = .89$ (búsqueda de apoyo). Las respuestas de los participantes aparecen categorizadas en una escala Likert que se puntúa de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*).

Autoeficacia. La autoeficacia se ha evaluado a través de la Escala de Autoeficacia General (Baessler & Schwarzer, 1996, traducida al español por Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000). Este instrumento consta de 10 reactivos a los que los participantes debían responder entre cinco alternativas de respuesta dentro de una escala Likert, en la que 1 equivalía a *Nunca* y 5 a *Siempre*. La adaptación realizada por Sanjuán et al. (2000) mostró una consistencia interna de $\alpha = .87$. En este trabajo, se obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .91$.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los centros en los que los participantes cursaban estudios, concretamente en las propias aulas y dentro del horario académico. Se instruyó a los sujetos sobre la forma de cumplimentar los cuestionarios, enfatizando la importancia de responder

con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se informó de la voluntariedad y anonimato de la participación en el estudio, garantizándoseles la confidencialidad de los resultados.

Análisis de Datos

Se efectuó un análisis multivariado de covarianza (MANCOVA), tomando como factor el propósito en la vida (con tres niveles: alto, medio y bajo) y como variables dependientes, las estrategias de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación. Se introdujo la autoeficacia como covariable. Para el análisis de la distribución de las variables se tomaron como referencia los criterios de normalidad estadística fijados por Finney y DiStefano (2006), que señalan como valores límite en asimetría y curtosis aquellas puntuaciones de ± 2 y ± 7 , respectivamente. Como se expone en la tabla 1, los datos obtenidos satisfacen estos parámetros. Para convertir el propósito en la vida en una variable con tres categorías (alta, media, baja) se tomaron las puntuaciones correspondientes a los percentiles 33 y 66 (bajo propósito en la vida ≤ 33 ; medio, entre 33 y 66; alto propósito en la vida ≥ 66). Se utilizaron como pruebas de contrastes post hoc las de Scheffé o Games-Howell, según la posibilidad de asumir o no en cada caso homogeneidad en las varianzas. En todos los análisis efectuados se tomó como nivel de significación $p \leq .05$.

Se determinó la magnitud del efecto a través del estadístico eta cuadrado parcial (η_p^2). Como criterio de interpretación se han seguido las orientaciones de Cohen (1988), quien estima como pequeño aquel efecto en torno a $\eta_p^2 = .01$ ($d = .20$); valores alrededor de $\eta_p^2 = .059$ ($d = .50$) implicarían un efecto medio; y, valores superiores a $\eta_p^2 = .138$ ($d = .80$), un efecto grande. Todos los análisis estadísticos se han realizado a través del programa SPSS 21.

Resultados

En la tabla 1 se muestran los coeficientes de correlación, así como las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables contempladas en este trabajo. Como refleja la matriz de correlaciones, todas ellas son estadísticamente significativas ($p < .001$). El análisis individualizado de las variables muestra que el propósito en la vida correlaciona positiva y significativamente con las tres estrategias de afrontamiento contempladas.

Tabla 1

Medias, Desviaciones Típicas, Asimetría, Curtosis y Matriz de Correlaciones Para el Total de la Muestra

	1	2	3	4
1. Propósito en la vida	—			
2. Reevaluación positiva	.33***	—		
3. Búsqueda de apoyo	.23***	.15***	—	
4. Planificación	.37***	.56***	.26***	—
<i>M</i>	3.78	3.08	3.53	3.11
<i>DT</i>	.66	.69	.83	.75
<i>Asimetría</i>	-.74	-.06	-.25	.07
<i>Curtosis</i>	0.91	-.31	-.69	-.52

Nota. Escala de medida de propósito en la vida (1 = *En total desacuerdo*, ..., 5 = *Totalmente de acuerdo*). Escala de medida de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación (1 = *Nunca*, ..., 5 = *Siempre*).

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

Una vez controlado el efecto de la variable autoeficacia ($\lambda_{Wilks} = .611$, $F(2,698) = 147.66$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .389$), los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación en función del nivel de propósito en la vida ($\lambda_{Wilks} = .941$, $F(2,698) = 7.14$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .030$). Atendiendo a los criterios marcados por Cohen, el tamaño del efecto es pequeño.

Al analizar qué porcentaje de varianza de cada variable dependiente está asociada a al propósito en la vida, los resultados indican que existen diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de propósito en la vida tanto en reevaluación positiva ($F(2,698) = 3.57$, $p = .029$, $\eta_p^2 = .010$) como en búsqueda de apoyo ($F(2,698) = 6.42$, $p = .002$, $\eta_p^2 = .018$) y planificación ($F(2,698) = 17.89$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .049$). En los dos primeros casos, el tamaño del efecto es pequeño. En cambio, este estadístico es moderado en la variable planificación.

Tomando en consideración las medias de las variables (véase tabla 2), se observa un incremento progresivo de los niveles de utilización de las tres estrategias de afrontamiento a medida que se incrementa el propósito en la vida de los participantes. A tenor de los contrastes a posteriori efectuados (Scheffé), estas diferencias son estadísticamente significativas en todas las comparaciones efectuadas, excepto la diferencia entre el grupo bajo y medio de propósito en la vida en la estrategia de búsqueda de apoyo ($p = .15$).

Tabla 2

Media y Desviaciones Típicas Obtenidas por los Distintos Grupos de Propósito en la Vida en Reevaluación Positiva, Búsqueda de Apoyo y Planificación

		Reevaluación positiva ^a		Búsqueda de apoyo ^b		Planificación ^c	
	Grupo	M	DT	M	DT	M	DT
Propósito en la vida	Bajo	2.86	0.66	3.37	0.87	2.83	0.69
	Medio	3.09	0.61	3.52	0.80	3.13	0.73
	Alto	3.32	0.69	3.73	0.78	3.42	0.61
	Total	3.08	0.69	3.53	0.83	3.11	0.75
Comparaciones no significativas (Scheffé)		^b Bajo-Medio					

Nota. Escalas de medida de reevaluación positiva, búsqueda de apoyo y planificación (1 = *Nunca*,..., 5 = *Siempre*).

Discusión

En el presente trabajo se analiza la posible relación entre los propósitos vitales de los estudiantes universitarios y la utilización de mecanismos activos de afrontamiento del estrés académico tales como la resignificación positiva de los problemas, la búsqueda de apoyo social con fines instrumentales y/o emocionales y la planificación y gestión de los recursos personales. Si bien es cierto que hay evidencia de que las metas y razones de orden académico de los estudiantes se relacionan diferencialmente con las estrategias que estos utilizan para hacer frente a las demandas y presiones propias de este contexto (Cabanach et al., 2007; Grant & Dweck, 2003; Johnson & Nussbaum, 2012), hasta donde alcanza nuestro conocimiento carecemos de precedentes que hayan analizado si el nivel de significación y propósito que los universitarios otorgan a sus propias vidas se encuentra asociado a la adopción de los tres mecanismos adaptativos de afrontamiento anteriormente aludidos.

Nuestra hipótesis de salida asumía que cuanto mayor fuese el sentido de dirección y propósito que los estudiantes asignan a su desarrollo vital, en mayor medida utilizarían la reevaluación positiva, la búsqueda de apoyo y la planificación. Los resultados obtenidos discurren en esta dirección. En efecto, el grupo de estudiantes que obtiene puntuaciones más elevadas en propósito en la vida es el que más utiliza las tres estrategias citadas como medida para amortiguar el impacto de los estresores académicos. Las diferencias entre grupos resultan, además de significativas estadísticamente hablando, moderadas en cuanto a tamaño en el caso de la planificación.

De conformidad con estos hallazgos, aquellos universitarios que muestran una clara intencionalidad propositiva a la hora de establecer metas y objetivos vitales que les permitan dotar a su vida de significado y dirección podrían optar estratégicamente por valorar las demandas académicas como retos destinados a favorecer la consecución de sus propósitos; podrían, asimismo, recurrir deliberadamente a la ayuda instrumental o emocional de otras personas con el fin de superar cualquier eventual obstáculo en su trayecto; y también planificar concienzudamente su actuación en aras de encaminarse a la consecución de sus proyectos vitales. Por el contrario, la carencia de objetivos personales, esto es, no tener claro el sentido de la propia existencia, podría disuadir al estudiante de la utilización este tipo de estrategias, al no encontrarles su valía o su utilidad, y le predispondrían a la adopción de mecanismos pasivos o enfocados a la defensa de su imagen personal.

En suma, como principal aportación, este trabajo evidencia que uno de los componentes más representativos del bienestar psicológico (Keyes et al., 2002) y, que, por consiguiente, contribuye a edificarlo en mayor término, como es el propósito en la vida, se erige en un importante recurso intrapersonal a la hora de favorecer un mejor afrontamiento de las demandas y tareas que copan el día a día universitario.

En nuestra opinión, este hallazgo abre o, si se quiere, amplía el espectro de intervenciones tendentes a reducir el estrés estudiantil, abordando esta cuestión desde una óptica eminentemente proactiva. En efecto, convenimos con los planteamientos de la Psicología Positiva (e.g., Seligman, 2003, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) en que la vía más efectiva para prevenir la aparición de estados patológicos y, con ello, promover un funcionamiento psicológico óptimo, pasa por potenciar las fortalezas y capacidades individuales.

Apoyándonos en los resultados de esta investigación, entendemos, en la línea de lo que plantean Martin y Marsh (2003), que un objetivo psicopedagógico ineludible pasa por que el profesorado se esfuerce por vincular los contenidos que imparte con la vida e intereses de los estudiantes. En este sentido, los docentes deben procurar que su alumnado esté en disposición de establecer conexiones entre los aprendizajes actuales y futuros (Woolfolk, 1999), en la medida en que, con toda seguridad, ello le facilitará la asignación de un propósito vital a aquello que estudia.

Las importantes contribuciones de este trabajo no deben obviar sus limitaciones, las cuales deben ser tenidas en cuenta para futuras investigaciones. Así, el cariz transversal del diseño de investigación efectuado no permite establecer relaciones causales entre las variables. La muestra productora de datos también puede constituir un sesgo, en la medida en que está compuesta exclusivamente por estudiantes de la Universidad de A Coruña, lo que limita la generalización de los resultados al conjunto de la población universitaria. La desigual representatividad de estudiantes del

sexo masculino y femenino podría condicionar los hallazgos obtenidos. Asimismo, deben tomarse en consideración las restricciones inherentes a la utilización de medidas de autoinforme como procedimiento de recogida de datos. Finalmente, el instrumento utilizado para la medida de las estrategias de afrontamiento abarca un número muy reducido de posibles mecanismos que los estudiantes pueden adoptar para hacer frente a las demandas académicas con potencial estresor.

Agradecimientos: Este trabajo se ha desarrollado gracias a la financiación del proyecto de investigación EDU2013-44062-P, perteneciente al Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (MINECO) y al financiamiento recibido por una de las autoras en el Programa FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Referencias

- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28, 149-167.
- Cabanach, R. G., Ferradás, M. M., & Freire, C. (octubre, 2013). *Recursos de afrontamiento del estrés y autoeficacia en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo, Santander, España.
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., & González, P. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36, 3-16.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Freire, C. (2010). Escala de Afrontamiento del Estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1, 51-64.
- Castro, A., & Díaz, J. F. (2002). Objetivos de vida y satisfacción vital en adolescentes españoles y argentinos. *Psicothema*, 14, 112-117.
- Castro, A., & Sánchez, M. P. (2000). Objetivos de vida y satisfacción vital en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, 87-92.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the bahavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & van Dierendock, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18, 572-577.
- Díaz, J. F., & Sánchez, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología*, 17, 151-158.
- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modelling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling. A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150–170
- Frankl, V. E. (1991). *El hombre en busca de sentido* (12ª ed.). Barcelona: Herder.
- García-Alandete, J., Lozano, B. S., Nohales, P. S., & Martínez, R. E. (2013). Rol predictivo del sentido de la vida sobre el bienestar psicológico y diferencias de género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16, 17-24.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Johnson, M. L., & Nussbaum, M. E. (2012). Achievement goals and coping strategies: Identifying the traditional/nontraditional students who use them. *Journal of College Student Development*, 53, 41-54.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187-212.
- Karademas, E. C. (2007). Positive and negative aspects of well-being: Common and specific predictors. *Personality and Individual Differences*, 43, 277-287.
- Keyes, C., Ryff, C. D., & Shmotkin, D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu-Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 44, 449-472.
- Lazarus, R. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003) Fear of failure: friend or foe? *Australian Psychologist*, 38, 31-38.
- Moreno, M., & Rodríguez, M. I. (febrero-marzo, 2010). *Sentido de la vida, inteligencia emocional y salud mental en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada en Interpsiquis 11º Congreso Virtual de Psiquiatría. Recuperada de <http://www.psiquiatria.com/bibliopsiquis/bitstream/10401/1023/1/41cof845276.pdf>.
- Morris, E. A., Brooks, P. R., & May, J. L. (2003). The relationship between achievement goal orientation and coping style: Traditional vs. nontraditional college students. *College Student Journal*, 37, 3-8.
- Park, C. L., & Adler, N. E. (2003). Coping style as a predictor of health and well-being across the first year of medical school. *Health Psychology*, 22, 627-631.
- Portocarrero, M., & Bernardes, M. L. (2013). Roads to positive self-development: Styles of coping that predict well-being. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 383-392.
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism and choice: existential predicts of depression in community and institutional elderly. *Gerontologist*, 37, 709-16.

- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16, 625-631.
- Romero, M. (2009). *Implicaciones en la respuesta de estrés sobre el proceso de estudio en estudiantes de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña). Recuperada de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/1074/1/RomeroMartin.pdf>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Salmela-Aro, K. (2010). Personal goals and well-being: How do young people navigate their lives? *New Directions for Child and Adolescent Development*, 130, 13-26.
- Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shen, Q., & Jiang, S. (2013). Life meaning and well-being in adolescents. *Chinese Mental Health Journal*, 27, 634-640.
- Souto, A. J. (2014). *Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de Fisioterapia* (Tesis doctoral, Universidad de A Coruña). Recuperada de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/11719/2/SoutoGestal_AntonioJose_TD_2013.pdf
- Tsenkova, V. K., Love, G. D., Singer, B. H., & Ryff, C. D. (2008). Coping and positive affect predict longitudinal change in glycosylated hemoglobin. *Health Psychology*, 27, 163-171.
- Woolfolk, A. E. (1999). *Psicología educativa*. México D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Purpose in life and academic coping strategies in university students

Abstract

Throughout their university career, students are subjected to numerous and heterogeneous stressful circumstances that may undermine their psychological functioning and performance. In line with the research that emphasize the role played by variables such as self-esteem, social support and self-efficacy in preventing academic stress, this paper analyzes the relationship between purpose in life and the adoption of adaptive coping mechanisms in university students. A cross-section ex post factum simple prospective study was designed. The sample comprised a total of 701 students from University of A Coruña (66.9% women). A MANCOVA was carried out, using as factor the degree of purpose in life (high/medium/low) and as dependent variables, positive reappraisal, seeking support and planning strategies. Self-efficacy was introduced as a covariate. Once controlled self-efficacy, the results show the existence of statistically significant differences in the use of the three coping strategies according to the level of students' purpose in life. Thus, a greater use of adaptive coping strategies in university students is linked to a greater sense of direction and purpose in life. These results emphasize the importance of having goals and purpose in life as a mean of coping with academic stress. Accordingly, educational implications of these findings, aimed at promoting and strengthening the students' purpose in life, are discussed.

Key-words: purpose in life, positive reappraisal, seeking support, planning, university students.

A AVALIAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES: O USO DE DESENHOS PARA A ANÁLISE DE CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Mariana Vaz Landim⁹

Daniel Abud Seabra Matos¹⁰

Gavin Thomas Lumsden Brown¹¹

Resumo

Os objetivos deste trabalho foram: analisar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior; investigar as concepções de avaliação de estudantes por meio de desenhos. Na literatura internacional, encontramos quatro grandes grupos de concepções de avaliação de estudantes: 1) melhora; 2) impacto emocionalmente positivo; 3) irrelevância; 4) responsabilização. Estudantes de 16 cursos de graduação ($N= 102$; 47 homens e 55 mulheres; idade $M = 28,9$ anos; $DP = 7,99$) de duas universidades brasileiras participaram da pesquisa: uma universidade pública ($N= 26$) e uma universidade privada ($N= 76$). Realizamos uma análise de conteúdo de imagens e classificamos os desenhos em nove categorias: emoções negativas, monitoramento, competição, caráter processual, emoções positivas, correção, imprecisão, opressão e definição de avaliação. Para verificar a confiabilidade das classificações feitas por dois pesquisadores independentes, calculamos o coeficiente kappa de Cohen, que foi excelente em todas as categorias. A maioria dos estudantes elaborou desenhos relativamente simples, com uma ou duas categorias dominantes, revelando uma representação mental pouco complexa sobre a avaliação. As categorias mais frequentes foram emoções negativas (47) e imprecisão (28), indicando uma representação da avaliação nos desenhos predominantemente como uma prática imprecisa que gera emoções negativas. A terceira e quarta categorias mais frequentes foram: emoções positivas (13) e caráter processual (12). Assim, secundariamente, os estudantes parecem conceber a avaliação ligada a emoções mais positivas, juntamente com seu caráter processual e de melhoria da aprendizagem. Recomendamos um maior uso de desenhos na área educacional por pesquisadores, professores e diretores que desejem conhecer melhor seus alunos.

Palavras-chave: concepções, avaliação, desenhos, análise de conteúdo, ensino superior

⁹ Universidade Federal de Ouro Preto

¹⁰ Universidade Federal de Ouro Preto

¹¹ The University of Auckland

Correspondência relativa ao presente artigo deve ser dirigida a Daniel A. S. Matos, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ICHS - UFOP, Rua do Seminário, s/nº Centro. Mariana - MG, Brasil. Cep: 35420-000 ou por e-mail: danielmatos@ichs.ufop.br

A característica peculiar dos desenhos é a possibilidade de expressão daquilo que seria difícil ou até impossível dizer em palavras, o que faz deles um importante meio de comunicação e representação de ideias, sentimentos e percepções. Goldberg, Yunes, e Freitas (2005) ressaltam a importância dos desenhos como um canal para o exercício da imaginação, para expressão e construção da subjetividade. No entanto, a maior parte da literatura sobre desenhos diz respeito a crianças nas fases iniciais do desenvolvimento. Neste sentido, trabalhos desenvolvidos com crianças mais velhas, adolescentes e adultos são, geralmente, mais difíceis de encontrar (Haney, Russell, & Bebell, 2004). Duas questões podem explicar esse fato: 1) a comunicação gráfica por meio de desenhos tem início na infância, mas a maioria das pessoas tem seu processo de desenvolvimento gráfico interrompido em alguma etapa fundamental (Goldberg et al., 2005). Essa interrupção acaba gerando, entre crianças mais velhas, adolescentes e adultos, uma ideia muito comum de que não sabem ou não conseguem desenhar. Tal processo faz com que esses sujeitos tornem-se resistentes quando solicitados a tentar se expressar por meio de desenhos; 2) a segunda questão parece estar ligada a um fator cultural do Ocidente. Haney et al. (2004) explicam que, em alguns países como China e Japão, os desenhos são vistos como uma habilidade valorizada e mantida para todas as idades, muito diferente do que acontece, por exemplo, nos Estados Unidos. Wilson e Wilson (1977) explicam que, geralmente, a expressão oral e escrita dos adultos é considerada uma vantagem sobre as crianças, mas poucos adultos nas sociedades ocidentais conseguem desenvolver um vocabulário visual e as habilidades de desenhar além do nível da escola básica, provavelmente porque, nessa sociedade, os desenhos não são tão valorizados quanto a leitura e a escrita.

Assim, muitos autores desconhecem a possibilidade de usar desenhos em faixas etárias diferentes da infantil. Entretanto, destacamos que os desenhos também podem ser um importante instrumento de investigação com indivíduos adultos (Siegel, 1986). Já Haney et al. (2004) apresentam diversas possibilidades de utilização dos desenhos na Educação. Dentre os principais usos, destacamos: 1) auxiliar os professores a refletirem sobre o ensino; 2) auxiliar os diretores escolares a melhorar o acompanhamento dos alunos bem como seu próprio trabalho; 3) promoção de uma leitura reflexiva acerca dos processos de aprendizagem.

Nosso trabalho contribui, dessa forma, para suprir duas lacunas de pesquisa, uma vez que analisa desenhos elaborados por adultos em um contexto educacional. Assim, os objetivos deste trabalho foram: analisar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior; investigar as concepções de avaliação de estudantes por meio de desenhos.

Concepções de Avaliação

Na literatura internacional, podem ser encontrados quatro grandes grupos de concepções de avaliação de estudantes: 1) a avaliação melhora o ensino e a aprendizagem; 2) a avaliação tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos; 3) a avaliação é irrelevante e os alunos respondem negativamente a ela; 4) a avaliação torna os alunos responsáveis (responsabilização) (Brown, 2008). Os alunos parecem estar conscientes de todas essas concepções e tendem a ter uma orientação direcionada a uma concepção ou a uma combinação de diversas delas (Matos, Brown, & Cirino, 2012).

A concepção de que a avaliação melhora o ensino e a aprendizagem está ligada à ideia de que, por meio dela, o aprendizado torna-se melhor e mais eficaz. Assim, os alunos podem conceber a avaliação com um propósito de melhora. A concepção de que a avaliação tem um impacto emocionalmente positivo nos alunos relaciona-se às respostas emocionais dos estudantes em relação a diferentes formatos de avaliação (Brown, Irving, Peterson, & Hirschfeld, 2009). Sempre que encontramos respostas emocionais positivas, tais como a motivação dos colegas de sala e a avaliação como um processo agradável, elas são agrupadas nesta concepção. A concepção de que a avaliação é irrelevante relaciona-se à percepção dos alunos de que esse processo é negativo, ruim ou injusto (os alunos respondem negativamente à avaliação). Por último, a concepção de responsabilização relaciona-se à ideia de que a avaliação torna os alunos responsáveis por seu aprendizado, uma vez que seus resultados serão refletidos em consequências como notas ou obtenção de certificados (Harris, Brown, & Harnett, 2009). No entanto, essa concepção não envolve apenas os alunos. De acordo com Matos et al. (2012), ela também pode estar relacionada a fatores externos ao indivíduo tal como a escola, os pais ou o futuro profissional. Tal concepção pode estar vinculada a políticas educacionais que tornam professores e escolas responsáveis pelo progresso acadêmico dos alunos (Matos, Silva, & Roncete, 2014). Em qualquer nível de ensino, os estudantes apresentam concepções múltiplas sobre a avaliação (Brown, 2008; Mendes, 2006).

Dessa forma, os alunos são sujeitos de fundamental importância nas práticas de avaliação educacional. Entretanto, as pesquisas nessa área dificilmente consideram o ponto de vista deles sobre tal temática. Sobre a importância de dar voz aos estudantes e às suas concepções, especialmente sobre a avaliação, Silva (2011) chama a atenção para o fato de que o aluno não pode ser visto apenas como um recipiente de conteúdos. Ele precisa ser considerado como participante efetivo na construção das aulas, do ensino e também da avaliação. Neste sentido, a eficácia dos desenhos para obter pensamentos, sentimentos e percepções dos alunos sobre a avaliação já foi demonstrada e teve sua importância ressaltada em pesquisas recentes a respeito dessa temática (Briell, Elen, Depaepe, & Clarebout, 2010; Haney et al., 2004; Harris et al., 2009). Também

encontramos na literatura pesquisas internacionais que investigaram concepções de avaliação de estudantes do Ensino Superior por meio de desenhos (Brown & Wang, 2013; Janahi, 2013; McKillop, 2006).

Método

Participantes

Estudantes de graduação ($N = 102$; 47 homens e 55 mulheres; idade $M = 28,9$ anos; $DP = 7,99$) de duas universidades brasileiras participaram da pesquisa: uma universidade pública ($N = 26$) e uma universidade privada ($N = 76$). Dezesesseis cursos fizeram parte da amostra, incluindo alguns de graduação tecnológica: Administração de Empresas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comércio Exterior, Engenharia Civil, Farmácia, Física, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Medicina Veterinária, Pedagogia, Processos Gerenciais, Psicologia e Serviço Social. Tentamos obter a maior heterogeneidade possível investigando cursos de todas as áreas (Humanas, Exatas e Biológicas).

Instrumentos

Os alunos realizaram uma tarefa de desenho livre, na qual seguiram a seguinte instrução: *“Desenhe uma figura sobre a avaliação. Essa figura pode ser sobre o que você pensa sobre a avaliação e como ela faz você se sentir. Escreva abaixo uma explicação sobre o seu desenho”*. Assim, além de desenhar, o estudante também escrevia uma breve explicação sobre o desenho. Consideramos isso fundamental para o auxílio na interpretação da tarefa.

Portanto, os discursos dos alunos acerca dos seus desenhos foram recolhidos e registrados por meio dessa tarefa de desenho livre. Dessa forma, imagem e texto foram considerados simultaneamente.

Procedimentos

Realizamos uma análise de conteúdo da tarefa de desenho livre e classificamos os desenhos em categorias. Adotamos as mesmas categorias utilizadas por Brown e Wang (2013) para investigar as concepções de avaliação de alunos do Ensino Superior de Hong Kong: emoções negativas (efeito negativo ligado a uma expressão de desconforto emocional causado pela avaliação); monitoramento (o estudante expressa sentir-se vigiado ou controlado pela avaliação); competição (imagens que associam a avaliação com situações de competição e superação); caráter processual (elementos que remetem à ideia de que a avaliação é um processo que acompanha o estudante ao longo da vida ou por determinados períodos); emoções positivas (sentimentos e atitudes positivas com relação à avaliação); correção (o estudante associa a avaliação a elementos como notas, conceitos e

correções); imprecisão (os estudantes levantam dúvidas sobre a precisão ou justiça da avaliação, se a avaliação reflete realmente o aprendizado do aluno); opressão (ideia de pressão e sobrecarga que a avaliação pode gerar nos alunos). Além de utilizar estas categorias, também criamos uma categoria nova que denominamos “definição de avaliação”. Nela, o estudante expressa uma definição de avaliação. No total, utilizamos, portanto, nove categorias de análise.

Para verificar a confiabilidade do resultado das classificações dos desenhos em categorias, calculamos o coeficiente kappa de Cohen, que é a proporção de classificações consistentes, além daquelas esperadas ao acaso (Haney et al., 2004). Este é o método mais empregado quando as variáveis são nominais. O Kappa varia entre 0 e 1, podendo ser interpretado como: $K < .4$ = pobre; $.4 \leq K < .75$ = satisfatório a bom; $k \geq .75$ = excelente (Fonseca, Silva, & Silva, 2007). Nessa pesquisa, dois juízes trabalharam de maneira independente. A tarefa de desenho livre como um todo (imagem e texto) foi utilizada para a classificação em uma (ou mais) categorias de análise. Dessa forma, um mesmo desenho poderia ser classificado em até nove categorias.

Resultados

Concordância entre Juízes

Para verificar a confiabilidade das classificações dos desenhos em categorias, apresentamos os resultados da concordância entre juízes por meio do cálculo do coeficiente kappa de Cohen-K (tabela 1)

Tabela 1
Valores do Coeficiente Kappa de Cohen

Categoria	Kappa
Emoções negativas	.88
Imprecisão	.95
Emoções positivas	.83
Caráter processual	.89
Monitoramento	.85
Opressão	1
Correção	.85
Competição	1

Como indicado na tabela 1, em todas as categorias o valor da concordância pode ser considerado excelente. Após verificar que a concordância entre juízes foi satisfatória para todas as categorias, os dois pesquisadores discutiram e entraram em um acordo sobre a versão final da codificação dos desenhos (nos casos em que não houve concordância). A criação da categoria

“definição de avaliação” só surgiu nesse momento, porque percebemos que alguns desenhos com características em comum não haviam sido classificados nas categorias de Brown e Wang (2013). Uma vez que essa categoria foi criada após o cálculo da concordância entre juízes, não houve cálculo do coeficiente kappa de Cohen para ela.

Categorias dos Desenhos

A seguir, apresentamos uma descrição de cada uma das nove categorias, incluindo alguns exemplos de desenhos. Essa descrição ilustra claramente como, na tarefa do desenho, imagem e texto foram considerados simultaneamente.

a) Emoções negativas.

Nesta categoria foram classificados 47 desenhos. Os elementos visuais indicativos de emoções negativas incluíram: bocas para baixo; olhos chorando; expressões de tristeza; nervosismo; medo; susto; “bichos de sete cabeças”; mãos suando; dentre outros. Já os elementos textuais incluíram expressões do tipo “a avaliação é um bicho de sete cabeças”, “a avaliação me estressa e quando vou mal fico muito nervosa e decepcionada”, “a avaliação me assusta” etc. Selecionamos dois desenhos nos quais essa categoria foi observada para ilustrar a presença de emoções negativas nos desenhos dos estudantes (figuras 1 e 2). Na figura 1, o estudante desenhou uma mão pingando suor perante uma avaliação e também desenhou vários pontos de interrogação. Na explicação ele pontuou: “A avaliação em si não gera medo, o que gera ansiedade é não saber o que está sendo cobrado nela, se vou estar preparado o suficiente ou não para fazê-la. O medo do desconhecido é o que faz a avaliação virar um bicho de sete cabeças”. Já na figura 2, observamos um menino com os cabelos arrepiados, as mãos suando, lágrimas no rosto e um balão de pensamento com uma imagem que faz referência a uma avaliação escrita. Na explicação a estudante disse: “A avaliação é um mal necessário, uma prisão. Ela me estressa e quando vou mal fico muito nervosa e decepcionada”.



Figura 1. Desenho da categoria emoções negativas

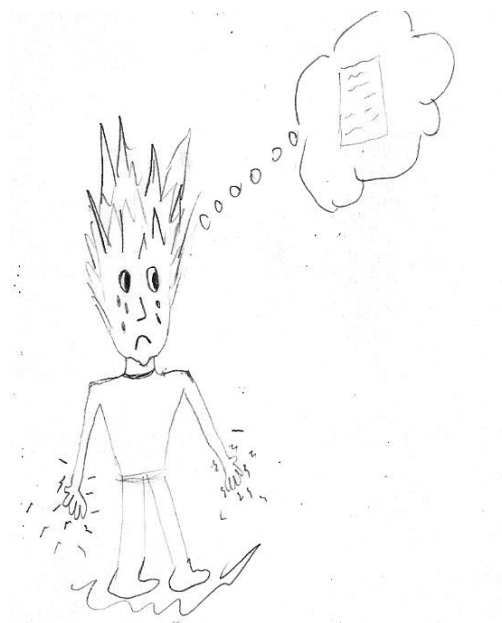


Figura 2. Desenho da categoria emoções negativas

b) Imprecisão.

Vinte e oito desenhos foram identificados com imagens que levantaram dúvidas sobre a precisão e a justiça das avaliações e se elas realmente refletem o aprendizado do aluno. Nessas imagens, identificamos elementos visuais como pontos de interrogação e rostos confusos. As descrições incluíam expressões do tipo “as avaliações são obsoletas”, “não contribuem para o aprendizado”, “não são um instrumento eficaz” etc. As figuras 3 e 4 ilustram essa categoria. Na figura 3 temos um aluno com rosto triste sendo julgado. Também é possível observar a presença de símbolos relacionados ao direito e à justiça, tais como o martelo, uma balança e o próprio juiz. No texto, ele explicou: “Penso que, às vezes, a avaliação é um método injusto ou incompleto para verificar todo o problema ou o processo”. Já na figura 4 temos um rosto com expressão de dúvida, olhar pensativo e olhos voltados para cima e em volta do rosto vários pontos de interrogação. Na explicação o aluno escreveu: “O rosto sugere um sujeito em dúvida: escrever/marcas o que eu penso me embasando no que aprendi (nota-se que não há uma discordância vazia) ou reproduzir o que o avaliador pensa?”.



Figura 3. Desenho da categoria imprecisão



Figura 4. Desenho da categoria imprecisão

c) Emoções positivas.

Em treze desenhos observamos símbolos como sorrisos, rostos com expressão de satisfação e alegria. Já nas explicações, encontramos textos como “a avaliação é uma oportunidade de crescimento e reflexão”; “a avaliação me deixa motivado”; “para mim a avaliação é divertida e me deixa feliz”. As figuras 5 e 6 ilustram essa categoria. Na primeira, vemos um aluno sentado segurando um caderno e uma seta apontando para uma avaliação com uma nota 10 como resultado. Na explicação o aluno escreveu: “Quando um aluno gosta de um conteúdo, a avaliação serve como motivação para estudar e também como uma forma do aluno obter um retorno do seu aprendizado”. Já na segunda a aluna desenhou uma menina com rosto feliz e um balão de pensamento contendo vários símbolos (estrela, presente, cama, casa, árvore de natal, trabalho) e, ao explicar, escreveu: “Eu achei engraçado e divertido o método de avaliação. Ela é boa para podermos parar e refletir, o que está meio raro nesse fim de semestre”.

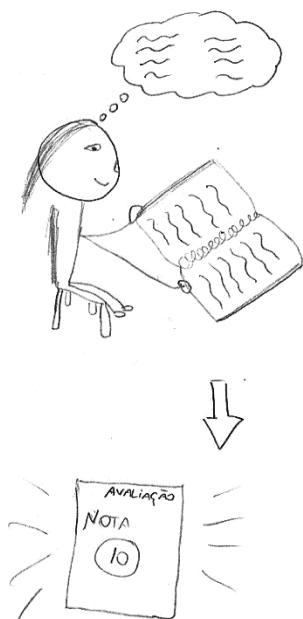


Figura 5. Desenho da categoria emoções positivas



Figura 6. Desenho da categoria emoções positivas

d) Caráter processual.

Elementos visuais como estradas, escadas e caminhos são ilustrativos dessa categoria, na qual agrupamos doze desenhos caracterizados pela ideia de avaliação como um processo que acompanha os alunos ao longo da vida ou durante determinados períodos. Nas figuras 7 e 8 temos dois exemplos dessa categoria. Na primeira, a avaliação foi representada como uma estrada cheia de pontos de parada. Sua autora explicou: “O desenho mostra uma avenida a ser percorrida, na qual, em vários pontos, é necessária a parada obrigatória para analisar o trecho percorrido e realizar melhoras à frente”. Na segunda, a avaliação foi representada como uma escada a ser subida pela aluna. Nele, a aluna definiu a avaliação como: “Uma oportunidade de crescimento, ela é a saída da ignorância, da escuridão para a claridade do conhecimento”.

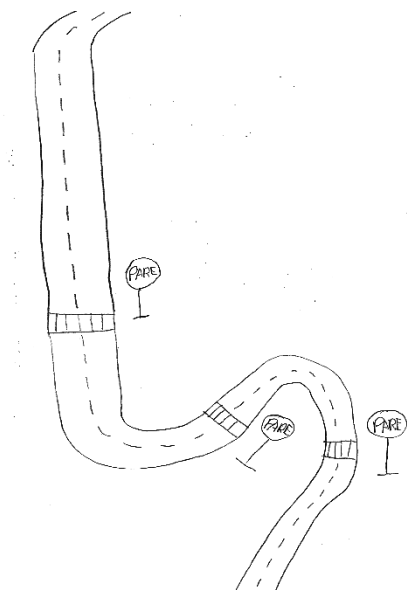


Figura 7. Desenho da categoria carácter processual

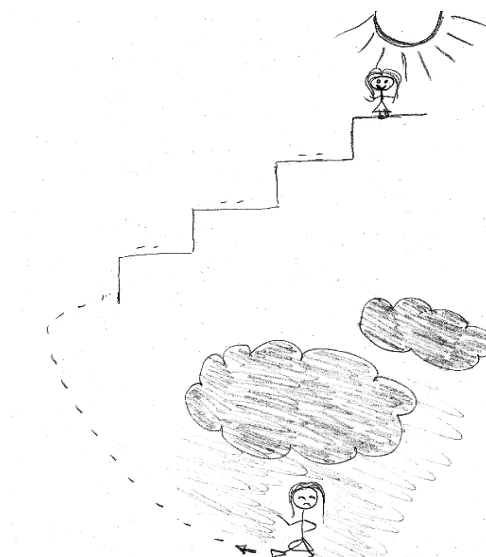


Figura 8. Desenho da categoria carácter processual

e) Monitoramento.

Os seis desenhos agrupados nessa categoria refletem uma ideia comum de vigilância e controle dos alunos pelos professores por meio das avaliações. Os elementos visuais característicos da categoria incluem: olhos vigilantes assistindo e monitorando o aluno e o professor de pé, vigiando a sala durante a avaliação. Nas figuras 9 e 10 apresentamos exemplos dessa categoria. Na primeira, o estudante desenhou alunos muito nervosos, com expressão de medo no rosto fazendo uma prova, um professor de pé diante da turma e, sobre sua cabeça, a frase: “Estou de olho em vocês”. Ao explicar o desenho, ele destacou: “[...] os professores muitas vezes ficam parados em cima da gente na hora das provas, ficamos tensos e não conseguimos concluir nada”. Esse é um exemplo interessante também para ilustrar a presença de múltiplas categorias em um único desenho e a pluralidade de sentimentos envolvidos na representação mental dos alunos. Nele, é possível perceber medo, nervosismo, ansiedade, sensação de vigilância e uma perspectiva positiva com relação ao futuro. Já no segundo exemplo, o estudante desenhou um olho sobre a cabeça de uma menina e explicou: “A avaliação parece que assume um carácter de vigilância, um olhar recriminado sobre seu aprendizado”.

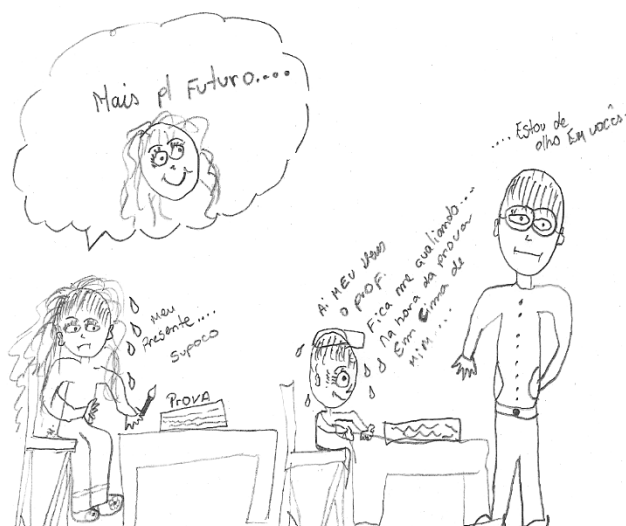


Figura 9. Desenho da categoria monitoramento



Figura 10. Desenho da categoria monitoramento

f) Opressão.

Seis desenhos refletiram a pressão e a sobrecarga que a avaliação gera nos alunos. Para ilustrar esses sentimentos, eles desenharam alunos com fardos sobre suas cabeças, setas pressionando os alunos e objetos que lembram situações de pressão. Nas figuras 11 e 12 apresentamos dois exemplos que ilustram essa categoria. Na primeira, o aluno desenhou uma panela de pressão e escreveu: “Me sinto pressionado com a avaliação”. Já na segunda, o aluno desenhou um rosto assustado, com cabelos arrepiados e um objeto simbolizando um peso sobre a cabeça do sujeito. Para reforçar a ideia de pressão sobre o aluno, ele ainda desenhou uma seta apontando para baixo, indicando o peso sobre o mesmo.

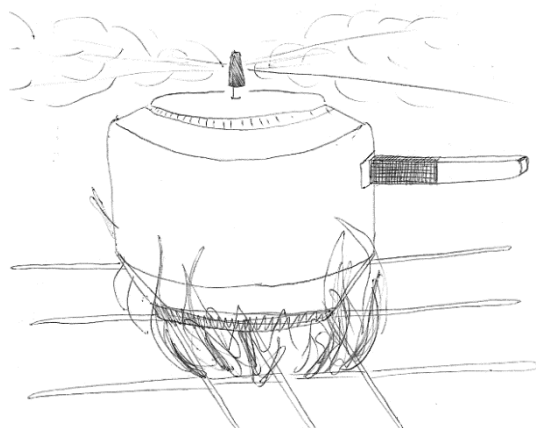


Figura 11. Desenho da categoria opressão

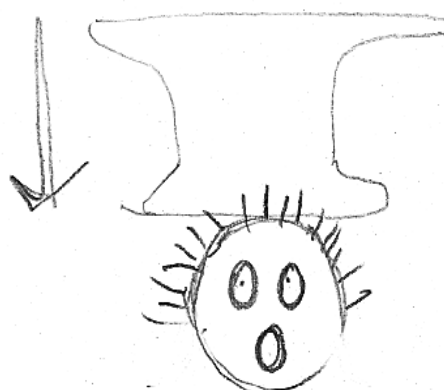


Figura 12. Desenho da categoria opressão

g) Correção.

Surpreendentemente, mesmo depois de vivenciar inúmeras situações de avaliação ao longo da trajetória escolar, apenas quatro alunos ilustraram a avaliação por meio de elementos como notas, conceitos e correções. No primeiro exemplo da figura 13, o aluno desenhou um “x” para simbolizar um erro do aluno. Na explicação, ele escreveu: “O x representa o erro, o que não foi entendido, o que não foi absorvido. Através da avaliação e do erro revisamos nossos conceitos, nossas atitudes a fim de buscar uma nova chance com êxito”. Percebemos, nessa explicação, que a ideia de erro está associada a um posicionamento positivo do aluno para com a avaliação, que lhe permite fazer uma revisão. No segundo exemplo (figura 14), temos uma situação oposta: o aluno desenhou uma lápide com as iniciais “R.I.P.” (do inglês, “descanse em paz”) e escreveu: “Ultimamente percebi que fico mais preocupado em fazer uma boa pontuação do que com o conteúdo avaliado”. Este exemplo ilustra claramente uma questão crucial na nossa análise da tarefa do desenho: considerar imagem e texto simultaneamente. Neste caso, o texto foi decisivo para o enquadramento na categoria “correção”. Vale ainda lembrar o que já pontuamos anteriormente: um mesmo desenho pode ser classificado em mais de uma categoria.

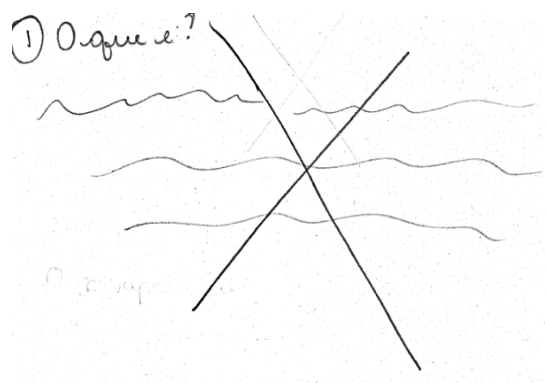


Figura 13. Desenho da categoria correção



Figura 14. Desenho da categoria correção

h) Definição de avaliação.

Criamos essa categoria quando percebemos que cinco desenhos com características em comum não haviam sido classificados em nenhuma categoria que estabelecemos *a priori* (as categorias de Brown e Wang, 2011). Nesses desenhos, os alunos definiram o que a avaliação significava para eles. Nas figuras 15 e 16, exemplificamos essa categoria. Na primeira, o aluno desenhou a imagem de uma pessoa em frente a um espelho, seguido da explicação: "A avaliação é uma autocrítica". No segundo exemplo o aluno desenhou três imagens: uma representando o ensino, outra a avaliação e outra o próprio aluno e escreveu: "A avaliação é um *feedback* entre o ensino e eu".

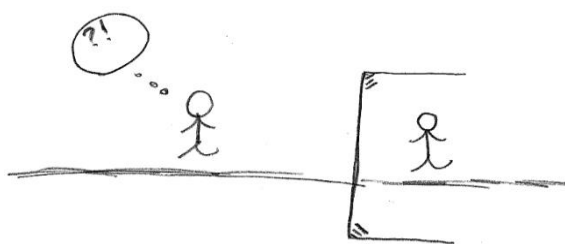


Figura 15. Desenho da categoria definição de avaliação

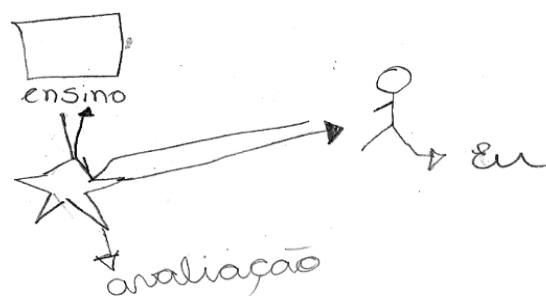


Figura 16. Desenho da categoria definição de avaliação

i) Competição.

