

Vol. XXII, Nº 2, dezembro de 2018 Semestral

- ✚ **CONDUTAS DISRUPTIVAS NA ESCOLA: TIPOS, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS**
- ✚ **RADICALIZAÇÃO E PREVENÇÃO DA RADICALIZAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA (IMPRESINDÍVEL) CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL**
- ✚ **ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE A SEXUALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES AFETIVAS**
- ✚ **O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**
- ✚ **INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA POSITIVA COM IDOSOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**
- ✚ **ATUAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA**
- ✚ **PROFESSORES ESGOTADOS: REVISÃO DA LITERATURA SOBRE PROGRAMAS DE GESTÃO DE STRESS COM AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA**
- ✚ **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE - DOS NORMATIVOS À PRAXIS: QUE CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?**

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Diretor Adjunto António Nunes

Editor ISPGAYA

Conselho Editorial António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Amâncio Pinto (U. do Porto)
Ana Paula Cabral (Queen Mary U. London)
Félix Neto (U. do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)
José Carlos Morais (ISPGAYA)
Lino Tavares Dias (ISPGAYA)
Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho Consultivo António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)
António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)
António Nunes (U. Lusófona do Porto)
Avelino Oliveira (U. Fernando Pessoa)
Cândida Alves (U. Fernando Pessoa)
Celeste Malpique (U. do Porto)
Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)
Dorothy Bedford (U. Roehampton)
Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)
Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)
Elizabete Pinto da Costa (U. Lusófona do Porto)
Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)
Iria Brzezinsky (U. Católica de Goiás)
Francisco Rocha Gonçalves (U. Porto)
Isabel Alarcão (U. de Aveiro)
José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)
João Teixeira Lopes (U. do Porto)

Rui Leandro Maia (U. Fernando Pessoa)
José A. Cruz (U. do Minho)
José Tavares (U. Aveiro)
José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)
Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)
Manuel Loureiro (U. da Beira Interior)
Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)
Margarita Pino (U. de Vigo)
Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)
Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)
Miguel Ricou (U. Porto)
Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)
Paulo Schmitz (U. de Bona)
Piedade Alves (U. Fernando Pessoa)
Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)
Rui A. Santiago (U. de Aveiro)
Rui Trindade (U. do Porto)

Coordenação e Revisão Editorial José Carlos Pereira de Morais

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

ISSN 0874-2391
Depósito Legal 117618/97
I.C.S 121587

Frequência Semestral Vol. XX II Nº 2
Dezembro de 2018

Índice

Página:

EDITORIAL.....	4
José Morais	
CONDUTAS DISRUPTIVAS NA ESCOLA: TIPOS, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.....	6
Jaqueline Guatierri Camargo	
RADICALIZAÇÃO E PREVENÇÃO DA RADICALIZAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA (IMPRESCINDÍVEL) CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL.....	26
Sónia Mairos Ferreira, & José Pedro Machado	
ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE A SEXUALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES AFETIVAS.....	39
Valéria Maria Azevedo Guimarães, Fábio Santos, Emanuelle Costa Dantas, Joilson Pereira da Silva, Raquel Ferreira da Silveira, Jorge Fortes dos Santos, & Bruno Felipe de Santana Santos	
O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	53
Vera Lucia Deps, & Gláucio Roberto Bernardo de Cara	
INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA POSITIVA COM IDOSOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	73
Gabriela Veiga Alano Rodrigues; Allana Almeida Moraes; Irani Iracema de Lima Argimon	
ATUAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	91
Evanildo Medeiros Filho, Jeania Lima Oliveira, Grasianny de Sousa Almeida, Leandro Araujo de Sousa, & José Ailton de Freitas Pontes Junior	
PROFESSORES ESGOTADOS: REVISÃO DA LITERATURA SOBRE PROGRAMAS DE GESTÃO DE STRESS COM AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA.....	110
Helena Carvalho, & Cristina Queirós	
AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE - DOS NORMATIVOS À PRAXIS: QUE CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?.....	126
Anabela Fialho, Célia Ribeiro, Paula Arnaud Dias, & Paulo Almeida Pereira	

EDITORIAL

Editamos em dezembro de 2018, e na véspera do 3º Congresso Internacional promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura, subordinado ao tema «O Local e o mundo: sinergias na era da informação», que decorre nos dias 24 e 25 de janeiro de 2019, o volume 21, nº 2 da nossa revista.