Identificamos apenas dois desenhos nos quais os estudantes associaram a avaliação a situações de competição e persistência. Esses desenhos são apresentados nas figuras 17 e 18, nas quais a avaliação foi comparada à prática de atividades físicas e às competições esportivas. Na primeira, o estudante desenhou um pódio com troféus e números indicando o primeiro, o segundo e o terceiro lugares. Na explicação, ele escreveu: “O tipo de avaliação que fomos ‘formatados’ é o tipo onde existe 1º, 2º e 3º lugar. Somos obrigados, em uma prática ‘Behaviorista’, a decorar práticas, procedimentos e depois somos rotulados, classificados segundo a mesma lógica. Em Ciências Exatas essa lógica (aparentemente funciona)”. Nota-se que o aluno associa a avaliação à competição sob um ponto de vista crítico e negativo, deixando clara sua insatisfação com a forma como essa prática vem sendo conduzida em sua área de formação. Na figura 18, o aluno desenhou uma pista de atletismo e, na explicação, escreveu: “Considero a prática do estudo como uma atividade na qual alguns se preparam e terminam por disputar espaço na sociedade com outros em situação semelhante, distinguindo-se, obviamente, o acesso, as possibilidades e o potencial de cada um. Encaro uma situação de avaliação como uma barreira que deve ser superada em vários momentos da trajetória acadêmica”.

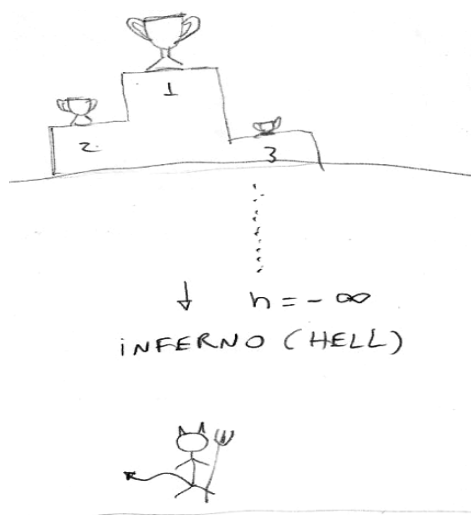


Figura 17. Desenho da categoria competição

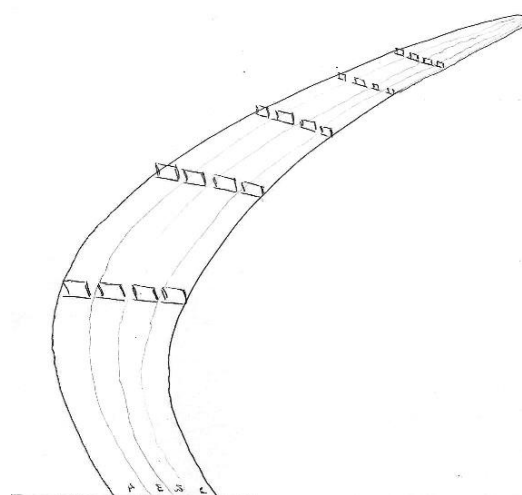


Figura 18. Desenho da categoria competição

Análise das Categorias dos Desenhos

No que diz respeito às classificações dos desenhos, na tabela 2 apresentamos as frequências de cada uma delas.

Tabela 2

Frequência das Categorias

Categorias	Frequência	Porcentagem
Emoções negativas	47	38.21%
Imprecisão	28	22.76%
Emoções positivas	13	10.56%
Caráter processual	12	9.75%
Monitoramento	6	4.87%
Opressão	6	4.87%
Definição de avaliação	5	4.06%
Correção	4	3.25%
Competição	2	1.62%
Total	123	100 %

Os 102 desenhos foram classificados em nove categorias por meio da análise descrita anteriormente (cada desenho poderia ser classificado em até nove categorias). Um total de 123 classificações foram realizadas. A categoria com menor frequência foi competição (2) e a de maior frequência foi emoções negativas (47). O número de categorias por desenho teve uma média de 1.2, variando entre 1 e 4 classificações. Nesse sentido, a maioria dos estudantes elaborou desenhos relativamente simples, com uma ou duas categorias dominantes. Apenas dezesseis alunos desenharam imagens que foram classificadas em duas categorias ou mais, sendo: doze desenhos com duas categorias, três desenhos com três categorias e apenas um desenho com quatro categorias. Ou seja: este resultado indica uma representação mental pouco complexa dos estudantes sobre a avaliação (poucas categorias por desenho). Isso também ocorreu no trabalho de Brown e Wang (2013), no qual apenas dois entre 26 estudantes desenharam imagens que foram classificadas em mais de duas categorias.

Quanto às emoções, trinta estudantes desenharam apenas emoções negativas, seis desenharam apenas emoções positivas e seis desenharam ambas as emoções. Considerando a frequência total, duas categorias apresentam valores bem maiores do que as outras (emoções negativas e imprecisão). Assim, tomando a amostra como um todo, os alunos pareceram conceber a avaliação principalmente como uma prática que gera um desconforto emocional (emoções negativas) e é considerada ineficiente, imprecisa e injusta. Secundariamente, os estudantes parecem conceber a avaliação ligada a emoções mais positivas, juntamente com seu caráter processual e de

melhoria da aprendizagem (emoções positivas e caráter processual). O restante das categorias apresentou frequências menores.

Discussão

Comparando nossa pesquisa com estudos anteriores sobre concepções de avaliação, algumas diferenças foram encontradas. Exemplo disso pode ser observado quando comparamos nossos resultados àqueles encontrados por Matos, Cirino, Brown, e Leite (2013). Enquanto os referidos autores analisaram concepções de avaliação expressas por meio de questionário, nós analisamos concepções expressas por meio de desenhos. No trabalho de Matos et al. (2013), a avaliação foi fortemente associada à melhora do ensino e da aprendizagem e também com a responsabilização de escolas e professores. Em nossa pesquisa, a concepção predominante foi de irrelevância e desconforto emocional (emoções negativas). Secundariamente, os estudantes conceberam a avaliação ligada a emoções mais positivas, juntamente com seu caráter processual e de melhoria da aprendizagem.

No que diz respeito à relação dos resultados dessa pesquisa com o trabalho de Brown e Wang (2013), comparamos a seguir alguns dados. A categoria emoções negativas foi a mais frequente em nossa pesquisa e também no trabalho de Brown e Wang (2013) desenvolvido em Hong Kong. Entretanto, acreditamos na hipótese de que os fatores que explicam o posicionamento negativo dos alunos em relação à avaliação são diferentes nos dois países. Supomos que, no Brasil, tais fatores estejam mais ligados à forma como a avaliação vem sendo desenvolvida nas instituições de ensino. Na amostra de desenhos que analisamos, observamos que a visão negativa dos alunos geralmente está ligada às avaliações no formato “prova” e à ausência de outros formatos de avaliação. Por outro lado, no caso do trabalho desenvolvido em Hong Kong, acreditamos que as emoções negativas dos alunos estariam mais ligadas a uma cultura educacional chinesa na qual o valor pessoal e acadêmico dos estudantes é determinado por seu desempenho nas avaliações e exames. Lá, os estudantes carregam a ameaça de serem considerados indignos pela própria família caso seu desempenho acadêmico seja inferior ao que se espera deles. As famílias esperam que seus filhos obtenham sempre a pontuação máxima em todos os tipos de avaliação e isso evidencia que a pressão sobre os estudantes é sempre muito alta (Brown & Wang, 2013).

No trabalho de Brown e Wang (2013), depois da categoria emoções negativas, as categorias monitoramento (11), competição (8), emoções positivas (7) e caráter processual (7) foram as mais frequentes. Em nossa pesquisa, depois da categoria emoções negativas, as categorias mais frequentes foram imprecisão (28), emoções positivas (13) e caráter processual (12). Assim, ao comparar os trabalhos de uma maneira global, parece emergir um mesmo padrão geral:

primeiramente, uma visão mais negativa da avaliação (mesmo que com categorias um pouco diferentes) e, secundariamente, uma visão mais positiva (categorias emoções positivas e caráter processual). Entretanto, algumas diferenças de categorias entre os países são significativas: no Brasil, a imprecisão aparece com muita força, enquanto que, em Hong Kong, é uma das menos frequentes. Já com as categorias monitoramento e competição acontece o inverso: são frequentes em Hong Kong e poucos frequentes no Brasil. Essas diferenças podem estar vinculadas aos fatores culturais que diferenciam os participantes das pesquisas.

Evidenciamos, aqui, algumas questões que merecem reflexão no contexto educacional. Uma delas diz respeito à relação dos alunos com a avaliação: de acordo com nosso trabalho e com estudos anteriores, a avaliação ainda tem sido associada fortemente a sentimentos negativos. Isso pode prejudicar a forma com que os estudantes vivenciam essa prática e ter efeitos negativos sobre o aprendizado. A outra questão diz respeito à experiência de utilizar desenhos como ferramenta de pesquisa. Recomendamos um maior uso na área educacional desse rico instrumento, tanto por pesquisadores quanto por professores e diretores que desejem conhecer melhor seus alunos.

Uma limitação dessa pesquisa diz respeito ao tamanho da amostra. Estudos futuros podem abranger amostras maiores tanto de alunos quanto de universidades. Por fim, pesquisas adicionais também são necessárias para investigar de forma mais aprofundada as concepções de avaliação de alunos, por meio de diferentes métodos, incluindo a combinação de desenhos e outros instrumentos. Assim, estaremos diante de novas perspectivas na pesquisa sobre a avaliação educacional.

Agradecimentos:

Agradecemos o financiamento da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- Briell, J., Elen, J., Depaepe, F., & Clarebout, G. (2010). The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 655–688.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L., Irving, S. E., Peterson, E. R., & Hirschfeld, G. H. F. (2009). Use of interactive-informal assessment practices: New Zealand secondary students' conceptions of assessment. *Learning and Instruction*, 19, 97–111.

- Brown, G. T. L., & Wang, Z. (2013). Illustrating assessment: How Hong Kong university students conceive of the purposes of assessment. *Studies in Higher Education*, 38, 1037–1057.
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1), 81–90.
- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 97–106.
- Haney, W., Russell, M., & Bebell, D. (2004). Drawing on education: Using drawings to document schooling and support change. *Harvard Educational Review*, 74, 241–271.
- Harris, L. R., Brown, G. T. L., & Harnett, J. A. (2009). “Drawing” out student conceptions of assessment: using pupils’ pictures to examine their conceptions of assessment. In D. M. Mcinerney, G. T. L. Brown, & G. A. D. Liem (Eds.), *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning* (pp. 53–83). Charlotte: Information Age Publishing.
- Janahi, S. (2013). *Illustrating assessment: Bahraini university students’ conception of assessment within different educational cultures*. Master’s Thesis. The University of Auckland, New Zealand.
- Matos, D. A. S., Brown, G. T. L., & Cirino, S. D. (2012). Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(52), 204–231.
- Matos, D. A. S., Cirino, S. D., Brown, G. T. L., & Leite, W. L. (2013). Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), 172–193.
- Matos, D. A. S., Silva, L. C., & Roncete, K. V. (2014). Concepções de avaliação de professores brasileiros: representações múltiplas sobre o ato de avaliar. In J. R. L. Jardimino, D. A. S. Matos, & M. D. Silva (Eds.), *Formação e políticas públicas na educação: Profissão e condição docente* (1st ed., pp. 211–231). Jundiaí: Paco Editorial.
- McKillop, C. (2006). Drawing on assessment: Using visual representations to understand students’ experiences of assessment in art and design. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 5(2), 131–144.
- Mendes, O. M. (2006). *Formação de professores e avaliação educacional: O que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, Brasil.
- Siegel, B. S. (1986). *Love, medicine and miracles*. New York: Harper and Row.
- Silva, F. D. S. (2011). *Avaliação da aprendizagem no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEG - unidade Iporá: Uma leitura das concepções de docentes e discentes*. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). Children’s story drawings: Reinventing worlds. *School Arts*, 78(8), 6–11.

ASSESSMENT FROM THE STUDENTS' POINT OF VIEW: THE USE OF DRAWINGS TO ANALYZE CONCEPTIONS OF ASSESSMENT

Abstract

The objective of this study was to analyze university students' conceptions of assessment, by analysis of their drawings of assessment. The international literature suggests that students have, at least, four conceptions of assessment: 1) improvement; 2) positive emotional impact; 3) irrelevance; and 4) accountability. Students of 16 undergraduate courses ($N = 102$; 47 men and 55 women; age $M = 28.9$ years; $SD=7.99$) from one Brazilian public university ($N= 26$) and one private university ($N= 76$) participated in the study. Image content analysis resulted in classification of the drawings into nine categories: negative emotions, monitored, competitive, formative character, positive emotions, marks, inaccuracy, burden, and assessment definition. Cohen's kappa coefficient of consistency between two independent raters was excellent in all categories. Most students made relatively simple drawings, with one or two prevailing categories, revealing poor mental representations about assessment. The most frequent categories were negative emotions (47) and Inaccuracy (28), which indicate a conception of assessment predominantly as an imprecise practice that generates negative emotions. The third and fourth most frequent categories were: positive emotions (13) and formative character (12). Thus, secondarily, students conceived assessment more positively, related to the formative function to improved learning. A more frequent use of drawings in the educational area is recommended, both for researchers and teachers and school leaders who wish to know their students better.

Key-words: conceptions, assessment, drawings, content analysis, higher education

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UMA ESCALA DE AUTOCONCEITO PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE MOÇAMBIQUE

Farissai P. Campira¹²

Alexandra M. Araújo¹³

Leandro S. Almeida¹⁴

Resumo

O presente artigo apresenta a construção e validação de um questionário de avaliação do autoconceito para a população de adolescentes e jovens-adultos que frequentam o ensino universitário em Moçambique. A construção do questionário teve como base a análise de conteúdo de descrições de si, fornecidas por 15 estudantes, e que informaram acerca das categorias centrais ao autoconceito e seus principais descritores. Com base nos resultados deste primeiro estudo, foram elaborados 77 itens que foram sucessivamente aplicados a pequenos grupos de alunos/as e a diferentes amostras, realizando-se análises qualitativas e quantitativas das respostas aos itens de modo a proceder à definição da dimensionalidade da escala e escolha dos melhores itens. Num último estudo, a versão ultimada da escala foi administrada a uma amostra de 250 estudantes ($Midade = 29.0$, $DP = 7.70$). Os resultados da análise de componentes principais identificam 24 itens que se organizam em cinco dimensões de autoconceito: autoconceito religioso, artístico, académico, social e físico. Estas cinco dimensões explicam 56.8% da variância total dos itens retidos na versão final da escala. As propriedades psicométricas são favoráveis à utilização deste instrumento de avaliação do autoconceito em estudantes universitários de Moçambique.

Palavras-chave: autoconceito, adolescentes e jovens-adultos, ensino superior, Moçambique.

A investigação acerca do autoconceito tem proporcionado a emergência de diversas teorias e de uma multiplicidade de conceitos acompanhados de diversos instrumentos para a sua avaliação. Alguns autores mencionam ser mesmo difícil harmonizar tais perspetivas teóricas (Peixoto, 2003; Silva & Vendramini, 2005; Souza & Brito, 2008), apesar de ser possível identificar alguns pontos de convergência teórica: i) o autoconceito reporta a autoperceção; ii) integra as componentes cognitiva, afetiva e comportamental; e iii) sofre influência do contexto sociocultural.

¹²Universidade Pedagógica, Moçambique; Universidade do Minho, Portugal. Email: fcampira@live.com

¹³ Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, Porto, Portugal. Email: amaraujo@upt.pt

¹⁴Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Email: leandro@ie.uminho.pt

O autoconceito pode ser genericamente definido como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo (Barros & Morreira, 2011; Faria & Santos, 2006; Silva & Vendramini, 2005; Souza & Brito, 2008), reunindo em si um conjunto de percepções de competências e de capacidades pessoais em vários domínios de existência (Costa & Taberner, 2012; Faria & Santos, 2006; Suehiro, Rueda, Oliveira, & Pacanaro, 2009). Numa perspetiva cognitivista, o autoconceito é definido como o conjunto de esquemas cognitivos (incluindo percepções, avaliações, crenças e atitudes) formados por componentes afetiva, avaliativa, atitudinal e cognitiva (Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011; Tamayo et al., 2001). Numa perspetiva mais social e cultural, o autoconceito pode ser definido como um constructo em constante mudança, provocada por elementos socioculturais e outras variáveis contextuais.

Reportado a diferentes domínios de realização e de existência, e apesar de historicamente o autoconceito aparecer de início definido como um constructo unidimensional ou autoconceito global (Bong & Skaalvik, 2003; García & Luján, 2003; Goni & Infante, 2010; Marsh, 2005; Srivastava & Joshi, 2014), progressivamente diferenciam-se “autoconceitos” por domínios específicos (e.g., autoconceito académico, autoconceito físico, autoconceito social). Atribui-se aos estudos de Shavelson, Hubner e Stanton (1976) a proposta da multidimensionalidade do autoconceito. Esta posição teórica reúne na actualidade maior consenso entre os pesquisadores (Bong & Skaalvik, 2003; Costa & Taberner, 2012; Goni & Infante, 2010; Mata, Pimentel, & Pereira, 2011; Palacios, 2009; Saldanha, Oliveira, & Azevedo, 2011; Pipa & Peixoto, 2014; Tamayo et al., 2001), embora persistam dúvidas quanto às possíveis dimensões que podem integrar o autoconceito, nomeadamente em contextos de vida e países não tradicionalmente estudados pela psicologia (Campira & Araújo, 2012; Campira, Araújo, & Almeida, 2013). Por outro lado, esta multidimensionalidade do autoconceito tem dado progressivamente origem a uma estrutura hierárquica do autoconceito, assumindo-se no topo dessa hierarquia o autoconceito global que, reportando-nos a populações estudantis, se subdivide em autoconceito académico e autoconceito não académico, os quais por sua vez se subdividem em autoconceitos mais específicos. Por exemplo, o autoconceito académico pode diferenciar-se por áreas de conteúdo e competência ou disciplinas escolares (e.g., autoconceito na matemática, autoconceito na língua materna, autoconceito na língua estrangeira), enquanto o autoconceito não académico pode subdividir-se em autoconceito social, autoconceito físico e autoconceito emocional (Palacios, 2009; Peixoto & Almeida, 2011; Shavelson & Bolus, 1982; Suehiro et al., 2009).

Estudos recentes sobre a organização do autoconceito têm demonstrado a emergência de outras áreas de autoconceito diferentes daquelas propostas no modelo hierárquico e multidimensional de Shavelson et al. (1976; Marsh, 2005). Por exemplo, o autoconceito artístico foi já identificado como uma dimensão de primeira ordem (Vispoel, 1993). Tal organização do

autoconceito parece acompanhar a individualidade e os contextos de vida e, por isso, a sua organização não é uniforme (Pipa & Peixoto, 2014). Por exemplo, as vivências em diferentes contextos sociais (e.g., escola, família, igreja, trabalho) podem resultar em diferenças no conteúdo e na organização do autoconceito.

Como se pode depreender, um aspeto relevante na análise da multidimensionalidade do autoconceito passa pelos contextos de vida das pessoas e por aqueles que eles próprios e a sociedade mais valorizam (Pipa & Peixoto, 2014; Tamayo et al., 2001). Além das variáveis relacionais e sociais, podemos identificar outras influências na construção do autoconceito, incluindo-se aqui variáveis mais pessoais (e.g., idade, género, estado civil) e outras de natureza situacional (e.g., estrutura familiar, estatuto socioeconómico, raça, etnia, cidade ou zona de origem).

Por outro lado, tomando já uma perspetiva desenvolvimental, Susan Harter (1999; Faria, 2005) sugere que na infância o autoconceito é descrito de uma forma global ou unidimensional, passando com a idade e a escolarização da criança/adolescente de uma descrição global para descrições mais específicas (Faria, 2005; Peixoto, 2003; Souza & Brito, 2008; Steinberg, 1999; Steinberg & Morris, 2001). Ao mesmo tempo, à medida que se avança na idade, o autoconceito torna-se mais complexo tanto no aspeto físico, quanto no aspeto social (Colaciti, 2006). Uma revisão dos estudos neste domínio mostra que a maioria das pesquisas sobre o autoconceito se reporta à infância e adolescência (Faria, 2005; Peixoto & Almeida, 2011; Sisto & Martinelli, 2004). Este facto pode estar associado às transformações pessoais mais ricas e significativas do desenvolvimento psicossocial nas idades mais jovens e que informam assim a construção do sentido de *self*. Por exemplo, tomando os jovens adultos, as transformações físicas tornam-se menos importantes para explicar o seu autoconceito, mantendo-se a prestação académica e o relacionamento interpessoal como domínios importantes do autoconceito (Faria & Santos, 2006; Mata et al., 2011).

Alguns estudos sobre o autoconceito são conduzidos, precisamente, na transição dos estudantes para o ensino superior. Por norma, este nível de ensino coloca novas exigências e desafios, por exemplo tarefas académicas menos estruturadas e a saída de casa dos pais ou o afastamento dos amigos de infância. Estas novas exigências requerem do estudante maiores competências de estudo, melhor organização dos recursos pessoais e maior autonomia (Barros & Moreira, 2011; Mata et al., 2011; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005). A qualidade da adaptação académica dos estudantes no ensino superior irá passar, necessariamente, pelo assumir com sucesso de novos papéis, pautados por maior autonomia e autorregulação, em que a realização académica, as relações com os colegas e o projeto de carreira tomam papel decisivo na definição do estilo de vida e na forma como estes indivíduos se percebem, se avaliam e se autodescrevem (Araújo et al., 2014; Campira et al., 2013; Faria & Santos, 2006). O conhecimento das perceções dos

estudantes acerca de si próprios interessa às instituições de ensino superior pela relevância do autoconceito na adaptação e envolvimento académico dos estudantes, importando também mais investigação sobre como se desenvolve o autoconceito dos jovens no decorrer da sua formação, por exemplo no quadro da exploração vocacional e desenvolvimento da carreira (Barros & Moreira, 2011; Taveira, 2000). Assim, dada a importância do autoconceito e a necessidade da sua avaliação para efeitos de investigação e de intervenção psicológica, assume-se como objetivo desse artigo construir e validar um questionário de autoconceito tomando em consideração as vivências dos estudantes universitários de Moçambique.

Método

Participantes

Participaram no presente estudo diferentes subgrupos de alunos. No estudo qualitativo participaram 15 estudantes da Universidade Pedagógica, delegação da Beira, que frequentavam cursos de Psicologia Educacional, Ensino Básico, Educação de Infância, Administração e Gestão Escolar, Matemática e Física. Destes alunos, 9 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino, tendo como idade média 18 anos ($DP = 7.6$).

No primeiro estudo quantitativo participaram 150 alunos com idade compreendida entre 17 a 45 anos ($M = 26.1$, $DP = 7.4$), sendo 70% de alunos de sexo feminino. Para o segundo estudo responderam ao questionário 200 alunos com idade média de 25.7 anos ($DP = 6.22$). Destes, 61% eram do sexo feminino. Num terceiro estudo participaram 250 alunos com idades compreendidas entre 16 e 59 anos de idade ($M = 29.62$, $DP = 8.32$), de novo com participação maioritária do sexo feminino (65%). O quarto estudo contou com a participação de 366 alunos com idade compreendida entre 16 a 50 anos ($M = 25.59$, $DP = 7.31$), sendo na sua maioria do sexo masculino (69.1%). Num último estudo participaram 250 alunos com idade média de 29 anos ($DP = 7.70$), sendo na sua maioria do sexo feminino (58.8%).

Instrumento

A primeira parte desta pesquisa foi conduzida com recurso a entrevistas individuais aos estudantes. Colocava-se apenas uma pergunta aberta - “Quem sou eu?” aos estudantes, pedindo-se que fornecessem 20 relatos ou porções de informação acerca de si próprios. Esta tarefa de avaliação do *self*, proposta por Gordon (1968), procura explorar os interesses, preferências, desejos, sentimento de aceitação ou rejeição pelos pares e amigos, o *self* material e ideológico, competências pessoais e um *self* mais abstrato. Com base nas respostas fornecidas pelos estudantes, foi construído

um conjunto alargado de itens para a composição de uma escala multidimensional de avaliação do autoconceito, que se descreve de seguida.

Procedimentos

Os estudantes foram convidados a participar voluntariamente no estudo, após a informação acerca dos objetivos do estudo e de lhes ter sido garantido o anonimato e confidencialidade dos dados no seu tratamento. Os dados foram recolhidos na instituição de ensino, em tempo extralectivo. Durante a pesquisa, quer na recolha de dados individual (entrevistas) quer coletiva (preenchimento dos questionários), procurou-se garantir um ambiente calmo. As entrevistas foram conduzidas pelos pesquisadores, ocupando em média 50 minutos para cada uma das entrevistas. Neste caso, as respostas foram escritas pelos estudantes e as suas verbalizações foram anotadas pelos pesquisadores. O conteúdo destas foi analisado seguindo os procedimentos de uma análise de conteúdo clássica (Bardin, 2006). O preenchimento dos questionários durou cerca de 30 minutos.

Resultados

Derivação Empírica dos Itens para a Escala de Autoconceito de Estudantes Moçambicanos

Para a construção da escala foi efetuado um estudo qualitativo envolvendo a entrevista a 15 alunos da Universidade Pedagógica da Beira, provenientes de diferentes cursos: Ensino Básico (uma aluna), Ensino de Português (uma aluna), Educação de Infância (dois alunos e uma aluna), Psicologia Educacional (cinco alunos), Ensino de Biologia (uma aluna e dois alunos) e Ensino de Filosofia (2 alunos). Estes alunos/as responderam por escrito a uma única questão *“Quem sou eu?”*, seguindo uma metodologia de avaliação da descrição de si proposta por Gordon (1968). Este procedimento de avaliação foi efetuado na presença dos pesquisadores, procurando-se complementar as respostas por meio de entrevista, solicitando aos estudantes um maior desenvolvimento nas suas descrições. A avaliação do conteúdo das respostas dos alunos, e seguindo a proposta do referido autor (Gordon, 1968), passa por uma dupla categorização (i) tomando o polo positivo ou negativo do conteúdo das respostas, e (ii) classificando o conteúdo das respostas em subcategorias de respostas [e.g., “Sou jovem (categoria de idade) que gosta de estudar (categoria de gostos/preocupação intelectual) e sou dedicado aos estudos (categoria de sentido de competência). Ajuda-me o facto de estar na situação de estudante a tempo inteiro (categoria situação de estudante)”] (Campira, Araújo, & Almeida, 2014).

O agrupamento das subcategorias de resposta das descrições de si em categorias mais amplas permitiu identificar sete dimensões centrais ao autoconceito dos estudantes: o autoconceito académico, autoconceito interpessoal, gestão de sentimentos e emoções, autoestima, autoconceito

religioso, autoconceito artístico e autoconceito físico. Com base nos discursos fornecidos pelos alunos e também com base em instrumentos de avaliação já existentes (e.g., *Self Description Questionnaire III*, Marsh, Barnes, Cairns, & Tidman, 1984; *Arts Self-Perception Inventory-ASPI*, Vispoel, 1993; *Cuestionario Autoconcepto Forma 5*, García & Musitu, 1999; *Questionário de Autoconceito Físico*, Goni & Infante, 2010), foram elaborados 11 itens para cada uma dessas dimensões. Assim, a primeira proposta da escala de avaliação do autoconceito de jovens estudantes moçambicanos apresentava um total de 77 itens, distribuídos por sete dimensões.

Estudos de Análise da Estrutura da Escala de Autoconceito de Estudantes Universitários Moçambicanos

Foram levados a cabo três estudos iniciais junto de amostras de estudantes de 150, 200 e 250 alunos, submetendo-se os resultados destes estudos a análise de componentes principais. Estes sucessivos estudos permitiram observar que a dimensão de gestão de emoções e sentimentos facilmente se confundia com a dimensão da autoestima. Aliás, progressivamente existiram dificuldades em fixar um conjunto de itens com suficiente autonomia e estabilidade para avaliar a dimensão da autoestima e a dimensão emocional, tendo-se optado pela sua não inclusão. O terceiro estudo contou com uma amostra de 250 alunos, sendo 35% de rapazes com idades entre 16 a 59 anos ($M = 29.62$, $DP = 8.32$). Decorrente da retirada das dimensões da autoestima e do autoconceito emocional, foi possível reduzir a escala a 40 itens, distribuindo-se oito itens por cada um dos cinco fatores que progressivamente emergiam nas sucessivas análises. Mais ainda, com a tendência da estabilidade dos fatores, mais itens foram eliminados (itens com saturações inferiores a .40 nos respetivos fatores e/ou com saturação em mais do que uma dimensão). Assim, decorre destas sucessivas análises uma redução muito significativa do número de itens na escala, assim como a exclusão de duas dimensões inicialmente previstas e a fixação de pelo menos seis itens por fator, com a passagem de 40 para 30 itens.

A estrutura fatorial desta versão da escala foi analisada num quarto estudo, junto de uma amostra de 366 estudantes (253 homens, 69.1%; 113 mulheres, 30.9%), com idades compreendidas entre 16 a 50 anos ($M = 25.59$, $DP = 7.31$), sendo a maioria solteiro/a ($n = 302$, 82.5%). Trata-se de uma amostra quase composta por alunos do primeiro ano da universidade 310 (84.7%). Esta análise recorreu ao método dos componentes principais, com rotação varimax, fixando em .40 a saturação mínima dos itens nas componentes isoladas. Os testes de KMO = .843 e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 2858.75$, $gl = 630$, $p < .001$) mostraram-se favoráveis à análise fatorial dos itens. Na tabela 1 apresentamos os resultados dessa análise.

Tabela 1

Dimensionalidade dos 30 Itens Integrando a Escala de Autoconceito (N = 366)

Itens	Componentes					h^2
	I	II	III	IV	V	
19- Considero-me competente no domínio das artes	.79					.64
31- Utilizo a arte para expressar a minha identidade	.76					.57
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	.75					.57
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	.72					.62
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	.70					.50
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	.69					.52
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião		.78				.62
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento		.74				.52
10- Considero-me uma pessoa religiosa		.74				.64
22- Valorizo os aspetos religiosos na minha vida		.68				.52
28- Gosto de frequentar lugares sagrados		.62				.47
34- Acredito na existência de Deus/Deuses		.53				.27
9- Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos			.69			.56
15- Acredito nas minhas capacidades intelectuais			.65			.50
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares			.64			.36
3- Sinto que posso ser um/a aluno/a com bom rendimento escolar			.53			.46
21- Tenho capacidade de entender com facilidade os conteúdos que aprendo			.50			.31
27- Considero-me um/a bom/boa aluno/a			.48			.39
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas				.71		.41
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos				.68		.47
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas				.61		.52
32- Sou uma pessoa procurada pelos colegas para conversas				.59		.50
8- Sinto-me incluído/a no meu grupo de colegas				.51		.29
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades				(.34)		.38
12- Sinto que tenho um corpo bonito					.79	.66
36- Considero que tenho boa aparência física					.68	.61
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente					.62	.41
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho					.62	.43
24- Sinto que sou uma pessoa fisicamente forte					(.36)	.41
30- Sinto-me saudável fisicamente					(.32)	.32
Valor-próprio	5.93	2.56	2.27	1.53	1.41	
Variância explicada	21.2	9.1	8.1	5.5	5	

Os resultados obtidos apontam para a existência de cinco fatores, que agrupam 30 itens (um total de 10 itens foi desconsiderado, por apresentar saturações cruzadas em mais que uma dimensão ou por não saturar acima de .40 em nenhum dos fatores isolados). O primeiro fator reúne os itens

referentes ao autoconceito artístico que reportam a competência e vocação artística e a importância das artes na expressão da identidade (e.g., “Considero-me competente no domínio das artes”). O segundo fator é formado por itens que reportam o autoconceito religioso. Trata-se de um conjunto de itens que descrevem alguma preocupação com assuntos ligados a religião e como esses aspetos religiosos influenciam na vida do indivíduo (e.g., “Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião”). O terceiro fator parece reunir itens do autoconceito académico. Esse fator reúne itens que expressam por exemplo a dedicação nos estudos e crenças nas capacidades de desempenho escolar (e.g., “Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos”). O quarto fator agrupa itens referentes ao autoconceito interpessoal/social, uma preocupação com a popularidade e aceitação com os colegas (e.g., “Relaciono-me facilmente com novos colegas”). Finalmente, o quinto fator agrupa itens que traduzem o autoconceito físico, mais na lógica de atração física (e.g., “Sinto que tenho um corpo bonito”). De referir que o item 20 (“Sinto que sou uma pessoa com boas amizades”), o item 24 (“Sinto que sou uma pessoa fisicamente forte”) e o item 30 (“Sinto-me saudável fisicamente”) não atingem saturações de .40 em qualquer um dos cinco fatores isolados, apresentando no entanto saturações superiores a .30 nos fatores IV e V, conforme se indica dentro de parêntesis na tabela 1.

Redução e Validação da Escala de Autoconceito de Estudantes Universitários Moçambicanos

No quinto e último estudo empírico aqui apresentado para a construção e validação da escala de autoconceito de estudantes universitários moçambicanos recorreu-se a uma amostra de 250 estudantes, com idades entre os 16 e 55 anos ($M = 29.0$, $DP = 7.70$), sendo 147 (58.8%) estudantes do sexo feminino. Em termos de ano escolar, 83 estudantes (33.2%) frequentavam o primeiro ano, 44 (17.6%) o segundo ano, 40 (16%) o terceiro ano e 83 (33.2%) o quarto ano. Estes estudantes frequentavam diferentes cursos: Educação de Infância (67; 26%), Ensino Básico (20; 8%), Psicologia Educacional (36; 14.4%), Ciências da Educação (18; 7.2%), Ensino de Filosofia (19; 7.6%), Administração e Gestão da Educação (26; 10.4%), Ensino de História (16; 6.4%), Ensino de Português (23; 9.2%), e Educação Física e Desportos (25; 10%). É ainda de salientar que a maior parte dos estudantes não tem outra ocupação para além da atividade de estudo (58%).

Para a análise da dimensionalidade dos itens procedeu-se a uma análise de componentes principais, com rotação varimax. Previamente, apreciou-se a factorização dos itens, tendo-se obtido índices favoráveis de KMO = .836 e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 2064.39$, $gl = 703$, $p < .001$). Face aos estudos prévios solicitou-se uma solução em cinco fatores, retendo-se os itens com saturações iguais ou superiores a .40, e indicando-se na tabela 2 os valores obtidos. Esta análise permitiu a redução dos 30 itens iniciais para 24 itens com saturações acima de .40 e claramente identificados para um dos fatores da Escala.

Tabela 2

Saturação dos Itens nos Cinco Fatores Isolados da Escala de Autoconceito (N = 250)

Itens	Componentes					h^2
	I	II	III	IV	V	
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	.85					.73
22- Valorizo os aspetos religiosos na minha vida	.77					.62
10- Considero-me uma pessoa religiosa	.76					.63
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	.74					.58
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	.70					.51
7- Sinto que tenho alguma vocação artística		.81				.68
19- Considero-me competente no domínio das artes		.79				.69
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas		.75				.62
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas		.72				.59
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas		.66				.52
27- Considero-me um/a bom/oa aluno/a nas matérias escolares			.77			.64
38- Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais			.70			.53
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares			.65			.58
21- Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo			.60			.44
9- Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos			.53			.47
12- Sinto que tenho um corpo bonito				.80		.68
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente				.77		.63
36- Considero que tenho boa aparência física				.69		.55
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho				.67		.55
8- Sinto-me aceite no meu grupo de amigos					.75	.62
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas					.64	.42
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas					.60	.52
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades					.59	.47
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos					.52	.35
Valor-próprio	5.69	2.82	2.14	1.53	1.45	
Variância explicada	23.7	11.7	8.9	6.4	6.1	

Os resultados desta análise permitem-nos verificar que os 24 itens retidos se distribuem de uma forma bastante satisfatória e equilibrada pelos cinco fatores já identificados, explicando no seu conjunto 56.8% da variância dos resultados dos itens da escala. De referir que os itens 32 e 37 (dimensão interpessoal), os itens 24 e 30 (dimensão física), os itens 3 e 15 (dimensão académica ou intelectual) e o item 31 (dimensão artística), saturando em mais que uma dimensão, foram retirados da análise. Assim, a escala fica composta por 24 itens distribuídos por cinco dimensões: autoconceito artístico (5 itens), autoconceito religioso (5 itens), autoconceito académico (5 itens), autoconceito

físico (4 itens) e autoconceito social (5 itens). Acrescenta-se ainda que o item 34 da dimensão religiosa não foi considerado na versão final da escala por apresentar níveis mais baixos de saturação nesta dimensão. Refira-se, também, que foi possível assegurar um número muito aproximado de itens por dimensão.

Depois desta análise com resultados bastante favoráveis para a validação da escala, avançou-se para o estudo da consistência interna dos itens. Na tabela 3 apresentamos os resultados estatísticos dos itens por cada dimensão, incluindo o coeficiente de correlação corrigido (*ritc*) entre o item e a pontuação total na dimensão a que pertence, indicando-se ainda o valor do alfa de Cronbach quando um item é eliminado (alfa se...).

Tabela 3

Análise da Consistência Interna dos Itens das Cinco Dimensões

	Min - Max	M	DP	<i>ritc</i>	<i>alfa se</i>
Dimensão religiosa (alfa = .83)					
4- As minhas crenças religiosas influenciam o meu comportamento	1 – 6	4.59	1.47	.62	.80
10- Considero-me uma pessoa religiosa	1 – 6	4.61	1.40	.65	.79
16- Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião	1 – 6	4.63	1.34	.55	.77
22- Valorizo os aspectos religiosos na minha vida	1 – 6	5.04	1.09	.44	.80
28- Gosto de frequentar lugares sagrados	1 – 6	4.59	1.45	.32	.82
Dimensão artística (alfa = .83)					
1- Considero-me uma pessoa com gostos e competências artísticas	1 – 6	4.11	1.51	.51	.82
7- Sinto que tenho alguma vocação artística	1 – 6	3.88	1.55	.68	.78
13- Esforço-me por desenvolver as minhas competências artísticas	1 – 6	4.04	1.49	.63	.79
19- Considero-me competente no domínio das artes	1 – 6	3.78	1.38	.70	.77
25- Os meus colegas elogiam as minhas qualidades artísticas	1 – 6	3.86	1.45	.61	.80
Dimensão académica (alfa = .75)					
9- Sou um/a aluno/a dedicado/a aos estudos	1 – 6	5.13	.93	.52	.70
21- Tenho capacidade de entender os conteúdos escolares que aprendo	1 – 6	5.15	.85	.41	.74
27- Considero-me um/a bom/oa aluno/a nas matérias escolares	1 – 6	4.90	.92	.58	.68
33- Consigo realizar bem as minhas tarefas escolares	1 – 6	5.00	.86	.59	.68
38- Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais	1 – 6	4.25	1.16	.49	.72
Dimensão Física (alfa = .76)					
6- Sinto-me uma pessoa fisicamente atraente	1 – 6	4.54	1.35	.55	.71
12- Sinto que tenho um corpo bonito	1 – 6	4.78	1.31	.66	.64
18- Sinto-me bem com o corpo que tenho	1 – 6	5.13	1.25	.49	.74
36- Considero que tenho boa aparência física	1 – 6	5.24	.97	.56	.71
Dimensão Interpessoal (alfa = .70)					
2- Relaciono-me facilmente com novos colegas	1 – 6	5.14	1.11	.35	.70
8- Sinto-me aceite no meu grupo de amigos	1 – 6	5.10	1.07	.55	.61
14- Sinto que sou uma pessoa popular entre amigos e colegas	1 – 6	4.74	1.27	.49	.64
20- Sinto que sou uma pessoa com boas amizades	1 – 6	5.15	1.09	.49	.64
26- Tenho facilidade em fazer novos amigos	1 – 6	4.97	1.12	.43	.67

A correlação corrigida dos itens com o total da respetiva dimensão é sempre superior a .30, atingindo em vários casos coeficientes bastante mais elevados. O índice de consistência interna das cinco dimensões do autoconceito é igual ou superior a .70, limiar exigido para esse tipo de instrumentos (Almeida & Freire, 2013). Assim, o coeficiente alfa dos itens para as cinco dimensões mostra-se bastante adequado aos objetivos de validação da escala e nenhum item se eliminado faz aumentar o seu índice de consistência interna. Neste sentido, concluímos a construção da escala que passa a avaliar as seguintes cinco dimensões: autoconceito artístico, autoconceito religioso, autoconceito académico, autoconceito físico e autoconceito social.

Discussão e Considerações Finais

Tomando a relevância do autoconceito dos estudantes na explicação da sua adaptação e sucesso académico, incluindo a vertente curricular e o desenvolvimento psicossocial, conduzimos uma investigação tendo em vista a construção e validação de um questionário para a avaliação do autoconceito em alunos universitários de Moçambique. Este processo envolveu a realização de sucessivos estudos qualitativos e quantitativos, tendo-se partido de uma tarefa de avaliação semiestruturada em que os estudantes descreveram as suas características mais valorizadas. Tendo em conta a diversidade e relevância do conteúdo destas breves entrevistas, chegámos a um conjunto de itens que foram sucessivamente reconsiderados ao longo das posteriores análises quantitativas.

Os resultados do estudo agora apresentado sugerem a existência de três dimensões que, com bastante frequência, estão presentes na generalidade dos instrumentos de avaliação do autoconceito: autoconceito académico, autoconceito social ou interpessoal e, ainda, autoconceito físico (Faria, 2005; Peixoto, 2003; Veiga, 2006). No entanto, nos sucessivos estudos por nós realizados, fomos observando a emergência e estabilidade de duas outras dimensões de autoconceito - autoconceito religioso ou espiritual e autoconceito artístico, raramente encontradas em outros instrumentos internacionais de avaliação do autoconceito. Questionando-nos sobre esta ocorrência, estas duas dimensões podem traduzir uma especificidade cultural, reportando maior preocupação com os assuntos religiosos ou espirituais e artísticos por parte dos estudantes universitários de Moçambique. Esta tendência nos resultados, a aprofundar em estudos posteriores, pode ser explicada tomando as conclusões de pesquisas realizadas por Hampatê Bâ (1981) e Castiano (2013), onde a religiosidade e a arte são entendidas como expressões de modo de vida do povo africano, também servindo a superação das suas incertezas e do seu sofrimento (Campira et al., 2014). Contudo, apesar de pouca frequência da dimensão religiosa ou espiritual em instrumentos que avaliam o autoconceito, a sua emergência não é recente, tendo já sido constatada num outro instrumento de avaliação do autoconceito para jovens-adultos (*Self-Description Questionnaire III*) de

Marsh et al. (1984). Tradicionalmente, o estudo do autoconceito artístico tem sido conduzido por escalas específicas, por exemplo a *Arts Self-perception* de Vispoel (1993; Pipa & Peixoto, 2014). Para o referido Vispoel (1993), o autoconceito artístico seria um fator de primeira ordem, na mesma linha com o autoconceito académico e não académico, sendo que o mesmo subdivide-se na segunda ordem em autoconceito da dança, autoconceito da música, autoconceito de artes visuais e autoconceito de artes dramáticas. Importa referir que com o estudo de Vispoel (1993; Pipa & Peixoto, 2014) a estrutura do autoconceito passou a integrar o autoconceito artístico, não sendo, por isso, surpreendente a emergência desta dimensão no presente estudo.

Por outro lado, a dimensão interpessoal parece atravessar as outras dimensões do autoconceito quando emerge nas dimensões do autoconceito a preocupação com os outros na explicação do comportamento do indivíduo e a necessidade de agir de acordo com as normas socialmente instituídas (e.g., “Procuro seguir os ensinamentos sagrados da minha religião”; “Os meus colegas elogiam as qualidades artísticas”; “Tenho facilidade de fazer amigos”; “Os professores elogiam as minhas qualidades intelectuais”). Esta situação tinha sido já anteriormente verificada em trabalho anterior, com um primeiro estudo de construção de um questionário de autoconceito para adolescentes moçambicanos (Campira et al., 2013). Este dado pode estar associado à importância da coletividade na construção e desenvolvimento do autoconceito por parte dos adolescentes e jovens-adultos Moçambicanos (Campira et al., 2013; Hapatê Bâ, 1981; Mwamwenda, 2004).

Finalmente, a dimensão de autoestima não aparece diferenciada e com suficiente estabilidade nas sucessivas tentativas havidas para a sua identificação como uma dimensão para a escala. Lembramos que também nalgumas outras escalas, por exemplo na escala de Susan Harter (1999; Faria, 2005), a autoestima aparece avaliada tomando um item de cada uma das restantes dimensões mais específicas do autoconceito, surgindo então como um fator geral ou um autoconceito global. Em estudos futuros será pertinente analisar, na base de novas entrevistas, a emergência desta dimensão mais global e valorativa do *self* nos estudantes universitários moçambicanos.

Em síntese, tomando os resultados deste último estudo, podemos considerar que estamos diante de uma escala bastante promissora para avaliar o autoconceito dos estudantes universitários de Moçambique. Futuros estudos poderão questionar a estabilidade das dimensões agora verificadas, por exemplo testando o modelo das cinco dimensões numa nova amostra através da análise fatorial confirmatória e estudando a existência e relevância de uma dimensão mais geral de autoestima, assim como identificando os itens que a podem representar, por exemplo tomando a autoestima como um fator de segunda ordem.

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2013). *Metodologia de investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Araújo, A. M., Almeida, L. S., Ferreira, J. A., Santos, A. A., Noronha, A. P., & Zanon, C., (2014). Questionário de adaptação ao ensino superior (QAES): Construção e validação de um novo questionário. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(XVIII), 131-145.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R., & Moreira, J. A. M. (2011). Avaliação do autoconceito global em estudantes do Ensino Superior. In *International Conference on New Horizons in Education*. Guarda, Portugal: 8-10 de junho.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 1(15), 1-40.
- Campira, F. P., & Araújo, A. M. (2012). A teoria sociocultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, XVI(2), 171-190.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Construção e validação de uma escala de autoconceito para adolescentes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, XI(1) 26-46.
- Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito com estudantes universitários de Moçambique. *II Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp.129-138). Braga: Campus de Gualtar, Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Castiano, J. P. (2013). *Os saberes locais na academia*. Maputo: Editora Educar.
- Colaciti, A. K. (2006). A construção do autoconceito na infância: A sua importância no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Electrónica de Psicologia*, IV(7).
- Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2) 175-193.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, XXIII, 361-371.
- Faria, L., & Santos, N. L. (2006). Autoconceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235.
- García, F. G., & Luján, R. S. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes desportivos. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2(2), 259-272.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones
- Goni, E., & Infante, G. (2010). Actividad física-desportiva, autoconcepto físico y satisfacción com la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Gordon, C. (1968). Self-Conceptions: Configurations of content. In C. Gordon & K. J. Gergen, *The self in social interaction, Vol I: Classic and contemporary perspectives* (pp. 115-136). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hampaté Bâ, A. (1981). *Confrontações culturais*. Paris: Le Monde.
- Marsh, H. W. (2005). *Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology*. Durham University: The British Psychology Society.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). The self-description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.

- Mata, M. A. P., Pimentel, M. H., & Pereira, F. A. (2011). Integração e adaptação ao ensino superior: A importância do autoconceito e da satisfação com o suporte social. *Actas do V Encontro do CIED-Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação: 18 e 19 de Novembro.
- Mwamwenda, T. S. (2004). *Psicologia educacional, uma perspectiva africana*. Maputo: Textos Editores.
- Palacios, E. G. (2009). *O autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Tese de Doutoramento em Psicologia Evolutiva e de la Educación. San Sebastian: Universidad del País Vasco.
- Peixoto, F. J. (2003). *Auto-estima, auto conceito e dinâmicas relacionais no contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: Análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(3), 533-541.
- Pipa, J., & Peixoto, F. (2014). Tipo de ensino e autoconceito artístico de adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 31(2), 159-167.
- Saldanha, A. A. W., Oliveira, I. C. V., & Azevedo, R. L. W. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21(48), 9-19.
- Seco, G. M. S. B., Casimiro, M. C. S. M., Pereira, M. I. A. R., Dias, M. I. P. S., & Custódio, S. M. R. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Cadernos do Ensino Superior.
- Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 401-441.
- Silva, M. C. R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina de estatística. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(9), 261-268.
- Sisto, F. F., & Martinelli, S. (2004). Estudos preliminares para a construção da escala de auto-conceito infanto-juvenil. *Interacção em Psicologia*, 3, 181-190.
- Souza, L. F. N. I., & Brito, M. R. F. (2008). Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desenvolvimento em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 193-20.
- Srivastava, R., & Joshi, S. (2014). Relationship between self-concept and self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research*, 2(2), 36-43.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. New York: Mc Graw-Hill.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescence development. *Annual Review Psychology*, 52, 83-110.
- Suehiro, A. C., Rueda, F. J., Oliveira, E. Z., & Pacanaro, S. V. (2009). Avaliação do autoconceito no contexto escolar: Análise de publicações em periódicos Brasileiros. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(1), 18-29.
- Tamayo, A., Campos, A. P. M., Matos, D. R., Mendes, G. R., Santos, J. B., & Carvalho, N. T. (2001). A influência da actividade física regular sobre o autoconceito. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 157-165.

- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, identidade, e a indecisão vocacional*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho, Braga.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de auto conceito: Piers-Harris Children's Self Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação, 1*, 38-48.
- Vispoel, W. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement, 53*, 1023-1033.

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A SELF-CONCEPT QUESTIONNAIRE FOR UNIVERSITY STUDENTS IN MOZAMBIQUE

Abstract

This paper presents the development and validation of a questionnaire for the population of adolescents and young adults participating in higher education in Mozambique. The construction of the questionnaire was based on the content analysis of self-descriptions provided by 15 students, and informed about the central categories of students' self-concept and its main descriptors. Based on the results of this first study, we developed 77 items that were successively applied to small groups of students and to different samples, conducting qualitative and quantitative analysis of the responses to the items in order to make define the dimensionality of the scale and choosing the best items. In a final study, the finalized version of the scale was administered to a sample of 250 students ($M = 29.0$, $SD = 7.70$). The results of principal component analysis identified 24 items that are organized into five self-concept dimensions: religious, artistic, academic, social and physical. These five dimensions explain 56.8% of the total variance of the items retained in the final version of the scale. Psychometric properties are favorable to the use of this assessment measure for university students from Mozambique.

Key-words: self-concept, adolescents and young adults, higher education, Mozambique

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: MODELOS DE ATUAÇÃO E CONTRIBUTOS DOS SERVIÇOS DE APOIO EM PORTUGAL

Ana Claudia R. Fernandes

Maria Cláudia S. Lopes de Oliveira

Leandro S. Almeida¹⁵

Resumo

A inclusão de estudantes com deficiência na Universidade tem desafiado as instituições a responderem às demandas de acesso e permanência específicas destes estudantes. Neste artigo analisamos como estão organizadas as iniciativas institucionais de inclusão, tomando como objeto os serviços de apoio na universidade e os desafios explicitados pelos responsáveis dos setores. Participaram do estudo três responsáveis técnicas pelos serviços de inclusão em três universidades portuguesas. Os dados foram recolhidos por meio de entrevista semiestruturada e analisados numa abordagem exploratória. Os resultados apontam para o desafio de proporcionar, para além das condições de acesso, a qualificação das condições de permanência que possam resultar em experiências exitosas dos estudantes, ampliando as oportunidades de obter autonomia e sucesso académico. A partir da discussão, apresentamos considerações que podem constituir indicadores de intervenção e, ainda, temas para investigações futuras que possam contribuir para práticas mais adequadas de atendimento a esse grupo de estudantes.

Palavras-chave: inclusão, ensino superior, serviços de apoio, sucesso académico

A inclusão de estudantes com deficiência tem representado um importante desafio à escola e professores, manifestando-se de modo diferenciado nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo maior o desafio no ensino superior. Como podemos facilmente antecipar, o grau de desafio é proporcional à menor tradição do estudo e intervenção no problema a nível do ensino superior. Contudo, com o acesso crescente de estudantes com deficiência à Universidade, temos assistido a algumas alterações nas práticas das instituições de ensino superior (Abreu & Antunes, 2013; Barnes, 2004; Espadinha, 2010; Fernandes & Almeida, 2007; Pires, 2007; Rao, 2004).

Para responder às demandas por serviços que apoiem o acesso de estudantes com deficiência, e ainda, que assegurem as condições adequadas de sua permanência e sucesso, as

¹⁵ (Universidade de Brasília & Universidade do Minho) Contacto para correspondência:
Ana Claudia Rodrigues Fernandes: anacrff@gmail.com

universidades portuguesas têm realizado diversos investimentos neste campo (Abreu & Antunes, 2013; Antunes & Faria, 2013; Fernandes & Almeida, 2007; Santos, 2013). Diante disso, interessa-nos conhecer como estão organizadas as iniciativas institucionais de inclusão, tomando como objeto os serviços de apoio em três universidades portuguesas e os desafios explicitados pelos seus responsáveis face ao objetivo de proporcionarem as condições mais adequadas de atendimento a esse grupo de estudantes universitários.

Necessidades Educacionais Especiais: Aprendizagem e Desenvolvimento Psicossocial

Considerando o papel da instituição escolar na promoção do desenvolvimento educacional de todos os estudantes, no quadro de uma política educativa de igualdade de oportunidades, a inclusão daqueles com necessidades educacionais especiais emerge como uma das demandas a responder (Fernandes & Almeida, 2007; Valle & Connor, 2014; Rao, 2004). A partir da compreensão das demandas apresentadas por estes alunos e do papel das instituições no atendimento às suas necessidades especiais, importa implementar práticas intencionais, flexíveis e focadas na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial destes estudantes. Nesse sentido, Valle e Connor (2014) destacam alguns princípios para a instrução, com a intenção de apoiar o desenvolvimento de diretrizes para a criação de ambientes educacionais mais democráticos e justos, adequados a todos. Entre tais princípios, podemos destacar a equidade, a flexibilidade, a simplicidade e clareza, a comunicação bem-sucedida, a tolerância ao erro, a garantia do acesso e mobilidade, a adequação do tempo, o desenvolvimento de uma comunidade em interação, a projeção de expectativas e o apoio à diversidade.

A inclusão dos estudantes, quando visa o atendimento às necessidades e direitos sociais dos mesmos, orienta-se por princípios capazes de promover o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivos e psicossociais. Com isso, a constituição de sistemas de apoio no espaço educacional pode representar, para tais estudantes, a oportunidade de construírem uma trajetória acadêmica bem-sucedida. Como cremos que a criação de sistemas de apoio se faz importante em todas as etapas da escolarização, neste artigo discutimos o tema no ensino superior pelas especificidades que obrigatoriamente terá que assumir.

Inclusão na Universidade

A experiência universitária é um importante marcador de trajetória de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, tanto pelas oportunidades de formação acadêmica, quanto pelas relações sociais estabelecidas, que se esperam pautadas em posturas éticas e humanizadas (Bucuto, Almeida,

& Araújo, 2014; Marinho-Araújo, 2009, 2011). Neste sentido, recai sobre as universidades expectativas de diminuição das diferenças impostas pelos padrões desiguais estabelecidos historicamente na sociedade, ao mesmo tempo que atenda às exigências de qualificação para o mercado de trabalho e propicie o desenvolvimento econômico e social dos seus estudantes e suas comunidades de pertença (Coulon, 2008; Fischer, 2014; Marinho-Araújo, 2011).

O ensino superior tem como característica ser um tempo e espaço de interações e transições na vida dos estudantes, demarcado por regras, valores e crenças. O sucesso de cada estudante exige dele o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais susceptíveis de responderem às exigências particulares deste nível de ensino (Almeida, Costa, Alves, Gonçalves, & Araújo, 2012; Del Prette & Del Prette, 1998). Aceder ao ensino superior abre possibilidades para que o estudante se aproprie do espaço simbólico da universidade, reconheça seu ofício, se adapte às atividades acadêmicas e se sinta incluído no sistema de valores que o perpassam (Almeida et al., 2012; Bucuto et al., 2014; Coulon, 2008). Da mesma forma, a experiência universitária tem um papel importante no desenvolvimento pessoal, ganhando destaque a sua contribuição para novas visões de realidade que possibilitam (re)posicionamentos identitários e recolocações espaço-temporais, transformações essas que ocorrem de forma dinâmica e negociada (Ressurreição, 2013). Sendo um nível de ensino especificamente voltado para a formação cultural e para a profissionalização de jovens e adultos, ao longo dele ocorrem várias rupturas simultâneas que exigem do indivíduo adequação e afiliação ao novo contexto. Por tudo isto, é importante que, assegurada a oportunidade de acesso, seja igualmente assegurada aos estudantes, de uma forma mais geral, oportunidades de efetivo sucesso. A formação e a sensibilização dos professores para este tema e de toda a instituição para a problemática é fundamental para uma mudança nas posturas e atitudes em relação a estes estudantes (Fernandes & Almeida, 2007; Kraska, 2003; Rao, 2004)

As dificuldades e barreiras à permanência de grupos menos favorecidos são comuns no espaço universitário e, por isso, justificam-se iniciativas de inclusão. No tocante às pessoas com deficiência, as dificuldades tendem a ser ainda mais agudas (Duarte et al., 2013). Concedendo-se, de um lado, destaque à importância de ações já consolidadas no propósito inclusivo, por outro, deve-se reconhecer a complexidade e as demandas próprias desse contexto, relacionadas à qualificação das condições de permanência e de aproveitamento da experiência acadêmica por todos os estudantes que acedem ao ensino superior (Anache, 2013; Antunes & Faria, 2013).

Intervenções da Universidade para a Inclusão

A experiência universitária, via de regra, é momento privilegiado no desenvolvimento social e individual, e, portanto, vemos aumentar a responsabilidade da Universidade em oportunizar

vivências académicas e sociais positivas. Consideramos vivências positivas aquelas pautadas em valores pró-sociais como respeito, aceitação, compreensão, convivência com a diversidade e solidariedade, que concorrem para competências sociais importantes dos indivíduos (Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Fischer, 2014; Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014). Exemplos dessas novas competências passam pelo sistema de valores, cooperação, cidadania, projetos de carreira e autonomia pessoal (Pascarella & Terenzini, 2005).

Como já expusemos, especialmente nas duas últimas décadas, face ao aumento crescente da diversidade étnica, religiosa e sociocultural das suas populações estudantis, as Universidades têm sido levadas a adotar medidas pedagógicas e organizacionais específicas. Do mesmo modo, o acesso ao ensino superior por parte dos novos públicos aumenta, como no caso dos estudantes com deficiência. Nesse cenário, as instituições têm-se organizado, criando e implementando serviços específicos de apoio (Abreu, Antunes, & Almeida, 2012; Antunes & Faria, 2013; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Dunn & Elliot, 2005; Rao, 2004; Valle & Connor, 2014).

Ao chegar ao ensino superior o estudante com NEE enfrenta uma nova realidade educacional, normalmente mais complexa e exigente face à encontrada na educação básica (Coulon, 2008; Fernandes & Almeida, 2007; Fuller, Healey, Bradley, & Hall, 2004). Aspectos como ambientes pouco receptivos e acolhedores, presença de barreiras físicas e arquitetónicas, discriminação, falta de informação e falta de serviços de apoio podem influenciar negativamente a trajetória destes jovens, provocando dificuldades diversas e, até mesmo, abandono (Abreu & Antunes, 2013; Fernandes & Almeida, 2007). Emerge, daí, a relevância da existência dos serviços de apoio que vão ao encontro das demandas de tais estudantes, como forma de possibilitar melhores condições de aprendizagem, permanência, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial (Abreu & Antunes, 2013; Fischer, 2014).

Sistemas de Apoio da Universidade Portuguesa: Levantamento

Diante da responsabilidade de incluir os estudantes, as universidades em Portugal têm-se confrontado com um desafio importante: de um lado, o tema é recente e ainda não conta com legislação específica ou com estudos e experiências suficientes para orientar as práticas, e, de outro, a procura é crescente por este subgrupo de alunos que reforça a urgência de se tomarem decisões (Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007; Antunes & Faria, 2013). No acesso ao Ensino Superior estes estudantes precisam de respostas cada vez mais eficazes face às suas características e demandas específicas, que contribuam para mais qualificadas condições de permanência e aproveitamento (Antunes & Faria, 2013). Com isso, trazemos à reflexão, a partir do presente estudo, as seguintes

questões: Como têm sido organizados os Serviços de apoio à inclusão na universidade? Quais são os principais desafios para a ampliação da inclusão nesta etapa da escolarização e de vida destes jovens?

Não sendo ainda suficiente a investigação em torno da inclusão no ensino superior em Portugal, o presente trabalho investiga, a partir da auscultação dos técnicos responsáveis, a organização, estrutura e desafios dos serviços de apoio a estudantes com NEE. Este levantamento foi conduzido junto de três universidades públicas portuguesas. Trata-se de um estudo qualitativo, de carácter exploratório, tomando entrevistas semiestruturadas aos responsáveis pelos Serviços de apoio ou atendimento deste subgrupo de estudantes.

Método

Participantes

As participantes, todas do sexo feminino, com idades entre 40 e 50 anos, foram convidadas e voluntariamente aceitaram conceder entrevista, que ocorreram no período compreendido entre setembro e dezembro de 2014, nas respectivas universidades. A primeira participante (*participante A*) é responsável por um Serviço de apoio, formada em Psicologia, atua como profissional da área técnica superior no referido serviço de apoio há mais de seis anos. A *participante B* é responsável por um Serviço similar, com formação na área de Educação, atua como profissional da área técnica superior há mais de seis anos. A *participante C* é igualmente responsável pelo Serviço em que atua como técnica superior, tendo formação na área de Educação e mais de seis anos de experiência. De acrescentar que as três participantes são provenientes de três Universidades públicas de média ou grande dimensão, com mais de 15 mil estudantes, de diferentes regiões do País.

Instrumento

Como instrumento para a recolha das informações foi utilizado um guião de entrevista semi-estruturada, contendo 13 questões, construído com a finalidade de abordar o conhecimento que os participantes possuem sobre o tema, servindo ainda para explorar ou identificar condicionantes da sua atividade, variáveis e suas relações (Amado, 2013; Flick, 2009). A intenção da entrevista foi conhecer as experiências dos interlocutores em relação ao tema em investigação, bem como as suas práticas e percepções (Amado, 2013; Creswell, 2014; Flick, 2009). O referido roteiro abordou como domínios: (a) a história da criação dos serviços de apoio na universidade, (b) os tipos de serviços ofertados, (c) a adesão dos estudantes aos serviços, e, (d) os desafios enfrentados frente às demandas apresentadas por este subgrupo de estudantes.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Para a realização das entrevistas foram contactadas diretamente as responsáveis pelos serviços de apoio com quem foi marcado inicialmente um momento de encontro individual. As entrevistas foram realizadas nos respectivos gabinetes, em uma única sessão e tiveram em média a duração de uma hora, tendo ocorrido entre os meses de setembro e dezembro de 2014. As entrevistas foram gravadas em equipamento de áudio com autorização das participantes.

Todas as entrevistas foram transcritas integralmente. O processo de análise baseou-se na análise de conteúdo, em que foram identificadas unidades e categorias temáticas que, de início, foram analisadas individualmente e a seguir em conjunto com as demais, a fim de identificar características gerais ou específicas, de acordo com os objetivos do estudo. Para a análise proposta, e de acordo com os objetivos do estudo, não houve tratamento da frequência de respostas.

Resultados

Os resultados apresentados reportam-se às percepções das responsáveis técnicas pelos Serviços de apoio na sua universidade. Estas percepções foram organizadas em torno de três eixos temáticos: (a) os tipos de serviços ofertados, (b) a adesão dos estudantes aos serviços, e (c) os desafios enfrentados frente às demandas apresentadas para a inclusão na universidade.

Tipos de Serviços Ofertados

Os relatos das participantes quanto aos tipos de serviços ofertados para o apoio à inclusão na universidade foram agrupados em quatro categorias: apoio às demandas de vida cotidiana e mobilidade no espaço da universidade, apoio à comunicação e resolução de questões acadêmicas, suporte/incentivo à autonomia no espaço universitário, e ações de sensibilização/ formação.

Em relação à categoria de apoio às demandas de vida cotidiana e mobilidade no espaço acadêmico, as participantes mencionaram:

“Nós temos uma pauta de custos que cobre apoios em língua gestual, técnicas de mobilidade e orientação para ensinar os espaços, o técnico é usado para isso, pessoas para a produção de informação. Eventualmente também podemos cobrir despesas de transporte em situações muito específicas. Assim estão assegurados os apoios fundamentais para o aluno estar aqui” (participante C).

No que se refere à categoria apoio à comunicação e resolução de questões académicas, as participantes relataram:

“No caso do estudante surdo, se tem alguma capacidade de audição é mais uma questão de postura pedagógica, daí informamos o professor que deve sempre falar de frente ao aluno, anotar no quadro as questões que possam causar dúvida e datas importantes. Se o aluno nos autoriza, informamos o docente, em função do regulamento da faculdade, o que o aluno deve efetivamente receber. Em casos muito específicos, particulares, em que os apoios que nós identificamos para o aluno possam causar estranheza ou resistência na sua implementação, fazemos uma reunião com o professor e explicamos todas as metodologias que achamos que são essenciais para o apoio ao aluno” (participante B).

“Trabalhamos com professores ou funcionários de serviços que dão apoio aos alunos em geral e também fazem o acompanhamento destes estudantes e fazem a gestão das questões mais específicas. Temos ali aquela pessoa e reúne-se com ela e o diretor de curso e definem os apoios que são necessários, as adaptações, as resoluções de dificuldades e problemas com docentes, diretores, etc. É tudo tratado localmente, com o nosso acompanhamento se for necessário” (participante C).

Na categoria suporte/ incentivo à autonomia no espaço universitário, foram feitos os seguintes relatos:

“O aluno tem que ter a iniciativa de se integrar e se envolver com os colegas e nós chamamos a atenção para isso também. Se ele quiser apoio para isso, tiver alguma dificuldade em especial, nós ajudamos com o apoio psicológico” (participante A).

“Nós aqui estruturamos as nossas ações desde o momento em que o aluno chega. No primeiro ano é um ano de integração, nós temos que apoiar os nossos alunos ao máximo, permitir que eles ultrapassem aquela situação de mudança de ensino e aí criar o máximo de condições possíveis para que ele o possa fazer. No segundo ano, devemos tentar que seja ele a organizar os seus serviços, ou seja, com nosso apoio, vão conversar com as pessoas, contactar as pessoas para saber que apoios é que podem ter, contactar os técnicos que podem e mobilizar os colegas para poderem fazer o trabalho connosco. E no último ano serem eles mesmos a trazerem as soluções” (participante B).

“No formulário de solicitação de apoio há um espaço para o estudante indicar os tipos de apoio que acha que vai precisar. E o formulário vai ser discutido na reunião. O diretor de curso vai tentar perceber as necessidades na reunião e, por outro lado, verificar como o estudante vai

se adequar aos programas. Os apoios são decididos em conjunto e nesse momento emerge a grande dificuldade desses estudantes. Eles não estão acostumados a negociar apoios, estão habituados a receber apoios” (participante C).

Já quanto à categoria ações de sensibilização/ formação, as participantes expuseram:

“Nós temos feito de tudo. Já fizemos programas de rádio sobre o assunto, já escrevi para o jornal da universidade, já dei formação para professores porque os professores sempre dizem que não têm formação. Nós demos formação e não há inscrições suficientes. Este é o ponto. Quem está de fora, muito facilmente aponta os erros. Dizem: nós precisamos de formação porque o gabinete deveria... E aí quando nós fazemos, onde as pessoas estão? De nossa parte, temos feito muito esforço para aparecer, para mostrar. E eu acredito que temos conseguido bons resultados. Treinamos os funcionários de atendimento ao público, do departamento alimentar, da biblioteca” (participante A).

“Posso dizer que tem muito pouca adesão. Para conseguir adesão dos docentes é quase impossível, a participação é muito reduzida. Houve também eventos que nem realizamos porque não tivemos população. Ou ainda fazem a inscrição, mas não chegam à sala, isso é frustrante... Não há adesão, mas acho que isso é comum em todo lado. Esse tipo de formação não acrescenta nada ao docente. É vista como formação pessoal” (participante B).

Adesão dos Estudantes aos Serviços

No que se refere ao tema da adesão dos estudantes aos Serviços de apoio surgiram as categorias: o acesso aos serviços e as demandas apresentadas pelos estudantes. Em relação ao acesso dos estudantes aos serviços de apoio, as participantes expuseram:

“Esse serviço tem por obrigação receber os novos alunos. Nesse aspecto eles vão chegando e tomam conhecimento que existe um serviço que os apoia a esse nível. Se for uma deficiência que seja visível, logo naquele momento o aluno é acompanhado por nós, um técnico o acompanha a fazer inscrição e matrícula. Um apoio individual em todo o processo. Posteriormente nós convocamos este aluno para uma reunião, conversamos para saber que tipo de apoio ele teve, que tipo de apoio acha que vai necessitar e se nos autoriza a informar os docentes sobre a sua condição” (participante B).

“Todos os estudantes têm que fazer a sua primeira matrícula e todas as inscrições posteriores, anuais, num módulo de inscrição e informação da universidade. Nesse módulo para a matrícula, todos os estudantes têm que responder a uma questão: tem necessidades educativas especiais? Sim ou não. E depois de responder a esta questão que é obrigatória,

nesse momento, para além da pergunta, há informações do que são as NEE e informações de que existem condições específicas para a frequência, e se ele estiver interessado, temos lá também os telefones. Se a pessoa responde que sim, tem a possibilidade de responder a um primeiro inquérito, não obrigatório. Depois, a pessoa responsável em cada faculdade, ao final do período da matrícula, recebe todos os contatos das pessoas que assinalaram sim e os respectivos inquéritos quando eles foram respondidos. Esta é a primeira abordagem. Depois fazemos uma primeira triagem dos estudantes. A matrícula também é acompanhada pelos serviços académicos e eles já informam aos estudantes e eles vêm falar conosco. Depois da triagem, entro em contato por e-mail, para confirmar se há NEE ou interesse em contato. E depois, o estatuto prevê que a qualquer momento o estudante pode solicitar apoio. De início há estudantes que não querem se identificar, mas que com o tempo percebem que precisam de mais alguma coisa e que há cá um apoio que pode ajudar. E há outros que acabam seu curso sem qualquer apoio. Poderiam ter um desempenho melhor, mas é uma decisão deles, nós não impomos o estatuto, eles fazem se quiserem” (participante C).

Já em relação às demandas externadas pelos estudantes, as participantes fizeram os seguintes relatos:

“Eles reclamam da mobilidade, os materiais, as relações com os colegas e professores. E agimos com cuidado, porque pode ter a ver com a personalidade de cada um e não com a deficiência. E há pessoas que se isolam, não colaboram para que as coisas corram bem. E não está relacionado com a deficiência” (participante A)

“Depende muito dos casos, mas por norma, condições especiais de avaliação. Em cada caso, no caso dos alunos com deficiência visual têm sido os materiais adaptados e algumas dificuldades em termos de acessibilidade. Para os alunos com mobilidade condicionada os apoios são o estacionamento mais próximo possível, salas reservadas ou salas mais próximas da entrada, em pisos térreos, mais próximas umas das outras para evitar deslocamentos nos diferentes pisos e tentamos responder a estes pedidos para não haver esta dificuldade” (participante B).

Desafios Enfrentados Frente às Demandas Apresentadas pelos Estudantes

O questionamento seguinte solicitou das participantes que expusessem os desafios enfrentados frente às demandas para a inclusão na universidade. De acordo com suas explanações,

identificamos duas categorias: as questões administrativas e financeiras, e a sensibilização/ aceitação das diferenças.

Ao exporem os desafios referentes às questões administrativas e financeiras, obtivemos os seguintes relatos:

“O que me parece mais dificultador é que neste momento nós estamos a viver cortes orçamentais por toda a situação do país e isso se reflete nos recursos ao nosso dispor, para sustentar determinados tipos de apoio. Acho dificultador, mas tem a ver com o panorama geral do país. Têm sido produzidos cortes orçamentais ao ensino superior que prejudicam muito em algumas situações. Por exemplo, faltam programas a que as universidades possam candidatar-se para financiamento e atribuição de novos técnicos, resolução de barreiras arquitetónicas porque não é justo que as universidades tenham que suportar tantos tipos de demandas quando há tantos cortes orçamentais, e então não há uma universalização do tipo de apoio que as universidades prestam” (participante A).

“Quanto às barreiras existem imensas. Muito a nível dos recursos financeiros e materiais que podemos disponibilizar aos alunos. Às vezes é difícil respondermos em tempo aquilo que eles precisam” (participante B).

Quando se referiram ao desafio da sensibilização/ aceitação das diferenças, as participantes expuseram:

“Há situações em que professores não entendem ou exigem desse aluno a mesma capacidade que o outro demonstrou. Como qualquer ser humano, independentemente da nossa condição, na verdade uns somos diferentes dos outros, há matérias que nos interessam mais que outras, independentemente de nossa condição física ou sensorial. Mas para aquele professor que está ali a primeira impressão é essa, ou seja, como é possível que o Antonio não consiga fazer as mesmas coisas que o José fez. As vezes criamos estas chamadas comparações e isso é uma dificuldade porque as exigências e as expectativas tornam-se mais elevadas” (participante B).

“Os professores têm que perceber que estão em um contexto de diversidade” (participante C).

Discussão

As informações recolhidas junto das três participantes neste estudo permitem-nos tecer algumas reflexões em torno das dimensões de análise emergentes do conteúdo das entrevistas: (a)

os tipos de serviços ofertados, (b) a adesão dos estudantes aos serviços, e (c) os desafios enfrentados frente às demandas apresentadas para a inclusão na universidade.

No tocante ao tema dos tipos de serviços ofertados, depreendemos das enunciações das participações a existência de distintos serviços colocados à disposição dos estudantes, como tentativas de atender às suas demandas e igualar condições de acesso e permanência. Entretanto, as entrevistas sugerem que cada serviço acaba por desenvolver mais recursos em relação a determinadas necessidades especiais do que outras.

“Aqui temos diversos equipamentos disponíveis. São programas de leitura de ecrã, ampliação de ecrã, linha Braille, lupas portáteis, computadores, virador de página, teclado de conceitos, mouse adaptado, scanner com programa de reconhecimento de caracteres adaptados às pessoas com deficiência da visão” (participante A).

“Se for estudante que precisa de língua gestual, então aí nós dentro do possível, pagamos a presença do intérprete, mas em situações pontuais e não permanentes “ (participante B).

A literatura na área sugere que os apoios às demandas de vida cotidiana e mobilidade podem apoiar o estudante no seu processo de integração na universidade (Abreu et al., 2012; Antunes & Faria, 2013; Fuller et al., 2004). Os apoios ligados à comunicação e resolução de questões académicas, por sua vez, podem promover experiências mais inclusivas ao proporcionarem a busca por formas mais adequadas de trabalho, que tenham em conta a diversidade e o diálogo. Ainda, favorecem a construção de vivências mais positivas frente ao cotidiano do cenário universitário, notadamente mais exigente e complexo (Antunes & Faria, 2013; Coulon, 2008; Fernandes & Almeida, 2007).

Já os serviços de suporte/incentivo têm por principal foco promover a autonomia gradual no espaço universitário, essenciais à formação humana e social dos estudantes. É do estudante a iniciativa de comunicar a necessidade de auxílio e de recorrer aos Serviços, para que aos poucos vá construindo sua autonomia no espaço da universidade. Na linha com a investigação na área, ao assumirem de forma ativa sua experiência universitária, os estudantes estão a favorecer os seus processos de desenvolvimento, o aproveitamento das situações de ensino e de aprendizagem, e o exercício da cidadania (Antunes & Almeida, 2012; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2014; Fischer, 2014; Silva et al., 2014).

Nas análises que se seguem, o destaque foi dado à adesão dos estudantes aos Serviços de apoio. Embora os Serviços disponíveis em cada instituição de ensino superior tenham organizações diferentes, percebemos que, de forma geral, há a preocupação em se manter o respeito à individualidade e consentimento dos alunos, traduzidos na oferta de apoios com carácter facultativo. Esta prática, por sua vez, cria a necessidade de dispositivos de comunicação ou divulgação

adequados, capazes de levar ao conhecimento dos interessados os apoios disponíveis, esclarecer dúvidas e, até mesmo, levar à superação de receios no estabelecimento de tais contactos explicitadores de algum tipo de limitação ou deficiência.

“Eles vêm aqui por iniciativa própria, pois não podemos obrigar ninguém a ter apoios; então nós divulgamos os nossos serviços por ocasião das matrículas; na universidade nós distribuímos materiais relativos aos serviços do gabinete, claro muitas vezes passa despercebido e eles sabem do gabinete depois por um colega, um professor, um funcionário. E o estudante quando chega aqui, nós estabelecemos um processo individual de apoio” (participante A).

Por outro lado, ao acederem aos Serviços, percebemos que as demandas emergentes dizem respeito, em grande parte, à adequação de condições e disponibilização de meios para a realização das atividades acadêmicas cotidianas (Abreu & Antunes, 2013; Fernandes & Almeida, 2007). Por exemplo, Abreu e Antunes (2013) apontam que a universidade não deve se isentar diante das demandas dos estudantes com NEE decorrentes da situação de deficiência, tendo como caminho a atenção às suas especificidades e necessidades. Ações que promovam a interação e o clima de aceitação da diversidade, favorecendo a familiarização e proximidade entre os estudantes, podem ser consideradas iniciativas válidas. Da mesma forma, todos os recursos institucionais devem ser ativados a fim de perceber e prestar o apoio adequado às demandas, em cada caso. Por outro lado, para se alcançar o desafio de promover a permanência qualificada, com oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social, importa assegurar o acolhimento de colegas e professores (Antunes & Faria, 2013; Fernandes, Almeida, & Mourão, 2007).

Outro ponto a destacar prende-se com a questão dos desafios enfrentados para qualificar as práticas inclusivas. Percebemos a influência de questões administrativas e financeiras decorrentes do cenário político e econômico atual que acabam por afetar as ações e programas desenvolvidos nas universidades.

“Uma dificuldade é o orçamento para você saber o que pode fazer a cada ano. Outra é que a universidade portuguesa manteve-se estanque por muitos anos, com o processo de Bolonha começou a agitar. Mudaram algumas coisas, chegaram pessoas de vários países, novas tecnologias. Mas os professores são os mesmos. Com um agravante, estamos a fazer mudanças com um corpo docente envelhecido, por questões econômicas. Não há contratação. Há gente nova muito interessante, mas não há contratações, vai havendo contratação precária e não permitem que haja continuidade, não permitem que os professores possam passar testemunho, possam criar. Também é difícil para eles, não é má vontade. Foram muitos anos a fazer as coisas da mesma maneira, agora chegam as novas tecnologias, documentos,

verificação da qualidade, relatórios, para além da investigação e da docência, a publicação. Aqui tudo está na frente da questão pedagógica. Quando um professor se esforça na inclusão e vai ser avaliado não vale nada, é zero. É difícil produzir assim. Nós produzimos cursos, materiais, informações e as pessoas não se inscrevem porque é complicado, não tem valor, e sem isso é difícil” (participante C).

Do mesmo modo, devem ser dignas de nota as questões que se referem à sensibilização/aceitação das diferenças no contexto universitário, o que constitui um importante desafio à ampliação de práticas cada vez mais inclusivas. Tido como um espaço definido pela competência e o mérito, a inclusão no Ensino Superior aponta para questões que reportam preconceitos, crenças e valores sociais e pessoais de uma sociedade baseada em modelos de normalidade e competição altamente excludentes (Dias & Lopes de Oliveira, 2013; Kraska, 2003; Mantoan, 2013; Rao, 2004; Sousa Santos, 2005).

“Isso tem a ver com a mudança de atitude e antes disso, com a mudança de mentalidade. E nós sabemos que mudar mentalidades é uma coisa que demora muito tempo. O problema é que, apesar de hoje em dia estarmos quase sufocados de informação, em todo o lado, e de a deficiência ser um tema que já vem sendo tratado em todos os canais de comunicação, muitas vezes a mensagem correta não chega às pessoas a quem mais deveria chegar. E, portanto, o que acontece ainda é que há muita ignorância, e muita mistificação em torno da deficiência” (participante A).

O crescimento do número de pessoas com deficiências na Universidade precisa ser acompanhado por mudanças na forma de atender e responder às necessidades destes estudantes. Cremos que reflexões e práticas demandam avanços também em respeito, valorização de potencialidades e busca por soluções reais que garantam igualdade de oportunidades a todos, indistintamente (Almeida et al., 2013; Bucuto et al., 2014; Coulon, 2008; Dias & Lopes de Oliveira, 2013).

Considerações Finais

A inclusão no Ensino Superior é já uma realidade e, pelo seu crescimento, tem se constituído um desafio a ser acolhido e respondido pela Universidade, que se vê convocada a responder de forma cada vez mais ética e alinhada às necessidades dos estudantes com deficiência que nela ingressam. Em muitas instituições, esse pleito tem sido alcançado através da criação de Serviços de apoio direcionados à inclusão de estudantes com NEE.

Neste sentido, importa conhecer como estão organizados e implementados os serviços e iniciativas para a criação de sistemas de apoio a estes estudantes. Os destaques apontados, de forma geral, constituem desafios que podem ampliar e qualificar o sistema de apoio à inclusão nas universidades investigadas, favorecendo condições de permanência e aproveitamento e, assim, apoiando os processos de desenvolvimento institucional em matéria de inclusão dos estudantes com NEE (Abreu & Antunes, 2013; Almeida et al., 2012; Anache, 2007; Del Prette & Del Prette, 1998; Dias & Lopes de Oliveira, 2013; Fernandes & Almeida, 2007).

Desafio, também, é a disponibilização de serviços de apoio cada vez mais especializados e significativos, para acompanhamento e apoio aos indivíduos que demandam ajudas específicas para alcançarem as condições necessárias ao exercício do seu “ofício de estudante” (Coulon, 2008). Aliado ao desafio da garantia de condições, tem destaque a importância do suporte e incentivo à autonomia do sujeito, seja na condição de estudante do ensino superior, cidadão e, também, futuro profissional.

Identificamos como limitações do presente estudo, o número reduzido de universidades pesquisadas, aliás não se entrevistaram responsáveis de Serviços em instituições privadas de Ensino Superior ou outras ligadas ao Ensino Politécnico, onde estes Serviços também existem. Para estudos futuros, a ampliação do alcance da pesquisa a outras instituições de ensino superior e o aprofundamento em temas que emergiram do estudo podem ser relevantes. A título de exemplo, importa aprofundar temas como a formação docente, o envolvimento da comunidade académica na inclusão e a ampliação dos serviços de apoio em contexto universitário.

Entendemos que promover a inclusão representa um desafio, permeado por diversas dificuldades. A intervenção nesta problemática envolve a sensibilização frente à diversidade, a desconstrução de crenças e preconceitos, bem como o respeito às diferenças e o envolvimento da comunidade académica (Fernandes & Almeida, 2007; Fischer, 2014; Mantoan, 2013; Valle & Connor, 2014). Neste sentido, destacamos que os ganhos advindos com a implementação de estudos e de medidas favoráveis à inclusão progressiva destes estudantes no Ensino Superior representa uma mais-valia ao sistema educacional, por ampliar a oportunidade de sucesso académico, num exercício da nossa cultura cívica moderna. Com isso, a Universidade avança na sua organização pedagógica em geral e na sua missão de oportunizar a todos os seus estudantes, sem distinção, experiências académicas positivas em termos do seu desenvolvimento pessoal, social e formação profissional.

Referências

- Abreu, M. (2013). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade da Madeira, Funchal.
- Abreu, M., & Antunes, A. P. (2013). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo de caso no ensino superior*. Comunicação apresentada no XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruña: Universidade da Coruña.
- Abreu, M., Antunes, A. P., & Almeida, L. S. (2012). A inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 19, 107-120.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. M. (2012). Expetativas académicas dos alunos do ensino superior: Construção e validação de uma escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, C. Y. (2010). Acesso ao ensino superior no Brasil: Equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior, Unicamp*, 18-27.
- Antunes, A. P., & Faria, C. P. (2013). A universidade e a pessoa com necessidades especiais: Estudo qualitativo sobre perceções de mudança social, institucional e pessoal. *Indagatio Didactica*, 5(2), 475-488.
- Barnes, C. (2004). Disability, disability studies and the academy. In J. Swain., S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Eds.), *Disabling barriers, enabling environments* (2nd ed.) (28-34). London: Sage.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2012). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (10 Ed.). Petrópolis: Vozes.
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. M. (2014). Sucesso académico na Educação Superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista E-Psi*, 4(1), 28-46.
- Bucuto, M. C., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Expetativas académicas de estudantes universitários em Moçambique: Validação de uma versão do questionário de perceções académicas (QPA – Expetativas). In L. S. Almeida, A. M. Araújo, A. R. Franco & D. L. Soares (Eds.), *Cognição, Aprendizagem e Rendimento: I Seminário Internacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: A entrada na vida universitária*. Salvador, BA: UDFBA.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre: Penso.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: O enfoque das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), 205-215.
- Dias, S., & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2013). Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: Contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 169-182.
- Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade da Madeira, Funchal.
- Fernandes, E. A., Almeida, L. S., & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7(1), 169-178.

- Fernandes, E., & Almeida, L. S. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.
- Fischer, J. (2014). Inclusão de académicos com deficiência na universidade: Possibilidades e desafios. In S. E. Orrú (Org.), *Para além da educação especial: Avanços e desafios de uma educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak editora.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: A systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
- Kraska, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perception of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 11-19.
- Mantoan, M. T. E. (2013). Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. Disponível em http://www.diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=2879&/diferenciar_para_incluir_ou_para_excluir_por_uma_pedagogia_da_diferenca. Acesso em 22.mar.2014.
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas-SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2011). Psicologia escolar e educação superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras*. Campinas-SP: Alínea.
- Olive, A. C. (2002). Histórico da educação superior no Brasil. In M. S. A. Soares (Org.), *A educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES.
- Pires, L. M. F. S. A. (2007). *A caminho de um ensino superior inclusivo? A experiência e percepção dos estudantes com deficiência – estudo de caso*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Ressurreição, S. B. (2013). *Estudantes universitários indígenas: Histórias de rupturas e transições*. Exame de qualificação de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA.
- Santos, C. S. (2013). *Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em Universidades Brasileiras e Portuguesas*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Severino, A. J. (2008). O ensino superior brasileiro: Novas configurações e velhos desafios. *Educar*, 31, 73-89.
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 4(1), 28-46.
- Sousa Santos, B. (2005). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez.
- Valle, J. W., & Connor, D. J. (2014). *Ressignificando a deficiência: Da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: Penso.

INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: PRACTICE MODELS AND CONTRIBUTES FROM THE SUPPORT SERVICES IN PORTUGAL

Abstract

The inclusion of students with disability in University has challenged such institutions to respond to the access and permanence demands that are particular to these students. In this paper, we analyze how the institutional initiatives of inclusion are organized by focusing on the university's support services and the challenges that are pointed out by the administrators of these sectors. Three technicians who manage the inclusion services in three Portuguese universities participated in this study. Data were collected using a semi-structured interview and analyzed according to an exploratory approach. The results suggest the challenge of providing, besides access conditions, the improvement of permanence conditions, which may result in successful experiences for students, hence increasing the opportunities to gain autonomy and academic success. On the grounds of the discussion, we present considerations that may serve as indicators for intervention, and also, topics for future research, which may help to define a more suitable practice to attend this group of college students.

Key-words: inclusion, higher education, support services, academic success

O MEDIADOR ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO: UM AGENTE SOCIAL A SERVIÇO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Imira Fonseca de Azevedo¹⁶

Leila Sanches de Almeida¹⁷

Resumo

O processo de inclusão escolar gera importantes discussões sobre o sistema educacional brasileiro e suas práticas. Falar sobre inclusão leva a se falar sobre mediação escolar. Este estudo, referenciado em González Rey, investigou as atividades do mediador escolar e sua relação com as escolas e as famílias. A pesquisa, desenvolvida em escolas particulares, teve 16 participantes, entre mães, mediadoras, diretores, supervisoras, professoras e ex-mediadoras. A análise de conteúdo das entrevistas aplicadas mostrou a mediação como uma atividade importante para a inclusão. O mediador foi considerado a ponte entre o aluno e o conteúdo escolar. Os mediadores relataram um bom relacionamento com as crianças, mas apontaram dificuldades com as famílias e as equipes pedagógicas durante a realização do seu trabalho.