Este nº é composto por oito artigos, sendo que o primeiro intitula-se «condutas disruptivas na escola: tipos, causas e consequências». A autora Jaqueline Guatierri Camargo apresenta um estudo realizado no Brasil onde se explora os conceitos de disrupção, condutas disruptivas, comportamentos disruptivos e bullying. Os resultados do estudo mostraram que as condutas que mais interferem no desenvolvimento das aulas e rendimentos dos alunos são as condutas disruptivas repetitivas, relacionadas a conversas paralelas, falta de atenção, desafio a autoridade do professor, conflitos recorrentes, dentre outras.

Um outro artigo, que nos chega de dos autores portugueses Sónia Mairos Ferreira José Pedro Machado, intitula-se «Radicalização e prevenção da radicalização: contributos para uma (imprescindível) clarificação conceptual». Trata-se de um tema central nos dias que correm, e o artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto europeu *Fighting Against Inmate Radicalization* projeto que agrega 10 parceiros de 9 países. Apresenta-se a radicalização (violenta) como um processo complexo e multifatorial, analisando-se também fatores de vulnerabilidade e risco à radicalização (violenta). O estudo adianta medidas preventivas da radicalização, particularmente da radicalização violenta, no sentido de um esforço global de intervenção no fenómeno.

Um terceiro artigo intitulado «Análise das perceções de estudantes surdos sobre a sexualidade: um estudo a partir das relações afetivas», chega-nos também do Brasil, e tem como autores Valéria Maria Azevedo Guimarães, Fábio Santos, Emanuelle Costa Dantas, Joilson Pereira da Silva, Raquel Ferreira da Silveira, Jorge Fortes dos Santos e Bruno Felipe de Santana Santos. Pretende-se com o estudo foi identificar e analisar as perceções e os comportamentos dos estudantes surdos sobre a sexualidade com o foco nas relações afetivas. Percebeu-se que as os participantes tiveram suas perceções ancoradas na comunicação a partir das relações com os familiares, com a comunidade surda e das relações amorosas. Observou-se também que a barreira na comunicação pode ocasionar omissão e/ou falha no repasse das informações referente a sexualidade.

Seguidamente, o artigo «O processo de transição no ingresso ao ensino superior de estudantes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública do interior do estado do rio de janeiro», também brasileiro e da autoria de Vera Lucia Dops e Gláucio Roberto Bernardo de Cara, analisa o processo de transição e adaptação de 56 estudantes recém-ingressos em cursos de formação de professores da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Verifica-se que o suporte institucional e social foram os mais determinantes para o êxito na transição, concluindo-se que, para os estudantes observados, o impacto dessa transição é positivo.

O quinto artigo, também oriundo do Brasil e da autoria de Gabriela Veiga Alano Rodrigues, Allana Almeida Moraes e Irani Iracema de Lima Argimon, tem como título «Intervenções em psicologia positiva com idosos: uma revisão sistemática». Procura-se, através de uma revisão sistemática da literatura, investigar intervenções em Psicologia Positiva aplicadas a população idosa, descrever os principais constructos utilizados, procedimentos e desfechos. Os resultados obtidos confirmam a efetividade dos programas baseados em Psicologia Positiva para aumento do bem-estar e qualidade de vida em idosos, no sentido de um envelhecimento bem-sucedido baseado na capacidade funcional

preservada, ou seja, na manutenção das habilidades físicas e mentais necessárias para uma vida independente e autônoma.