Palavras-chave: inclusão, mediação escolar, mediadores, subjetividade

A década de 1990 foi marcada por reuniões internacionais que advogaram pelo acesso obrigatório de toda a população à educação. Nestas reuniões, foram formuladas duas declarações que influenciaram as práticas educacionais em diversos países, inclusive o Brasil. São elas: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), firmada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Segundo esta declaração, as escolas regulares devem acomodar todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (Roriz, Amorim, & Rossetti-Ferreira, 2005).

Assim, as escolas do mundo inteiro iniciaram o processo de inclusão dos alunos que frequentavam as classes especiais nas classes regulares. Este processo tem gerado muitas reflexões sobre os sistemas educacionais brasileiros, principalmente em relação aos modelos pedagógicos vigentes, aos procedimentos de avaliação, a adequação das escolas, entre outros (Freitas, 2008; Brandão & Ferreira, 2013; Glat, Plestch, & Fontes, 2007). Neste contexto, surgiu a figura do mediador

¹⁶ Mestranda Programa de Pós-graduação EICOS, UFRJ/ Brasil. imirafonseca@gmail.com

¹⁷ Professora , UFRJ, Programa de Pós-graduação EICOS, UFRJ/ Brasil. leilasanches@ufrj.br

escolar. Segundo Mousinho et al. (2010), o mediador escolar começou a atuar de forma mais frequente no Brasil em 2000. Geralmente, essa função é exercida por profissionais diversos das áreas de Educação e Saúde.

Atualmente, são escassas as pesquisas sobre a figura do mediador e suas atividades. O presente estudo pretende contribuir no preenchimento desta lacuna.

A Subjetividade por González Rey

Fernando González Rey desenvolveu a sua teoria da Subjetividade com o objetivo de compreender como se caracteriza a relação dialética estabelecida entre o indivíduo e a sociedade (Gomes & Souza, 2012), a partir das interações entre a subjetividade individual e subjetividade social. O autor conceitua a subjetividade enquanto um “sistema de significações e sentidos subjetivos em que se organiza a vida psíquica do sujeito e da sociedade” (González Rey, 2002, p. viii). Portanto, a subjetividade não pode ser vista como uma realidade intrapsíquica. Ela é um sistema aberto que se constitui nos processos sociais.

González Rey considera que a subjetividade individual e a social são interatuantes e integrantes de um processo complexo de produção de sentidos. A subjetividade individual é marcada pela organização que integra o funcionamento psicológico de um sujeito concreto (Tacca & González Rey, 2008) e se constitui em espaços sociais historicamente construídos (González Rey, 2003), enquanto a subjetividade social resulta da produção de sentidos que caracteriza todos os cenários da vida social e sustenta os espaços sociais (González Rey, 2003).

Uma das formas de expressão da subjetividade social é o discurso. Ele está organizado em diversos sentidos subjetivos que auxiliam na compreensão da realidade social (González Rey, 2003). Assim, ao se colocar em foco a questão da inclusão escolar é necessário ter em consideração que a subjetividade social da escola é composta por muito mais elementos do que as interações geradas dentro da escola (González Rey, 2003). Como espaço de subjetividade social, o discurso sobre a escola é influenciado e reconstruído pelas subjetividades individuais de alunos, professores, pais de alunos, mediadores, que por sua vez, constituem suas próprias subjetividades com aspectos de outros ambientes e espaços sociais. Além disso, esses indivíduos apresentam sentidos diferentes para as experiências de inclusão.

Breves Considerações sobre Educação Especial

O percurso histórico da escolarização dos indivíduos considerados deficientes começou na época em que eles eram submetidos à internação em grandes instituições. Foi somente no século XVI que alguns profissionais, principalmente médicos e pedagogos, que atuavam nas instituições totais, passaram a acreditar na possibilidade de que tais pessoas pudessem aprender (Mendes, 2006). Com o passar dos anos, diante de mudanças geradas por lutas sociais a favor dos deficientes e por condições econômicas e políticas, a situação das pessoas com deficiência sofreu alterações. Foi conquistado o direito pelo não isolamento total em instituições. Com isto, elas passavam o dia nas instituições, porém voltavam para suas casas à noite (Omote, 2008).

No Brasil, no final do século XIX, em São Paulo e no Rio de Janeiro, foram implementadas classes especiais, vinculadas a escolas públicas, para que alunos com deficiência pudessem estudar (Mendes, 2006). Contudo, a formalização das classes especiais só ocorreu após a Constituição brasileira de 1946, que reconhecia a educação como um direito universal (Pletsch, 2009). Na metade final da década de 1960 e durante toda a década de 1970, os questionamentos e a pressão social em favor dos direitos das pessoas com deficiência fizeram emergir o movimento denominado Integração Escolar (Machado, 2005). Embora promovessem na teoria a participação ampla na sociedade, as práticas integradoras se constituíam, em sua maioria, como segregadoras uma vez que preconizavam que a participação dos deficientes em sociedade implicava o preparo dos mesmos para tal (Mendes, 2006). Essa preparação era baseada somente nos avanços conseguidos pelo próprio aluno. Assim, cabia aos alunos de classes e escolas especiais toda a responsabilidade pelo seu progresso, para ser considerado apto a participar da sociedade (Glat, Pletsch, & Fontes, 2007). Sem auxílio, eles eram considerados como despreparados e seguiam segregados.

Tendo em vista a manutenção das desigualdades que ainda contemplavam os deficientes, principalmente no campo da educação, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o movimento da Inclusão ganhou força nos Estados Unidos e, pela grande influência política desse país, alcançou o mundo (Mendes, 2006). Como marcos desse movimento temos as declarações elaboradas nas convenções de Jomtien e Salamanca, supra citadas.

A principal diferença entre o movimento de Integração e o de Inclusão é a ênfase dada ao processo de aprender: o foco não está mais na deficiência do aluno, ele não é mais o responsável pela sua inserção. Agora, olha-se para o ambiente, principalmente para a escola. Cabe investigar as características que falharam, ou não, na promoção da aprendizagem (Glat & Fernandes, 2005). A educação inclusiva almeja que todos possam aprender, participar na sala de aula e não somente ocupar um lugar na classe (Sanches & Teodoro, 2006). A educação precisa ser apropriada,

respeitando as capacidades e necessidades de cada aluno, assim como deve levar em consideração as características do ambiente onde as crianças se encontram (Brandão & Ferreira, 2013).

A Mediação Escolar

A mediação escolar é desenvolvida em diversos países, principalmente nos Estados Unidos, onde os profissionais atendem pelo nome de “teacher aide”, “paraeducator”, entre outros (Mousinho et al., 2010). O mediador escolar existe no EUA há mais de 40 anos. Diferentemente da realidade estadunidense, não há no Brasil uma legislação que regule a função de mediador escolar. Assim, adotamos, neste trabalho, a conceituação realizada por Mousinho et al. (2010). Para as autoras, o mediador escolar é “o intermediário nas questões sociais e de comportamento, na comunicação e na linguagem, nas atividades e/ou brincadeiras escolares, e nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas na escola” (Mousinho et al., 2010, p. 95). Ainda segundo as referidas autoras, o mediador escolar pode atuar com crianças e adolescentes com dificuldades motoras, com dificuldades de concentração e impulsividade, dificuldades de leitura, dificuldades comportamentais e dificuldades na comunicação e interação. Percebe-se, portanto, que o mediador escolar tem um campo de atuação muito maior que o das deficiências (deficiência visual, auditiva, intelectual, física e múltipla).

Repercussões do Trabalho do Mediador Escolar

Ao longo do tempo de atuação dos mediadores escolares nos Estados Unidos, muitas pesquisas foram realizadas para investigar os efeitos desse trabalho e como os mediadores se sentem ao desenvolver suas atividades. Em contrapartida, no Brasil, poucos são os estudos que abordam esse tema. No que se refere ao relacionamento entre mediadores e professores e a equipe de direção das escolas, muitos mediadores estadunidenses afirmaram se sentir desvalorizados. Estes alegam que, apesar de estarem interagindo com mais proximidade da criança, não são solicitados a emitir opiniões em reuniões e conselhos de classe sobre as crianças (Fisher & Pleasants, 2012; Riggs & Mueller, 2001).

O excesso de responsabilidade que os mediadores atribuem a si mesmos também é um fator que aparece com frequência nos trabalhos estadunidenses. Mediadores entrevistados por Levine, Marks e Schrader (1999) afirmaram, entre outras coisas, ser responsáveis pelo processo de aceitação do aluno pelo professor regente. Deste modo, acreditavam que deviam manter a criança calma para não perturbar a sala de aula. Quando não conseguiam, sentiam-se frustrados e estressados. Além disso, esses mesmos mediadores informaram que precisavam lutar pelos direitos de seus alunos,

uma vez que muitas escolas não praticavam os paradigmas da inclusão e muitos professores não realizavam atividades com os alunos que contavam com mediação.

No Brasil, tal situação com os professores também foi encontrada em um estudo fluminense que buscava treinar professores e mediadores para a utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Informática Acessível (Nunes, Araújo, Schirmer, & Walter, 2013). As autoras perceberam que as mediadoras se envolveram muito mais com as atividades do que as professoras das turmas. As professoras alegavam não ter tempo para participar das reuniões e não alteravam em nada suas práticas pedagógicas. Já as mediadoras, após a intervenção, passaram a buscar maior participação da turma na aprendizagem do aluno que acompanhavam, elaboraram estratégias próprias para melhorar suas ações pedagógicas e utilizaram os recursos apresentados pelas pesquisadoras para incentivar e ajudar na produção de textos orais e escritos dos alunos.

Alguns trabalhos (Giangreco & Broer, 2005; Cunha, Glat, Silva, & Siqueira, 2012) apontam, ainda, que o mediador escolar cumpre um papel paliativo no processo de inclusão escolar, porque muitas vezes, a sua inserção desresponsabiliza outros agentes como professores, coordenadores e diretores de reformularem suas práticas para a inclusão daquele aluno. Percebe-se, assim, que o mediador enfrenta dificuldades no manejo dentro da escola. Essas dificuldades, especialmente com o professor, têm revelado outro aspecto negativo da presença do mediador na sala de aula: promove um distanciamento entre o professor regular e o aluno assistido pelo mediador (Carvalho, 2008; Giancrego & Broer, 2005; Fisher & Pleasants, 2012; Levine, Marks, & Schrader, 1999; Daniels & McBride, 2001; Nunes et al., 2013). Mesmo quando os professores demonstram ter preocupação com o aluno com necessidades educacionais especiais, isto é, com transtornos globais do desenvolvimento ou deficiências, a presença do mediador lhes suscita um pensamento de que aquela criança já está recebendo atenção suficiente, logo, ele pode se dedicar às outras crianças (Netto, 2012).

A mediação escolar é uma atividade que vem se tornando mais freqüente no Brasil nos últimos 15 anos. Entretanto, há poucos estudos que apontam para o alcance das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos mediadores escolares e para as novas relações que se estabelecem na presença dessa pessoa na sala de aula. Uma vez que grande parte das crianças acompanhadas por mediadores escolares são crianças com necessidades educacionais especiais, é de extrema importância a condução de investigações sobre o papel e as atividades do mediador escolar. Portanto, este estudo teve como objetivo principal, a partir da Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey, conhecer a atuação de mediadores em escolas particulares do município do Rio de Janeiro, no que diz respeito à: adaptação do material e das avaliações escolares; e sua relação com a família e a escola.

Método

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, especificamente, como um estudo de caso (Becker, 1999). Minayo e Sanches (1993) concebem a abordagem qualitativa como a mais apropriada para estudos desenvolvidos no âmbito da subjetividade e seus processos, na medida em que ela facilita a compreensão das relações humanas e dos significados produzidos nessas interações.

Contexto do Estudo e Participantes

Este estudo de campo foi desenvolvido em escolas particulares da cidade do Rio de Janeiro. Teve como participantes: quatro mediadoras, quatro mães de aluno, dois diretores de escola, duas supervisoras escolares, duas professoras e duas ex-mediadoras. As quatro mediadoras tinham entre 24 e 30 anos de idade e de dois a cinco anos de experiência na função. Quanto à sua formação, duas eram professoras de educação infantil, uma era estudante de psicologia e outra era graduada em pedagogia, sendo que todas haviam feito um curso sobre mediação. Três mediadoras estavam acompanhando as crianças por um período de tempo inferior a um ano. As mães dos alunos mediados tinham entre 34 e 40 anos de idade na ocasião das entrevistas. Os dois diretores de escola tinham 42 e 55 anos de idade. O primeiro era professor de informática e atuava como diretor há quatro anos. A segunda era formada em Pedagogia e em Ciências da Religião. Havia sido professora e exercia o cargo de diretora há seis anos.

As duas supervisoras entrevistadas tinham formação em pedagogia. Uma era supervisora de inclusão, tinha 24 anos de idade, estava formada há um ano e trabalhava na escola pelo mesmo período de tempo. A outra era supervisora pedagógica, tinha 47 anos de idade e exercia sua função há oito anos na escola.

As professoras tinham diferentes formações acadêmicas. Uma era formada em Psicologia e havia feito um curso de formação de professores. Ela tinha 50 anos de idade e atuava como professora há 25 anos. A outra era formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Infantil. Tinha 39 anos de idade e trabalhava na escola há dez anos.

As ex-mediadoras eram fonoaudiólogas e tinham 34 e 35 anos de idade. Cada uma atuou como mediadora em escolas do Rio de Janeiro por cerca de sete anos.

Todos os participantes do estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que lhes garantiam total anonimato. Informações que pudessem identificar os participantes não foram apresentadas, assim como seus nomes foram alterados.

Instrumentos

Minayo (2000) destaca a importância do uso de entrevistas no que tange ao aprofundamento da comunicação entre o entrevistador e o participante da pesquisa, possibilitando que o entrevistado apresente com mais detalhes suas concepções a respeito dos fatos. Sendo assim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os participantes do estudo. As entrevistas constavam de perguntas que abordavam especialmente o papel do mediador, suas atividades e a relação mediador-escola-família, tais como: “O que você pensa sobre mediação escolar?”; “Como é o trabalho de mediação?”; “Quais são as atividades desenvolvidas pelo mediador?”; “Como é a rotina do mediador com a criança na escola?”; e “Como é o relacionamento entre o mediador e os responsáveis da criança?”.

Procedimentos

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Para o processo de seleção dos participantes, utilizou-se a técnica da “bola de neve”, que possibilita o acesso a possíveis participantes pela indicação de um ou dois informantes iniciais (Bernard, 2006). Realizou-se, em um primeiro momento, um contato com a diretora da escola da zona norte. Em seguida, foi feito contato com os participantes por ela indicados, e assim sucessivamente. Uma vez que o sujeito demonstrasse interesse em participar do estudo, lhe era informado o objetivo da pesquisa e agendada uma entrevista no dia, horário e local de sua conveniência.

As entrevistas realizadas foram integralmente transcritas e submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Resultados e Discussão

Todos os participantes concordaram que o mediador escolar é uma figura importante no processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Para eles, o mediador atua como uma ponte, um link entre a criança e o conteúdo escolar.

A maior parte das mediadoras (três), uma das ex-mediadoras, as professoras, os diretores e as mães tomaram a adaptação do material como função do mediador. Apenas duas participantes alegaram que a função do mediador não é adaptar material e, sim, ajudar a criança em sala de aula a trabalhar com o material já adaptado pelas professoras ou por profissionais que atendem às crianças fora do contexto escolar (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos).

Com exceção de uma mediadora e de uma ex-mediadora, os demais participantes disseram que o mediador deve acompanhar a criança nas atividades extracurriculares, consideradas situações difíceis de serem enfrentadas. Contudo, esta é uma questão discutível. Carvalho (2008) questiona se a permanência constante de uma pessoa “de fora da sala” ao lado da criança não poderia ser mais um fator de exclusão, já que as outras crianças podem acreditar que o aluno de inclusão é tão “prejudicado” que precisa de outra professora para auxiliá-lo. Outro argumento quanto a não participação do mediador nas atividades da criança fora da escola, além da super exposição da criança, foi dado por uma mediadora. Para ela, caberia aos responsáveis acompanhar as crianças nestas atividades, pois isto pode resultar em um maior entendimento das dificuldades do filho.

Quanto ao tempo de atuação do mediador com a criança, a maior parte das mediadoras e ex-mediadoras concordou que o mediador deve ficar com a mesma criança durante três ou quatro anos, ou seja, durante o primeiro segmento do ensino fundamental. Apenas uma mediadora e uma ex-mediadora não determinaram prazos para a permanência do mediador com a criança. Justificaram suas opiniões em decorrência da dificuldade existente em se estabelecer um vínculo satisfatório com a criança para a realização de um bom trabalho. Contudo, todas as mediadoras e ex-mediadoras consideraram fundamental que o vínculo formado não deixe de ser profissional, para não gerar dependência afetiva da criança pelo mediador, nem dificultar a possibilidade de experimentação de outras formas de lidar com a criança, quando isto se fizer necessário.

A avaliação escolar também surgiu como uma unidade de significado. Em todas as escolas, o processo de avaliação é acompanhado de perto pela direção e pela supervisão pedagógica e, em apenas três casos, as mediadoras ocasionalmente auxiliavam as professoras e supervisoras responsáveis pela elaboração de avaliações.

É interessante apontar que não foi encontrado, em nenhuma escola, um trabalho conjunto com todos os mediadores. Questionadas sobre o motivo, uma diretora e as supervisoras pedagógicas consideraram que uma reunião com esse propósito não é conveniente, pois as crianças têm problemas distintos e são acompanhadas por profissionais diferentes. Além disso, é freqüente que a escola parta de princípios diversos para orientar a atuação dos mediadores. Diante da inexistência de reuniões sistemáticas de mediadores, o contato entre mediadores que trabalhavam em uma mesma escola ocorria na hora do recreio das crianças ou quando algum deles precisava de ajuda.

O relacionamento entre as famílias e os mediadores não é de fácil manejo. Duas mediadoras, uma ex-mediadora, uma diretora e uma professora contaram que muitos responsáveis não conhecem o trabalho do mediador, de modo que lhes cobram resultados inalcançáveis com as crianças como, por exemplo, notas máximas em todas as provas. Elas relataram ainda que muitos responsáveis não colaboram com o processo de aprendizagem fora da escola, deixando de fazer a tarefa de casa com os filhos. De outro lado, algumas mães apontaram outro problema nessa relação: a falta de compromisso de alguns mediadores. São comuns casos de abandono da mediação antes do término do ano letivo, sem aviso prévio à família.

As mediadoras e ex-mediadoras também falaram sobre a dificuldade de exercer suas atividades na escola. Quase todas afirmaram que muitas escolas não estão preparadas para receber os alunos de inclusão. Uma das mediadoras contou, por exemplo, que não pode fazer nenhum tipo de adaptação para a criança com que atua, assim como não pode participar de nenhuma reunião sobre o menino. Vê-se, nesses casos, a impossibilidade de se considerar que, de fato, esteja sendo feita a inclusão do aluno. Ao contrário, a criança está na sala de aula, mas sem poder participar das atividades – o aluno é um mero expectador. Passemos agora para um relato de uma ex-mediadora. Muitas vezes, quando ia começar uma mediação, ela disse que encontrava a criança deitada em um canto da sala e era advertida pela professora a não acordá-la. As práticas contidas nesses relatos nos remetem aos processos de inclusão excludente: aparentemente, a inclusão é realizada, porque a criança está na sala regular, mas ela não é respeitada em suas particularidades.

Ao passo que muitas escolas não se organizam para realmente incluírem as crianças, o mediador aparece como peça central para garantir o cumprimento da lei. Algumas mediadoras e as ex-mediadoras, ao falarem sobre a atuação do mediador, também relataram que, frequentemente, ele assume toda a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno. Por muitas vezes, elas perceberam que os professores se afastavam dos alunos que contavam com mediadores., de forma que não preparavam suas tarefas e nem lhes incentivavam a participar das atividades em grupo. Todas as atividades de aprendizado eram delegadas aos mediadores.

Essa também é a realidade de uma parcela de mediadores nos EUA (Levine, Marks, & Schrader, 1999). Muitos dos mediadores entrevistados assumiam o dever que lhes era imposto: realizar, sozinhos, a inclusão das crianças. Foi visto também que eles acreditavam que os comportamentos infantis que poderiam atrapalhar a aula deveriam ser, por eles, controlados.

Tal situação leva à outra questão: o excesso de responsabilidade do mediador. Viu-se que, de maneira cíclica, a responsabilização do mediador sobre a aprendizagem do aluno também influenciou no comportamento do professor, levando-lhe a se distanciar do aluno mediado. Duas mediadoras e as ex-mediadoras falaram ter experienciado esta situação. Elas relataram que a maioria das

professoras não fazia as tarefas para as crianças que elas mediavam, assim como não explicavam para os demais alunos o que se passava com a criança mediada. Uma das ex-mediadoras falou que lhe cabia explicar às outras crianças o motivo de suas ações com a criança que ela assistia.

Por fim, cabe destacar que ouvimos de grande parte dos participantes uma demanda pela formação profissional e regulamentação da profissão. Constatamos que há profissionais de distintas áreas trabalhando como mediadores e parece não haver um consenso quanto à formação esperada para um mediador. As mediadoras, uma supervisora e uma mãe consideraram os cursos de graduação em Psicologia e Educação os mais apropriados. Argumentaram que mediadores formados em outras áreas podem apresentar dificuldades para adaptar o material didático.

Consideramos que, mais do que conhecer exatamente as funções do mediador, coloca-se como ponto fundamental para a compreensão do processo de mediação, a concepção de práticas inclusivas de cada agente envolvido. O conceito de inclusão se revelou muito complexo. Ele é composto por diversos fatores, que assumem diferentes níveis de importância para cada participante, além de, algumas vezes, ter se modificado ao longo dos discursos individuais. O trabalho desenvolvido pelo mediador e pela escola mostrou-se relacionado ao sentido próprio atribuído à inclusão.

Considerações Finais

Os discursos de mediadoras e ex-mediadoras, de mães, de professoras e de diretores sobre a mediação escolar e o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais mostrou que a mediação escolar é uma atividade complexa.

A complexidade inerente a esse trabalho se coloca em função das diferentes relações e funções que devem ser estabelecidas pelo mediador, assim como à diversidade das crianças que atende e ao tipo de instituição escolar – se privadas ou públicas. Nestas, os mediadores são custeados pelo governo, a organização da estrutura escolar é regulada por órgãos públicos, como as secretarias de educação e existem outros dispositivos de inclusão, como os professores itinerantes e as salas de A.E.E. Os casos que o mediador atende são únicos e requerem que se obtenha conhecimentos em áreas distintas, o que dá uma feição transdisciplinar à mediação. O mediador escolar atua com outros profissionais que atendem a criança. Desta forma, pode-se pensar que a mediação é uma atividade que ainda está longe de ser plenamente estabelecida nas escolas do Rio de Janeiro. São necessários estudos longitudinais que possam colaborar para o aprimoramento desta ocupação.

Referências

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, H. S. (1999). *Métodos e pesquisas em ciências sociais* (4ª.ed). São Paulo: Hucitec.
- Bernard, H. R. (2006). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approach*. (4ª ed.). Lanham: AltaMira Press.
- Brandão, M. T., & Ferreira, M. (2013). Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 487-502.
- Carvalho, R. E. (2008). Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. *Revista@mbienteeducação*, 1(2), 21-30.
- Cunha, N., Glat, R., Silva, S., & Siqueira, C. (2012). *O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva*. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de Educação Especial, R.J., Brasil.
- Fisher, M., & Pleasants, S. L. (2012). Roles, responsibilities and concerns of paraeducators: findings from a statewide survey. *Remedial e Special Education*, 33(5), 287-297.
- Freitas, N. K. (2008). Inclusão socioeducativa na escola: Avaliação do processo e dos alunos. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 16(60), 323-336.
- French, N. K. (2003). Paraeducators in special education programs. *Focus on exceptional children*, 36(2).
- Giangreco, M. F., & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(1), 10-26.
- Glat, R., & Fernandes, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva. *Revista Inclusão*, 1(1), 35-39.
- Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva e educação especial: Propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista Educação*, 32(2).
- Gomes, C., & Souza, V. L. T. (2002). Psicologia e inclusão escolar: Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 32(3), 588-603.
- González-Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- González-Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson.
- Levine, M., Marks, S. U., & Schrader, C. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own? *Exceptional Children*, 65(3).
- Machado, K. S. (2005). *A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular: Um estudo de caso com abordagem etnográfica*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, R.J., Brasil.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), 387-406.
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Mousinho, R., Schmid, E., Mesquita, F., Pereira, J., Mendes, L., Sholl, R., & Nóbrega, V. (2010). Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista Psicopedagogia*, 27(82), 92-108.

- Netto, M. M. (2012). *Comunicação alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: Formação continuada de profissionais de educação e saúde*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, R.J, Brasil.
- Nunes, L. R., Araújo, C. A., Schirmer, C., & Walter, C. C. (2013). A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. In R. Glat, & M.D. Pletsch (Orgs.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Omote, S. (2008). Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In A. A. Oliveira, S. Omote, & R. M. Giroto (Orgs.). *Inclusão escolar: As contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica e Marília: Fundepe.
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *The Journal of Special Education*, 35(54), 54-62.
- Roriz, T. M. S., Amorim, K. S., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2005). Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais. *Psicologia USP*, 16(3), 167-194.
- Secretaria Municipal de Educação. (1999). *Educação especial*. Rio de Janeiro.
- Tacca, M. C. V. R. & González-Rey, F. L.(2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(1), 138-161.
- UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre Educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Recuperado em 30 de maio, 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Recuperado em 30 de maio, 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

**THE PARAEDUCATOR IN RIO DE JANEIRO: A SOCIAL AGENT WHO IS AT THE SERVICE OF
EDUCATION INCLUSION.**

Abstract

Inclusion in education is a process that left scholars to reflect on Brazilian educational systems. Speaking about inclusion leads to speak about school mediation. This study, based on Gonzalez Rey's theory, has investigated paraeducators activities at schools and the relationship among paraeducators, schools and families. The content analysis of the 16 interviews (mothers, paraeducators, directors, supervisors, teachers and ex-paraeducators) carried on private schools showed that school mediation is a very important activity in inclusive settings. The paraeducator is the person who gets the contents to be transmitted to the student. In general, they reported to have established a close rapport with the students but indicated to have difficulties with the families and the education teams to carry out their task.

Key-words: inclusion, school mediator, paraeducators, subjectivity

PROCESSO DE BOLONHA: RUMO A UMA NOVA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ana Luísa Souto e Melo¹⁸

Resumo

A mudança de paradigma educacional no Ensino Superior, decorrente do Processo de Bolonha, apela para a implementação de novas práticas de ensino. Esta é, pois, considerada como um dos objetivos com maiores dificuldades de concretização, visto que se relaciona com o tipo de abordagens pedagógico-didáticas que os professores defendem e a falta de formação do corpo docente nesse âmbito. O presente artigo de investigação pretende divulgar resultados de um estudo de casos comparativo realizado num curso de formação de professores lecionado em duas instituições portuguesas, dando destaque à relação existente entre a formação pedagógico-didática dos professores com as práticas letivas por eles implementadas e ao entendimento sobre se o tipo de metodologias de ensino realizadas estão relacionadas com a experiência e/ou formação pedagógica dos professores. Trata-se de um estudo qualitativo recorrendo à realização de entrevistas a docentes e a coordenadores de curso. O estudo aponta para os seguintes resultados: docentes sem formação pedagógico-didática; a maioria dos docentes implementa estratégias de acordo com as suas visões pessoais sobre o ensino; esta formação não é valorizada na avaliação de desempenho docente; as formações oferecidas ao nível institucional não atendem às reais necessidades pedagógicas dos docentes. Face ao exposto, no âmbito da renovação pedagógico-didática que o Processo de Bolonha preconiza, parece-nos evidente que os docentes devem possuir formação neste âmbito de forma a darem cumprimento ao referido pressuposto.

Palavras-chave: Ensino Superior, Processo de Bolonha, nova docência

A mudança de paradigma educacional no ensino superior (ES), decorrente do Processo de Bolonha (PB), pressupõe uma nova conceção sobre o processo de ensino e aprendizagem e uma consequente implementação de novas práticas de ensino. Esta implementação tem sido um dos objetivos com maiores dificuldades de concretização, que se devem, na maioria das vezes, ao tipo de abordagens pedagógico-didáticas que os professores defendem (Feyo de Azevedo, 2010) e à falta de formação pedagógica do corpo docente neste âmbito, como apontam alguns relatórios de avaliação do impacto do PB em instituições de ES portuguesas (Magalhães, 2009).

O estado do conhecimento científico sobre processos pedagógicos no ES tem constituído uma dimensão pouco conhecida e trabalhada em alguns países, entre os quais se inclui Portugal, sendo ainda de salientar o carácter fragmentário dos estudos desenvolvidos nesse âmbito (Estrela,

¹⁸ Instituto Politécnico de Viseu, CI&DETS / Escola Superior de Educação. anamelo@esev.ipv.pt

2010). No entanto, e fruto da implementação do PB, verificaram-se avanços significativos nas duas últimas décadas traduzidos nomeadamente na quantidade de trabalhos de investigação relacionados com este domínio (Cunha, 2004, 2006; Flores, 2006; Leite, 2007, 2010; Leite & Ramos, 2007, 2010) e da institucionalização de vários cursos de mestrado no âmbito da pedagogia do ES, bem como o investimento na formação pedagógica dos professores em várias instituições de ES portuguesas, sendo de destacar o caso da “educação médica”, que é um exemplo marcante e atual deste interesse que começa a surgir (Estrela, 2010). Ou seja, o debate em Portugal em torno de assuntos relacionados com a pedagogia no ES tem vindo, sucessivamente, a ganhar “destaque e reconhecimento” (Fernandes, 2010, p. 100), embora tarde em chegar às políticas educacionais implementadas.

Segundo Carlinda Leite (2007), a formação dos professores do ES, no que se refere ao âmbito pedagógico-didático, “tem sido predominantemente deixada a uma atividade individual construída na base da experiência” (p. 132). Ou seja, “no essencial, a formação é autoformação” (Cachapuz, 2001, p. 57). A autoformação significa que o professor fica entregue a si mesmo, traduzindo-se num percurso individual de formação de vertente meramente facultativa, estando, desta forma, dependente da sensibilidade que este possui, quer para investigar neste domínio, quer na transferência para as suas aulas do que investiga autonomamente. Esta atitude, por um lado, “exige conhecimentos académicos e competências técnicas” e, por outro lado, compreende competências “sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (Cunha, 2004, p. 529).

Terá, pois, chegado o momento de as instituições de ES se debruçarem sobre a problemática do “aperfeiçoamento pedagógico dos seus docentes de uma maneira inovadora” (Cachapuz, 2001, p. 55), perspetivada mediante uma formação permanente no âmbito do quadro institucional da autonomia do ES e em articulação com os resultados da avaliação dos cursos. No momento atual, a maioria dos docentes do ES, para além de não possuírem qualquer formação no âmbito pedagógico-didático, evidenciam uma descrença relativamente às potencialidades e à importância desse conhecimento. Contudo, as taxas de insucesso associadas à massificação do ES bem como os resultados da avaliação de alguns cursos que vieram confirmar a insatisfação dos alunos face à formação pedagógica-didática de muitos dos seus docentes, têm vindo a desmistificar esta ideia (Estrela, 2010), restando, portanto, poucas dúvidas sobre o esforço que importa fazer no que respeita ao aperfeiçoamento pedagógico dos docentes.

No âmbito da mudança de paradigma educacional, impulsionado pelo PB, procura-se uma tomada de consciência progressiva por parte dos docentes relativamente à necessidade de implicar na sua formação, e consequente atividade docente, também o conhecimento pedagógico-didático.

A importância concedida à formação pedagógico-didática, segundo Le Boterf (1997), tem que ver com uma nova compreensão de nível complexo, visto que o professor é sistematicamente confrontado com problemas para os quais não existem respostas pré-concebidas e que, portanto, oferecem uma indubitável incerteza face à sua resolução. Será pois necessário que o docente organize, selecione e reconfigure recursos de acordo com o problema surgido, no sentido de gerir a complexidade proveniente de contextos específicos de ação, em prol do sucesso dos seus alunos (Esteves, 2010) e essa atitude é sustentada pela formação pedagógico-didática dos docentes.

Segundo o Relatório Trends 2010 (European University Association, 2010), têm sido implementados alguns programas de formação pedagógica de docentes do ES, nomeadamente nos países da Europa do Norte. Não obstante, em algumas instituições de ES portuguesas já se começaram a desenvolver formas de inovação pedagógica através de incentivos financeiros, que se têm traduzido na aquisição de recursos e equipamentos de salas de aula, na renovação das infraestruturas e na criação de cursos de formação para docentes (Leite & Ramos, 2010). Todavia, como a dita formação pedagógica-didática dos docentes do ES não foi tida como uma obrigatoriedade, acabou por não se efetuar na maioria das instituições de ES em Portugal. Ou seja, a tentativa de criar uma rede de formação de docentes do ES, que já tinha ocorrido no início dos anos noventa (Cachapuz, 2001), foi algo que ainda não se concretizou no nosso país.

No nosso entender, a formação no âmbito pedagógico-didático dos docentes do ES será fundamental para a concretização e implementação de novas metodologias de ensino, que desenvolvam e impulsionem uma nova atitude, por parte do aluno, perante a aprendizagem, exigidas por Bolonha. As instituições de ES não podem mais adiar e menosprezar questões relacionadas com a pedagogia e com a didática, atendendo ao modo como se ensina, como se criam condições de aprendizagem efetiva, mas também ao modo como se avalia essa aprendizagem. Há muito que se tenta inserir nos sistemas de ensino básico e secundário a dimensão pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, sendo, na atualidade, um requisito indispensável para a admissão dos docentes no sistema educativo. No entanto, no ES, esta só começou a ser desenvolvida com o PB, que identificou formalmente o seu valor e importância no âmbito dos objetivos estratégicos da formação atual. Esta importância baseia-se numa dinâmica da construção e do desenvolvimento profissional debruçado num ensino que gera aprendizagens e na aquisição de competências centradas no aprender a aprender.

Esboça-se, assim, o conceito de profissionalidade docente também no ES, como forma de dar uma resposta adequada à dita complexidade dos contextos de formação, em que o saber enformado apenas no “ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura” (Leite & Ramos, 2010, p. 30), que tem constituído a sua base, é superado. Emerge agora a necessidade de se “romper

com a racionalidade da tradição académica e técnica” (Leite & Ramos, 2010, p. 31), implicando que se conjuguem esforços na rutura com o domínio exclusivo do conteúdo e da experiência de investigação, amplificando a competência docente ao saber ensinar, compreendendo que as questões do ensino e da aprendizagem universitária se situam para além do domínio científico e do que se “aprende na prática” (Leite & Ramos, 2010, p. 31).

Questionando a profissionalidade vigente dos docentes do ES, e apontando para uma que tenha como objetivo fundamental a aprendizagem dos estudantes, torna-se evidente o que Zabalza (2004) refere: “a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade” (p. 145). No entanto, sabemos que “a profissionalidade não é algo que se impõe mas que resulta de uma construção” (Leite & Ramos, 2010, p. 32) conjunta e ativa de saberes que “implicam consciência, compreensão e conhecimentos” (Cunha, 2006, p. 80) entre todos os que lecionam e que dirigem as instituições de ES. O desenvolvimento da profissionalidade docente do ES ainda não assenta na formação pedagógico-didática, como seria desejável.

Todavia, o desenvolvimento da profissionalidade dos docentes do ES, bem como a sua suposta formação no âmbito pedagógico-didático, por si só, não garantem a aprendizagem efetiva e o consequente sucesso dos alunos. Há outras variáveis, como as rotinas e a falta de reflexão na e sobre a ação que podem ser determinantes na prossecução, ou não, de todo o processo formativo e de renovação de práticas (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993). Entendemos assim que, caso não se verifique uma reflexão que dê suporte ao desenvolvimento efetivo do conhecimento como forma de aprendizagem, não haverá a consolidação e consequente implementação da renovação pedagógica. Na realidade, “a prática, por si só, pode não garantir aprendizagem” (Leite & Ramos, 2010, p. 31), já que deve envolver uma reflexão na e sobre a ação e essa vertente é dada pela formação pedagógica dos docentes.

A abordagem reflexiva assenta na consciência da imprevisibilidade dos vários contextos de ensino, perante a qual a competência para agir implica uma “mistura integrada de ciência, técnica e arte” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35). Esta capacidade implica que o professor, na sua atividade letiva, tenha uma criatividade e uma sensibilidade de artista (Schön, 1987) seguindo, no entanto, uma cultura comum de valores definidos pela profissionalidade docente. Assim, será necessário que o professor assuma uma atitude que lhe permita fundamentar determinada ação educativa e que o responsabilize para melhor ensinar, pois o exame crítico da prática de ensinar e o persistente exercício de julgar assuntos curriculares, antes, durante e após a aula, fazem com que a reflexão seja uma característica fundamental da ação do professor atual, desenhando um dos traços que passam a distingui-lo do professor tradicional (Souto-e-Melo, 2004).

Relativamente aos aspetos que podem comprometer o processo de reflexão, Wildman, Magliaro, McLaughlin e Niles (1990) destacam: a falta de tempo dos docentes; o ambiente administrativo da própria instituição de ensino, que pode não valorizar esse trabalho, não proporcionando momentos de reflexão conjunta; o facto de a reflexão fazer questionar o professor, com bastantes anos de experiência, sobre as suas atitudes e práticas desenvolvidas, podendo aumentar o grau de risco pessoal, isto é, pondo em causa a credibilidade do trabalho desenvolvido em anos anteriores, pois a reflexão implica muitas vezes o confronto com a realidade que está adormecida e que não queremos ver.

A mudança no conceito pedagógico e educacional do ES não tem sido um processo pacífico. Por um lado, implica um aumento de despesas, pela aquisição de recursos e de reformulação de infraestruturas adequadas às novas práticas de ensino. Por outro lado, é inevitável o aumento de trabalho dos docentes, mas não o aumento da carga letiva, visto que se verifica, na atualidade, nos horários dos docentes do ES que subsistem horas de trabalho formal que não são contabilizadas na carga horária letiva, como são exemplo a supervisão de estágios, a orientação de dissertações/trabalhos/projetos, a participação em equipas de trabalho para a avaliação de cursos, entre outras atividades mais de âmbito burocrático. A reformulação nos processos de ensino, aprendizagem e de avaliação implica uma abordagem criativa por parte do professor, traduzida na necessidade da utilização de um maior número de horas para preparar as aulas das respetivas unidades curriculares (UC), para preparar novas formas de ensinar e para acompanhar o processo contínuo e individual de formação dos alunos. Tudo isto a par da desejável atualização dos conhecimentos para lecionar. No que concerne à avaliação começa a desenvolver-se o pressuposto da aplicação de instrumentos que impulsionem uma avaliação contínua e individual, portanto mais morosa, reduzindo a aplicação de instrumentos mais rápidos e padronizados, como os exames. cremos, assim, que embora a formação pedagógico-didática dos docentes do ES seja uma necessidade constatada e reforçada agora pelo PB, o sistema de ES português não proporciona ainda as melhores condições para a sua concretização.

O presente artigo de investigação pretende divulgar resultados de um estudo sobre o impacto do PB num curso de mestrado em ensino da Educação Visual e Tecnológica (EVT) lecionado em duas instituições de ensino politécnico e universitário português, dando especial destaque à relação existente entre a formação pedagógico-didática dos professores com as práticas letivas por eles implementadas e ao entendimento sobre se o tipo de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação realizadas estão relacionadas com a experiência e/ou formação pedagógica dos professores.

Método

No âmbito da presente investigação, optámos pela abordagem qualitativa, visto que estudámos dois contextos de formação através da aplicação de instrumentos de recolha e técnicas de análise de dados de natureza qualitativa, sendo que “os dados qualitativos podem consistir em textos recolhidos de documentos arquivados ou publicados [...] e [o] discurso de atores sociais recolhido em entrevistas” (Afonso, 2005, p.112). Patton (1987) apresenta tipos de estudos enquadráveis na abordagem qualitativa que pensamos que se aproximam das características da nossa investigação, nomeadamente a observação de mudanças e impactos, bem como a deteção de pontos fortes e fracos através de relatos dos sujeitos entrevistados.

Procedemos à realização de um estudo de casos comparativo, fenomenológico e naturalista (Fortin, 2003; Lincoln & Guba, 1991; Patton, 1990) de um curso lecionado em duas instituições de ES. Trata-se de um estudo de casos comparativo, visto que na presente investigação analisámos dois casos particulares de formação, procedemos à sua posterior descrição, compreensão e comparação (Bogdan & Biklen, 1994; Foster, Gomm & Hammersley, 2000; VanWynsberghe & Khan, 2007). Segundo Yin (2003), o estudo de casos comparativo pressupõe que se recolham e analisem os dados correspondentes a cada um deles, a fim de colocar em evidência os resultados comuns ou divergentes resultantes da sua comparação.

Participantes no Estudo

No que concerne ao contexto de estudo, as duas instituições de ES envolvidas são de cariz público, sendo que uma delas, a que denominaremos por instituição A, é uma Faculdade pertencente a uma Universidade; a outra instituição, a que designaremos instituição B, é uma ESE que faz parte de um Instituto Politécnico. Ambas as instituições são de nacionalidade portuguesa e foram escolhidas aleatoriamente tendo em conta as instituições de formação que lecionavam o Mestrado em Ensino da EVT e se tinham disponibilizado para participar no estudo.

O Mestrado em Ensino da EVT, lecionado na instituição A, abriu as suas candidaturas, pela primeira vez, no ano letivo 2009/2010, sendo que nesse ano o mesmo não entrou em funcionamento pelo número de alunos matriculados ter sido insuficiente. No ano letivo 2010/2011, o Mestrado em EVT abriu a sua primeira edição e no ano letivo 2011/2012 entrou em funcionamento uma segunda edição. No momento em que a investigação foi realizada, no ano 2013, o Mestrado contava com quinze alunos matriculados, no total das duas edições. No âmbito da formação de professores de EVT, a instituição A, tem uma história recente que conta apenas com dois anos. O Mestrado em

Ensino da EVT, lecionado na instituição B, por sua vez, entrou em funcionamento, pela primeira vez, no ano letivo 2008/2009 com quatro edições. No momento em que foi realizado o estudo, frequentavam o Mestrado quarenta e cinco alunos no âmbito das duas edições em curso.

Os sujeitos do presente estudo consistem em quatro docentes da instituição A e sete docentes da instituição B que lecionavam UC das componentes de formação em estudo: Formação Educacional Geral (FEG), Didáticas Específicas (DE) e Formação na Área da Docência (FAD), sendo que foram selecionados dois docentes por cada componente e a totalidade dos coordenadores que dirigem os mesmos cursos, perfazendo um total de onze sujeitos das duas instituições.

No que se refere à seleção dos sujeitos, entrevistámos, num primeiro momento, os Coordenadores de Curso (CC), os nossos “informantes-chave” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 95), visto que, na impossibilidade de entrevistarmos a totalidade dos docentes, quer pela incompatibilidade de horários, quer por prenúncio de indisponibilidade para tal, pretendemos encontrar, através do contacto presencial efetuado com os CC nas entrevistas, informações que, por um lado, nos assegurassem a diversidade dos docentes a entrevistar, já que alguns docentes lecionavam mais do que uma UC; por outro lado, que essas informações nos pudessem facultar esclarecimentos relevantes mais gerais para o estudo.

Numa segunda fase, selecionámos duas UC correspondentes a cada uma das componentes de formação em estudo, sendo que os docentes a entrevistar seriam os que lecionavam as ditas UC escolhidas. Contudo, será de ressaltar que dois dos docentes da instituição A que contávamos entrevistar, um dos quais lecionava duas das UC em estudo, inesperadamente, não se disponibilizaram para participar no presente estudo, depois de contactos efetuados pelo CC e por nós próprios. Destacamos, ainda, o facto de que atendendo a que uma das duas UC correspondentes à componente de DE foi lecionada pelo CC, fizemos uma primeira entrevista ao mesmo nessa qualidade e uma segunda entrevista na qualidade de docente. Fizem parte do estudo um total de quatro docentes da instituição A e sete docentes da instituição B.

O número de anos de experiência no ES dos professores entrevistados situa-se entre dois e vinte e nove anos, sendo que a maioria dos docentes participantes é docente do ES há mais de sete anos. Será de ressaltar, ainda, que no que diz respeito ao número de anos de experiência na formação de professores de EVT, o CC da instituição B possui vinte anos de experiência e o CC da instituição A possui apenas dois anos de experiência. No que concerne à formação académica e profissional é de destacar que dos onze docentes entrevistados, três não possuem qualquer formação no âmbito educacional, nomeadamente o CC da instituição A.

Instrumento de Recolha de Dados

No que diz respeito ao instrumento utilizado para a recolha de dados, recorreremos à realização de entrevistas semiestruturadas aos docentes e aos CC. As entrevistas semiestruturadas deram-nos a possibilidade de obter todo o tipo de informações comuns aos entrevistados, mas também asseguram a captação das especificidades das informações proferidas por cada um deles no âmbito de uma perspetiva aglutinante e de completude das respostas dadas pelos diferentes sujeitos.

Para a realização do guião das entrevistas, começámos por enunciar um conjunto de itens temáticos que dessem resposta aos objetivos específicos de estudo, em torno dos quais, construímos questões possíveis. Relativamente ao tipo de questões utilizadas, recorreremos à formulação de questões factuais e de opinião (Patton, 1990), visto que os nossos objetivos de investigação pretendem, por um lado, dar cumprimento a conhecimentos factuais sobre determinados assuntos correspondentes a acontecimentos, ações implementadas e experiências vivenciadas; por outro lado, pretendem também detetar opiniões dos vários intervenientes sobre o assunto em estudo.

Os itens enunciados no guião de ambas as entrevistas foram, na sua maioria, os mesmos, visto que com as questões correspondentes pretendíamos alcançar os mesmos objetivos de estudo salvaguardando, é claro, as diferentes perspetivas dos sujeitos. A entrevista aos CC teve como principal objetivo esclarecer alguns aspetos que nos propusemos estudar nesta investigação, mas num âmbito mais específico de coordenação de curso.

As entrevistas aos CC e aos docentes foram agendadas previamente por e-mail e em dias diferentes. Estas entrevistas ocorreram nas instituições de formação em estudo, nos gabinetes dos docentes e tiveram a duração de uma a três horas. Solicitámos a permissão dos sujeitos participantes para a utilização de um gravador salvaguardado a recolha completa e precisa das informações. Após a realização das entrevistas, procedemos às respetivas transcrições e análise dos dados emergentes.

Tratamento dos Dados

A técnica de análise de dados utilizada na presente investigação foi a análise de conteúdo qualitativa. Esta técnica de análise de dados mostra-se com particular interesse para a descrição organizada do conteúdo proveniente de dados qualitativos, visto que permite uma interpretação mais ajustada das informações obtidas através das respostas de final aberto, neste caso, oriundas das entrevistas (Mayring, 2000).

Segundo Hsieh e Shannon (2005), a análise de conteúdo utilizada nos estudos naturalistas pode ser feita segundo três tipos de abordagens: a convencional, a dirigida e a sumativa, sendo que

no âmbito do nosso estudo, optámos pela análise dos dados através de uma categorização indutiva, portanto dentro da abordagem dirigida. Desta forma, num primeiro momento, procedemos à leitura de todos os dados, aspeto favorável à perceção do todo. Numa segunda fase, agrupámos progressivamente os dados pela proximidade dos significados, formando categorias e subcategorias de significação, no sentido de os mesmos adquirem uma forma o mais homogénea possível e de ser viável verificar a existência de relações entre eles (Ghiglione & Matalon, 2001). As categorias organizaram-se mediante diferentes níveis de abrangência temática, integrando-se em categorias mais abrangentes, as categorias propriamente ditas e em categorias mais restritas, as subcategorias, correspondendo às várias dimensões daquelas (Afonso, 2005). Embora tenhamos efetuado uma análise de conteúdo de tipo qualitativo que, por conseguinte, se afasta da análise de conteúdo original, foi seguido o critério da exclusividade entre as diversas categorias preconizado por Bardin (1995). Procedemos, depois, à codificação que consiste na atribuição de um código, neste caso utilizámos cores e, de seguida, todas as informações provenientes foram codificadas com a cor correspondente a cada categoria ou subcategoria.

Segundo Philipp Mayring (2000), a análise indutiva tem particular interesse na análise de dados qualitativos, visto que esta permite uma aproximação mais rica dos dados recolhidos. A categorização dos dados emerge das perspetivas expressas pelos vários sujeitos, não resultando de um quadro prévio imposto pelo investigador (Hsieh e Shannon, 2005), aspeto que vai ao encontro do tipo de estudo naturalista que desenvolvemos.

Após procedermos à análise dos dados de cada caso em estudo provenientes das entrevistas, fizemos uma análise mais global interpretando, analisando, confrontando e comparando todos os dados provenientes dos dois casos em estudo chegando, desta forma, aos resultados, através dos quais procurámos dar resposta aos objetivos do nosso estudo.

Resultados

Dos dados provenientes das entrevistas emergiram as seguintes categorias de análise: 1. *Opiniões sobre as exigências/dificuldades sentidas na prática docente do ES* relacionadas com a preocupação, manifestada por alguns docentes, pela dificuldade em conciliar de forma adequada as funções docentes com as funções mais administrativas e burocráticas; 2. *Formação pedagógico-didática e científica dos docentes*, que se refere às necessidades de constante formação detetadas pelos docentes a todos os níveis de desempenho, quer científico quer pedagógico, à opinião dos docentes sobre a relação dessa formação com as exigências pedagógicas trazidas pelo PB, ao grau de

influência da formação pedagógica nas práticas de ensino e aprendizagem e aos mecanismos de formação pedagógica proporcionados pelas instituições em estudo.

Apresentamos, de seguida, os resultados emergentes das entrevistas aos docentes entrevistados das duas instituições em estudo.

Resultados da Instituição A

No que diz respeito às *opiniões sobre as exigências/dificuldades sentidas na prática docente no ES*, um docente da instituição A referiu que a *complexidade das responsabilidades e tarefas* tem que ver, essencialmente, com o facto de o tempo despendido com o trabalho burocrático e administrativo se sobrepôr ao tempo utilizado para trabalho de docência, referindo “[...] a burocracia. Os trâmites administrativos que nos sufoca cada vez mais e que ocupam seguramente 70% do nosso tempo” (Entrevista D).

No referente à *formação pedagógico-didática e científica dos docentes*, dois dos docentes entrevistados apontaram *necessidades* de formação relativas à constante atualização dos conhecimentos científicos, aspeto que se agrava ao nível da lecionação de UC da componente educacional, visto que, segundo os mesmos, a realidade educacional atual é alvo de sucessivas reformulações impulsionando alguma dificuldade no acompanhamento das mesmas. Entre as necessidades de formação pedagógico-didática referidas, um docente entrevistado destacou que existe, de um modo geral, “[...] muita necessidade de formação em pedagogia” (Entrevista B) na maior parte dos docentes do ES. Um outro docente destacou a necessidade de aprendizagem de novas estratégias de motivação dos alunos e transmissão de conhecimentos, evidenciando interesse em frequentar ações de formação de natureza pedagógica e didática. Numa outra vertente, um docente manifestou desinteresse total à sua eventual atualização pedagógica referindo-se à mesma como sendo “[...] questões tangenciais e laterais àquilo que é o [seu] interesse fundamental de investigação.” (Entrevistado D). O CC aludiu que, até ao momento, não chegou da parte dos docentes do curso qualquer tipo de necessidade de formação, embora o mesmo reconheça que seja “[...] provável que haja essa necessidade.” (Entrevista A). A totalidade dos docentes entrevistados entende que o PB não é o único fator que impulsiona as necessidades de formação no âmbito pedagógico-didático, mas que estas estarão relacionadas principalmente com a constante mudança dos processos educativos e com a complexidade inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem. A propósito, um dos docentes entrevistados referiu o seguinte: “Não creio que o PB, em si, me pressione. Se calhar tenho algo mais importante, porque a mudança é tão constante em contextos educativos que de facto se sobrepõe ao PB” (Entrevista B). Um outro docente foi mais longe afirmando mesmo que “[...] não me parece que o PB tenha identificado propriamente

necessidades novas. Aliás, o primado ensino centrado no aluno é algo de prática constante no ensino das artes. Não é nada de novo” (Entrevista D). No que se refere ao *grau de influência da formação nas práticas de ensino e aprendizagem*, os docentes entrevistados afirmaram que a sua formação afeta na forma como compreendem as necessidades dos alunos, na não reprodução dos aspetos que não apreciavam enquanto alunos, na relação que estabelecem com os mesmos e ao nível do conhecimento científico que possuem na exploração dos conteúdos. O CC salientou que o que tenta implementar nas aulas tem mais a ver com a experiência adquirida na docência no ES do que, propriamente, com a formação que este teve, visto que esta é de âmbito tecnológico, afirmando utilizar mais a experiência do que a formação educacional, visto que não a possui. Relativamente aos *obstáculos* apontados pelos docentes para formação pedagógica, os docentes entrevistados referiram-se à falta de tempo e consequente pouca recetividade demonstrada pelos professores para frequentar essas ações. Segundo a opinião de um dos docentes entrevistados, o interesse de formação dos docentes não passará tanto pela atualização pedagógico-didática para a lecionação das suas aulas, mas por uma atualização ao nível científico. O CC acrescentou o facto de haver outras atividades que são mais valorizadas na avaliação do desempenho docente relativamente à formação pedagógico-didática que os mesmos efetuam. No que diz respeito aos *mecanismos de formação existentes na instituição*, os docentes dizem existir um Gabinete de Apoio à implementação do PB que realiza ações de formação no âmbito das metodologias de avaliação, das tecnologias de apoio e que se realizam reuniões de esclarecimento sobre o mesmo Processo. Contudo, segundo a opinião dos mesmos, as supracitadas ações de formação confinam-se, sobretudo, em dar resposta às necessidades num âmbito meramente formal e teórico, portanto nem sempre ajustadas às necessidades práticas sentidas pelos mesmos referindo que: “[as ações] ficam a um nível teórico da apresentação da ferramenta tal [...]. Falta este segundo nível que, provavelmente, também não pode ser uma formação tradicional” (Entrevista B).

Resultados da Instituição B

No que concerne às *opiniões sobre as exigências/dificuldades sentidas na prática docente no ES*, quatro docentes da instituição B referiram-se à *complexidade das responsabilidades e tarefas* que passam pelo excesso de trabalho burocrático, da constante mudança de regras e da falta de tempo para refletir sobre o ensino. A este propósito, um docente referiu: “Hoje, tenho a sensação de que o professor dá aulas nas horas livres e que vem para a escola para cumprir com tarefas administrativas [...] o foco de trabalho está deslocado completamente [...]. No meio destas coisas, são-lhes exigidas milhares de tarefas [...] nas quais, ele se perde sistematicamente.” (Entrevista G). No que diz respeito aos *critérios para a avaliação de desempenho docente*, quatro docentes referiram que os critérios

são muito exigentes, visto que “há exageros na exigência e era preferível que esse tempo fosse investido na investigação e no processo de ensino e aprendizagem” (Entrevista F). Relativamente à *atualização científica*, os docentes entendem que é algo que se exige, mas que o facto de não terem tempo para o fazer, “faz com que a investigação seja um remedeio e não uma coisa levada muito a sério” (Entrevista G).

No respeitante à *Formação pedagógico-didática e científica dos docentes*, embora o CC tenha afirmado não ter sentido, até ao momento, qualquer tipo de necessidade de formação por parte dos docentes do mestrado, a maioria dos docentes entrevistados revelou possuir *necessidades de formação* e vontade em se atualizarem como se pode verificar através das afirmações proferidas pelos mesmos: “Imensas, numa perspetiva de vontade, pois tenho muita vontade de estar atualizado a todos os níveis” (Entrevista D); “Muita! Tenho sempre a sensação de que sou uma ignorante!” (Entrevista E); “Eu diria que é obrigatório estarmos constantemente a atualizarmo-nos” (Entrevista G). Contudo, dois dos docentes entrevistados referiram que a necessidade da atualização constante de conhecimentos ao nível científico e ao nível pedagógico-didático não está relacionada com a implementação do PB. No entender da maioria dos docentes entrevistados, as necessidades ao nível da formação dos professores têm que ver com o contexto em que vivemos de mudança constante, característico dos tempos atuais. Sendo de destacar que um docente referiu que existe uma questão de mentalidade que não se ultrapassa por Decreto. Dois dos docentes referiu ainda que as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que implementam também têm que ver com visões pessoais sobre o ensino e o que pensam ser melhor para os alunos. Quanto às *práticas de atualização pedagógico-didática*, o CC e um docente referiram há docentes que têm procurado essa formação noutras instituições e que há docentes com mais experiência que acompanham colegas com menos experiência, numa espécie de “formação contínua, de estágio” (Entrevista A), afirmação corroborada por mais dois entrevistados. Sobre o *grau de influência da formação nas práticas de ensino e aprendizagem*, a maioria dos docentes entrevistados referiram que a sua formação no âmbito educacional influi nas práticas letivas por eles implementadas. Um docente acrescentou, ainda, que a sua formação em ensino lhe proporcionou a rentabilização da formação que possui ao nível científico. Dois docentes referiram que a sua formação não tem tido qualquer interferência nas práticas implementadas, sendo que um deles afirmou ter tido uma formação tradicional, muito afastada dos moldes atuais e o outro docente referiu que a formação ao nível educacional que o mesmo teve não foi útil. O docente referiu que emprega “aquelas aulas e aquele conhecimento [...] para não os utilizar” (Entrevista E). Um outro docente aludiu que sente que a sua formação pedagógica ao nível teórico se implementa na sala de aula “já exerci nas escolas [...] e sinto que é possível, que não era só ao nível do discurso, que na ação é possível fazer essa ligação” (Entrevista C). No que diz respeito aos *mecanismos de formação pedagógico-didática dos docentes existentes na*

instituição, a maioria dos docentes afirmaram não existir qualquer mecanismo específico na instituição. Um dos docentes entrevistados mencionou que tem havido reuniões onde há o levantamento das necessidades de formação dos docentes, encontros, conferências, mas que será importante continuar a melhorar esse aspeto. Outro dos docentes entrevistados salientou que não tem havido formações específicas, mas o que tem sido promovido pela área das Ciências da Educação tem interferido, de alguma forma, no envolvimento ou sensibilização dos docentes para o aperfeiçoamento pedagógico-didático dos mesmos. Ou seja, não há nesta instituição mecanismos específicos de formação dos docentes, mas vai havendo práticas, ao nível informal, de atualização dos docentes.

Discussão e Conclusão

Sendo a transformação das práticas letivas um dos principais pressupostos do PB, e o seu maior desafio, conforme apontado por Feyo de Azevedo (2010) e pela DGES (2009), impunha-se um estudo que refletisse sobre a formação pedagógico-didática dos docentes do ES e as suas devidas repercussões na mudança preconizada por Bolonha. Tratando-se de um estudo comparativo, torna-se inevitável o confronto dos resultados obtidos entre as instituições. A instituição politécnica estudada aproxima-se mais dos pressupostos de Bolonha, mostrando os seus intervenientes uma compreensão mais ampla do Processo. Na origem desta dissemelhança entre instituições poderá estar o facto de uma instituição formar professores há cerca de trinta anos, com um Coordenador com vinte anos de serviço na formação de professores de EVT, no caso, e um corpo docente com formação pedagógico-didática e experiência na formação de professores, e uma instituição que leciona o curso de EVT há três anos com um Coordenador que não é da área fundamental do curso e não tem experiência na mesma, assim como parte do corpo docente do curso, corroborando a ideia de que a formação pedagógico-didática dos professores influi nas suas práticas letivas.

Cremos, tal como vários autores (Cachapuz, 2001; Cunha, 2004; Fernandes, 2010; Leite, 2007; Leite & Ramos, 2010), que prevalecem docentes no ES sem qualquer formação pedagógico-didática. Aspeto que questionamos, visto que a profissionalidade docente é condição exigida para os docentes lecionarem em todos os outros níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário, não se percebendo, portanto, por que razão o ES não inclui tal exigência. Esta lacuna, no nosso entender, ainda se agrava mais quando docentes que são coordenadores de um curso de Mestrado em ensino e lecionam UC das DE não detêm essa formação, como é o caso da instituição A. Entendemos que num curso no âmbito da formação de professores, os docentes, em especial, que lecionam UC

referentes às componentes de DE e FEG, devem possuir formação pedagógico-didática e, nos casos em que não a fizeram, as instituições devem proporcionar aos mesmos essa mesma formação.

As necessidades de formação pedagógica foram apontadas pela maioria dos docentes entrevistados, dos que possuem essa formação que dizem sentir uma necessidade de constante atualização e dos que não a possuem que manifestaram ter consciência dessa lacuna na sua formação. Indo ao encontro daquilo que também já tivemos oportunidade de defender anteriormente, todos os docentes do ES necessitam de formação pedagógico-didática, muito mais se falarmos em professores de cursos de mestrados em ensino. É que as metodologias utilizadas estão relacionadas com a experiência e formação pedagógico-didática dos professores, aspeto aliás defendido nas entrevistas pelos professores de ambas as instituições. Embora, a experiência e as perceções que fizemos do que vimos fazer os nossos professores sejam aspetos a valorizar na prática docente, não podem ser considerados como sendo o único meio para o exercício de uma atividade docente com qualidade, indo ao encontro das ideias já exploradas neste artigo por Leite (2007) e Cachapuz (2004). Para além disso, os docentes que não possuem formação pedagógica afirmaram tentar reproduzir o que viram fazer os seus professores, colidindo com a ideia da necessária superação do processo de reprodução (Cachapuz, 2004).

Na instituição B, tal como na A, a maioria dos docentes acredita que a sua formação pedagógica influi positivamente nas suas práticas, sendo de destacar que um docente com dois cursos, um na área educacional e outro na área artística, referiu que o primeiro lhe proporcionou uma rentabilização do segundo, sublinhando que, apesar de não ser obrigatória a formação pedagógico-didática no ES, no seu caso pessoal, essa tem sido fundamental para o bom desempenho profissional.

As instituições estão, cada vez mais, a apostar na formação pedagógico-didática dos seus docentes, como é o caso da instituição A, sendo que esta é uma necessidade e deve continuar a ser uma aposta no futuro. Nesta instituição, existe um Gabinete de Apoio à implementação do PB, que dinamiza várias ações no âmbito da formação pedagógico-didática, seguindo a linha do que já se faz em diversos países da Europa do Norte (European University Association, 2010). Contudo, o seu carácter facultativo compromete o grau de afluência que se desejaria, a par do facto de estas ações não irem ao encontro das necessidades sentidas pelos docentes, confinando-se a uma dimensão meramente teórica, manifestando, em si, um sentido reverso ao preconizado por Bolonha.

Os docentes queixam-se de falta de tempo para frequentar as ações e para se dedicarem com mais empenho à preparação de aulas, apresentando como principal razão, o excesso de trabalho burocrático. Será de ressaltar que a grande maioria dos docentes entrevistados se referiu a este aspeto como sendo um dos principais problemas que enfrentam, atualmente. Aspeto que nos

faz questionar sobre qual é a real importância do processo de ensino e aprendizagem na profissão docente no sistema de ES atual e, consequentemente, quais serão as devidas consequências ao nível motivacional dos docentes que se veem confrontados com a impossibilidade de se dedicarem com total empenho ao que para qualquer professor é prioritário: fazer aprender os seus alunos. Para além deste aspeto, é reconhecido por todos de que no que se refere aos critérios estipulados para a avaliação de desempenho docente instituídas recentemente nas instituições de ES, o desempenho pedagógico é manifestamente desvalorizado relativamente ao número de publicações realizadas. Ou seja, a exigência trazida por Bolonha de renovação de práticas pedagógicas tem sido ultrapassada pela investigação, sendo de ressaltar que no âmbito deste Processo, a investigação é tida como meio para alcançar a excelência no processo de ensino e aprendizagem e não o contrário. Para além disso, apesar de, no âmbito da avaliação de cursos pela A3ES, ser solicitado no preenchimento das Fichas de Docente a formação/investigação realizada no âmbito pedagógico, não é, ainda, perceptível até que ponto essa formação ou a falta dela influencia a aprovação ou não aprovação dos cursos avaliados.

De um modo geral, tanto os docentes da instituição A como de B entendem que essas necessidades de formação pedagógica não foram trazidas pelo PB, mas que têm que ver com a natural mudança dos tempos e da educação. Diversos professores entrevistados das duas instituições referiram que as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que implementam também têm que ver com visões pessoais sobre o ensino e o que pensam ser melhor para os alunos, perpetuando-se, desta forma, o grande desafio trazido por Bolonha, condicionado pelo tipo de abordagens pedagógicas-didáticas que os professores defendem (Feyo de Azevedo, 2010). Na nossa opinião, o PB não só põe em causa o tipo de metodologias implementadas no ES até ao momento, como lhes atribui um total protagonismo no que se refere à desejada renovação dos vários sistemas de ES europeu, impulsionando, desta forma, a ideia da necessidade na formação no âmbito pedagógico-didático dos docentes do ES. Ou seja, foi com o PB se que identificou formalmente o seu valor e importância no âmbito dos objetivos estratégicos da formação atual.

Face ao exposto, no âmbito da renovação pedagógico-didática que o PB preconiza, impõe-se a necessidade de os docentes do ES, nomeadamente os que lecionam em cursos de formação de professores, possuírem formação pedagógico-didática de forma a darem cumprimento ao referido pressuposto. Cabe aos docentes, mesmo aos que tenham formação nesse domínio, procurar formas de atualização, devendo essa passar a constituir um critério para a avaliação do desempenho docente. Cabe ainda às instituições de formação proporcionar condições e formações que motivem e respondam de forma eficaz às necessidades reais dos docentes. Tornando-se, portanto necessário

apostar, cada vez mais, numa formação pedagógico-didática dos docentes do ES, incentivando-a, dando condições para sua realização e, sobretudo valorizando-a, devendo ser uma aposta no futuro.

A principal limitação sentida neste estudo foi o facto de o número de participantes das duas instituições ser desequilibrado, visto que, inesperadamente, três docentes de uma das instituições em análise não se terem mostrado disponíveis para participar numa altura já avançada da recolha de dados. Este aspeto determinou uma diversidade menor de opiniões nessa instituição. Para dar continuidade a esta investigação e colmatar esta limitação, poder-se-ia realizar um estudo com uma amostra maior de docentes, de instituições e de cursos.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (Trabalho original em francês, publicado em 1977).
- Bogdan, R., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- Cachapuz, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior* (pp. 55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Cunha, M. I. (2004). Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: A docência e sua formação. *Educação – PUCRS*, 3, 525-536.
- Cunha, M. I. (2006). Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 4(1), 67-84.
- Direção Geral do Ensino Superior (2009, junho 26). *Seminário O processo de Bolonha em Portugal – presente e futuro*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 2011, 3 de Abril, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CCS/3661/ConclusoesSemFinal.pdf>
- Esteves, M. M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 45-61). Porto: CIEE/Livpsic
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 11-27). Porto: Legis,
- European University Association (2010). *Trends 2010: A decade of change in european higher education*. Recuperado em 2010, abril 9, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Trends_2010.pdf
- Fernandes, P. (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 99-110). Porto: Legis Editora.
- Feyo de Azevedo, S. (2010, março 11). Espaço europeu do ensino superior: Avançar com a reforma da reforma. *Jornal Público*. Recuperado em 2012, fevereiro 9 de

http://paginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_OP_20100311_Publico_PB_Completo.pdf

- Flores, M. A. (Ed.) (2006). *Perspectivas e estratégias de formação de docentes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho*. Recuperado em 2012, fevereiro 3, de <http://www.gage.uminho.pt/uploads/Relat%C3%B3rio%20Final%20Dez%202006.pdf>
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Foster, P., Gomm, R., & Hammersley, M. (2006). Case studies as spurious evaluations: The example of research on educational inequalities. *British Journal of Educational Studies*, 48, 215-230.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. C. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. Recuperado em 2011, novembro 26, de <http://qhr.sagepub.com/content/15/9/1277.full.pdf.html>
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions D'Organisation.
- Leite, C. (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In M. J. Sousa (Org.), *Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 131-140). Porto: Livpsic.
- Leite, C. (Org.) (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Livpsic.
- Leite, C., & Ramos, K. (2007). Docência universitária: Uma análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária* (pp. 27-42). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Leite, C., & Ramos, K. (2010). Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In C. Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 29-43). Porto: Legis.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, Califórnia: Sage Publications.
- Magalhães, A. M. (2009, junho). *A implementação do processo de bolonha em Portugal e os relatórios institucionais da sua concretização – uma análise exploratória*. Comunicação apresentada no Seminário O Processo de Bolonha em Portugal – Presente e futuro, Aveiro. Recuperado em 2011, fevereiro 13, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E83491ED-2EB4-46F3-9250-C22DC6260CC5/3665/AMagalhaes_Relatorios_Concretizacao_Bolonha.pdf
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 1(2). Recuperado em 2011, novembro 24, de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflexive practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Souto-e-Melo, A. L. (2004). *A prática pedagógica na formação de professores de educação visual e tecnológica*. Dissertação de Mestrado inédita. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., McLaughlin, R. A., & Niles, J. A. (1990). Promoting reflective practice among beginning and experienced teachers. In R. Clift (Ed.), *Encouraging reflective practice in education* (pp. 139-152). New York: Teachers College, Columbia University..

- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2). Recuperado em 2010, junho 2, de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.htm
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

BOLOGNA PROCESS: NEW TEACHING CONCEPT IN HIGHER EDUCATION

Abstract

The change of educational paradigm in higher education, resulting from the Bologna Process, calls for the implementation of new teaching practices. This is therefore regarded as one of the most difficult goals to achieve, as it relates to the kind of pedagogical and didactic approaches that teachers defend and to the lack of training of the teaching staff in this area. This research paper intends to disclose results of a comparative case study in two Portuguese institutions, stressing the relationship between teachers' pedagogical and didactic learning with teaching practices they implement in their classrooms. We also aim to understand if teachers' teaching methodologies are related to their experience and / or their pedagogical training. It is a qualitative study, using the interviews to teachers and course coordinators. The study points to the following results: teachers without pedagogical-didactic training; most teachers implement strategies according to their personal views about teaching; this training is not valued in the evaluation of teaching performance; the training offered at the institutional level do not meet the real pedagogical needs of teachers. Given the above, within the pedagogical-didactic renewal that the Bologna Process advocates, it seems evident that teachers must have training in this area in order to comply with the above assumption.

Key-words: Higher Education, Bologna Process, new teaching concept

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA DISLEXIA: TENDÊNCIAS DOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Joana Coutinho¹⁹

Patrícia Dias²⁰

Diana R. Pereira²¹

Resumo

A dislexia tem sido conceptualizada enquanto uma problemática específica da aprendizagem, com possível etiologia neurobiológica e caracterizada por dificuldades ao nível da descodificação, fluência, precisão e compreensão da leitura e da ortografia. Estas problemáticas não podem ser atribuídas, de forma exclusiva, a alterações sensoriais ou do funcionamento intelectual, nem à escassez de oportunidades educacionais e socioculturais. Uma das hipóteses mais investigadas considera que alterações no sistema de processamento fonológico são uma componente proeminente na dislexia. Ainda assim, investigações recentes sugerem que a dislexia é uma problemática multifatorial, existindo uma grande heterogeneidade de dificuldades e potencialidades na aprendizagem da leitura e da escrita. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo explorar e caracterizar intervenções que têm sido implementadas no contexto da dislexia. Foi realizada uma revisão sistemática qualitativa da literatura, considerando o intervalo temporal de janeiro de 2005 a abril de 2015, culminando na inclusão de 28 artigos na revisão. Como previsto, o treino de competências fonológicas surgiu como uma das abordagens mais usadas, ainda assim, foi possível encontrar outras estratégias com impacto positivo em medidas de *outcome*, nomeadamente adaptação dos materiais de leitura (e.g., aumento do espaçamento entre letras), treinos de aceleração da fluência de leitura, metodologias multissensoriais e intervenções mediadas pelo uso do computador, por pares e com integração da família. Assim, face à diversidade de problemáticas e diferenças individuais, foi possível reconhecer vários focos de interesse futuro, tais como: manutenção a longo prazo dos resultados; intervenções ajustadas a diferentes fases desenvolvimentais; exploração das potencialidades associadas à combinação de diferentes abordagens.

Palavras-chave: dislexia, intervenção revisão sistemática

O conceito de dislexia tem sido perspectivado de formas diferentes ao longo do tempo e, ainda hoje, existem várias definições possíveis. Não obstante, uma das mais utilizadas descreve a dislexia como sendo uma perturbação específica de aprendizagem com origem neurobiológica, que

¹⁹ Junta de Freguesia de Avintes (Vila Nova de Gaia, Portugal), joanalimacoutinho@gmail.com

²⁰ Clínica Pedagógica de Psicologia (Universidade Fernando Pessoa, Portugal), patriciadias@ufp.edu.pt

²¹ Laboratório de Neuropsicofisiologia – CIPsi (Universidade do Minho, Portugal), diana.r.pereira@gmail.com

* Os autores contribuíram equitativamente para o presente trabalho

se caracteriza pela presença de dificuldades ao nível do reconhecimento exato e/ou fluente de palavras escritas, bem como problemas ao nível de ortografia e de descodificação (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Considera-se ainda que estas dificuldades não são devidas a dificuldades sensoriais, problemas emocionais, a um nível baixo de inteligência e/ou à escassez de oportunidades socioculturais e educacionais adequadas (American Psychiatric Association, 2013; Snowling, 2008). A expressão de dislexia do desenvolvimento é comumente utilizada para designar as perturbações específicas da leitura e da escrita que não resultam de lesão cerebral adquirida e, atendendo às dificuldades experienciadas pela criança, a dislexia de desenvolvimento pode ser fonológica, caracterizada por défices acentuados na leitura de pseudopalavras, ou superficial, evidenciando-se pela dificuldade na leitura de palavras irregulares (Castro & Gomes, 2000). Outras consequências da dislexia podem incluir dificuldades ao nível da compreensão da leitura e reduzida experiência de leitura que, por seu turno, podem limitar o crescimento do conhecimento geral e do vocabulário (Lyon et al., 2003). Por norma, a dislexia é diagnosticada no início da escolaridade em crianças que demonstram dificuldades inesperadas na aprendizagem da leitura e da escrita (Fonseca, 2014) e estima-se que, só em Portugal, a prevalência seja cerca de 5.4 % (Vale, Sucena, & Viana, 2011).

Uma das abordagens mais investigadas para explicitar o que pode estar na origem das dificuldades associadas à dislexia, coloca em destaque a existência de alterações na componente fonológica da linguagem, o que se reverbera em possíveis limitações na rapidez e na qualidade da análise dos sons da fala (Lyon et al., 2003; Snowling, 2000; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Neste sentido, diversos estudos têm colocado a tónica na importância do treino de competências fonológicas tanto na promoção das capacidades de leitura e de escrita, como na prevenção e na intervenção neste tipo de problemáticas (Duff & Clarke, 2011; Elbro & Peterson, 2004; Schneider, Roth, & Ennemoser, 2000; van der Leij, 2013). Mais especificamente, o treino de competências fonémicas e do conhecimento de correspondências letra-som são avançados como dois dos elementos centrais para impulsionar competências de leitura (Hulme, Bowyer-Crane, Carroll, Duff, & Snowling, 2012).

Não obstante o que foi mencionado, trabalhos recentes sublinham que as alterações no processamento fonológico não são suficientes para explicitar a diversidade de dificuldades que podem ser encontradas no contexto da dislexia (Peterson & Pennington, 2012; Snowling, 2008). Neste sentido, a dislexia afigura-se um fenómeno multifatorial, sendo que podem existir alterações em outros domínios cognitivos (Duff & Clarke, 2011; Menghini et al., 2010), que podem constituir fatores de risco relevantes (Peterson & Pennington, 2012; Snowling, 2008). Este facto remete, consequentemente, para a heterogeneidade da população com problemas específicos de aprendizagem da leitura e da escrita, para a diversidade de perfis de capacidades e dificuldades que

podem ser encontrados nas crianças com dislexia, bem como para a necessidade de implementar programas de intervenção cada vez mais personalizados e adequados às suas necessidades.

No domínio da intervenção na dislexia, diferentes estudos procuram apurar as vantagens de determinadas estratégias/métodos de intervenção e/ou programas direcionadas aos problemas específicos de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, entre algumas das estratégias ou métodos identificados como eficazes na promoção e/ou intervenção nas competências de leitura e de escrita, pode ser encontradas as metodologias multissensoriais, que combinam as modalidades visual, auditiva, cinestésica e tátil, integradas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Oviedo & González, 2013), bem como os métodos fónicos, caracterizados pelo desenvolvimento das capacidades fonológicas, concretamente, através do ensino explícito e sistemático das correspondências entre grafema-fonema/fonema-grafema (Griffiths & Stuart, 2013; Schneider et al., 2000; van Otterloo, van der Leij, & Henrichs, 2009). Também as plataformas de treino computadorizado têm sido utilizadas para promover competências de leitura e de escrita, assumindo-se como ferramentas cada vez mais importantes para a intervenção na dislexia (e.g., Ecalte, Magnan, Bouchafa, & Gombert, 2008; Husni & Jamaludin, 2009; Törmänen, Takada, & Sajaniemi, 2008; Wild, 2009). Assim, o desenvolvimento de investigação e processos de avaliação/intervenção progressivamente adaptados a cada indivíduo é um dos grandes desafios no contexto da dislexia. Neste âmbito e com base numa breve revisão sistemática qualitativa da literatura, o presente trabalho tem como objetivo explorar que intervenções têm sido estudadas no contexto da dislexia nos últimos dez anos, bem como perceber se os processos e estratégias implementadas têm acompanhado as preocupações com a heterogeneidade e com a necessidade de considerar outros elementos além do funcionamento fonológico.

Método

Procedimentos

De forma a concretizar a revisão sistemática qualitativa sobre as estratégias de intervenção que têm sido implementadas recentemente no contexto da dislexia, começámos por realizar uma pesquisa bibliográfica, recorrendo às bases de dados científicas CINAHL, ERIC, Medline, MedicLatina, PsycARTICLES, Psychology and Behavioral Sciences Collection, acedidas através do motor de busca EBSCOHost, bem como efetuámos a mesma pesquisa na Pubmed. Os descritores usados para a pesquisa resultaram da combinação de “dyslexia” com a expressão “intervention”. Para ambas as pesquisas foram impostos limites temporais, de tal forma que só foram considerados os resultados entre Janeiro de 2005 e Abril de 2015.

Em concordância com a linha de pesquisa anteriormente descrita, e após a remoção de resultados duplicados, ficámos com 523 artigos potencialmente elegíveis. Por conseguinte, apurámos a relevância de cada um dos artigos para o tema da presente revisão, procedendo à leitura do título e dos respetivos resumos. Foram excluídos artigos que estivessem redigidos em outras línguas que não o português, inglês, francês e espanhol, bem como artigos sem uma investigação empírica original, como resenhas, editoriais, revisões narrativas e revisões sistemáticas qualitativas. Da mesma forma, também foram excluídos artigos que, embora estivessem diretamente associados ao tema da dislexia, não reportavam a implementação e avaliação de uma estratégia de intervenção neste contexto. Com base neste processo de triagem, foram identificados 78 artigos pertinentes, que ulteriormente foram revistos de forma integral, averiguando, assim, a sua integração na revisão em função dos seguintes critérios de inclusão: (a) considerar estudos empíricos originais cujo objetivo seja explorar o impacto de programas e/ou estratégias de intervenção no contexto da dislexia, incluindo estudos de caso; (b) os estudos devem incluir participantes humanos, independentemente da faixa etária, com diagnóstico de dislexia ou em risco de desenvolvimento de dislexia (neste último caso, segundo Nash, Hulme, Gooch e Snowling, 2013, considera-se que a criança encontra-se em risco caso tenha um familiar em primeiro grau com dislexia e/ou se a criança apresentar dificuldades associadas à linguagem ainda em idade pré-escolar); (c) dado que o tema da intervenção é central no presente trabalho, espera-se que os estudos apresentem resultados inerentes aos momentos de pré e pós-intervenção, mesmo que o estudo não inclua um grupo de controlo; (d) os estudos devem também integrar instrumentos de avaliação e/ou tarefas experimentais relevantes na avaliação de problemáticas relacionadas com a dislexia, como sejam atividades de avaliação da leitura (e.g., tarefas de memória verbal imediata; medidas de fluência verbal; atividades de consciência fonológica; tarefas de nomeação). A partir da aplicação destas diretrizes, chegámos a um número de 28 artigos publicados entre 2005 e 2015, para analisar com detalhe na revisão sistemática qualitativa.

Resultados

Na tabela 1 pode ser encontrada uma descrição sumariada das principais características metodológicas e dos resultados obtidos através dos 28 estudos incluídos na presente revisão sistemática. De notar que a informação inserida na tabela 1 se refere especificamente ao conjunto de participantes com diagnóstico e/ou em risco de dislexia, visto ser o tema central desta revisão sistemática.

Deste modo, e a partir de uma análise geral dos resultados, verifica-se que a maioria dos estudos encontrados tem como alvo de intervenção crianças ($n = 26$), constatando-se um número considerável de investigações que se baseiam na implementação de estratégias remediativas neste

âmbito (n = 20; Husni & Jamaludin, 2009; van Otterloo & van der Leij, 2009; Wright & Mullan, 2006). Na senda do que foi mencionado, salienta-se o predomínio de estudos focados na estimulação/intervenção na consciência fonológica e no treino das habilidades de leitura, de escrita e de ortografia (n = 14), seguindo-se, em menor número, investigações ancoradas numa abordagem multissensorial (n = 2) para a intervenção na dislexia e no aperfeiçoamento de capacidades relacionadas com a discriminação audiovisual (n = 2), de processamento auditivo (n = 1) e de perceção auditiva (n = 1). Salienta-se um conjunto de estudos que enfatizam a prevenção/intervenção precoce através da identificação de crianças em idade pré-escolar com risco genético para o desenvolvimento de dislexia (n = 6), através da implementação de intervenções/programas para o desenvolvimento de competências de consciência fonológica, de leitura e de escrita (n = 3), de consciência fonémica (n = 1), de estimulação cerebral (n = 1) e multissensorial (n = 1). Foram ainda encontrados estudos com participantes em idade adulta (n = 2) que implementam estratégias de estimulação transcraniana e de intervenção com base nos princípios do biofeedback com o intuito de potenciar as habilidades de precisão/fluência de leitura (Heth & Lavidor, 2015; Liddle, Jackson & Jackson, 2005).

Entre as principais estratégias para a prevenção e/ou intervenção na dislexia, é possível destacar: promoção e/ou o treino das habilidades de leitura, escrita e ortografia (n = 8; Hwee & Houghton, 2010; Ise & Schulte-Körne, 2010; O'Brien, Wolf, Miller, Lovett, & Morris, 2011), incluindo com recurso a programas informáticos específicos (n = 2; Husni & Jamaludin, 2009; Torgesen, Wagner, Rashotte, Heron, & Lindamood, 2010); implementação de técnicas para a estimulação das capacidades de consciência fonológica (n = 4) com base na construção de tarefas específicas e/ou, em algumas situações, da tradução e adaptação de programas específicos para a intervenção neste domínio (e.g., van Otterloo, van der Leij, & Veldkamp, 2006); intervenções baseadas no treino das habilidades de consciência fonémica (n = 3); abordagens multissensoriais (n = 3), através da adoção de exercícios diversificados, por exemplo, de coordenação motora (e.g., Reynolds & Nicolson, 2006). Há ainda um conjunto de estudos que enfatizam métodos específicos de intervenção na dislexia, a saber: treino de discriminação fonética audiovisual (n = 1) e do treino audiovisual (n = 1), ambos realizados através de programas informáticos; intervenção nas habilidades de consciência morfológica (n = 1); estimulação dos hemisférios cerebrais (n = 1); treino das capacidades de processamento auditivo (n = 1); alterações nas propriedades físicas dos materiais de leitura (n = 1), designadamente, através do aumento do espaçamento entre letras; treinos de biofeedback visual (n = 1) e de estimulação transcraniana por corrente contínua (n = 1; estes dois últimos só com adultos). Ainda no que respeita à implementação das atividades de intervenção, e apesar de na maioria dos estudos o desenvolvimento das atividades de estimulação ser da responsabilidade da equipa de

investigação (n = 23), salienta-se a participação de pais enquanto tutores (n = 3) e de professores/terapeutas (n = 2) em algumas das investigações encontradas.

No que concerne aos parâmetros duração e intensidade das intervenções, salienta-se que a grande maioria das investigações contempladas foram desenvolvidas a curto e médio prazo (n = 26), isto é, em poucos semanas e/ou em alguns meses. Ainda assim, foram encontrados 2 estudos que contrariam essa tendência, uma vez que os seus programas de intervenção/estimulação foram mais prolongados no tempo, nomeadamente um estudo com a duração de 2 anos académicos (Odegard, Ring, Smith, Biggan, & Black, 2008) e outro com a duração de 1 ano (Hwee & Houghton, 2010). Verifica-se, deste modo, uma elevada heterogeneidade no que respeita à duração e intensidade das intervenções implementadas. Adicionalmente, todos os estudos contemplam medidas de avaliação de pré-intervenção e pós-intervenção (n = 28). Não obstante disso, foram poucos os estudos encontrados que preconizaram avaliações de follow-up das suas intervenções (n = 6), avaliações da integridade da intervenção/tratamento implementado (n = 3) e ou que integrassem os elementos anteriores (n = 1).

Passando para uma breve análise do impacto das intervenções, é possível constatar que estudos tendem a reportar melhorias e efeitos positivos. Mais especificamente, registaram-se melhorias significativas em vários domínios, a saber: capacidades de fluência/precisão de leitura, velocidade de nomeação e leitura de palavras (Heth & Lavidor, 2015; Kairaluoma, Ahonena, Aroa, & Holopainen, 2007; Liddle et al., 2005; Mihandoost & Elias, 2011; Niolaki & Masterson, 2013; Tressoldi, Vio, & Iozzino, 2007); habilidades motoras, da fluência de linguagem, da fonologia e de memória de trabalho (Reynolds & Nicolson, 2006); consciência fonológica (Odegard et al., 2008; Thomson, Leong, & Goswami, 2013; van Otterloo et al., 2009; van Otterloo et al., 2006; Wright & Mullan, 2006); discriminação fonética (Ecalte et al., 2008); discriminação e consciência fonémica (Duff et al., 2014; Torgesen et al., 2010; van Otterloo & van der Leij, 2009); discriminação e identificação de estímulos audiovisuais (Hwee & Houghton, 2010; Törmänen et al., 2008); leitura de palavras irregulares e pseudopalavras (Santos, Joly-Pottuz, Moreno, Habib, & Besson, 2007); leitura de letras e palavras isoladas (Kipp & Mohr, 2008).

Tabela 1

Sistematização das Principais Características dos Estudos Incluídos na Revisão Sistemática

Autores (ano)	Participantes (dados sociodemográficos: sexo; idade; escolaridade)	Estratégias e principais características da intervenção	Principais conclusões
Liddle et al. (2005)	38 adultos (16-60 anos)	4 sessões de 30 minutos com recurso a <i>biofeedback</i> , nas quais 15 minutos eram dedicados à visualização do próprio ritmo cardíaco; era esperada uma melhoria ao nível da variabilidade deste batimento, o que poderia refletir uma maior influência do sistema nervoso parassimpático na mobilização de recursos atencionais, facilitando, assim, a fluência de leitura.	↑ (pequenas) leitura e velocidade de nomeação. = componentes que não são medidos pela velocidade (e.g., acuidade de leitura).
Smit-Glaudé, Strien, Licht, & Bakker (2005)	141 crianças em risco (42 F e 99 M; $M_{idade} = 5$; pré-escolar)	Estimulação do hemisfério direito (e.g., surgimento de palavras no campo visual esquerdo), nos casos de risco de dislexia de tipo linguístico; estimulação do hemisfério esquerdo (e.g., surgimento de palavras no campo visual direito), nos casos de risco de dislexia de tipo perceptivo; 10 sessões/semana de 45 minutos cada.	Estimulação para o tipo linguístico parece apresentar-se útil para crianças mais velhas. Estimulação do tipo perceptivo não apresentou efeitos significativos.
Reynolds & Nicolson (2006)	29 crianças em risco ($M_{idade} = 9$; primária)	Uso de um quadro de equilíbrio e estimulação; atirar e apanhar sacos de feijão; praticar duas tarefas ao mesmo tempo; exercícios posturais; outros exercícios de coordenação motora; exercícios realizados diariamente.	↑ habilidade motora, fluência da linguagem, fonologia, e memória de trabalho. ↓ sintomas de desatenção.
van Otterloo et al. (2006)	32 crianças em risco (20M e 12F; pré-escolar)	Treino de consciência fonológica, realizado no domicílio, com os pais das crianças como tutores; 10 minutos por dia, durante 14 semanas.	A orientação de um profissional deve ser obrigatória neste tipo de intervenção, sendo que a mesma pode permitir prever as competências de pré-leitura no final do ensino pré-escolar.
Wright & Mullan (2006)	10 crianças (7 M e 3 F; 9-11 anos)	Programa de leitura <i>Phono-Graphix</i> ; 8 meses de intervenção.	↑ processamento fonológico.
Kairaluoma et al. (2007)	2 crianças (1M e 1F; 7 anos; 2ºano)	Intervenção na fluência da leitura, 2 vezes/semana, durante 45/60 minutos.	As crianças beneficiaram da intervenção, sendo esta mais eficaz quando realizada, inicialmente, enfatizando as sílabas como unidades de leitura sublexicais, progredindo para leitura de palavras e textos.