Em «Atuação docente na formação de professores em educação física», os autores Evanildo Medeiros Filho, Jeania Lima Oliveira, Grasianny de Sousa Almeida, Leandro Araújo de Sousa e José Airtton de Freitas Pontes Junior, realizam uma revisão sistemática acerca da qualidade da formação e atuação de professores de Educação Física no Brasil e verificar a percepção dos estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física que participaram do Enade 2014 em relação à atuação de seus professores dos cursos. Seguindo os procedimentos metodológicos definidos, verificou-se nas produções científicas selecionadas na revisão sistemática dilemas da profissão docente em Educação Física, como críticas aos currículos e necessidades de maior apoio pedagógico. O estudo conclui a percepção satisfatória dos discentes quanto a atuação do corpo docente, constatando uma maior satisfação dos estudantes de Instituições de Ensino Superior privadas em comparação aos estudantes de instituições públicas.

Em «Professores esgotados: revisão da literatura sobre programas de gestão de stress com avaliação da eficácia», as autoras Helena Carvalho e Cristina Queirós apresentam uma pesquisa realizada entre março/novembro 2018 nas bases de dados EBSCO Discovery e Scopus, aplicando uma equação de pesquisa que associou professores, programas de gestão de stress e avaliação da eficácia. Encontraram-se 28 estudos, a maioria realizados no século XXI e nos EUA, indicando que os programas são eficazes na redução do stress e promovem melhorias no bem-estar em geral e na autorregulação emocional. Conclui-se do interesse em dotar, desde a sua formação, os professores com estratégias eficazes e ferramentas que facilitem a superação das adversidades inerentes à profissão, para um bom desempenho no ensino.

O último artigo neste numero da revista intitula-se «Avaliação do desempenho docente - dos normativos à praxis: que contributos para a melhoria da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional?» e tem como autores Anabela Fialho, Célia Ribeiro, Paula Arnaud Dias e Paulo Almeida Pereira. Este artigo aborda os processos de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) que parecem “negligenciar” e “contrariar” a intencionalidade formativa, de melhoria e de desenvolvimento profissional. Os resultados obtidos através da aplicação de um questionário *online*, revelaram que se trata de um processo “fechado sobre si próprio”, alicerçado em normativos que não correspondem aos propósitos formativos de acompanhamento e de melhoria da prática profissional.

O diretor

José Carlos Morais

CONDUTAS DISRUPTIVAS NA ESCOLA: TIPOS, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS.

Jaqueline Guatierri Camargo¹

Resumo

As condutas disruptivas na escola se relacionam aos comportamentos que perturbam e dificultam o desenvolvimento normal da aula e a rotina da escola. As causas estão ligadas ao contexto familiar, social, pessoal e aos meios de comunicação. As consequências são muitas. No presente estudo, a amostra foi constituída por 246 alunos e 17 professores. Como instrumentos de avaliação foram utilizados questionários para os alunos e professores. Os resultados mostraram que as condutas que mais interferem no desenvolvimento das aulas e rendimentos dos alunos são as condutas disruptivas repetitivas, relacionadas a conversas paralelas, falta de atenção, desafio a autoridade do professor, conflitos recorrentes, dentre outras.

Palavras-Chave: disrupção, condutas disruptivas, comportamentos disruptivos, *bullying*.

Introdução

Disrupção não é uma palavra muito conhecida e usada no meio educacional, mas seu significado está intimamente ligado ao contexto escolar e acontece muito no dia-a-dia de qualquer escola. A palavra disrupção pode ser entendida como ato de romper, interrupção, ruptura, fratura, etc.

¹ Doutora em Psicologia e Ciências da Educação pela Universidade de León, Espanha

Morada: Rua da Nabância nº 12, 2º esquerdo. 2300-469 Santa Maria dos Olivais - Tomar

Podemos definir as condutas disruptivas como comportamentos que interrompem, atrapalham e quebram a normalidade e a rotina de uma sala de aula. As condutas disruptivas dos alunos desestabilizam o ambiente da sala de aula, causando desconforto para os alunos que cometem a transgressão, para os colegas que ficam impedidos de se concentrar e aprender e para os professores que não conseguem realizar a totalidade das atividades propostas.