Santos et al. (2007)	10 crianças (M; $M_{idade} = 9.8$; primária)	Treino com exercícios fonológicos diários (e.g., julgamento de ritmo; contagem de sílabas de palavras; repetição de palavras; deteção da primeira sílaba da palavra) mais um treino audio-visual (<i>Play-On</i> ; oposição de pares de fonemas) 2 vezes/semana; 6 semanas de treino.	↑ consciência fonológica, leitura de palavras não regulares e de pseudopalavras.
Tressoldi et al. (2007)	63 crianças (41 M e 22 F; 2º-8º ano)	Método <i>subsyllabic</i> (automatização do reconhecimento sílabas no seio de palavras) em comparação com métodos baseados no treino da consciência fonémica, leitura assistida e outros exercícios psicolinguísticos; <i>subsyllabic</i> : 1 vez/semana durante o 1º mês e 1 vez em duas semanas nos 2 meses seguintes, nas quais eram treinados os exercícios a serem realizados 5 dias/semana durante 10-15 minutos e a serem geridos pelos pais recorrendo a softwares, como <i>Reader</i> ou o <i>WinABC</i> ; outros métodos: 2 vezes/semana, 45 minutos cada, durante 5 meses.	↑ fluência de leitura (o método <i>subsyllabic</i> revelou melhor resultado do que as abordagens implementas no grupo de controlo).
Ecalte et al. (2008)	Exp1: 26 crianças ($M_{idade} = 15.5$ anos; secundário) Exp2: 4 crianças (8 -10 anos; primária)	Exp1: programa de computador com tarefas de discriminação fonética audiovisual; treino diário de 30 min, 4 dias/semana durante 5 semanas. Exp2: mesmo treino, mas realizado 2 dias/semana durante 8 semanas.	↑ competências de leitura, por comparação com estratégias de intervenção mais tradicionais.
Kipp & Mohr (2008)	1 criança (M; 8 anos; 2ºano)	Leitura e identificação de letras, primeiro num conjunto com duas letras e depois numa condição com um conjunto de letras de extensão variável; procedimento baseado no conceito de aprendizagem sem erros.	↑ leitura de letras e de palavras; os benefícios mantiveram-se 5 meses após o término da intervenção.
Odegard et al. (2008)	18 crianças (9 F e 9 M; 10-14 anos)	Programa <i>Take flight</i> (treino de consciência fonémica, competências fónicas, vocabulário, fluência e compreensão de leitura); grupos de 4 a 6 estudantes, 90 minutos por dia, 4 dias/semana, durante 2 anos académicos.	↑ consciência fonológica, decodificação fonológica e reconhecimento de palavras (no entanto, um subgrupo de crianças não beneficiou da intervenção de igual forma).

Törmänen et al. (2008)	32 crianças (7-19 anos; primária-secundário)	Intervenção assistida por computador, com exercícios de cariz não-verbal; 16 sessões, 15 minutos cada, 2 vezes/semana.	↑ estruturação auditiva, orientação para a tarefa e manutenção da atenção. Os resultados favorecem a noção de que as causas das dificuldades na leitura são, na sua maioria, de natureza perceptiva.
Husni & Jamaludin (2009)	10 crianças	Intervenção <i>Automatic Speech Recognition</i> (ARS), utilizada em programas de computador.	O <i>feedback</i> imediato é essencial no ensino da leitura a crianças com dislexia.
Tsesmeli & Seymour (2009)	9 adolescentes (M; M_{idade} = 13.9 anos; secundário)	Treino da estrutura morfológica em ortografia de palavras derivadas, através de instruções orais e de material escrito.	Consciência morfológica constitui um elemento que pode ser usado de forma eficiente para compensar dificuldades fonológicas graves.
van Otterloo et al. (2009)	23 crianças em risco - grupo experimental (12M e 11F; M_{idade} = 71.77 meses; pré-escolar) 25 crianças em risco - grupo de controlo (14M e 11F; M_{idade} = 71.08 meses; pré-escolar)	Treino de consciência fonológica e de conhecimento de letras assumida pelos pais; 10 minutos/dia, 5 dias/semana ao longo 10 semanas.	↑ consciência fonológica. = soletrar e competências de leitura quando as crianças passaram para o 1º ano.
van Otterloo & van der Leij (2009)	30 crianças em risco (19 M e 11 F; M_{idade} = 69.87 meses; pré-escolar)	Treino <i>Sounding Sounds and Jolly Letters</i> com os pais enquanto tutores (focava correspondências entre letra-som e articulação dos sons da fala); 10 minutos/dia, 5 dias/semana ao longo de 14 semanas.	↑ consciência fonémica e conhecimento de letras. = leitura de palavras e soletração quando as crianças entram no 1º ano.
Hwee & Houghton (2010)	77 crianças (61M e 16F; M_{idade} = 6.11 anos; primária)	Programa de aprendizagem da leitura e escrita, <i>Orton-Gillingham</i> , durante 1 ano.	↑ no reconhecimento de palavras (descodificação auditivo-visual) e na expressão de palavras (descodificação visu-oral). = leitura de frases (descodificação contextual).
Ise & Schulte-Körne (2010)	14 crianças (9M e 5F; 10-12 anos; 5ºano)	Treino de ortografia; sessões semanais individuais de 60 minutos cada.	↑ leitura e do conhecimento das regras ortográficas de uma língua transparente na correspondência grafema-fonema.

Torgesen et al. (2010)	112 crianças (primária)	As crianças eram distribuídas aleatoriamente por um de dois programas: <i>Read Write and Type</i> (treino de consciência fonológica; correspondências letra-som; descoficação fonémica) ou <i>Lindamood Phoneme Sequencing Program for Reading, Spelling and Speech</i> (prática de consciência fonémica através da descoberta dos gestos articulatórios associados a cada fonema); 4 sessões/semana de 50 minutos cada.	↑ decodificação fonémica, acuidade de leitura de palavras e compreensão de passagens (os efeitos foram mais robustos imediatamente após o treino do que um ano depois).
Mihandoost & Elias (2011)	137 crianças (77M e 60F; 10-12 anos; 4º e 5º ano)	Programa de intervenção <i>Barton</i> (baseado em método multi-sensorais); 36 sessões do programa mais 10 sessões para estimular competências de leitura.	↑ leitura e compreensão de leitura.
O'Brien et al. (2011)	45 crianças (6-8 anos; 1º-3º ano)	Intervenção de leitura na vertente fonológica mais atividades de outros programas (e.g., análise e combinação fonológica; estratégia de identificação de palavras; programa de fluência multicomponentes: RAVE-O); sessões diárias de 1 hora.	↑ facilidade com que a criança percebe um determinado alvo de leitura (processo de automatização de resposta perante um determinado estímulo previamente treinado).
Zorzi et al. (2012)	74 crianças (8-14 anos)	Manipulação das propriedades físicas dos materiais de leitura, nomeadamente uso de um maior espaçamento entre letras.	↑ leitura (tanto para crianças italianas como francesas, sem qualquer treino específico, apenas adaptação do material).
Niolaki & Masterson (2013)	1 criança (M; 12 anos)	Prática de leitura de um conjunto de letras com um número variável; 9 semanas com sessões de 10 minutos cada.	↑ velocidade e acuidade na leitura de palavras isoladas.
Oviedo & González (2013)	1 criança (7 anos; 2ºano)	Metodologia multissensorial (visual, auditiva, cinestésica e tátil); 3 sessões/semana durante 30 semanas.	↑ leitura e escrita: ↓ erros na precisão e fluência; ↑ na ortografia, articulação e fragmentação de palavras em composições escritas.
Thomson et al. (2013)	33 crianças ($M_{idade} = 9$ anos)	Duas intervenções ao nível do processamento auditivo, uma baseada no ritmo da fala e outra com base no treino fonético.	↑ consciência fonológica (especialmente ao nível do fonema). = competências de literacia.
Vatandoost, Yarmohammadian, Abedi, Ghaziasgar, & Moghtadaie (2013)	20 crianças (F; 8-9 anos; 3ºano)	Treino da perceção auditiva; 10 sessões de 45 minutos cada.	↑ desempenho na leitura.

Duff et al. (2014)	56 crianças em risco (6 anos)	<i>Reading and Language Intervention</i> (RALI; treino de consciência fonológica, leitura, vocabulário e competências narrativas); 3 sessões individuais (20 minutos) e 2 sessões de grupo (30 minutos) por semana.	↑ conhecimento de letras, consciência fonológica e vocabulário (efeitos pequenos a moderados). = leitura de palavras.
Heth & Lavidor (2015)	19 adultos (10 grupo activo: 4 M e 6 F; $M_{idade} = 27.2$; $M_{escolaridade} = 13.8$)	Aplicação de estimulação transcraniana por corrente contínua; 5 sessões espaçadas ao longo de 2 semanas.	↑ velocidade de leitura e fluência (no grupo com estimulação ativa).

Nota. Exp = Experiência; F = Feminino; M = Masculino; O símbolo ↑ significa que é reportada uma melhoria nas medidas de *outcome* usadas. O símbolo = é usado quando é reportada a ausência de diferenças estatisticamente significativas. O símbolo ↓ é utilizado quando os autores mencionam uma redução significativa de um determinado parâmetro avaliado.

Discussão

Este trabalho teve como objetivo explorar e identificar as principais estratégias/programas implementados no âmbito da intervenção na dislexia. Neste sentido, destaca-se o predomínio das estratégias de treino e desenvolvimento da consciência fonológica em programas de prevenção/promoção e intervenção em crianças com ou em risco de dislexia (e.g., Ise & Schulte-Körne, 2010; Santos et al., 2007; van Otterloo et al., 2009; van Otterloo et al., 2006). Salienta-se, a nível das principais capacidades alvo de intervenção, as habilidades de processamento fonológico, da fluência de leitura para palavras regulares, irregulares e pseudopalavras, e o treino de ortografia.

Algumas das intervenções direcionadas para o desenvolvimento da consciência fonológica utilizaram programas de treino computadorizado (e.g., Ecalte et al., 2008; Torgesen et al., 2010; Tressoldi et al., 2007). Não obstante isso, identificaram-se outras estratégias de intervenção nas dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita, tal como o *biofeedback* (Liddle et al., 2005), a estimulação de outras competências linguísticas além da consciência fonológica (Smit-Glaudé et al., 2005), o treino de coordenação motora (Reynolds & Nicolson, 2006) e a utilização de abordagens multissensoriais (Oviedo & González, 2013). A generalidade das intervenções implementadas, particularmente as que colocaram a ênfase no treino das competências de consciência fonológica, evidenciaram resultados positivos e encorajadores para a intervenção na dislexia. Ainda assim, foi possível verificar que nem sempre os benefícios conseguidos imediatamente após a intervenção se mantinham ao mesmo nível em momentos de *follow-up*, pelo que, em investigações futuras, uma das questões que se impõe concerne o tipo de parâmetros temporais e de intensidade de intervenção que devem ser estabelecidos para que haja uma manutenção dos resultados conseguidos após o cessar da intervenção (Duff et al., 2014; Torgesen et al., 2010).

Para além disso, foi possível constatar a partir da presente revisão sistemática que a utilização de uma abordagem focada no treino fonológico nem sempre tem o mesmo impacto em todas as crianças. Na verdade, parece existir um conjunto de crianças que não apresenta o mesmo nível de progressos (e.g., Duff et al., 2014; Odegard et al., 2008; Torgesen, 2000), sendo este elemento expectável, dado que as crianças não respondem de uma mesma maneira à intervenção, para além de que a constelação de dificuldades e de potencialidades é distinta de criança para criança. Neste contexto, é essencial reportar resultados mesmo que não significativos, já que a maioria dos resultados tendem a basear-se em sucessos, embora nem

sempre sejam alcançados os mesmos resultados para um mesmo tipo de intervenção e para todos os alvos de intervenção (Duff et al., 2014).

Ainda no que concerne aos resultados obtidos, foi possível constatar que existe um enfoque no estudo dos fatores de risco para o desenvolvimento de dislexia, sobretudo as relacionadas com as alterações precoces no processamento fonológico. Neste sentido, destaca-se que a deteção/intervenção precoce e a prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita são dois processos complementares e fundamentais para o esboço e implementação de estratégias de intervenção que evitem o agravamento dos efeitos cumulativos das referidas dificuldades (Castro & Gomes, 2000) sendo que, e embora o estudo destes elementos seja importante, poderia também ser pertinente incluir possíveis variáveis protetoras, como seja o nível de competência verbal, e clarificar possíveis interações dinâmicas entre fatores protetores e fatores de risco (Snowling, 2008). Também o estudo sobre as principais estratégias de intervenção eficazes na intervenção na dislexia, que não se centrem apenas no treino do processamento fonológico, e/ou a combinação entre diferentes metodologias e estratégias de intervenção, podem ser aspetos importantes a ter em conta em futuras investigações. Neste sentido, importa enfatizar a preponderância que o acompanhamento longitudinal poderia ter na caracterização das práticas de intervenção em diferentes etapas do desenvolvimento (infância, adolescência e adultez), sendo fundamental investir neste tipo de estudos.

Para finalizar, referem-se algumas limitações metodológicas encontradas nos estudos integrados na revisão, a saber (Duff et al., 2014; Tressoldi et al., 2007; van Otterloo et al., 2009): a falta de medidas de controlo ao nível da *baseline*, o que seria relevante para compreender a heterogeneidade existente antes da intervenção e para acompanhar diferentes padrões de evolução ao longo da mesma, sendo este aspeto relevante em investigações longitudinais, como seja o caso do estudo do impacto de processos e estratégias de intervenção; a ausência de aleatorização dos participantes pelos grupos experimentais e de controlo; os diferentes agentes dinamizadores das intervenções, como profissionais, pais e/ou professores, que podem conduzir a variações distintas na aplicação de um mesmo conjunto de estratégias; a dificuldade de comparação dos resultados obtidos em diferentes estudos focados na intervenção, sendo que as estratégias de seleção da amostra são distintas, os conteúdos das intervenções diferem, e as línguas também diferem - de notar que a variável densidade ortográfica, que difere de língua para língua, pode ser um dos fatores que influencia os resultados obtidos. A presente revisão

também tem limitações, como seja o número reduzido de descritores e de base de dados usadas para a pesquisa. Ainda assim, demonstra que a investigação na intervenção na dislexia se tem preocupado com a adaptação de estratégias às necessidades das crianças e da família, com o uso de modelos teóricos de referência e ainda com a necessidade de adoção de uma perspetiva interdisciplinar de intervenção.

Referências

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review: Reading disorders: What are the effective interventions and how should be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 3-12.
- Duff, F. J., Hulme, C., Grainger, K., Hardwick, S. J., Miles, J. N. V., & Snowling, M. J. (2014). Reading and language intervention for children at risk of dyslexia: A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 1234-1243.
- Ecalte, J., Magnan, A., Bouchafa, H., & Gombert, J. E. (2008). Computer-based training with ortho-phonological units in dyslexic children: New investigations. *Dyslexia*, 15(3), 218-238.
- Elbro, C., & Peterson, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96, 660-670.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de aprendizagem. Abordagem neuropsicopedagógica* (5ª ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Griffiths, Y., & Stuart, M. (2013). Reviewing evidence-based practice for pupils with dyslexia and literacy difficulties. *Journal of Research in Reading*, 36, 96-116.
- Heth, I., & Lavidor, M. (2015). Improved reading measures in adults with dyslexia following transcranial direct current stimulation treatment. *Neuropsychologia*, 70, 107-113.
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J., & Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological Science*, 23, 572-577.
- Husni, H., & Jamaludin, Z. (2009). ASR technology for children with dyslexia: Enabling immediate intervention to support reading in Bahasa Melayu. *US-China Education Review*, 6(6), 64-70.
- Hwee, N. C., & Houghton, S. (2010). The effectiveness of Orton-Gillingham-based instruction with singaporean children with specific reading disability (dyslexia). *British Journal of Special Education*, 38(3), 143-149.

- Ise, E., & Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: Evaluation of an orthographic spelling training. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 18-30.
- Kairaluoma, L., Ahonena, T., Aroa, M., & Holopainen, L. (2007). Boosting reading fluency: An intervention case study at subword level. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 253-274.
- Kipp, K. H., & Mohr, G. (2008). Remediation of developmental dyslexia: Tackling a basic memory deficit. *Cognitive Neuropsychology*, 25, 38-55.
- Liddle, E., Jackson, G., & Jackson, S. (2005). An evaluation of a visual biofeedback intervention in dyslexic adults. *Dyslexia*, 11(1), 61-77.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Menghini, D., Finzi, A., Benassi, M., Bolzani, R., Facoetti, A., Giovagnoli, S., ...Vicari, S. (2010). Different underlying neurocognitive deficits in developmental dyslexia: A comparative study. *Neuropsychologia*, 48, 863-872.
- Mihandoost, Z., & Elias, H. (2011). The effectiveness of the Barton's intervention program on reading comprehension and reading attitude of students with dyslexia. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 5(2), 43-52.
- Nash, H. M., Hulme, C., Gooch, D., & Snowling, M. J. (2013). Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: Continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 958-968.
- Niolaki, G. Z., & Masterson, J. (2013). Intervention for a multi-character processing deficit in a Greek-speaking child with surface dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 30, 208-232.
- O'Brien, B. A., Wolf, M., Miller, L. T., Lovett, M. W., & Morris, R. (2011). Orthographic processing efficiency in developmental dyslexia: An investigation of age and treatment factors at the sublexical level. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 111-135.
- Odegard, T. N., Ring, J., Smith, S., Biggan, J., & Black, J. (2008). Differentiating the neural response to intervention in children with developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 58(1), 1-14.
- Oviedo, P. O., & González, R. A. (2013). Diagnostic assessment and treatment of reading difficulties: A case study of dyslexia. *US-China Education Review*, 3(5), 305-312.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. C. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet*, 379(9830), 1997-2007.
- Reynolds, D., & Nicolson, R. I. (2006). Follow-up of an exercise-based treatment for children with reading difficulties. *Dyslexia*, 13(2), 78-96.
- Santos, A., Joly-Pottuz, B., Moreno, S., Habib, M., & Besson, M. (2007). Behavioural and event-related potentials evidence for pitch discrimination deficits in dyslexic children: Improvement after intensive phonic intervention. *Neuropsychologia*, 45, 1080-1090.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284-295.

- Smit-Glaudé, S. W., Strien, J. W., Licht, R., & Bakker, D. J. (2005). Neuropsychological intervention in kindergarten children with subtyped risks of reading retardation. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 217-245.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 142-156.
- Thomson, J. M., Leong, V., & Goswami, U. (2013). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: A comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing*, 26(2), 139-161.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 55-64.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Herron, J., & Lindamood, P. (2010). Computer assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 40-56.
- Tressoldi, P. E., Vio, C., & Iozzino, R. (2007). Efficacy of an intervention to improve fluency in children with developmental dyslexia in a regular orthography. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 203-209.
- Tsesmeli, S. N., & Seymour, P. H. (2009). The effects of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *British Journal of Psychology*, 100, 565-592.
- Törmänen, M. R., Takada, M. T., & Sajaniemi, N. (2008). Learning disabilities and the auditory and visual matching computer program. *Support for Learning*, 23(2), 80-88.
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18), 45-56.
- van der Leij, A. (2013). Dyslexia and early intervention: What did we learn from the Dutch dyslexia programme? *Dyslexia*, 19(4), 241-255.
- van Otterloo, S. G., & van der Leij, A. (2009). Dutch home-based pre-reading intervention with children at familial risk of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 59(2), 169-195.
- van Otterloo, S. G., van der Leij, A., & Henrichs, L. F. (2009). Early home-based intervention in the Netherlands for children at familial risk of dyslexia. *Dyslexia*, 15(3), 187-217.
- van Otterloo, S. G., van der Leij, A., & Veldkamp, E. (2006). Treatment integrity in a home-based pre-reading intervention programme. *Dyslexia*, 12(3), 155-176.
- Vatandoost, N., Yarmohammadian, A., Abedi, A., Ghaziasgar, N., & Moghtadaie, M. (2013). The effect of auditory perception training on reading performance of the 8-9-year old female students with dyslexia: A preliminary study. *Audiology*, 22(4), 60-68.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What we have learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.
- Wild, M. (2009). Using computer-aided instruction to support the systematic practice of phonological skills in beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 32, 413-432.

Wright, M., & Mullan, F. (2006). Dyslexia and the phono-Graphix reading programme. *Support for Learning*, 21(2), 77-84.

STRATEGIES OF INTERVENTION IN DYSLLEXIA: TENDENCIES OF THE LAST 10 YEARS

Abstract

Dyslexia has been conceptualized as a specific learning difficulty with possible neurobiological etiology, characterized by complications in decoding, fluency, precision and comprehension of reading and orthography. These difficulties cannot be exclusively explained by changes in the sensory or intellectual functioning, nor by a paucity of education and sociocultural opportunities. One of the most studied hypothesis deems alterations in the phonological processing system as a prominent component in dyslexia. Nonetheless, recent research suggests that dyslexia is a multifactorial phenomenon characterized by a great diversity of difficulties and potentialities underpinning the learning of reading and writing abilities. In this sense, this work is aimed to explore and characterize interventions that have been implemented in the context of dyslexia. A qualitative systematic review of the literature was conducted within the temporal window of January of 2005 and April of 2015, resulting in the inclusion of 28 articles. As expected, phonological awareness training was one of the most used approaches, yet it was possible to identify other strategies with a positive impact in the outcome measures, namely the adaptation of reading materials (e.g., increasing the space between letters), training reading fluency, multisensory methodologies, and interventions mediated by computers or different agents, such as peers and family. Regarding the diversity of difficulties and individual differences, it was possible to recognize several points of future interest, such as: long-term maintenance of the results; interventions adjusted to different developmental stages; exploration of the potentialities associated with the combination of different approaches.

Key-words: dyslexia, intervention, systematic review

A Abordagem Psicométrica da Inteligência: Conceptualização da Diferenciação Cognitiva

Ana Azevedo Martins²²

Resumo

Associadas à problemática da definição da inteligência surgem as dificuldades com a caracterização da sua estrutura. O conceito de inteligência tem evoluído na história da psicologia, assistindo-se gradualmente à passagem de uma abordagem mais simples e geral, para teorizações mais recentes e complexas caracterizadas por um conjunto de habilidades específicas e refletindo os contextos de aprendizagem e de realização. Neste quadro, a análise fatorial tem sido insuficiente para responder ao número, natureza e organização das habilidades intelectuais, oscilando os resultados das investigações consoante as provas e amostras utilizadas. Neste artigo, tomando um enfoque histórico, apresentam-se as teorias psicométricas mais relevantes na definição e descrição operacional da inteligência ao nível das habilidades cognitivas e dos seus contributos para a avaliação psicológica.

Palavras-chave: inteligência, abordagem psicométrica, diferenciação cognitiva, habilidades, análise fatorial

No quadro da Psicometria, a investigação da inteligência tem-se centrado na sua estrutura e avaliação, bem como nas diferenças individuais de desempenho obtidas nos testes (Almeida, Guisande, & Ferreira, 2009; Sternberg, 2005). Se, por um lado, os avanços nos procedimentos estatísticos, mais precisamente na análise fatorial, permitiram explicar a variabilidade interindividual na realização intelectual através da identificação dos fatores ou dimensões constituintes da estrutura da inteligência, por outro, também possibilitaram a emergência de diversos modelos teóricos e de testes para a sua conceptualização e avaliação, respetivamente. A este respeito, e tendo em conta a controvérsia gerada, vários estudos

²² Ana Azevedo Martins, estudante de doutoramento, Centro de Investigação em Educação (CIE), Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal.

Endereço do autor para correspondência:

Ana Azevedo Martins, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. Tel.: +351 912984727. E-mail address: anaazevedo.martins@gmail.com (A. A. Martins)

Este trabalho é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) e pelo POPH/FSE, no âmbito do projeto SFRH/BD/84153/2012.

tentaram responder a duas questões fundamentais: (1) se a estrutura da inteligência é melhor definida por uma habilidade geral (fator *g*, QI) ou por múltiplas habilidades diferenciadas, e (2) de que modo a estrutura das habilidades cognitivas se configura ao longo do percurso desenvolvimental dos indivíduos (Abad, Colom, Juan-Espinosa, & García, 2003; Bowman, Markham, & Roberts, 2002; Reynolds & Keith, 2007; Tideman & Gustafsson, 2004).

Neste artigo, considerando um enfoque teórico abordam-se dois tópicos essenciais. Um primeiro descreve a controvérsia em torno de uma visão singular ou plural da inteligência, nomeadamente o número e organização de dimensões na sua descrição operacional. O segundo apresenta a hipótese da diferenciação cognitiva consoante os níveis de desempenho intelectual ou conforme o desenvolvimento ao longo da idade dos sujeitos.

Visão Singular ou Plural da Inteligência

A abordagem psicométrica da inteligência prolongou ao longo de um século uma discussão quanto ao número e organização das suas habilidades constituintes (Almeida, 1994; Almeida et al., 2009). Para alguns autores a inteligência pode ser entendida numa perspetiva singular, seja como uma capacidade intelectual ou quociente de inteligência (Wechsler, 1989), seja como habilidade geral ou fator comum a todo o tipo de desempenho cognitivo (Spearman, 1927). Esta habilidade, definida por inteligência geral ou fator *g*, foi assumida por Spearman (1904, 1927) como a principal fonte explicativa das diferenças individuais nos desempenhos atingidos em qualquer teste ou situação académica, social e profissional envolvendo a habilidade cognitiva. Para além do fator *g*, o autor considerou que a resolução dos testes de inteligência seria também influenciada pela existência de fatores específicos, fatores *s*, com menor importância e inerentes à especificidade de cada tarefa intelectual (Almeida, Guisande, Primi, & Lemos, 2008). O fator geral (*g*) entendia-se como energia mental inata, de base neurológica, subjacente a toda e qualquer atividade intelectual, enquanto os fatores específicos (*s*), próprios de cada tarefa em particular, dependiam da aprendizagem e seriam ativados pelo fator geral (Deary, Penke, & Johnson, 2010; Jensen, 2002).

Analisando os processos cognitivos implícitos na generalidade dos testes de inteligência, Spearman (1927) operacionalizou o fator *g* em função de três componentes básicos da cognição: a apreensão de significados, a educação de relações e a educação de correlatos. Para o autor, o fator *g* seria então a capacidade dos indivíduos para apreender e assimilar situações, formular

relações entre as informações presentes e estabelecer conclusões a partir da aplicação das relações anteriormente inferidas. Por conseguinte, os testes de fator *g* enfatizam um conteúdo figurativo-abstrato dos itens, menos influenciado pela linguagem ou pelas aprendizagens anteriores, estando também mais centrados nos processos de raciocínio associados ao estabelecimento de relações e implicações em tarefas pautadas pela novidade (Almeida & Araújo, 2014; Jensen, 2002; Primi, 2002; Simões, 2000).

A visão plural da inteligência assume que, mais do que um fator geral, o desempenho cognitivo dos indivíduos traduz uma diversidade de habilidades cognitivas relativamente autónomas entre si. Um primeiro modelo teórico dentro desta perspetiva foi desenvolvido por Thurstone (1938) e organiza a inteligência em sete habilidades mentais primárias: compreensão verbal (*V*), fluência verbal (*W*), aptidão numérica (*N*), aptidão espacial (*S*), memória (*M*), velocidade percetiva (*P*) e raciocínio (*R*). Embora, a administração de uma série de provas cognitivas a um grupo de crianças intelectualmente heterogéneo, apontar a necessidade de um fator geral de segunda ordem, Thurstone manteve a primazia dos fatores primários na explicação dos desempenhos cognitivos (Thurstone & Thurstone, 1941).

Ainda nesta linha multifatorial da inteligência, Guilford (1967) propõe o modelo tridimensional da estrutura da inteligência (SOI) formado por mais de uma centena de habilidades intelectuais definidas na combinação simultânea de três dimensões: operações, conteúdos e produtos. Mais especificamente, o autor distinguiu cinco operações que estariam envolvidas no processamento de informação: cognição memória, produção convergente, avaliação e produção divergente. Cada uma destas operações poderia ser aplicada a quatro conteúdos ou tipos de informação: simbólico, semântico, figurativo e comportamental. A aplicação de uma operação mental em particular a um conteúdo específico resultaria num destes seis produtos ou formas finais que a informação poderia assumir: unidades, classes, relações, sistemas, transformações e implicações. Apesar de representar uma alteração bastante significativa face aos modelos anteriores, partindo de um quadro teórico prévio e não de uma exploração fatorial de dados, este modelo apresentou muitas dificuldades na sua verificação empírica pela sua evidente complexidade, suscitando críticas dirigidas às amostras utilizadas, aos testes selecionados e ao método usado na rotação de fatores (Almeida et al., 2009; Kaufman, 2009).

Mais recentemente, Gardner (1983) assume também uma perspetiva plural da inteligência. Para este autor, a convergência de resultados da investigação nas neurociências,

psicologia cognitiva, psicologia do desenvolvimento e, inclusive, na psicometria possibilita a identificação de várias inteligências relativamente autónomas entre si. A sua teoria, conhecida por múltiplas inteligências, reconheceu inicialmente sete inteligências: musical, linguística, visuo-espacial, corporal-cinestésica, lógico-matemática, intrapessoal e interpessoal; mais tarde, acrescenta três novas inteligências: naturalista, existencial e espiritual (Gardner, 1999).

Esta controvérsia entre a postura unitária e multifatorial da inteligência foi-se superando satisfatoriamente com o aparecimento dos modelos que defendem uma organização hierárquica das habilidades cognitivas (Almeida & Araújo, 2014; Almeida et al., 2009; Primi, 2002). Vernon (1961) estruturou as habilidades cognitivas em quatro níveis sequenciais. O nível superior da hierarquia era composto pelo fator *g* que se subdivide em dois fatores de grande grupo: o fator verbal-educativo (*V:ed*), influenciado pela aprendizagem, e o fator percetivo-mecânico (*K:m*), de conteúdo mais prático ou espacial. Estes dois fatores, por sua vez, subdividem-se dando origem a fatores cada vez mais específicos e mais diretamente associados com as especificidades de conteúdo e de processos cognitivos inerentes às tarefas e situações de realização. Cattell (1963) e Horn (1985) desenvolveram um dos mais conhecidos modelos hierárquicos da inteligência, organizando as habilidades por níveis de generalização do seu impacto na realização cognitiva, assumindo a centralidade de uma inteligência mais neuropsicológica (*Gf* ou inteligência fluida) e uma inteligência mais associada às aprendizagens e linguagem (*Gc* ou inteligência cristalizada). Esta centralidade decorre das intercorrelações observadas entre fatores mais específicos progressivamente identificados por estes autores nas suas investigações.

Assim, com base nas correlações entre vários testes de inteligência, Hakstian e Cattell (1978) identificaram 19 fatores de primeira ordem apresentados de seguida: compreensão verbal (*V*), aptidão numérica (*N*), fator espacial (*S*), velocidade percetiva (*P*), velocidade de encerramento (*Cs*), raciocínio indutivo (*I*), memória associativa (*Ma*), aptidão mecânica (*Mk*), flexibilidade de encerramento (*Cf*), amplitude de memória (*Ms*), ortografia (*So*), avaliação estética (*E*), memória significativa (*Mm*), originalidade I (*O1*), fluência ideacional (*Fi*), fluência de palavras (*W*), originalidade II (*O2*), precisão (*A*) e representação gráfica (*Rd*). Já anteriormente, Horn e Cattell (1967) assumiam alguns fatores gerais complementares da inteligência fluida (*Gf*) e da inteligência cristalizada (*Gc*), nomeadamente a capacidade de visualização (*Pv*), velocidade de realização (*Gs*) e capacidade de evocação e de fluência (*Gr*). Mesmo assim, o desenvolvimento e a aquisição destas habilidades dependeriam não só dos processos de

aculturação mais próximos de *Gc* como também do grau de *Gf* de cada sujeito (de Abreu, Conway, & Gathercole, 2010; Cattell, 1971; Kan, Kievit, Dolan, & van der Maas, 2011).

Mais recentemente, partindo de uma meta-análise de algumas centenas de estudos psicométricos no campo da inteligência, Carroll (1993, 2003) desenvolveu a teoria dos três estratos da inteligência, classificando as diferentes habilidades cognitivas em três níveis consoante o grau de generalização do seu impacto no desempenho cognitivo. No nível mais elevado da hierarquia (Estrato III), Carroll assumiu a existência do fator geral da inteligência, muito semelhante ao fator *g* de Spearman. Num segundo nível (Estrato II) distinguiu oito habilidades cognitivas, nomeadamente: inteligência fluida (*Gf*), inteligência cristalizada (*Gc*), memória-aprendizagem (*Gsm*), percepção visual (*Gv*), percepção auditiva (*Ga*), produção de ideias (*Glr*), velocidade de processamento cognitivo (*Gs*) e velocidade de decisão (*Gt*). Por último, na base da hierarquia (Estrato I) encontrou seis dezenas de fatores específicos ou primários associados aos processos básicos de raciocínio e a outras atividades mentais refletindo os efeitos da aprendizagem, da experiência e do enquadramento cultural.

Tomando a proximidade entre a teoria *Gf-Gc* e a teoria dos três estratos, McGrew e Flanagan (1998) desenvolveram o modelo Cattell-Horn-Carroll (teoria CHC) das habilidades cognitivas, constituindo referência inevitável na definição e avaliação da inteligência na atualidade (Tusing & Ford, 2004). O modelo apresenta uma estrutura hierárquica das habilidades cognitivas em três estratos de crescente generalidade (Flanagan, Ortiz, & Alfonso, 2007; McGrew, 2005; McGrew & Woodcock, 2001). No primeiro estrato, encontram-se aproximadamente setenta habilidades que correspondem aos fatores de primeira ordem; no segundo estrato surgem dez habilidades mais gerais, nomeadamente: inteligência fluida (*Gf*), conhecimento quantitativo (*Gq*), inteligência cristalizada (*Gc*), leitura e escrita (*Grw*), memória e aprendizagem (*Gsm*), processamento visual (*Gv*), processamento auditivo (*Ga*), armazenamento e recuperação da memória a longo prazo (*Glr*), velocidade cognitiva geral (*Gs*) e velocidade de processamento (*Gt*). Finalmente, num terceiro estrato, o fator *g* ou inteligência geral é particularmente relevante na explicação das diferenças individuais de desempenho.

As semelhanças entre o modelo de Carroll e o proposto por Cattell e Horn são evidentes, no entanto, interessa apontar algumas divergências (Willis, Dumont, & Kaufman, 2011). Primeiro, Carroll inclui no Estrato III o fator de inteligência geral (*g*) porque acreditava que a sua evidência e o seu elevado nível de generalização nos desempenhos cognitivos eram incontestáveis. Segundo, enquanto Cattell e Horn diferenciavam o conhecimento quantitativo

como um fator separado de *Gf-Gc*, Carroll acreditava que a habilidade quantitativa seria melhor classificada como uma habilidade específica de *Gf*. Finalmente, enquanto Cattell e Horn incluíam as medidas de leitura e escrita combinadas num fator separado (*Grw*), Carroll acreditava que estas duas habilidades estariam melhor subordinadas ao fator *Gc*. De acrescentar que subsiste alguma indefinição entre *Gf* e o fator *g*, uma vez que os resultados de vários estudos sugerem uma forte associação entre *Gf* e o fator *g* de Spearman (Danthiir, Wilhelm, Schulze, & Roberts, 2005; Primi, 2002). Apesar destas divergências, o modelo CHC é, neste momento, a conceção teórica com melhores evidências psicométricas para descrever as diversas habilidades cognitivas, encontrando-se hoje progressivamente associado à estrutura dos fatores ou dimensões cognitivas avaliados pelos diferentes testes de inteligência (Flanagan & Kaufman, 2009; Flanagan et al., 2007; Kaufman & Kaufman, 2004; Woodcock, McGrew, & Mather, 2001).

Apesar da maior aceitação dos modelos hierárquicos decorrentes da diferenciação e complementaridade entre inteligência fluida e inteligência cristalizada, importa uma referência ao modelo hierárquico proposto na última década por Johnson e Bouchard (2005), mais associado à teoria hierárquica de Vernon (1961). Na base da hierarquia encontra-se um primeiro estrato, constituído por fatores primários avaliados através de testes de habilidade cognitiva muito específicos. O segundo estrato é composto por habilidades ligeiramente mais amplas que o estrato anterior, mas ainda com bastante especificidade, na linha dos fatores primários de Thurstone (1938). O terceiro estrato é a principal contribuição deste modelo, e contém três fatores: um verbal e outro perceptivo muito semelhantes aos fatores de grande grupo de Vernon, e um terceiro, também de habilidade perceptiva, mas associado à rotação e movimentação de figuras. Neste terceiro nível, os fatores encontravam-se correlacionados entre si, indicando a necessidade de um quarto estrato composto apenas por um fator que identificaram como a inteligência geral (fator *g*). Este modelo não apresenta uma estrutura rígida, uma vez que os testes específicos podem aparecer associados a mais do que um fator do segundo estrato e este, por sua vez, pode saturar em mais do que um fator no terceiro estrato. Tendo em conta os acrónimos dos nomes dos fatores do terceiro e quarto estratos, este modelo passou a ser referido como *g-VPR* (Johnson & Bouchard, 2005; Johnson, Nijenhuis, & Bouchard, 2008).

Diferenciação das Habilidades Cognitivas

De uma forma geral, a hipótese da diferenciação cognitiva tem sido sistematizada de acordo com duas questões distintas. A primeira diz respeito à diferenciação proveniente do

desenvolvimento psicológico e das aprendizagens escolares, visível tomando a evolução cognitiva ao longo da idade dos sujeitos. A segunda refere-se à diferenciação nas habilidades cognitivas que pode ser observada em diferentes níveis de capacidade mas na mesma faixa etária. Mais especificamente, a primeira questão diz respeito à hipótese da diferenciação cognitiva com a idade (*age differentiation hypothesis*) e foi proposta inicialmente por Garrett (1946) que, considerando a estrutura da inteligência mutável, defendeu que durante o processo de desenvolvimento, a habilidade cognitiva geral daria progressivamente lugar a um conjunto de habilidades bastante específicas e diferenciadas entre si. Na mesma linha, a teoria do investimento de Cattell (1971) propõe que o indivíduo começa por apresentar uma única habilidade geral (inteligência fluída, *Gf*), fortemente associada ao exercício dos processos cognitivos básicos de perceção, memória e raciocínio que, a partir da escolarização, experiências e motivações, é investida no desenvolvimento de habilidades diferenciadas (inteligência cristalizada, *Gc*). Assim, com o avançar da idade assiste-se a uma progressiva diminuição da importância de *Gf* face à acentuada emergência de *Gc*, fruto da aculturação e das aprendizagens. Vários autores têm associado a progressiva diferenciação cognitiva com a idade à crescente importância que os fatores não cognitivos ou ambientais desempenham ao longo do desenvolvimento, nomeadamente, traços de personalidade, interesses, motivações, escolhas vocacionais, nível socioeconómico, experiências académicas ou crenças de autoeficácia (McArdle, Hamagami, Meredith, & Bradway, 2000; O'Connor & Paunonen, 2007). Estudos recentes têm apresentado resultados contraditórios a propósito da hipótese da diferenciação cognitiva com a idade. Se os resultados empíricos de alguns estudos não sustentam esta hipótese (Juan-Espinosa, Cuevas, Escorial, & García, 2006; Molenaar, Dolan, Wicherts, & van der Maas, 2010; Rietveld, Dolan, van Baal, & Boomsma, 2003), outros confirmam a hipótese da diferenciação (Kane & Brand, 2006; Li et al., 2004; Tideman & Gustafsson, 2004; Tusing & Ford, 2004), justificando-se maior investigação na área.

A segunda questão associada à hipótese da diferenciação cognitiva diz respeito à *law of diminishing returns* (SLDR) proposta por Spearman (1927), quando demonstrou que em níveis mais elevados de inteligência a estrutura cognitiva é mais diferenciada e o fator *g* terá um contributo menor para o desempenho cognitivo. Apesar de alguns estudos não encontrarem suporte para a SLDR (Arden & Plomin, 2007; Coyle, Snyder, Pillow, & Kochunov, 2011; Hartmann & Reuter, 2006; Hartmann & Teasdale, 2005; Murray, Dixon, & Johnson, 2013; Saklofske, Yang, Zhu, & Austin, 2008), a sua presença nos testes de inteligência é geralmente suportada, quer em

amostras com crianças quer com adultos (Abad et al., 2003; Coyle & Rindermann, 2013; Facon, 2006; Kane, Oakland, & Brand, 2006; Reynolds, Keith, & Beretvas, 2010).

Várias hipóteses têm surgido com vista a explicar este padrão mais diferenciado junto dos indivíduos com melhores desempenhos cognitivos. Detterman (2002) atribuiu a razão desta relação inversa a um défice nos processos cognitivos centrais, que limitaria a eficiência de todo o sistema de processamento de informação. Os indivíduos com QI baixo apresentariam processos centrais ineficientes e um nível global de funcionamento reduzido, logo desempenhos cognitivos bastante semelhantes entre si. Por outro lado, como os processos centrais dos indivíduos com QI elevado se encontram intactos, as diferenças individuais nas habilidades cognitivas emergiam principalmente dos processos cognitivos periféricos e, como tal, apresentariam desempenhos cognitivos mais variáveis. Outra possível explicação foi sugerida por Tucker-Drob (2009) segundo a qual, os componentes cognitivos de ordem superior e o conhecimento estão hierarquicamente estruturados, logo o diversificado leque de comportamentos complexos é produto de uma gama mais estreita de comportamentos ou habilidades simples. Dado que os comportamentos mais complexos podem ser expressos apenas por aqueles com capacidade para comportamentos de componentes mais simples, aqueles que operam em níveis mais elevados de funcionamento podem-se especializar num subconjunto de uma ampla gama de comportamentos e os perfis destes indivíduos de alto funcionamento seria mais heterogéneo. Abad e colaboradores (2003) defendem a escolaridade como a principal causa da diferenciação das habilidades cognitivas. Se a inteligência é um bom preditor do rendimento académico, as atividades escolares em si mesmas fazem aumentar o desempenho em testes de QI através da aquisição de conhecimento declarativo e processual. Desta forma, a escolaridade do indivíduo contribuiria para reduzir a complexidade dos itens das escalas de inteligência e, por essa razão, o peso de *g*. As correlações entre os subtestes deveriam diminuir com o aumento da idade e do QI porque como os indivíduos mais capazes tendem a ir mais longe na escolaridade e assimilam conhecimento mais rapidamente, as suas habilidades cognitivas seriam mais diferenciadas. Finalmente, Anderson, 2001 concebeu a teoria do mecanismo de processamento básico (BPM), segundo a qual, a diferenciação ocorria em níveis mais elevados de inteligência porque uma maior velocidade de processamento aumentava a capacidade para algoritmos complexos dando origem a desempenhos cognitivos mais dependentes do poder intrínseco dos processadores específicos, isto é, mais diferentes entre si. Por outro lado, nos níveis mais baixos de inteligência, a diminuição da velocidade do mecanismo

de processamento básico restringia a produção dos processadores específicos tornando os desempenhos cognitivos mais semelhantes entre si.