O conceito **disrupção escolar** tem sido bastante discutido no meio científico. “A frequente utilização na literatura científica da expressão *disruptive behaviour* justificou preferência pelos seus equivalentes na língua portuguesa e conduziu à aceitação do conceito de disrupção escolar como a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento na escola” (Veiga, 2011, p.1468). No cotidiano escolar, os comportamentos agressivos ficam mais evidentes, eles dificultam o trabalho dos professores, pois o ensino é obstaculizado pela falta de limites, pelas condutas inadequadas, pelo desrespeito às figuras de autoridade, pelas depredações, pelos danos ao patrimônio, pelos furtos, agressões físicas e verbais entre alunos e professores (Barbosa, Santos, Rodrigues, Furtado & Brito, 2011).

A escola é um local privilegiado de conflitos que estão associados a comportamentos disruptivos e estes, por sua vez, são influenciados por algumas variáveis, como o autoconceito, o sexo, a idade e a repetência. Para Paiva (2009), as discrepâncias econômicas e sociais, a carência de valores e o conflito de gerações são alguns dos fatores que podem explicar os desequilíbrios que perturbam tanto a vida social, como a vida escolar e consequentemente a disciplina na escola.

Tipos de Condutas Disruptivas:

Condutas verbais

As condutas verbais estão relacionadas ao que o aluno expressa no ambiente da sala de aula, seja dirigindo-se ao professor, seja aos colegas ou outros servidores da escola. Estas palavras são na maioria das vezes, insultos, xingões, ofensas, chamar os colegas por apelidos, falas desnecessárias que desviam o foco da aula, piadinhas ofensivas e normalmente em momentos impróprios, levando a desestabilização da aula. Também pode ser excesso de risos e discussões entre alunos. (Abramovay, 2006). Embora, muitas vezes, as agressões verbais sejam compreendidas como fatos menores ou comportamentos típicos de adolescentes e jovens, elas têm um impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, e podem ser uma das portas de entrada da violência física. Desde

a última década, as provocações verbais, pela intensidade e forma como apresentam, passaram a ser entendidas como violência, na medida em que intimidam, amedrontam. (Boarini, 2013).

Condutas Físicas

A agressividade física se manifesta desde muito cedo nas crianças, a criança não nasce sabendo agredir, mas vai aprendendo e adquirindo esses hábitos por modelos e as primeiras influências da criança, são dadas pela família. Para White (2014), as influências educativas do lar são uma força decidida para o bem ou para o mal. O exemplo dos pais pode afetar diretamente as condutas e comportamentos dos filhos. Barbosa et al. (2011) concorda com essa ideia dizendo que crianças que foram expostas a contingências agressivas no âmbito familiar, com a manifestação de comportamentos agressivos, tendem a reproduzir esse padrão comportamental na escola. A agressividade pode se manifestar precocemente, persistir e se agravar, aparecer em outras fases do desenvolvimento humano ou metamorfosear suas formas e funções durante o curso da vida. A agressividade na adolescência pode se manifestar das mais diversas formas, desde pequenos conflitos verbais entre indivíduos ou grupos até brigas físicas e violentas geradas pelas razões mais fúteis possíveis. De acordo com (Silva, 2010), são visíveis os abusos e as arbitrariedades dos “mais fortes” em relação aos mais frágeis. Geralmente estas manifestações exasperadas, ainda que disfuncionais e socialmente inaceitáveis, de jovens se lançando na busca de sua própria identidade, são as formas tortas e ineficazes de demonstrarem que existem e que valem alguma coisa para seus colegas, amigos, familiares e também para a sociedade.

Bullying

Não faz muito tempo que começamos a ouvir com frequência a palavra *bullying* e cada dia mais tem se intensificado seu uso pela população em geral, principalmente nos meios educacionais e familiares. Seu uso exagerado faz sentido, pois o fenômeno tem aumentado significativamente entre as crianças e adolescentes. Por outro lado, o uso da palavra *bullying* se banalizou a ponto de qualquer problema que ocorre na escola, ser caracterizado como *bullying*, por pais, por alunos e até por profissionais da educação que não conhecem a fundo o significado da palavra. Para Gairín, Armengol y Silva (2013) sempre existiram pessoas que tentam impor-se aos demais mediante a violência, porém,

esta situação parece repetir-se com mais frequência atualmente, ou, pelo menos, é mais conhecida e difundida.

O termo *bullying* é de origem inglesa, adotado em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão, termo que conceitua os comportamentos agressivos e antissociais, utilizado pela literatura psicológica anglo-saxônica nos estudos sobre o problema da violência escolar (Fante, 2005).

Existem inúmeras formas de se manifestar o *bullying*, os agressores agem de maneiras variadas e diferentes, dependendo de cada situação ou contexto. Cada forma com suas características peculiares, porém todas trazem sérios prejuízos físicos e psicológicos à vítima. Apresenta-se seguir algumas formas de *bullying* na visão de Silva (2010):

Tabela 1. Tipos de *bullying*.

Verbal	Insultar, ofender, xingar, fazer gozações, colocar apelidos pejorativos, fazer piadas ofensivas, “zoar”.
Físico e Material	Bater, chutar, espancar, empurrar, ferir, beliscar, roubar, furtar ou destruir os pertences das vítimas, atirar objetos contra a vítima.
Psicológico e Moral	Irritar, humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, ignorar, desprezar, fazer pouco caso, discriminar, aterrorizar, ameaçar, chantagear, intimidar, tyrannizar, dominar, perseguir, difamar, passar bilhetes e desenhos entre os colegas de caráter ofensivo, fazer intrigas e fofocas.
Sexual	Abusar, violentar, assediar e insinuar.
Virtual	Utilização da internet e celular para difamar, difundir de maneira avassaladora calúnias e maledicências sobre a vítima. Mais conhecido como <i>Ciberbullying</i> .

Os protagonistas desse fenômeno, de acordo com os estudiosos dos comportamentos de *bullying*, são as vítimas, os agressores e os espectadores. As consequências do *bullying* são muitas e não afetam somente as vítimas, mas a todos os protagonistas, de forma direta ou indireta e por extensão as pessoas com as quais elas convivem, como por exemplo a família, os professores e os colegas. Para Fernández (2005), as vítimas podem sofrer de problemas de depressão decorrentes dos traumas sofridos e desenvolver doenças psicossomáticas, bem como no futuro, quando se tornarem adultas, praticar o *bullying* no seu local de trabalho.

Causas das Condutas Disruptivas

São muitos os fatores que causam indisciplina e o aparecimento de condutas disruptivas na escola, as origens são múltiplas e as responsabilidades tem que ser divididas entre sociedade, famílias e escola. As condutas disruptivas na sala de aula têm assolado os professores e demais profissionais da educação.

Causas Familiares

O comportamento violento, que são ações repudiadas pelos meios sociais, e o agressivo, que são as reações aos fatos relacionados às disputas e sentimentos, de acordo com Fante (2005), tem sua origem, dentre outros fatores, no modelo educativo familiar com o qual foi criado, devido ao tipo de estimulação que foi exposto desde pequeno, pela forma de convivência da família, a carga emocional recebida, pelo tom de voz que foi tratado, castigo físico, descaso dos pais, etc. Para Fernández (2005), os fatores familiares que contribuem para as condutas agressivas dos filhos podem ser: Os maus-tratos e o modelo educativo familiar, métodos educativos ambíguos, desestruturação familiar, falta de afeto entre os cônjuges, falta de diálogo e negociação e falta de tempo para os filhos.