Discussão e Conclusão

A relevância da inteligência na investigação e intervenção psicológica, em resposta a necessidades da própria sociedade, justifica um esforço contínuo dos investigadores na área em termos da sua definição e avaliação. Ao longo da história da psicologia, a ausência de uma definição consensual de inteligência suscitou grande discussão na forma da sua avaliação (Almeida, 1994; Kaufman, 2009). Por outro lado, a operacionalização de uma definição permitirá uma maior convergência de esforços em torno do desenvolvimento das habilidades cognitivas na infância e adolescência, assim como na compreensão do impacto da inteligência no rendimento académico e no processo de tomada de decisão vocacional dos alunos (Almeida, Guisande, & Simões, 2007; Primi, Ferrão, & Almeida, 2010; Seabra-Santos, 2000; Strenze, 2007). Na realidade, e mesmo reconhecendo que outras variáveis pessoais e contextuais interferem no desenvolvimento e desempenho cognitivo, nas aprendizagens e no rendimento escolar (Araújo & Almeida, 2014; McArdle et al., 2000; O'Connor & Paunonen, 2007), as habilidades cognitivas assumem uma importância incontornável na explicação dos desempenhos individuais e nas diferenças interindividuais justificando o esforço dos investigadores na melhor compreensão da sua estrutura e na forma como essa estrutura se expressa ao longo do desenvolvimento dos indivíduos.

Uma questão central dessa investigação passa necessariamente pela identificação das habilidades que melhor descrevem os níveis de desempenho dos indivíduos nas situações do seu quotidiano. Neste tópico, o debate tem-se centrado em torno do número de habilidades cognitivas em que a inteligência se organiza e no grau de independência que estas estabelecem entre si. Gradualmente, a investigação tem permitido a passagem de uma abordagem mais simples e geral, que dominou a primeira metade do século 20, para teorizações mais recentes e complexas caracterizadas por um conjunto de habilidades específicas decorrentes das propriedades neurológicas do sistema nervoso central (SNC) e das aprendizagens ou experiências dos indivíduos. Assim, parece existir algum entendimento em torno de uma conceção plural de inteligência propondo uma certa independência das suas habilidades cognitivas.

Um ponto ainda envolto em controvérsia prende-se com a organização dessas diversas habilidades. A sua autonomia ou independência aparece hoje defendida na teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1983), enquanto modelos hierárquicos propõem a sua interdependência. Neste sentido, a teoria CHC das habilidades cognitivas oferece na atualidade, uma das melhores descrições da estrutura da inteligência (Flanagan & Kaufman, 2009; Flanagan et al., 2007; Kaufman & Kaufman, 2004; Keith & Reynolds, 2010; Tusing & Ford, 2004; Woodcock et al., 2001). Esta visão hierárquica das habilidades cognitivas tem também beneficiado, na sua consolidação, do uso de metodologias mais evoluídas de análise dos resultados. Os modelos de equações estruturais têm contribuído para um aumento na precisão e validade da investigação psicométrica no campo da inteligência (Molenaar et al., 2010; Murray et al., 2013), em particular no que diz respeito ao estudo da diferenciação cognitiva. Por outro lado, estando os resultados das investigações fortemente associados às provas e amostra utilizadas (Almeida et al., 2008; Sternberg & Kaufman, 1996), antecipa-se que estes modelos de análise, assentes em variáveis latentes, proporcionem uma maior convergência e generalização dos resultados dos estudos.

Referências

- Abad, F. J., Colom, R., Juan-Espinosa, M., & García, L. F. (2003). Intelligence differentiation in adult samples. *Intelligence*, 31, 157–166.
- Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: definição e medida*. Aveiro: CIDInE.
- Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (1ª ed., pp. 47–89). Braga: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência: Perspectivas teóricas*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Primi, R., & Lemos, G. C. (2008). Contribuciones del factor general y de los factores específicos en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 5–16.
- Almeida, L. S., Guisande, M., & Simões, M. (2007). Validade preditiva dos testes de inteligência: Estudos com a Bateria de Provas de Raciocínio. *Psychologica*, 45, 71–85.
- Anderson, M. (2001). Annotation: Conceptions of intelligence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 287–298.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Variáveis pessoais no sucesso escolar dos alunos. In Almeida L.S. & A.M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (1ª ed., pp. 249–271). Braga: ADIPSIEDUC.

- Arden, R., & Plomin, R. (2007). Scant evidence for Spearman's law of diminishing returns in middle childhood. *Personality and Individual Differences*, 42, 743–753.
- Bowman, D. B., Markham, P. M., & Roberts, R. D. (2002). Expanding the frontier of human cognitive abilities: So much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences*, 13, 127–158.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (2003). The higher-stratum structure of cognitive abilities: Current evidence support g and about ten broad factors. In H. Nyborg (Ed.), *The scientific study of general intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen* (pp. 5–21). Amsterdam: Pergamon Press.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1–22.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Coyle, T. R., & Rindermann, H. (2013). Spearman's law of diminishing returns and national ability. *Personality and Individual Differences*, 55, 406–410.
- Coyle, T., Snyder, A., Pillow, D., & Kochunov, P. (2011). SAT predicts GPA better for high ability subjects: Implications for Spearman's law of diminishing returns. *Personality and Individual Differences*, 50, 470–474.
- Danthiir, V., Wilhelm, O., Schulze, R., & Roberts, R. D. (2005). Factor structure and validity of paper-and-pencil measures of mental speed: Evidence for a higher-order model? *Intelligence*, 33, 491–514.
- De Abreu, P. M. J. E., Conway, A. R. A., & Gathercole, S. E. (2010). Working memory and fluid intelligence in young children. *Intelligence*, 38, 552–561.
- Deary, I. J., Penke, L., & Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neuroscience*, 11, 201–211.
- Detterman, D. K. (2002). General intelligence: Cognitive and biological explanations. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence. How general is it?* (p. 223–243). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Facon, B. (2006). Does age moderate the effect of IQ on the differentiation of cognitive abilities during childhood? *Intelligence*, 34, 375–386.
- Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2009). *Essentials of WISC-IV assessment* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Flanagan, D. P., Ortiz, S. O., & Alfonso, V. (2007). *Essentials of Cross-Battery Assessment* (2nd ed.). Hoboken: Wiley.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiples intelligence*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Garrett, H. E. (1946). A developmental theory of intelligence. *The American Psychologist*, 1, 372–378.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hakstian, A. R., & Cattell, R. B. (1978). Higher-stratum ability structures on a basis of twenty primary abilities. *Journal of Educational Psychology*, 70, 657–669.

- Hartmann, P., & Reuter, M. (2006). Spearman's "law of diminishing returns" tested with two methods. *Intelligence*, 34, 47–62.
- Hartmann, P., & Teasdale, T. W. (2005). Spearman's "law of diminishing returns" and the role of test reliability investigated in a large sample of Danish military draftees. *Personality and Individual Differences*, 39, 1193–1203.
- Horn, J. L. (1985). Remodeling old models of intelligence. In B. B. Wolman (Ed.), *Handbook of intelligence: Theories, measurements, and applications* (pp. 267–300). New York, NY: Wiley.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26(2), 107–129.
- Jensen, A. R. (2002). Psychometric g: Definition and substantiation. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 39–54). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, W., & Bouchard, T. J. (2005). The structure of human intelligence: It is verbal, perceptual, and image rotation (VPR), not fluid and crystallized. *Intelligence*, 33, 393–416.
- Johnson, W., Nijenhuis, J. T., & Bouchard, T. J. (2008). Still just 1 g: Consistent results from five test batteries. *Intelligence*, 36, 81–95.
- Juan-Espinosa, M., Cuevas, L., Escorial, S., & García, L. F. (2006). Testing the indifferentiation hypothesis during childhood, adolescence, and adulthood. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(1), 5–15.
- Kan, K. J., Kievit, R. A., Dolan, C. V., & van der Maas, H. L. J. (2011). On the interpretation of the CHC factor Gc. *Intelligence*, 39, 292–302.
- Kane, H. D., & Brand, C. R. (2006). The variable importance of general intelligence (g) in the cognitive abilities of children and adolescents. *Educational Psychology*, 26, 751–767.
- Kane, H. D., Oakland, T. D., & Brand, C. R. (2006). Differentiation at higher levels of cognitive ability: Evidence from the United States. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(3), 327–341.
- Kaufman, A. S. (2009). *IQ testing 101*. New York: Springer Publishing.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004). *The Kaufman Assessment Battery for Children* (2nd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Keith, T. Z., & Reynolds, M. R. (2010). Cattell-Horn-Carroll abilities and cognitive tests: What we've learned from 20 years of research. *Psychology in the Schools*, 47(7), 635–650.
- Li, S.-C., Lindenberger, U., Hommel, B., Aschersleben, G., Prinz, W., & Baltes, P. B. (2004). Transformations in the couplings among intellectual abilities and constituent cognitive processes across the life span. *Psychological Science*, 15(3), 155–163.
- McArdle, J. J., Hamagami, F., Meredith, W., & Bradway, K. P. (2000). Modeling the dynamic hypotheses of Gf–Gc theory using longitudinal life-span data. *Learning and Individual Differences*, 12, 53–79.
- McGrew, K. S. (2005). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities: Past, present, and future. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd ed., pp. 136–181). New York: Guilford.
- McGrew, K. S., & Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc Cross-Battery Assessment*. Boston: Allyn & Bacon.

- McGrew, K. S., & Woodcock, R. W. (2001). *Technical manual. Woodcock-Johnson III*. Itasca: Riverside Publishing.
- Molenaar, D., Dolan, C. V., Wicherts, J. M., & van der Maas, H. L. J. (2010). Modeling differentiation of cognitive abilities within the higher-order factor model using moderated factor analysis. *Intelligence*, 38, 611–624.
- Murray, A. L., Dixon, H., & Johnson, W. (2013). Spearman's law of diminishing returns: A statistical artifact? *Intelligence*, 41, 439–451.
- O'Connor, M. C., & Paunonen, S. V. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences*, 43, 971–990.
- Primi, R. (2002). Inteligência fluida: Definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica. *Paidéia*, 12(23), 57–75.
- Primi, R., Ferrão, M. E., & Almeida, L. S. (2010). Fluid intelligence as a predictor of learning: A longitudinal multilevel approach applied to math. *Learning and Individual Differences*, 20, 446–451.
- Reynolds, M. R., & Keith, T. Z. (2007). Spearman's law of diminishing returns in hierarchical models of intelligence for children and adolescents. *Intelligence*, 35, 267–281.
- Reynolds, M. R., Keith, T. Z., & Beretvas, S. N. (2010). Use of factor mixture modeling to capture Spearman's law of diminishing returns. *Intelligence*, 38, 231–241.
- Rietveld, M. J. H., Dolan, C. V., van Baal, G. C. M., & Boomsma, D. I. (2003). A twin study of differentiation of cognitive abilities in childhood. *Behavior Genetics*, 33(4), 367–381.
- Saklofske, D. H., Yang, Z., Zhu, J., & Austin, E. J. (2008). Spearman's law of diminishing returns in normative samples for the WISC-IV and WAIS-III. *Journal of Individual Differences*, 29, 57–69.
- Seabra-Santos, M. J. (2000). Avaliação psicológica em idade pré-escolar: O caso da avaliação da inteligência. *Psychologica*, 25, 143–162.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)* (1ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–293.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. New York: MacMillan.
- Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39, 189–202.
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1996). Innovation and intelligence testing: The curious case of the dog that didn't bark. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(3), 175–182.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35, 401–426.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1941). *Factor studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press.

- Tideman, E., & Gustafsson, J.-E. (2004). Age-related differentiation of cognitive abilities in ages 3-7. *Personality and Individual Differences*, 36, 1965–1974.
- Tucker-Drob, E. M. (2009). Differentiation of cognitive abilities across the lifespan. *Developmental Psychology*, 45, 1097–1118.
- Tusing, M. E., & Ford, L. (2004). Examining preschool cognitive abilities using a CHC framework. *International Journal of Testing*, 4(2), 91–114.
- Vernon, P. E. (1961). *The structure of human abilities* (2nd ed.). London: Methuen.
- Wechsler, D. (1989). *The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Willis, J. O., Dumont, R., & Kaufman, A. S. (2011). Factor-analytic models of intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 39–57). New York: Cambridge University Press.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S., & Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson III*. Itasca, IL: Riverside Publishing.

THE PSYCHOMETRIC APPROACH OF INTELLIGENCE: CONCEPTUALIZATION OF THE COGNITIVE DIFFERENTIATION

Abstract

Associated with the problematic of intelligence definition, the difficulties with the characterization of its structure emerge. The concept of intelligence has evolved in the history of psychology, from a simpler and general approach to recent and complex theories, characterized by a set of specific abilities and reflecting the learning and achievement contexts. In this context, the factor analysis has been insufficient to find the number, nature and organization of intellectual abilities, ranging the investigation results according with the tests and samples used. In this article, taking a historical approach, we present the most relevant psychometric theories in the definition and operational description of intelligence in terms of cognitive abilities and their contributions to the psychological evaluation.

Key-words: intelligence, psychometric approach, cognitive differentiation, abilities, factor analysis.

EM DISCURSO DIRETO: A DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES ENGENHEIRAS²³

Luísa Saavedra²⁴

Alexandra M. Araújo²⁵

Resumo

As mulheres nas engenharias, pelo facto de se encontrarem num domínio numérico e simbolicamente masculino, enfrentam dificuldades muito particulares de discriminação. No sentido de auscultar o seu posicionamento sobre essa discriminação, realizaram-se um total de 102 entrevistas repartidas por três grupos de jovens e dois de profissionais. A Análise Temática, que serviu de suporte à análise das entrevistas, permitiu identificar quatro discursos que aludem a situações de discriminação (discriminação na contratação, necessidade de provar capacidades, teto de vidro e assédio sexual) e um discurso em que a discriminação é negada. A análise dos resultados permite concluir que, não obstante o nível de realização académica e formação académica superior, as adolescentes e mulheres adultas continuam a vivenciar, de forma mais ou menos consciente, numerosas dificuldades. Contradições no discurso e sofisticadas estratégias de relação com os colegas são a forma mais frequente de enfrentar estas dificuldades. A forma mais radical é mesmo negar essa discriminação, o que acontece nas profissionais mais jovens. Esta estratégia parece tornar-se pouco eficaz à medida que adquirem mais anos de serviço, tornando-se a discriminação mais evidente.

Palavras-chave: engenheiras, discriminação, teto de vidro, assédio sexual

Apesar da atual supremacia numérica de mulheres no ensino superior (GPEARI, 2009; INE, 2012), estas continuam a enfrentar maiores problemas de empregabilidade, quando comparadas com os seus pares (Petit, 2007; Uhlmann & Cohen, 2007). Em Portugal as mulheres apresentam uma percentagem de desemprego superior àquela observada nos homens, em todos os graus de formação académica superior, com exceção do grau de doutor (GPEARI, 2010), sendo que dados recentes apurados pelo Instituto Nacional de Estatística e publicados no sítio

²³ Este estudo foi financiado pela FCT, através do projeto “Women in Science, Engineering and Technologies: The leaky pipeline effect” (PIHM/GC/0035/2008).

²⁴ Escola de Psicologia, Universidade do Minho, lsaavedra@psi.uminho.pt

²⁵ Departamento de Psicologia e Educação, Universidade Portucalense, amaraújo@upt.pt

online da PORDATA (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015) apontam para uma taxa de desemprego global de 13.5% para homens e 14.3% para mulheres, no ano de 2014.

A discriminação das mulheres no mundo de trabalho é igualmente visível na progressão na carreira (Baumle, 2009; Watts, 2009). Por exemplo, ao nível das carreiras académicas, as mulheres parecem lidar com um “teto de vidro”, que as impede de ocupar lugares de chefia nas suas organizações de trabalho: poucas mulheres atingem o topo, participam em menor grau como investigadoras principais, e estão quase ausentes dos painéis de avaliação dos projetos de investigação (Amâncio, 2011). Efetivamente, a carreira académica parece basear-se no modelo tradicional masculino de participação no mercado laboral, que implica o compromisso com um elevado número de horas de trabalho, conduzindo por seu lado a grandes dificuldades de conciliação entre a vida privada e pública, especialmente para as mulheres mais jovens e que ainda chamam a si a maior responsabilidade na vida doméstica e familiar (Keene & Reynolds, 2005; Poeschl, 2010). Também a gestão é um domínio profissional com problemas a este nível, dada a desigual distribuição dos cargos de gestão em função do nível etário, apesar do aumento do número de mulheres em tais cargos. Uma análise desta distribuição permite observar que as funções de gestão desempenhadas por mulheres são maioritariamente ocupados por mulheres jovens, com 35 anos ou menos, mais disponíveis em termos da sua vida privada e familiar, e muito pouco representadas por mulheres com idades entre os 35 e os 40 anos, onde o “teto de vidro” se torna mais evidente (Guillaume & Pochic, 2009). Assim, as mulheres progridem muito mais lentamente nas suas carreiras, com exceção feita para algumas engenheiras provenientes de escolas de elevado prestígio, cujas promoções são similares aos seus colegas do sexo masculino. Refira-se ainda que, no que diz respeito aos dados internacionais, a publicação *She Figures* (Comissão Europeia, 2015) ilustra que em 2014 apenas em dois dos 28 países Europeus avaliados as mulheres atingem a paridade no que respeita a ocupação de funções de chefia (54% na Sérvia e 20% na Suécia), sendo que em Portugal estes cargos são ocupados apenas em 30% pelas mulheres, o que revela uma baixa possibilidade das mulheres, relativamente aos homens, atingirem os lugares de topo.

Nas Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemáticas (CTEM), a baixa frequência de mulheres em lugares de chefia pode estar relacionada com a subvalorização do seu capital humano, em resultado da desvalorização das suas capacidades. Uma consequência desta desvalorização do capital humano da mulher é a distribuição desigual de poder, a qual permite ao discurso masculino tornar-se hegemónico, apesar dos múltiplos discursos de género e de

capital humano em competição (Walby, 2011). No que respeita a investigação científica, apesar de o ritmo de crescimento do número de mulheres neste sector estar a aumentar de forma assinalável, em 2011 as mulheres ocupavam apenas um terço (33%) das posições de investigação nos vários domínios, na Europa (Comissão Europeia, 2015), mostrando que ainda existe uma sub-representação nesta área.

Um outro indicador de discriminação de que as mulheres são alvo no mundo do trabalho prende-se com as desigualdades de género nas remunerações (Biagetti & Scicchitano, 2011; Chzhen & Mumford, 2011): em 2006, a medida oficial das desigualdades de género no rendimento era de 25% para os 27 Países da União Europeia (Comissão Europeia, 2009). Este índice de desigualdade é maior no campo das CTEM, embora estes domínios sejam dos mais abertos à investigação de mulheres, particularmente nas empresas públicas. O principal determinante desta situação pode assentar no facto de a maioria das mulheres cientistas trabalharem em tempo parcial, promovendo-se, assim, uma segregação vertical persistente no mundo académico e em outros domínios da investigação, em geral (Amâncio, 2011; Comissão Europeia, 2009). No que concerne aos gestores e gestoras verificou-se um índice de desigualdade ao nível dos 30% para o ano de 2006. Ainda relativamente ao mesmo ano, para as profissionais na área de física, matemática e engenharia o índice de desigualdade salarial atingiu os 22%. Finalmente, importa salientar que este índice é 7% mais alto no sector público, evidenciando-se assim que o Estado é o primeiro a não proteger as mulheres contra a discriminação (Comissão Europeia, 2009).

O assédio sexual constitui igualmente um dos principais motores de discriminação das mulheres (Chamberlain, Crowley, Tope, & Hodson, 2008; Dias, 2008; Kurth, Spiller, & Travis, 2000), sendo um fenómeno prejudicial para o ambiente de trabalho, dado que promove o absentismo em consequência de sérios distúrbios psicológicos nas mulheres (e.g., Freitas, 2001). Na União Europeia, apenas em 2002 a Diretiva 2002/73/EC reconhece o assédio sexual como uma forma de discriminação que questiona o princípio de igualdade entre homens e mulheres. Esta Diretiva chama ainda a atenção para o facto de que o assédio sexual não ocorre unicamente no mercado de trabalho, mas também no acesso ao emprego e na formação profissional durante o emprego. As mulheres em ambientes predominantemente masculinos, como o são as CTEM, podem ser sujeitas a severas formas de assédio sexual conduzidas por pares, superiores hierárquicos e clientes e fornecedores (Amâncio & Lima, 1994), com prejuízo especial para as

trabalhadoras autodirigidas que são alvos preferenciais deste tipo de discriminação e violência (Chamberlain et al., 2008).

Os indicadores de discriminação descritos previamente tornam-se mais expressivos quando as mulheres se encontram em profissões numérica e simbolicamente ocupadas por homens, como é o caso das engenharias (Faulkner, 2009a, 2009b), a magistratura judicial e a medicina cirúrgica (Marques, 2011), bem como as posições de liderança no governo (Nogueira, 2009), os negócios e as forças militares (Betz, 2005). Neste trabalho centrar-nos-emos exclusivamente nas engenharias e daremos voz às mulheres em diversas posições das suas trajetórias no mundo académico e profissional. A escolha das engenharias prende-se com o facto de este ser, de todos os domínios de cursos superiores, aquele em que a maioria masculina persiste em reiterar-se, ainda que em alguns cursos a presença feminina tenha adquirido maior visibilidade (GPEAR, 2009; Hersh, 2000; Saavedra et al., 2011). Este quadro não é exclusivamente português e é, na verdade, extensível à maioria dos países ocidentais (Hersh, 2000).

A literatura indica que as engenharias se construíram, através da história, em torno de uma identidade masculinizada, assente numa imagem de sujidade, peso e máquinas, que envolvem esforço físico (Ismail, 2003; Silva, 2006) e que chocam com os papéis socialmente atribuídos à feminilidade e às mulheres (Silva, 2006; Eisenhart & Finkel, 1993). Desta forma, as engenharias constituem-se uma escolha difícil para as raparigas e mulheres (Blättel-Mink, 2002; Saavedra, Araújo, Oliveira, & Stephens, 2014; Saavedra, Araújo, Taveira, & Vieira, 2014). Os poucos estudos realizados em Portugal com mulheres engenheiras restringem-se a um número reduzido de entrevistas ou centram-se em ramos específicos das engenharias (e.g, Silva, 2006). Neste sentido, pretende-se que este estudo permita uma compreensão mais alargada sobre as vivências e experiências diretas de mulheres que se encontram maioritariamente rodeadas por homens, quer no seu ambiente de estudo (ou seja, estudantes que terão acesso a um curso de engenharia ou já se encontram a frequentá-los), quer no seu ambiente de trabalho. Procurou-se, por isso, não só abranger um leque variado de ramos de engenharia, onde os números de homens é bastante superior ao de mulheres (Saavedra et al., 2011), mas também incluir as jovens estudantes desde o 9º ano ao Ensino Superior. Através deste estudo, contemplamos as seguintes questões: (a) Até que ponto as adolescentes em ambientes escolares maioritariamente frequentados por rapazes e mulheres em profissões maioritariamente masculinas têm consciência da discriminação?; (b) Em que medida esta discriminação é já visível

para alunas do Ensino Básico e Secundário que ponderam seguir estes cursos?; (c) Como enfrentam e que reflexos têm essas situações nas suas conceções acerca de si, dos homens e de outras mulheres?; (d) Quais os aspetos que consideram mais relevantes e mais prejudiciais?; e, (e) Como se posicionam e constroem a partir desses discursos dominantes de masculinidade?.

Metodologia

Participantes

Para este estudo foram realizadas um total de 102 entrevistas a adolescentes e mulheres que se preparavam para ou se encontravam já em percursos académicos e profissionais no domínio das engenharias. Assim, foram entrevistadas jovens alunas do 9º ano ($n = 22$) e do 12º ano ($n = 20$), proficientes nas disciplinas de matemática e/ou física, e que ponderavam a possibilidade de prosseguir um curso de Engenharia no Ensino Superior. Foram ainda realizadas entrevistas a 21 alunas universitárias, a frequentarem cursos de Engenharia Física, Engenharia de Materiais, Engenharia Civil, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Geológica, Engenharia Electrónica e de Computadores, e Tecnologias dos Sistemas de Informação. Finalmente, participaram também neste estudo 20 mulheres com menos de 30 anos e 19 mulheres com mais de quarenta anos, todas com formação superior em Engenharias e com atividade profissional neste domínio.

Procedimento

As entrevistas foram realizadas presencialmente, gravadas em formato áudio e transcritas posteriormente. Tratando-se de um estudo com uma abordagem qualitativa, e sendo o nosso *corpus* de análise as entrevistas recolhidas, recorreu-se à Análise Temática (e.g., Braun & Clarke, 2006) para organizar a perceção das respondentes relativamente às principais situações de discriminação no local de trabalho (ou negação da mesma), no caso das profissionais, e a antecipação dessas mesmas situações, por parte das estudantes.

Resultados e Discussão

A análise das entrevistas recolhidas conduziu à identificação de cinco grandes temas: discriminação na contratação, necessidade de provar capacidades, “teto de vidro”, assédio sexual, e finalmente um tema em que a discriminação é completamente negada e que foi designado de “negação da discriminação”. Passaremos de seguida à apresentação e discussão de cada um destes temas.

Discriminação na Contratação

Embora a engenharia não seja uma das áreas profissionais mais afetadas pelo desemprego, muitas das alunas a frequentar o Ensino Superior participantes neste estudo afirmam receios relativamente à contratação, por serem mulheres. A estratégia para minorar este problema passa, em grande medida, por obter elevadas classificações escolares, tal como referido por uma destas alunas, “porque a média é uma coisa que se pondera bem no mercado de trabalho”, considerando que “não se olha para um homem e uma mulher da mesma maneira”. Outra aluna do mesmo nível de ensino salienta os seus receios e o facto de os patrões preferirem contratar homens “por estarem mais à vontade ou por acharem que têm mais qualidades..., porque acham que a mulher pode ser mais frágil ou pode ter mais barreiras”.

Para as mulheres que já se encontram no mercado de trabalho, a procura de emprego nem sempre foi fácil. Uma das participantes considera que, durante o estágio profissional, a entrada das mulheres no mercado de trabalho parece facilitada, mas quando se trata de emprego propriamente dito as dificuldades manifestam-se, indo assim de encontro aos dados do Instituto Nacional de Estatística (GPEARI, 2010) e da literatura que refere que o grupo de pertença ainda se sobrepõe ao mérito pessoal (Uhlmann & Cohen, 2007). Para uma das entrevistadas este facto deve-se claramente a ser mulher: “Em termos de emprego senti, sim, senti, na minha área, muita dificuldade e penso que em parte por ser mulher. Senti um bocado isso na medida em que os meus colegas, homens, do meu curso arranjam logo todos facilmente”.

Indo ao encontro dos resultados de estudos prévios sobre o papel discriminatório das empresas na contratação de mulheres (Petit, 2007; Uhlmann & Cohen, 2007), algumas profissionais que participaram neste estudo referem que, embora de forma nem sempre muito

explícita, estas dificuldades se acentuam quando se aproxima a idade de ter filhos, tal como refere uma das participantes, engenheira:

Mas a partir do momento especialmente em que comecei a ficar mais velha e em que casei, senti uma maior dificuldade, sem dúvida... e há muitas entrevistas que não tinha resposta nenhuma, mesmo entrevistas para cargos que à partida não seriam grande entrave pelo menos para ir a uma segunda entrevista, ou porque exigiam menos qualificações. Senti e pensei muitas vezes que era não só por ser mulher mas também por estar casada e estar numa idade em que à partida poderia vir a ter filhos. Penso que para as mulheres é muito mais complicado, principalmente a partir de uma determinada idade...

Assim, parece haver uma dificuldade na contratação de mulheres engenheiras em idade de ter filhos, tal como observado nos resultados de estudos prévios (e.g., Petit, 2007). A este propósito, alguma investigação indica que as mães lésbicas podem mais facilmente ser tratadas pelos empregadores como mulheres sem filhos, aumentando os seus rendimentos em aproximadamente 20% (e.g., Baumle, 2009). Acentua-se, assim, a ideia de que às mulheres heterossexuais compete criar os filhos e filhas e que elas irão investir mais acentuadamente neste papel de vida, independentemente da forma como cada mulher possa vivenciar este novo papel e das redes sociais de apoio que possa ou não ter.

A Necessidade de Provar Capacidades

Os resultados da investigação sugerem que as mulheres em profissões tipicamente masculinas percecionam, com frequência, que têm que trabalhar arduamente para provarem que são tão capazes como os homens (e.g., Faulkner, 2009a, 2009b). Ao longo deste estudo, esta percepção surgiu espontaneamente sempre que as participantes eram questionadas acerca da antecipação de algumas dificuldades nessa área (questão feita às estudantes do 9º ao Ensino Superior) ou se se confrontavam com alguma dificuldade no mundo de trabalho por serem mulheres (questão efetuada às profissionais).

Apesar da maioria das alunas do ensino secundário não terem ainda consciência desse facto, uma minoria invoca já estereótipos de género como estando na base da necessidade de comprovar as suas capacidades (“provar mesmo que conseguimos estar ali tanto como os rapazes...”), dado que são consideradas como “o elo mais fraco” ou “como alguém que é mais

fáceis falhar”. A consciência destas questões e da discriminação em geral leva algumas alunas do ensino secundário que possuem classificações escolares elevadas e gosto pela física e matemática a ponderarem outras escolhas vocacionais, como é o caso da aluna que acabamos de citar. Por outro lado, outras alunas do Ensino Secundário revelam raciocínios incoerentes, afirmando quer que preferem trabalhar com homens, quer que poderiam sentir-se incomodadas num curso maioritariamente masculino. Estas contradições parecem revelar dúvidas na escolha de um curso de engenharia, optando por outros mais de acordo com o que é socialmente esperado para as raparigas como seria, por exemplo, o curso de medicina dentária, curso referido por uma das participantes anteriormente citada.

Relativamente às profissionais inseridas no mercado de trabalho, uma engenheira civil de 32 anos refere ter consciência de desigualdades na atribuição de tarefas de trabalho, no início da sua carreira: “as obras grandes eram para o meu colega e eu ficava quase com os biscates”. No entanto, as desconfianças sobre as capacidades das mulheres são extensíveis às mulheres mais velhas e com experiência, sobretudo quando se trata de ocupar lugares de chefia (Faulkner, 2009b). Sabemos, aliás, que é nesta fase das suas vidas que as mulheres mais sentem o efeito do “teto de vidro” (Guillaume & Pochic, 2009; Walby, 2011) e que, por isso, muitas políticas europeias têm sido implementadas no espaço europeu para contrariar esta situação (Comissão Europeia, 2009). Ao contrário dos homens, como refere Faulkner (2009b), esta necessidade de provar capacidades não é exclusiva do início de carreira, prolongando-se ao longo de toda a vida e minando a autoconfiança e autoestima das mulheres. Uma das entrevistadas refere as desconfianças que sentiu por parte do diretor da sua Escola de Engenharia quando foi eleita diretora de departamento: “Com certeza, na mesma situação a um homem não... nunca seria levantada essa dúvida”. Uma vez mais, se revelam contradições no discurso, tendo esta participante considerado que esta desconfiança não seria discriminação, nem derivada de ser mulher. Neste âmbito, diversos estudos levam a crer que estes comportamentos podem ser entendidos como estratégias de adaptação e de compensação que procuram evitar a segregação e a acentuação de uma identidade negativa (e.g., Marques, 2011). Duma forma geral dir-se-ia que a ocupação de lugares de liderança requerer *performances* de género que são difíceis para muitas mulheres e que dependem também da masculinidade hegemónica existente na organização (Powell, Bagilhole, & Dainty, 2009; Watts, 2009).

A maternidade pode também contribuir para uma determinada despromoção e desconfiança das capacidades das mulheres nas engenharias, nomeadamente na conciliação das

tarefas maternas com as profissionais, tal como refere uma participante: “eu fazia obras de grande envergadura, passei para obras menores, foi ali uma fase muito complicada”. Estudos indicam que as mulheres engenheiras, ou em outras profissões maioritariamente ocupadas por homens, tendem a entrar num *double-bind* entre a sua afirmação como mulher e a sua afirmação como profissional (Jamieson, 1995; Peterson, 2010), no sentido em que a afirmação de uma destas dimensões diminui a afirmação da outra. Para fazer face a este dilema, as mulheres recorrem com frequência à masculinização da sua aparência de modo a diminuírem a sua dimensão de mulher. No entanto, a maternidade traz à luz e acentua a feminilidade, reduzindo assim a visibilidade destas profissionais como engenheiras, ao contrário dos homens para os quais a paternidade em nada interfere com a sua seriedade profissional (Faulkner, 2009b). Esta desconfiança acerca das capacidades das mulheres parece refletir um receio, por parte dos homens, de que elas constituam uma ameaça aos seus trabalhos e à sua masculinidade. Na verdade estas mulheres desafiam a ideia de que só os homens são capazes de fazer bem estas tarefas (Faulkner, 2009b).

Teto de Vidro

As dificuldades de progressão na carreira são de facto os aspetos mais repetidamente referidos ao longo das entrevistas efetuadas para este estudo. É extensa a literatura que faz referência a este facto (e.g., Comissão Europeia, 2009; Watts, 2009), como sendo um dos aspetos mais penalizadores para as mulheres que enveredam por qualquer domínio maioritariamente masculino e em lugares de chefia (Marques, 2011; Nogueira, 2009; Watts, 2009). Neste estudo, as dificuldades de progressão na carreira surgem cruzadas com a necessidade de provar as suas capacidades, e também com o nascimento dos filhos e a conciliação ou o conflito família-trabalho.

A análise detalhada do material recolhido permitiu distinguir dois tipos de subtemas relativos à dificuldade de progressão na carreira: um mais centrado no reconhecimento direto do “teto de vidro” na subida de carreira, e outro mais de desculpabilização dos superiores homens, revelando uma certa forma de sexismo benevolente (Glick & Fiske, 2001), que se manifesta muitas vezes através de atitudes de proteção às mulheres. Este sexismo benevolente foi expresso por alunas do Ensino Superior: “Somos tratadas de maneira diferente, com mais cuidado, com mais tato, ainda, ainda não há aquele sentido de igualdade, mas não pela negativa, tendem a proteger-nos de uma forma estranha... isto ao nível dos colegas, os Professores

também”. Esta forma de tratamento serve para justificar a falta de oportunidades de avançar na carreira, tal como refere uma das alunas: “não estou a dizer que seja consciente ou inconscientemente... às vezes... por aquele facto do género, és mulher vou-te proteger um bocadinho mais, não me deixa tanto avançar, nem me dão tantas oportunidades como dão aos meus colegas homens”. A este respeito, é importante salientar que o “teto de vidro” e a desigualdade nas remunerações verificadas na realidade laboral das mulheres se encontram intrinsecamente ligados, uma vez que mulheres que trabalham a tempo inteiro recebem menos recompensas pelas suas características profissionais do que os homens (Biagetti & Scicchitano, 2011; Chzhen & Mumford, 2011).

As entrevistadas mais velhas que participaram neste estudo reconhecem a dualidade dos comportamentos dos homens, tal como refere uma das profissionais quando menciona que estes as tratam com “algum mimo especial por ser uma senhora, mas por outro lado também uma certa resistência em aceitar as nossas diretivas do ponto de vista técnico”. Esta ideia é reforçada ainda por outra das entrevistadas do grupo das mulheres com mais anos de experiência profissional: “primeiro é muito bom porque nós sentimo-nos muito protegidas se eles gostarem do nós, pronto, naquela primeira fase é muito bom, somos muito apapricadas”. A segunda fase deste processo complica-se quando as mulheres começam a ocupar lugares de liderança, reconhecendo que “eles muitas das vezes não veem isso com bons olhos, isto é um mundo muito machista, é completamente machista”, tal como refere outra entrevistada.

As dificuldades de promoção das mulheres são já identificadas pelas alunas do ensino secundário entrevistadas para este estudo, tal como refere uma aluna: “acho que são mais beneficiados os homens, não só a nível de subir na carreira, como também a nível de salário e de promoções e esse tipo de coisas”. No entanto, a mesma aluna, como que desculpando os empregadores, adianta: “as mulheres engravidam, casam, têm outras prioridades que não o emprego, enquanto que o homem é mais... é visto como alguém que será mais focado, que se irá focar mais no trabalho, que não terá distrações como a mulher terá”. Outra entrevistada faz ainda uma distinção entre ser reconhecida e ocupar os lugares de destaque, avançando com uma pergunta que é altamente afirmativa da desigualdade nos lugares de chefia: “basta pensar em empresas públicas, quais são as mulheres que estão na direção das empresas públicas? Eu não as conheço.”.

Contudo, muito poucas foram as entrevistadas que estão no mercado de trabalho que se pronunciaram sem contradições, nem incoerência, acerca do sexismo de que são alvo e das

dificuldades sentidas em progredir na carreira. A contradição nos discursos e uma atitude defensiva são a tónica dominante dos discursos sobre o “teto de vidro”, o que contribui para o reforço desta situação, impedindo as mulheres de progredir para posições seniores. Na verdade, estas mulheres são vistas como menos competentes e tendo menos mérito, afirmando-se assim o *double-bind* das mulheres nestes domínios onde a masculinidade hegemónica impera (Jamieson, 1995; Peterson, 2010).

Assédio Sexual

O assédio é uma realidade frequente, desde o momento que a mulher entrou em larga escala no mercado de trabalho (Freitas, 2001). Por outro lado, os papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres e os padrões de interação aceites fazem com que muitas mulheres se tornem vulneráveis ao assédio sexual, o que implica a necessidade de respostas assertivas para gerir este fenómeno, por parte de mulheres mais novas ou que têm uma imagem apoiada na feminilidade (Kurth et al., 2000).

No que diz respeito a este estudo, o tema do assédio sexual surgiu espontaneamente por parte das entrevistadas quando questionadas acerca de cuidados especiais na sua apresentação e forma de vestir, ou algumas dificuldades no mercado de trabalho. É de salientar que o assédio é já uma preocupação para as alunas que se encontram no Ensino Superior, tal como refere uma participante neste estudo: “eu uma vez fui fazer um trabalho a uma empresa, que era de mecânica, e o engenheiro mandava só piropos às raparigas”.

Os estudos indicam que as mulheres têm maior tendência a ser alvo de assédio em ambientes sexistas e onde as piadas sexuais são frequentes (Dias, 2008). Tal realidade parece existir também para alguns dos ambientes profissionais das participantes deste estudo: “...as conversas sobre futebol... a linguagem deles nunca me afetou muito, também... há uma linguagem muito masculina, não é? Mas eu não me sinto ofendida com certas palavras ou palavras”.

Este parece ser um fator que condiciona o grande cuidado na sua apresentação e uma certa masculinização do seu aspeto. Fazendo referência à estratégia usada para evitar o assédio sexual por parte dos seus pares, uma das engenheiras entrevistadas refere: “Acho que nunca usei um vestido ou uma saia no trabalho ou um decote maior. A forma como me sento e como falo...”. Algumas participantes alegam, ainda, um constante controlo sobre o comportamento

dos homens: “temos que apalpar terreno e ver quem é que passa das marcas ou não e assim que começo a receber sinais da parte dos homens, mais a nível sexual, corto logo”. Outras participantes neste estudo mencionam o assédio sobretudo por parte dos colegas: “havia alguns colegas que não conseguiam se calhar separar apreciações do aspeto físico, mandavam as suas bocas”. Mais ainda, estas entrevistadas indicam que este tema é assunto de conversa entre colegas mulheres, embora elas próprias nunca tenham sido alvo deste tipo de violência. Finalmente, outras ainda naturalizam o assédio, como algo que as deixa imperturbável, tal como refere uma das profissionais entrevistadas:

Eu vou frequentemente às oficinas, ou quando atravesso o estaleiro para ir ao laboratório passo sempre em zonas onde estão a trabalhar muitos homens.

Tenho a perfeita noção do que comentam, do que pensam entre eles, do que conversam, tenho a perfeita noção disso, mas não me afeta minimamente.

Esta normalização de pequenos atos de aproximação social e de piadas obscenas que podem inicialmente parecer insignificantes poderá, no entanto, ser a abertura de caminhos para comportamentos mais íntimos, precisamente porque parecem consentidos pelo alvo. Além disso, algumas mulheres podem considerá-los como uma forma de cumprimento. Mais ainda, outros comportamentos não-verbais, como o toque, podem ser interpretados como lisonjaria (Amâncio & Lima, 1994; Kurth et al., 2000).

O excerto apresentado previamente parece indicar que o assédio torna-se mais facilmente aceitável se for vago e exercido à distância, por subalternos, não colocando em causa o emprego. Ao longo das entrevistas recolhidas para este estudo não surgiram referências a assédio por parte de superiores ou casos relativamente graves de assédio sexual. Saliente-se, contudo, que no Ensino Superior muitas formas de sexismo e até referências vagas a assédio são interpretadas como cavalheirismo (Glick & Fiske, 2001).

Negação da Discriminação

Para além das contradições e incoerência discursivas já referidas, outras entrevistadas revelam uma total negação da discriminação. Estes casos foram mais notórios nas alunas do Ensino Superior e nas profissionais mais jovens. Uma aluna do Ensino Superior refere ter consciência de “que a ser homens a contratar, que estão habituados a trabalhar com homens, vão ter tendência a continuar a contratar homens, mas eu não posso pensar isso quando me

estiver a candidatar, não é?”. Este excerto reforça a possibilidade de uma atitude defensiva, como se a negação da ordem do género tornasse mais fácil a negociação do seu posicionamento num mundo eminentemente masculino (Faulkner, 2009b). Por outro lado, um clima organizacional mais tolerante à ordem de género, nomeadamente em empresas mais pequenas, bem como a manifestação de determinadas características pessoais poderão constituir atenuantes das experiências e vivências de sexismo (Chamberlain et al., 2008). Efetivamente, algumas das profissionais entrevistadas referiram diferenças entre diversas empresas relativamente ao sexismo.

A negação da discriminação pode ser mais radical ainda, revertendo a situação em benefício das mulheres, tal como expresso por uma das entrevistadas: “Pelo contrário, eu acho que as pessoas têm bastante respeito pelas mulheres, porque as mulheres são mais direitinhas, mais certinhas, mais organizadas”. Outras entrevistadas limitam-se a afirmar essa ausência: “Mas não há assim aquela discriminação, tu és mulher, és um ser inferior, não, mesmo em termos de administradores”. Convém recordar que este discurso é proferido pelo setor mais jovem das entrevistadas, levando a supor que à medida que a carreira avança, com o nascimento dos filhos e com as diferenças remuneratórias aliadas à experiência de um “teto de vidro” na progressão das suas carreiras, as mulheres deixam de poder negar essa realidade.

Eisenhart e Finkel (1993) encontraram um discurso de neutralidade de género entre homens e mulheres cientistas que, segundo as autoras, perpetua a manutenção das desigualdades de género. Pensamos, tal como estas, que esta forma de defender irrealisticamente a igualdade promove a manutenção das desigualdades e impede a mudança, mas reconhecemos também a dificuldade de qualquer grupo encontrar formas de luta, quando se encontram numa situação minoritária, tal como é o caso das mulheres engenheiras.

Mais grave nos parece, no entanto, os discursos que, além da negação, responsabilizam a figura feminina, caso essa discriminação aconteça: “acho que isso também depende muito da nossa postura e de sabermos para o sítio onde vamos e que postura é que devemos adotar, não é?”, tal como apresentado por uma jovem profissional. A estratégia de culpabilização da vítima pela própria vítima dificulta de forma séria a tomada de consciencialização das dificuldades vividas.

Este último excerto, contudo, parece ser indicativo da vivência de uma cultura organizacional mais igualitária, como refere uma jovem profissional:

Eles têm respeito, eles têm respeito a uma mulher, muitas pessoas pensam que não mas têm, independente de ser Engenheira, eles têm respeito! E sempre, desde o porteiro, sempre, sempre... boa tarde Engenheira, bom dia Engenheira, sempre me trataram desta forma...

Assim, este estudo leva-nos a crer que podem existir alguns nichos mais propícios a acolher as mulheres engenheiras como iguais, respeitando as suas diferenças.

Comentários Finais

Como vimos ao longo da análise das entrevistas recolhidas para este estudo, a consciência da discriminação não é comum a todas as entrevistadas e será mesmo restrita a uma minoria. Por outro lado, verifica-se igualmente uma ambiguidade e sucessiva contradição relativamente à discriminação vivida por alunas e profissionais das engenharias. A análise dos discursos presentes nas entrevistas a raparigas e mulheres em percursos académicos e profissionais de engenharia permitiu observar que sentimentos de falta de confiança ou autenticidade são raramente veiculados em público, e sobretudo frente a homens. Tais sentimentos e percepções tendem a ser vistos como fracassos pessoais, mais do que algo resultante das influências da comunidade ou da organização de trabalho.

O sucesso das mulheres em domínios maioritariamente ocupados por homens depende, com frequência, da adoção de padrões de comportamento tipicamente masculinos (Ismail, 2003; Faulkner, 2009a, 2009b). Com efeito, e tal como observado em estudos prévios (e.g., Powell, Bagilhoe, & Dainty, 2009), as estudantes e mulheres engenheiras entrevistadas neste estudo parecem conduzir uma determinada performance do género assente em estratégias como diminuir a sua feminilidade, comprovar o seu mérito, ou aceitar ou negar a discriminação, de modo a conseguirem uma aculturação e profissionalização no domínio das engenharias. Contudo, tais estratégias não desafiam a norma masculina prevalente e resultam no fracasso da valorização das qualidades e competências destas estudantes e profissionais, o que contribui para a manutenção de um ambiente hostil para as mulheres nas culturas escolares e profissionais de engenharia.

Assim, mesmo perante a utilização de tais estratégias, a discriminação de género persiste nas culturas organizacionais, o que aponta para a necessidade de uma intervenção mais sistémica e global para a desconstrução dos discursos que continuam a prejudicar o avanço das

mulheres nas engenharias. A este respeito, importa referir que as redes de mulheres nas profissões de CTEM poderão levar a um empoderamento eficaz das mesmas: estas redes permitem aos seus membros descobrir que as suas experiências são partilhadas e vividas por outras mulheres em iguais circunstâncias, e assim levar a um apoio mútuo para lutar contra a desigualdade e fazer avançar as suas carreiras. No entanto, e como afirma Blättel-Mink (2002), a verdadeira igualdade de género implica quer uma forte orientação para a carreira por parte das mulheres nas CTEM, quer uma mudança estrutural, institucional e cultural para a promoção da recetividade de mulheres nestas culturas educacionais e profissionais.

Referências

- Amâncio, L. (2011). A participação das mulheres nos programas da FCT: Alguns indicadores. In T. Pinto, T. Alvarez, & I. Cruz (Eds.), *Mulheres e conhecimento* (pp. 45-62). Vila Franca de Xira: APEM.
- Amâncio, L. B., & Lima, M. L. (1994). *Assédio sexual no mercado de trabalho*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Blättel-Mink, B. (2002). Gender and subject decision at university. Gender specificity in subject perception and decision with main emphasis on science and technology. *Equal Opportunities International*, 21(1), 43 – 64.
- Baumle, A. K. (2009). The cost of parenthood: Unraveling the effects of sexual orientation and gender on income. *Social Science Quarterly*, 90, 983-1002.
- Betz, N. E. (2005). Women's career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 253-280). New York: Wiley.
- Biagetti, M., & Scicchitano, S. (2011). A note on the gender wage gap among managerial positions using a counterfactual decomposition approach: Sticky floor or glass ceiling?. *Applied Economics Letters*, 18, 939-943.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Chamberlain, L., Crowley, M., Tope, D., & Hodson, R. (2008). Sexual harassment in the organizational context. *Work and Occupations*, 35, 262-295.
- Chzhen, Y., & Mumford, K (2011). Gender gaps across the earnings distribution for full-time employees in Britain: Allowing for sample selection. *Labour Economics*, 18, 837-844.
- Dias, I. (2008). Violência contra as mulheres no trabalho: O caso do assédio sexual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 11-23.
- Directive 2002/73/EC of the European Parliament and of the Council, 23 September 2002, *Official Journal of the European Communities*, 15-20.
- Eisenhart, M., & E. Finkel (1993). *Women's science: Learning and succeeding form the margins*. Chicago: University of Chicago Press.

- Comissão Europeia (2009). *She figures 2009: Statistics and indicators on gender equality in science*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2015). *She figures 2015: Gender in research and innovation statistics and indicators*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Faulkner, W. (2009a). Doing gender in engineering workplace cultures. I Observations from the field. *Engineering Studies*, 1(1), 3-18.
- Faulkner, W. (2009b). Doing gender in engineering workplace cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility paradox. *Engineering Studies*, 1(3), 169-189.
- Freitas, M. E. (2001). Assédio moral e assédio sexual: Faces do poder perverso nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 41(2), 8-19.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos, PORDATA (2015). *População desempregada: Total e por sexo*. Acedido em <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+desempregada+total+e+por+sexo-38>.
- Glick, P., & Fiske, S. T. (2001). Ambivalent sexism. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 115–188). San Diego: Academic.
- GPEARI (2009). *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2007-2008]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.
- GPEARI (2010). *A procura de emprego dos diplomados com habilitação superior*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
- Guillaume, C., & Pochic, S. (2009). What would you sacrifice? Access to top management and the work–life balance. *Gender, Work and Organization*, 16, 14-36.
- Hersh, M. (2000). The changing position of women in engineering worldwide. *Transactions of Engineering Management*, 47, 345–359.
- Instituto Nacional de Estatística, IP. (2012). *Estatísticas no feminino: Ser mulher em Portugal, 2001-2011*. Lisboa: INE, IP.
- Ismail, M. (2003). Men and women engineers in a large industrial organization: Interpretation of career progression based on subjective career experience. *Women in Management Review*, 18, 60–7.
- Jamieson, K. H. (1995). *Beyond the double bind: Women and leadership*. New York: Oxford University Press.
- Keene, J. R., & Reynolds, J. R. (2005). The job costs of family demands: Gender differences in negative family-to-work spillover. *Journal of Family Issues*, 26, 275- 299.
- Kurth, S. B., Spiller, B. B., & Travis, C. B. (2000). Consent, power, and sexual scripts: Deconstructing sexual harassment. In C. B. Travis & J. W. White (Eds.). *Sexuality, society, and feminism* (pp. 323-354). Washington, DC: American Psychological Association.
- Marques, A. M. (2011). *Profissões masculinas: Discursos e resistências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nogueira, C. (2009). Women in positions of power in Portugal: Contradictory positions and discourses. *Journal of Women, Politics & Policy*, 30, 70-88.

- Peterson, H. (2010). The gendered construction of technical self-confidence: Women's negotiated positions in male-dominated, technical work settings. *International Journal of Gender, Science and Technology*, 2, 65-88.
- Petit, P. (2007). The effects of age and family constraints on gender hiring discrimination: A field experiment in the French financial sector. *Labour Economics*, 14, 371 – 391.
- Poeschl, G. (2010). Desigualdades na divisão do trabalho familiar, sentimento de justiça e processos de comparação social. *Análise Psicológica*, 28(1), 29-42.
- Powell, A., Bagilhole, B., & Dainty, A. (2009). How women engineers do and undo gender: Consequences for gender equality. *Gender, Work and Organization*, 16, 411-428.
- Saavedra, L., Araújo, A. M., Oliveira, J. M., & Stephens, C. (2014). Looking through glass walls: Women engineers in Portugal. *Womens's Studies International Forum*, 45, 27-33.
- Saavedra, L., Araújo, A. M., Taveira, M. C., & Vieira, C. M. (2014). Dilemmas of being a woman in engineering: A study in Portugal. *Educational Review*, 66(3), 330-344.
- Saavedra, L., Vieira, C., M., Araújo, A., Faria, L., Silva, A., D., Loureiro, T., Taveira, M., C., & Ferreira, S. (2011). (A)simetrias de género no acesso às engenharias e ciências no Ensino Superior público. *Ex aequo*, 23, 163-177.
- Silva, S. M. (2006). Engenheiras civis na execução de obra: Identificação, conciliação biográfica e negociação de “zonas de conforto”. *Forum Sociológico*, 15, 83-102.
- Uhlmann, E. L., & Cohen, G. L. (2007). “I think it, therefore it’s true”: Effects of self-perceived objectivity on hiring discrimination. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 104, 207–223.
- Walby, S. (2011). Is the knowledge society gendered?. *Gender, Work and Organization*, 18, 1-29.
- Watts, J. H. (2009). Leaders of men: Women “managing” in constructions. *Work, Employment & Society*, 23, 512-530.

IN DIRECT SPEECH: DISCRIMINATION AGAINST WOMEN ENGINEERS

Abstract

Due to the fact that they are in a numeric and symbolic male domain, women in engineering face very particular forms of discrimination. In order to listen to their positions about such discrimination, 102 interviews were conducted, to three groups of female youngsters and two groups of professionals. Thematic Analysis, which supports the analysis, allowed the identification of four discourses referring to discrimination (discrimination in hiring, need to prove capacity, glass ceiling and sexual harassment) and one in which discrimination was denied. The analysis shows that despite the higher level of academic education, women continue to experience, in a more or less conscious manner, many difficulties. Contradictions in speech and sophisticated strategies to deal with peers are the most frequent forms of facing these challenges. The most radical form is denying discrimination, which happens in the younger professionals. This strategy seems to become less effective as they acquire more years of service, making discrimination even more obvious.

Key-words: engineering, discrimination, glass ceiling, sexual harassment

MULHERES COM EXCELÊNCIA CRIATIVA EM PORTUGAL

Maria Célia Bruno Mundim²⁶

Maria de Fátima Morais²⁷

Solange Muglia Wechsler²⁸

Resumo

Este estudo procurou analisar as diferenças em fatores ambientais e psicológicos que influenciam a excelência criativa de mulheres portuguesas de diferentes áreas. Quinze mulheres portuguesas (9 reconhecidas por excelência criativa e 6 não reconhecidas por excelência criativa) responderam a um Roteiro de Entrevista constituído por questões semi-abertas relacionadas com o seu percurso de vida e com o seu processo criativo. Por meio da análise de conteúdo e após o teste Qui-quadrado foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de mulheres nas categorias Características pessoais cognitivas e Fatores ambientais favoráveis à criatividade, assim como diferença significativa na categoria Comportamento na infância. Conclui-se sobre a relevância de compreender fatores psicológicos e ambientais que corroboram a excelência criativa em mulheres.

Palavras-chave: criatividade, excelência, género, estilos de criar

O avanço da mulher em cargos de prestígio tem sido evidenciado no mercado de trabalho em Portugal devido ao aumento do seu nível de escolaridade e da tentativa das autoridades portuguesas em promover a igualdade de oportunidade entre os géneros, entre outros fatores (Instituto Nacional de Estatística, 2012; Marcelino, 2009). Todavia, há falta de

²⁶Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas (Campinas, São Paulo, Brasil). E-mail: celiamundim@hotmail.com Endereço para correspondência: Rua Ernesto Mauerberg nº 244 ap.34 Jd. Bela Vista, Código Postal:13460-000, Nova Odessa, São Paulo, Brasil.

As autoras agradecem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo financiamento desta pesquisa em Portugal.

²⁷Professora Doutora do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga). E-mail: fatima.morais@mail.telepac.pt

²⁸Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Campinas (Campinas, São Paulo, Brasil). E-mail: wechsler@lexxa.com.br

estudos especificamente sobre a excelência criativa feminina neste país, sendo coerente tal dado com o que referia Torrance (1983), sobre poucas serem as mulheres registadas na história da criatividade humana.

A excelência humana é um tema vigente, surgido com a Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) e que se refere à realização superior de um sujeito diante de outros do mesmo campo de atividade (Shavinina, 2009). Tal realização elevada acaba por ocasionar um reconhecimento social àquele indivíduo como, por exemplo, uma aclamação pela crítica (Simonton, 2008). Reconhecimento semelhante ocorre à pessoa criativa devido às suas ideias e produtos simultaneamente originais e úteis num dado contexto socio-histórico (Runco, 2007, Runco & Jaeger, 2012).

Quanto à criatividade feminina, esta é influenciada por vários fatores, inclusive pelo ambiente familiar (Kemmelmeyer & Walton, 2012; Wechsler, 2008). Desde a infância, existe uma tendência para que a mulher seja estimulada pela família a ser submissa, obediente e a preocupar-se com os outros (Ramos, 2008; Shinnar, Giacomini, & Janssen, 2012). Ora, o incentivo dos pais à autoconfiança, à autonomia e à exploração dos interesses da criança, contribuem para o desenvolvimento criativo da mesma (Alencar & Fleith, 2003). Também o comportamento criativo dos pais e o fator multicultural familiar (membros familiares de diferentes culturas) facilitam o desenvolvimento da criatividade de seus descendentes (Chang, Hsu, Shih, & Chen, 2014; Leung, Maddux, Galinsky, & Chiu, 2008). Além destes fatores, a estrutura familiar, tais como a quantidade maior de filhos e a posição do filho/a (do meio ou aquele/a na segunda posição) parecem ser determinantes para que uma criança tenha maior potencial criativo (Runco, 2007). Ainda na infância, a pessoa criativa já apresenta indícios comportamentais diferenciados como elevado nível de autonomia e de independência de pensamento (Runco, 2006).

O preconceito operacionalizado em barreiras aos talentos já aparece muitas vezes na escola quando as raparigas não são encorajadas a desenvolver habilidades específicas como o raciocínio matemático (Lesko & Corpus, 2006), além de sofrerem discriminação quando seguem áreas académicas nas quais a maioria de profissionais são homens (Alencar & Fleith, 2008; Wai, 2013). Sabe-se, contudo, que o suporte dos professores é importante para o desenvolvimento intelectual e académico dos estudantes (Silva, Ferreira, & Ferreira, 2014). Também no ambiente de trabalho os estereótipos acabam por produzir expectativas e preconceitos que são

prejudiciais ao género feminino (Shinnar, Giacomini & Janssen, 2012; Vinkenburgh, van Engen, Eagly, & Johannesen-Schmidt, 2011).

Além dos fatores externos que dificultam o desenvolvimento do potencial criativo feminino, existem fatores mais internos, tais como dúvidas sobre as próprias capacidades e talentos, perfeccionismo, dificuldade em tomar decisões e omissão das próprias habilidades. Wechsler e Guerreiro (1986), por exemplo, ao estudarem mulheres criativas brasileiras, verificaram que elas apresentaram estados de conflito na identificação com os papéis tradicionais femininos demonstrados por suas mães. Assim, numa sociedade com preponderância de homens nos setores profissionais de maior prestígio, uma jovem pode desvalorizar seu potencial criativo (Alencar, 2010; Caleo & Heilman, 2014; Reis, 2002a, 2002b). Note-se, porém, que as fronteiras entre barreiras externas e internas à criatividade são frequentemente ténues, havendo fortes implicações entre elas (Nehardani et al., 2013).

Para Reis (2005) o talento feminino ocorre quando a personalidade, o ambiente, a percepção pessoal e a habilidade atuam como fatores que, em combinação, impulsionam a promoção desse talento e não o enfraquecem, como na maioria dos casos. Alencar (2015) também enfatiza a importância das condições ambientais familiares, escolares e do local de trabalho para a manifestação criativa, assim como Plambeck e Van Den Bosch (2015) ressaltam o contato com ambientes naturais de diferentes tipos e com a natureza para evocar a forma criativa de pensar. Num estudo de Niu (2007), por exemplo, foram verificadas a influência da personalidade, motivação, estilos de pensamento, conhecimento, crenças dos pais sobre autonomia, educação dada pelos pais e componentes de ambiente escolar face ao desenvolvimento do potencial criativo em estudantes do ensino médio. Já Kharkhurin (2010) constatou a interação entre o bilinguismo e o contexto sociocultural para o potencial criativo.

Amabile (2010), por sua vez, ressalta a importância da motivação intrínseca para a manifestação criativa, ou seja, o empenho e a satisfação que a pessoa tem por certa atividade, independentemente dos reforços do ambiente. Assim sendo, a pessoa pode trabalhar intensamente por horas, sentindo prazer com o trabalho, o que é chamado “estados de flow” por Csikszentmihalyi (1997) e estando tais estados relacionados com a rentabilização do potencial criativo.

Uma das dimensões sublinhadas no conceito complexo de criatividade corresponde às características de pessoa criativa (El Murad & West, 2004), nomeadamente ao nível de personalidade (Feist, 2010). Há várias décadas que consensualmente são associadas diversas

características de personalidade à manifestação criativa (Barron & Harrington, 1981; Cropley, 2009). Podem ser referidas, entre outras, o sentido de humor, o inconformismo, a espontaneidade, a autoconfiança, a sensibilidade interna e externa/intuição, a fantasia, a tolerância à ambiguidade, uma elevada motivação, a preferência por situações de risco, a persistência, a abertura a novas experiências, a liderança, o otimismo, a curiosidade, a androgenia psicológica, um sentido de destino criativo, a atração pela complexidade ou a tolerância à frustração (Dacey, 1998; Morais, 2013; Runco & Pritzker, 2011; Wechsler, 2008). Ao nível mais cognitivo, mas não independentemente do funcionamento emocional, pode-se ainda apontar a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração das ideias, assim como preferência por uma linguagem sinestésica e metafórica (Guilford, 1967; Starko, 2010).

Deste conjunto de características consensuais, pode-se destacar mais em detalhe algumas. Não há criatividade sem autonomia, pois esta permite a individualidade e a singularidade do projeto (Fautley, e Savage, 2007). As pessoas criativas normalmente acreditam mais em si mesmas, sendo a autoconfiança (Cropley, 2009) um protetor para os riscos que comportamentos criativos podem implicar. Além disso, a independência de julgamento social, consequente, tal como o questionamento e uma necessidade de afiliação moderadamente baixa, somados a um trabalho árduo e persistente da pessoa criativa, contribuem para que a mesma inove (Cotec, 2012; Patterson, Kerrin, & Gatto-Roissard, 2012). Tal comportamento inovador, por sua vez, está associado ao otimismo e ao desenvolvimento de atitudes positivas, de acordo com Li e Wu (2011). Coerentemente, um autodirecionamento relacionado com uma imaginação elevada e independente são associados à criatividade (Cornett, Júnior, & Nofsinger, 2013) e tal capacidade imaginativa possibilita e motiva progressos em áreas de conhecimento distintas (Bahia, 2010).

Por sua vez, a tolerância à ambiguidade permite resistir à pressão para fechar tarefas de um problema difícil e permite manter tal problema em aberto mais tempo, levando assim a soluções potencialmente mais criativas (Simonton 2006). Já a persistência aparece como uma competência essencial para a resolução de problemas em geral e a criativa em particular (Halpern, 2003; Faultley, e Savage, 2007), num mundo atual em que tudo por vezes parece tão fácil no que respeita à busca de informação.

A flexibilidade cognitiva também é decisiva para a pessoa criativa, por propiciar a abertura a novas ideias (Lin, Tsai, Lin, & Chen, 2014). Quando associada a não conformidade, a flexibilidade induz ainda a pessoa criativa à originalidade (Amabile, 1996). Nos testes de

criatividade de Torrance (1990), por exemplo, tanto a originalidade quanto a flexibilidade apresentam-se em diferentes modos - na forma verbal e figural. Por outro lado, não se pode negligenciar que a originalidade, considerando-se a qualidade de uma ideia incomum, resulta de uma profunda exploração do conhecimento em um domínio específico pela pessoa criativa (Rietzschel, Nijstad, & Stroebe, 2007).

Voltando à excelência profissional, Almeida e Wechsler (2015) referem que a mesma está relacionada a características pessoais criativas. Assim sendo, Reis (2005) verificou traços de personalidade similares entre mulheres proeminentes em suas áreas de atuação e coerentes com as identificadas nas pessoas criativas em geral. São elas a elevada motivação, a paciência, a perseverança, a determinação para arriscar, a energia intensa despendida no trabalho, o senso ético elevado, além de maior envolvimento com o processo de trabalho do que com o produto final. Prado e Fleith (2012) também notaram a determinação, a perseverança, a coragem para correr riscos, a independência, a curiosidade, o prazer e a dedicação ao trabalho em investigadoras talentosas.

Considerando o crescente número de mulheres com destaque profissional na sociedade, apesar dos inúmeros obstáculos que tiveram de suplantat, este estudo visou analisar variáveis psicológicas e sociais que podem influenciar a expressão criativa em mulheres. Para isso, tomou-se dados comparando mulheres reconhecidas como criativas pela sociedade portuguesa com aquelas ainda não reconhecidas.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 15 mulheres, sendo nove delas socialmente reconhecidas pela excelência em criatividade e seis não socialmente reconhecidas, atuando em diferentes áreas profissionais das regiões Norte, Centro-Oeste e Sul de Portugal. A idade média das mulheres reconhecidas por excelência criativa foi de 50 anos, oscilando entre 28 e 74 ($DP = 16.61$). Quanto às mulheres não reconhecidas, a idade média foi de 52,33, variando entre 42 e 72 anos ($DP = 10.40$).

Para as mulheres com excelência criativa socialmente reconhecida, utilizou-se como critério de inclusão a produção profissional reconhecida através de pelo menos uma premiação (a nível local, regional, nacional ou internacional) nas suas áreas profissionais. Quanto ao grupo

não reconhecido socialmente como detendo excelência criativa, este foi formado por mulheres sem premiações na sua área profissional, sendo que algumas delas atuam no mesmo campo profissional do grupo de mulheres reconhecidas em criatividade. O primeiro grupo foi constituído por uma escritora de literatura infantil, uma artista plástica/pintora, uma artista plástica professora universitária, uma arquiteta, uma química professora universitária, uma artesã, uma matemática professora universitária, uma enóloga, e uma compositora de música clássica e professora universitária. No grupo não socialmente reconhecido, havia uma pintora, uma arquiteta, uma engenheira mecânica professora universitária, uma física professora universitária, uma matemática professora universitária e uma artesã.

Instrumento

O Roteiro de Grelha (Wechsler, Romo, Morais, & Ferreira, 2013) utilizado foi constituído por quinze questões semiabertas relacionadas com infância, adolescência, carreira, processo de trabalho, mudanças observadas no trabalho com o passar dos anos, obstáculos/bloqueios pessoais, identificação de jovens talentosos na área de atuação, administração da vida pessoal e profissional, desafios na atualidade e tempo livre. O roteiro foi baseado no modelo do protocolo de entrevista elaborado por Csikszentmihalyi (1997) em pesquisas com indivíduos reconhecidos como criativos. Foi um roteiro também aplicado, de forma exploratória, em diferentes profissionais adultos do Brasil e de Portugal para adequação dos tópicos, da linguagem de formulação e mesmo do número de questões.

Procedimento

Depois de o projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o mesmo recebeu recursos financeiros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para coleta de dados em Portugal. A maioria das mulheres da amostra foi encontrada por indicação de docentes da Universidade do Minho. A mulher socialmente reconhecida na excelência criativa da área de matemática e a artesã não premiada foram encontradas através de pesquisa na internet. Posteriormente à identificação da amostra, a pesquisadora entrou em contato com as mulheres por email e/ou telefone a fim de marcar a entrevista. Todas foram informadas do objetivo da pesquisa e tiveram garantia do anonimato na divulgação da mesma. Foram realizadas entrevistas individuais nas suas residências, ateliês

ou gabinetes de trabalho (no caso das professoras universitárias). A média de duração da entrevista foi de uma hora.

Para a análise das respostas ao Roteiro de Entrevista foi realizada uma análise de conteúdo. Inicialmente todas as respostas das participantes socialmente reconhecidas como criativas foram categorizadas de acordo com o sistema de Bardin (2011), ou seja, pela regularidade de ocorrência de itens. Em seguida, agrupou-se os temas encontrados em categorias mais amplas. Tais categorias foram utilizadas como base para comparar com as categorias de respostas das participantes não reconhecidas socialmente na sua criatividade. Em seguida, foram convidados dois juízes, alunas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas com nível de mestrado em Psicologia, para proceder à validação de conteúdo. Os juízes leram uma entrevista de uma mulher socialmente reconhecida para análise com ajuda das categorias anteriormente levantadas. O coeficiente Kappa foi empregado para verificar o grau de concordância entre os juízes, sendo aceito .80 grau de concordância.

O Qui-quadrado foi o teste utilizado para analisar diferenças significativas entre as proporções de respostas dos dois grupos de mulheres. Por sua vez, o teste de Cochran-Mantel-Haenszel (Siegel, e Castellan Jr., 2006) foi aplicado para comparar as categorias/subcategorias emergentes nesses dois grupos, uma vez que é adequado para estudos de associação em conjuntos de tabelas 2x2. Além disso, o teste exato de Fisher (versão exata do teste Qui-quadrado) foi utilizado, pois em todas as tabelas sempre havia pelo menos uma célula com frequência inferior a 5. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5% ($p < .05$). Nos casos onde o teste foi significativo, buscou-se verificar qual dentre as subcategorias foi a característica que influenciou o teste ou qual o motivo da significância.

Resultados

A análise de cada juiz (dos dois juízes que participaram do estudo) foi comparada com a análise do juiz ideal (a pesquisadora). Os dois juízes obtiveram o seguinte grau de concordância geral: Juiz 1 = .70 e o Juiz 2 = .61, o que significa um bom grau de concordância.

Na tabela 1 são apresentados os resultados obtidos a partir das categorias que emergiram das respostas da Análise de Conteúdo às entrevistas. Nota-se que houve uma diferença estatisticamente significativa entre as participantes socialmente reconhecidas e as não reconhecidas na excelência criativa na categoria Comportamento na infância ($\chi^2 = 5.3178$, p

< .05), com pontuações mais elevadas obtidas pelas primeiras. Das subcategorias (rebeldia, interesse específico, interesse por aprender) pertencentes a essa categoria sobressaiu a rebeldia ($\chi^2 = 4.3137$, $p < .05$) para as participantes socialmente reconhecidas. Para a categoria Características pessoais cognitivas ocorreram diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 15.1667$, $p < .001$) entre as participantes, tendo as socialmente reconhecidas na excelência criativa maiores pontuações e destacando-se a subcategoria originalidade ($\chi^2 = 15.0000$, $p < .001$) entre as mesmas. Houve ainda diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = 15.1667$, $p < .01$) na categoria Fatores ambientais favoráveis à criatividade, que envolve as subcategorias diversidade sociocultural ($\chi^2 = 3.6364$, $p < .05$), socialização ($\chi^2 = 2.9630$, $p < .05$), cultivo de valores ($\chi^2 = 2,5000$, $p < 0,05$), contato com natureza ($\chi^2 = 2,5000$, $p < .05$), modelo do pai ($\chi^2 = 2.2685$, $p < .05$), obtendo pontuações mais elevadas as mulheres socialmente reconhecidas.

Tabela 1

Comparação das Categorias a Partir da Análise de Conteúdo das Entrevistas a Mulheres Socialmente Reconhecidas e não Reconhecidas na Excelência Criativa

Categoria	χ^2	gl	p
1. Brincadeiras na infância	0.0065	1	.936
2. Comportamento na infância	5.3178	1	.021*
3. Comportamento na adolescência	1.8436	1	.174
4. Interesse pela área de atuação	0.0933	1	.760
5. Mentores	0.1567	1	.692
6. Características pessoais cognitivas	15.1667	1	<.001***
7. Características de personalidade	3.1667	1	.075
8. Motivação intrínseca	1.0057	1	.316
9. Motivação extrínseca	1.4088	1	.235
10. Condições que influem no processo criativo	2.4131	1	.120
11. Fatores ambientais favoráveis à criatividade	7.6426	1	.006**
12. Barreiras	0.0000	1	1.000
13. Administração vida pessoal e profissional	0.1154	1	.734
14. Desafio(s) atual(is)	0.2333	1	.629
15. Tempo livre	1.6461	1	.200
16. Características de jovens talentosos na área	0.4396	1	.507
17. Diferença de género entre jovens talentosos	0.3535	1	.576
18. Valores intelectuais p/ criatividade na carreira	0.1567	1	.692
19. Valores personalidade p/ criatividade na carreira	1.1115	1	.292
20. Valores sociais p/ criatividade na carreira	0.8838	1	.347
21. Diferença de género na carreira	0.3263	1	.592

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

De seguida, são apresentadas as categorias e subcategorias da análise do conteúdo com diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de participantes e os exemplos de respostas correspondentes das mulheres com excelência criativa socialmente reconhecida.

1. Comportamento na Infância - Rebeldia

No que se refere à rebeldia durante a infância, algumas participantes do estudo assim a expressam:

“Tentava burlar minha mãe, mas no fim ela fazia coisas...” (escritora de literatura infantil)

“Sentia-me mal amada e então por isso talvez eu fosse um bocado rebelde.” (artesã)

2. Características Cognitivas - Originalidade

A originalidade das participantes é exposta através de premiações adquiridas (a nível local, regional, nacional ou internacional) nas suas áreas profissionais:

“Menção Honrosa - Museum Kunst Palast, Menção Honrosa - Prêmio Pintor Fernando de Azevedo - “Bienal de Artes Plásticas” (artista plástica)

“Grande Prêmio da Academia Nacional de Belas-Artes” (artista plástica/pintora)

3. Fatores Ambientais Favoráveis à Criatividade

Entre estas respostas, destacam-se a diversidade sociocultural, socialização, cultivo de valores, contato com natureza e modelo do pai. Quanto à diversidade sociocultural, esta foi vivenciada durante a infância, conforme dizem algumas das participantes:

“Depois quando eu tinha 5 anos me puseram num colégio inglês. Aos 10 anos passei pra um colégio francês... Quando tinha 11 anos fui pra outro, pro Liceu. No Liceu eu não tinha amigas íntimas. Sabe por quê? Porque eu achei que ia pra um mundo diferente, porque o meu Liceu ficava situado num bairro operário, o que foi bom pra nós conhecermos todo o género de pessoas e os problemas de todas as pessoas e isso, não é?” (escritora de literatura infantil)

“Minha infância é um pouco peculiar, porque uma parte estive em África e depois fui pro Brasil... Cheguei ao Brasil com treze anos, no começo da minha adolescência.”
(química)

A socialização é outro aspeto relevante para as mulheres com excelência criativa socialmente reconhecida, como pode ser percebido nas respostas de algumas delas:

“Nos últimos anos tenho começado a fazer os espetáculos multimídia que me levou a interagir com outras áreas, precisamente nas artes visuais.” (compositora de música clássica contemporânea)

“Há momentos a trabalhar sozinha pra minha concentração e há outros momentos que preciso das pessoas e preciso da opinião das pessoas.” (enóloga)

O cultivo de valores está também presente no discurso das participantes:

“Eu tento convencer os mais novos e os mais velhos sobre minhas convicções! (risos) O modo depende! Há alturas que eu sou chata e insistente e há outras alturas que eu sou... tento convencer pelos argumentos, pelo... Sei lá! Pelos desenhos! Tem muita maneira de fazer! Porque eu acho que o que estou a propor é o melhor pra o caso!”
(arquiteta)

“A revelação da minha pintura pode desencadear nos mais novos afirmações muito positivas. Nas minhas entrevistas em programas de TV procuro passar as minhas convicções.” (artista plástica/pintora)

“Tento-lhes (aos alunos) passar aquilo que eu acho que é certo, mas também se ilustrarem que é melhor outra coisa...” (matemática)

Quanto ao contato com a natureza, algumas participantes demonstram apreciar tê-lo:

“Gosto muito da natureza e dos animais. Não posso passar muito tempo sem bichos de estimação.” (escritora de literatura infantil)

“Também gosto muito de ir pra natureza, ir pra mata, pro campo”. (artesã)

A influência do modelo do pai é evidenciada pelas mulheres:

“O meu pai era, tinha um comércio aberto e, entretanto, se viu a abrir uma garrafeira de vinhos. Tinha eu treze anos de idade. Tinha uma loja de vinhos e começar frequentar vários cursos e pro seu próprio conhecimento, prova de vinho, etc. E foi

fundador de uma, da confraria dos enófilos, que no fundo é um grupo de pessoas que gostam muito de vinho e movem-se a volta disso. Eu o acompanhei!” (enóloga)

“Meu pai em termos de profissão, era professor universitário por excelência. Era um investigador de pura excelência e muito do que eu sou é realmente referência dele. Como investigador e como pessoa humana eu tenho admiração pelo meu pai excepcional!” (química)

Discussão e Considerações Finais

O intuito deste estudo foi analisar as variáveis psicológicas e sociais que influenciam, rentabilizando ou prejudicando, a excelência criativa no género feminino. Tomou-se então dados comparativos de mulheres socialmente reconhecidas e não reconhecidas em excelência criativa de áreas profissionais diversas. Para as categorias da Análise do Conteúdo realizada face às respostas das entrevistas, foram verificadas diferenças significativas na categoria Comportamento na Infância, com resultados mais elevados entre as mulheres premiadas e sobressaindo a subcategoria Rebeldia. Não se pode esquecer que a independência de pensamento apresentada no comportamento da criança potencialmente criativa (Runco, 2006) pode, por vezes, ser interpretada como rebeldia. Tal independência de julgamento social é resultante do questionamento e da necessidade de afiliação moderadamente baixa (Cotec, 2012; Patterson, Kerrin, & Gatto-Roissard, 2012).

Na categoria Características pessoais cognitivas, ocorreram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, com resultados mais elevados para as participantes premiadas, sendo ressaltada aqui a subcategoria Originalidade. Ora a originalidade quando refere a qualidade de uma ideia incomum, é consequente da exploração do conhecimento em certo domínio e da forma na qual o conhecimento disponível foi utilizado pelo indivíduo criativo (Rietzschel, Nijstad, & Stroebe, 2007). A originalidade, apesar de não ser sinónimo de criatividade, é uma das dimensões sem a qual criatividade não se afirma (Guilford, 1967; Runco, 2007). Assim sendo, a originalidade aparece nas diferentes formas dos testes de criatividade de Torrance (1990), por exemplo.

Entre ambos grupos de participantes também foram observadas diferenças estatisticamente significativas, a favor do grupo das reconhecidas, na categoria Fatores ambientais favoráveis à Criatividade, tomando as subcategorias diversidade sociocultural,

socialização, cultivo de valores, contato com natureza e modelo do pai. Para que a expressão criativa feminina ocorra, Reis (2005) e Alencar (2015) ressaltam a influência dos fatores ambientais. Plambech e Van Den Bosch (2015), por sua vez, referem a importância do contato com a natureza e com ambientes naturais de diferentes tipos para o desenvolvimento da criatividade. Também estudos de Kharkhurin (2010) e Niu (2007), por exemplo, indicaram a atuação de fatores ambientais e culturais, tais como a educação e autonomia propiciada pelos pais, no desenvolvimento do potencial criativo de indivíduos.

Quanto ao modelo criativo dos pais e ao fator multicultural presentes na família, ou seja, a presença de membros familiares de diferentes culturas, tendem a favorecer a criatividade dos filhos segundo Chang, Hsu, Shih e Chen (2014) e Leung, Maddux, Galinsky e Chiu (2008). Também a estrutura familiar com um maior número de filhos e a posição do filho(a) parecem influir para o potencial criativo daquele/a (Runco, 2007). Por outro lado, Wechsler e Guerreiro (1986) verificaram que mulheres criativas brasileiras apresentaram estados de conflito na identificação com os papéis tradicionais femininos demonstrados por suas mães.

Esta pesquisa teve como limitação a pequena quantidade de participantes; resultados mais robustos do ponto de vista estatístico poderiam ter sido encontrados com um tamanho maior da amostra. Esta limitação aponta para a necessidade de mais estudos serem efetuados, alargando o número de participantes de ambos os grupos de mulheres aqui avaliados.

Contudo, este foi um estudo exploratório sobre um tema que necessita de mais investigação atual, sendo pioneiro em Portugal. Assim, algumas indicações podem ser lidas a partir dos resultados. Pode-se enfatizar neste estudo a relevância dos fatores que têm corroborado na literatura a excelência criativa em mulheres, sobretudo de aspetos ambientais e de características de personalidade. Entretanto, as características mais emergentes neste estudo nas participantes socialmente reconhecidas em excelência criativa, assim como as associadas a estereótipos, mais salientes nas outras participantes, podem e devem implicar reflexões para práticas educativas quotidianas no sentido de serem estimuladas a autonomia, a independência de pensamento, a flexibilidade cognitiva e evitados o conformismo e a subserviência num percurso de vida que começa a moldar comportamentos segundo o género desde a infância (Alencar, 2010; Caleo & Heilman, 2014).

Referências

- Alencar, E. M. L. S (2010). Inventário de barreiras à criatividade pessoal. In E. M. Alencar, M. F. Bruno-Faria, e D. Fleith (Eds.), *Medidas de criatividade* (pp. 35-54). Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E. M. L. S (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: entraves e desafios. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.), *Criatividade – aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 15–32). São Paulo: Vetor.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas* (3ª ed.) Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2008). Criatividade pessoal: fatores facilitadores e inibidores segundo estudantes de engenharia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 113-126.
- Almeida, L. S., & Wechsler, S. M. (2015). Excelência profissional: A convergência necessária de variáveis psicológicas. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 763-771.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Oxford: Westview Press.
- Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Bahia, S. (2010). Considerações sobre a educação para a arte e para a cultura, ou “como levar Clio à escola”, *Revista Lusófona de Educação*, 16, 47-58.
- Caleo, S., & Heilman, M. (2014). Is this a man’s world? Obstacles to women’s success in male-typed domains. In R. J. Burke, & D. Major (Eds.) *Gender in organizations: Are men allies or adversaries to women’s career advancement?* (pp. 217–233). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Chang, J. H., Hsu, C. C., Shih, N. H., & Chen, H. C. (2014). Multicultural families and creative children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 1288-1296.
- Cornett, M. M., Júnior, T. A. A., & Nofsinger, J. (2013). *Comportamento organizacional*. Porto Alegre: Bookman.
- Cotec (2012). *La persona protagonista de la innovación*. Recuperado em 20 de maio, 2012, de <http://www.oei.es/salactsi/personas.pdf>.
- Cropley, A. (2009). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. New York: Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Dacey, J. S. (1998). *Understanding creativity: The interplay of biological, psychological, and social factors*. San Francisco: Jossey-Bass.
- El-Murad, J., & West, D. C. (2004). The definition and measurement of creativity: What do we know? *Journal of Advertising Research*, 44(2), 188-201.
- Fautley, M., & Savage, J. (2007). *Creativity in secondary schools*. Exeter, UK: Learning Matters.

- Feist, G. J. (2010). The function of personality in creativity. In J. Kaufma, & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Hanbook of Creativity* (pp. 113–131). Cambridge University Press: New York.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Halpern, D. F. (2003). Thinking critically about creative thinking. In M. Runco (Ed.), *Critical creative processes* (pp. 189-208), Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Estatísticas no Feminino: Ser Mulher em Portugal, 2001-2011*. Recuperado em 20 de fevereiro, 2015, de: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=135739962&DESTAQUESmodo=2
- Kemmelmeier M., & Walton A. P. (2012). Creativity in its social context: The interplay of organizational norms, situational threat, and gender. *Creativity Research Journal*, 24, 208- 219.
- Kharkhurin, A. V. (2010). Sociocultural differences in the relationship between bilingualism and creative potential. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 776-783.
- Leung, A. K. Y., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. Y. (2008). Multicultural experience enhances creativity: The when and how. *American Psychologist*, 63(3), 169-181.
- Lesko, A. C., & Corpus, J. H. (2006). Discounting the difficult: How high math-identified women respond to stereotype threat. *Sex Roles*, 54, 113-125.
- Li, C.H., & Wu, J. J. (2011). The structural relationships between optimism and innovative behavior: Understanding potential antecedents and mediating effects. *Creativity Research Journal*, 23, 119-128.
- Lin, W. L., Tsai, P. H., Lin, H. Y., & Chen, H. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition & Emotion*, 28, 834-844.
- Marcelino, C. (2009). *Comissão para a igualdade no trabalho e no emprego - Relatório sobre o progresso da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens no trabalho, no emprego e na formação profissional – 2006-2008*. Recuperado em 06 de setembro, 2013, de www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/Relat_Lei10.pdf.
- Morais, M. F. (2013). Creativity: Challenges to a key-concept for the twentyfirst century. In A. Antonietti, B. Colombo, & D. Memmert (Eds.), *Psychology of creativity: Advances in theory, research and application* (pp. 3-19). NewYork: Nova Publishers.
- Nehardani, H., Mormosavi, S. Sani, A., Tabarraei, Y., & Ghodrati (2013). Studying the personal creativity barriers in the students of Sabzevar Medical Sciences University. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 1, 1566–1572.
- Niu, W. (2007). Individual and environmental influences on Chinese student creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 41(3), 151-175.
- Patterson, F, Kerrin, M., & Gatto-Roissard, G. (2012). *Characteristics & behaviours of innovative people in organisations*. Recuperado em 20 de maio, 2012, de <http://www.nesta.org.uk/library/documents/characteristics-inno-orgs-interim-report.pdf>.
- Plambech, T., & Van Den Bosch, C. C. K. (2015). The impact of nature on creativity-A study among Danish creative professionals. *Urban Forestry & Urban Greening*, 14(2), 255-263.

- Prado, R. M., & Fleith, D. D. S. (2012). Pesquisadoras brasileiras: Conciliando talento, ciência e família. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64(2), 19-34.
- Ramos, P. C. C. (2008). *Pai, mãe e família: Concepções de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília.
- Reis, S. M. (2002a). Internal barriers, personal issues, and decisions faced by gifted and talented females. *Gifted Child Today*, 25(1), 1-21.
- Reis, S. M. (2002b). Social and emotional issues faced by gifted girls in elementary and secondary school. *The SENG Newsletter*, 2(3), 1-5.
- Reis, S. M. (2005). Feminist perspective on talent development: A research-based conception of giftedness in women. In R. J. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 217-245). New York: Cambridge University Press.
- Rietzschel, E. F., Nijstad, B. A., & Stroebe, W. (2007). Relative accessibility of domain knowledge and creativity: The effects of knowledge activation on the quantity and originality of generated ideas. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 933-946.
- Runco, M. A. (2006). The development of children's creativity. In B. Spodek, & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 121-131). New York: Routledge.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity – theories and themes: Research, development and practice*. California: Elsevier.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of creativity*. California: Elsevier, 2nd Edition. Recuperado em 15 de maio, 2013, de <http://books.google.com.br/books?id=dI6mI7kg4O0C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shavinina, L. V. (2009). Scientific talent: The case of Nobel Laureates. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 649-669). New York: Springer.
- Shinnar, R. S., Giacomini, O., & Janssen, F. (2012). Entrepreneurial perceptions and intentions: The role of gender and culture. *Entrepreneurship Theory*.
- Siegel, S., & Castellan Jr., N. J. (2006). *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento* (2a. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 4, 5-27.
- Simonton, D. K. (2006). Creativity as a constrained stochastic process. In R. Sternberg, E. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 83-102). Washington DC: APA.

- Simonton, D. K. (2008). Scientific talent, training, and performance: Intellect, personality, and genetic endowment. *Review of General Psychology*, 12, 28-46.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom - schools of curious delight*. New York: Routledge.
- Torrance, E. P. (1983). Status of creative women: Past, present, future. *Creative Child and Adult Quarterly*, 8(3), 135-144.
- Torrance, E. P. (1990). *The Torrance tests of creative thinking norms — Technical manual figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Wai, J. (2013). Investigating America's elite: Cognitive ability, education, and sex differences. *Intelligence*, 41, 203 -211
- Wechsler, S., & Guerreiro, M. C. R. F. (1986). Fatores biográficos influenciando na criatividade da mulher brasileira. *Educação e Realidade*, 11(2), 81-86.
- Wechsler, S. M. (2008). *Criatividade: Descobrimos e encorajando*. Campinas: PSY.
- Wechsler, S. M., Romo, M., Morais, M. F., & Ferreira, C. (2013). *Caracterização da mulher criativa* (Trabalho não publicado).

WOMEN WITH CREATIVE EXCELLENCE IN PORTUGAL

Abstract

This study sought to analyze differences in the environmental and psychological factors that influence the creative excellence of Portuguese women from different areas. Fifteen portuguese women (9 recognized and 6 not recognized for creative excellence) answered an interview guide consists of semi-open questions related to their course of life and their creative process. A content analysis was carried out and after the Chi-square test was used. There were statistically significant differences between the two groups of women in the Personal and cognitive characteristics, Favorable environmental factors to creativity categories, as well as significant differences in the category Behavior in childhood. In conclusion, the relevance of understanding the psychological factors that corroborate with creative excellence in women was confirmed.

Key-words: creativity, excellence, gender, creative styles