A privação familiar também é considerada um fator que causa problemas de condutas nas crianças e adolescentes, levando-os a praticar atos de violência e indisciplina na escola. Para Boarini (2013), a convivência familiar vai determinar a internalização do superego, que é nosso julgador moral, nosso código de ética interno, ou seja, se o código de ética interno apresentar déficit, logo, o aluno estará mais susceptível a apresentar comportamentos e condutas indesejadas. Medrado, Sajo, Mangini, Resta, Machado & Moreira (2008) afirmam que todo aluno “indisciplinado” ou “violento” pertence a uma família, independente do seu modelo de estruturação, e que a indisciplina é um fenômeno que se concretiza na escola. O comportamento agressivo da criança tem muitas vezes sua origem na forma como esta é educada pelos seus pais, pois os estilos de educação baseados em níveis elevados de punição, na confrontação direta com a criança, e no reforço de condutas negativas e/ou indiferença promovem o desenvolvimento desses comportamentos (Velez, 2010).

Causas Pessoais

Arelada ao contexto familiar, podemos afirmar que os problemas pessoais também são causadores de condutas disruptivas. A criança e o adolescente não são terreno virgem, o aluno quando chega à escola tem um código interno de acordo com as experiências vividas, portanto, não dá para

analisar o fenómeno da violência, somente a partir do aqui e agora, é necessário analisar as privações sofridas (afetivas e sociais) e com qual intensidade se apresentaram. Quanto mais cedo a carência se instala, mais danos ela poderá causar (Medrado et al, 2008). Para além destes fatores internos que estão relacionados com as experiências de vida da criança, também existe o fator genético que forma a personalidade de cada pessoa. Naranjo (2009), baseado em estudos de Arranz, afirma que um dos fatores apontados nos estudos é o temperamento, entendido como aspectos dominantes da personalidade com base genética. Os problemas intrínsecos de uma criança alteram significativamente seus comportamentos e condutas.

Contexto Social

O contexto social também pode ser considerado uma das causas das condutas disruptivas na sala de aula e do aparecimento de comportamentos violentos e agressivos na criança e no adolescente. Para Melo, Pereira, Bones, Guimarães & Batista (2016), o grupo no qual esse jovem está inserido terá capacidade de influenciar em suas ações, personalidade e temperamento em formação. Algumas famílias estão imersas numa sociedade muito caótica, enfrentando a pobreza extrema e suas consequências, que influenciam significativamente o comportamento dos que estão em processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento. Fernández (2005) afirma que a sociedade atual e sua estrutura social, com grandes bolsões de pobreza e desemprego, favorecem contextos sociais em que é mais propício um ambiente de agressividade, delinquência e atitudes antissociais. Para Fante (2005) os princípios competitivos em contraste com a falta de emprego propiciam atitudes violentas e Rosa (2010) complementa dizendo que a exclusão social na infância e juventude faz com que prolifere a violência, como uma forma de mostrar que existem e que também fazem parte do mesmo contexto social. Enquanto Instituição, a escola sofre os reflexos dos fatores de violência externos que têm gerado conflitos manifestados dentro da sala de aula, comprometendo o aprendizado e as relações interpessoais.

Meios de comunicação

Os meios de comunicação disputam cada vez mais espaço com a família, a escola e com outras agências socializadoras na educação das crianças e adolescentes. Elas se mostram inclusive, mais eficientes não só na transmissão de valores, mas, sobretudo na “formatação” da cabeça das crianças.

Os efeitos perniciosos destes meios de comunicação na educação das crianças e adolescentes estão circunscritos ao que eles transmitem (Silva, 2004).

Esses meios de comunicação em geral são grandes formadores de opinião nos cidadãos. Nos últimos anos a televisão tem aberto as portas para programas com cenas de violência sem limites, banalização do sexo, reality shows, desenhos animados com mensagens subliminares e incentivo ao golpe, roubo, tirar vantagens sobre os outros, violência, etc. Muitos pequeninos veem diante de seus olhos cenas que jamais deveriam presenciar em tenra idade. Esse excesso de informações negativas pode, sem dúvida nenhuma, causar danos mentais e morais nas crianças. Existe uma grande relação entre a televisão e a construção de identidade e de comportamento, não só nos adolescentes, mas de toda a sociedade, Fante (2005).

A internet é outro meio de comunicação que nos últimos anos tem roubado a cena e os telespectadores para si. Hoje as crianças e jovens tem trocado a televisão, que é um meio de diversão passiva, pela internet que é ativa. Os jogos online são a diversão da juventude e das crianças, que cada vez mais cedo, tem acesso a conteúdos que deveriam ser restritos a tais idades. Esses jogos podem causar grandes transtornos físicos e psicológicos nas crianças, pois elas não estão preparadas emocionalmente para lidar com isso e não estão aptas para separar o real da fantasia. Setzer (2014) enumera os efeitos negativos dos jogos eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos que vão desde problemas de saúde física, como obesidade, diabetes, problemas de pressão sanguínea, entre outras, até problemas psicológicos e sociais envolvendo agressividade, comportamento antissocial, depressão, etc. e afirma que os prejuízos da internet já ultrapassam de longe os seus benefícios. As pessoas cultas e conscientes ainda podem evitar boa parte dos prejuízos, mas esse não é em absoluto o caso das crianças, adolescentes, adultos incultos ou pessoas muito idosas.

Consequências das Condutas Disruptivas

As condutas disruptivas e os comportamentos indesejados podem trazer consequências no âmbito familiar, escolar e social. O contexto familiar onde há crianças com comportamentos disruptivos recorrentes pode ser prejudicado, pois esses comportamentos geram desavenças, conflitos e situações que interferem no normal funcionamento da família, levando assim a dificuldades nas interações entre pais e filhos ou entre irmãos. De acordo com Salvador et al (1999), a família é um sistema em que as ações e atitudes de cada membro afetam os outros e vice-versa, a família tem uma estrutura e pautas reguladoras do seu funcionamento que tendem a manterem-se estáveis, porém

para garantir o bem-estar de todos, serão necessárias adaptações quando as circunstâncias assim o exigirem.

No nível escolar, quando as relações interpessoais não vão bem, devido os comportamentos disruptivos, o aluno acaba por ser afetado no rendimento académico, pois se não houver uma boa relação professor-aluno, não vai haver hipóteses de trocas e conhecimentos. Fante (2005) diz que para o professor, essas atitudes causam grandes desconfortos, pois dificultam a comunicação e consequentemente, seu desempenho profissional e para o aluno, além de prejudicar sua aprendizagem, propicia um clima antissocial que rompe a rotina da vida escolar. Tudo isso prejudica as relações interpessoais.

Pode trazer também consequências aos colegas da classe, pois as interrupções interferem relativamente no nível de concentração dos demais alunos, causando indisciplina na turma e prejuízos ao rendimento académico.

Na vida social as crianças e adolescentes que apresentam comportamentos disruptivos podem ter maiores dificuldades no estabelecimento e manutenção das amizades e relacionamentos, pois se envolvem mais facilmente em conflitos e apresentam dificuldades na resolução dos mesmos. Diante desse cenário de indisciplina e da dificuldade que a escola tem para lidar com o problema das condutas disruptivas e comportamentos inadequados fez-se necessário um estudo aprofundado sobre o assunto.

Metodologia

O presente estudo apresenta um Estudo de Caso, realizado no CACM, (Colégio Adventista de Campo Mourão) uma escola privada do Brasil.

Amostra

A amostra foi constituída por 246 alunos com idade entre nove a quinze anos e 17 professores dos respectivos alunos.

Objetivo Geral:

Compreender o conceito de condutas disruptivas, analisando os principais comportamentos disruptivos no contexto escolar, conhecendo suas causas e consequências.

Objetivos Específicos:

- Identificar os tipos de condutas disruptivas e faltas disciplinares que os alunos investigados apresentam.
- Reconhecer as principais causas das condutas disruptivas no contexto escolar.
- Identificar a frequência e a gravidades das condutas disruptivas na visão dos professores.

Instrumentos

No presente estudo optamos por utilizar um questionário para os alunos e um para os professores como descrevemos a seguir:

Questionário para os alunos: composto por questões fechadas sobre a vida no lar e na escola, seus comportamentos e perfil. No que se refere à disrupção escolar, nos fundamentamos nos estudos de Veiga (2007, 2011), que foi o autor da Escala de Disrupção Escolar Professada pelos Alunos (EDEP), além de Velez (2010) que aplicou em seus estudos e Seruya (2013), que adaptou a escala, retirando as subescalas e diminuindo a quantidade de itens para aplicar em suas investigações.

A escala original está dividida em três subescalas: Fator I – distração-transgressão (DT) - referente às atitudes do aluno face à aula e à Escola, isto é, distrações, esquecimentos, pontualidade, assiduidade. O fator II – agressão aos colegas (AP) - referente às condutas de agressividade do aluno dirigidas aos colegas e a outras pessoas na escola e ao próprio material escolar. Por ultimo, o fator III – agressão à autoridade escolar (AA) – referente aos comportamentos escolares provocatórios, destacando-se a agressão física ou verbal do aluno, dirigida aos Professores, e ao roubo na escola. Pontuações elevadas vão corresponder a uma maior disrupção escolar inferida. É uma escala *Likert* de 6 pontos com 16 itens. Nesse estudo, optamos por adaptar a escala, utilizando somente 4 pontos na escala *Likert* com a intenção de facilitar para os alunos mais novos responderem e eliminamos um item (venho bêbado (a) ou drogado (a) para a escola) que achamos que não se aplicava ao contexto do colégio. Os itens foram distribuídos de acordo com os fatores:

Fatores: distração-transgressão (itens: 4, 7, 8, 11, 12, 13)

Referência à atitude do aluno face à aula e à escola (distrações, esquecimentos, pontualidade, assiduidade).

Agressão aos colegas (itens: 1, 2, 3, 14, 15)

Relacionados com condutas agressivas do aluno dirigidas aos colegas e a outras pessoas na escola e ao próprio material escolar.

Agressão à autoridade escolar (itens: 5, 6, 9, 10,)

Relacionados com comportamentos escolares provocatórios, destacando-se a agressão física ou verbal do aluno, dirigida aos professores, e o roubo na escola. (Questionário do aluno no Apêndice B).

Questionário para os professores: no questionário para professores, além dos dados sociodemográficos, fizemos algumas questões fechadas sobre a disciplina na escola que nos deram bases para as comparações e conclusões da investigação. As questões foram elaboradas em itens em escala de *Likert* de 4 pontos relativos às condutas disruptivas nas aulas, destacando a frequência e a gravidade das condutas na sala de aula.

Para o processo de validação dos instrumentos, submetemos à revisão e avaliação por seis especialistas doutores, sendo três de universidades do Brasil e três da Universidade de León, Espanha. Os critérios de avaliação foram **pertinência, relevância e univocidade**, numa escala de 1 a 3, sendo 3 a nota máxima. Todos os itens foram avaliados seguindo os três critérios mencionados. Além disso, utilizamos o método estatístico *Alfa de Cronbach* para avaliar a consistência interna dos instrumentos. No questionário dos alunos obtivemos um Alfa de Cronbach de 0,65 e no questionário dos professores, de 0,68, ambos dentro dos valores aceitáveis de confiabilidade.

Resultados

Começaremos pelo fator **Distração-Transgressão**, que são os itens relacionados ao comportamento na sala de aula no que se refere à distração e à transgressão das regras básicas. Como descrito no quadro abaixo:

Tabela 2. **Fator Distração-Transgressão.**

Fator Distração-Transgressão	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Falo sem autorização, perturbando as aulas.	48%	40.2%	6.5%	4.9%
Saio do lugar, faço barulho e perturbo a aula.	58.5%	36.2%	4.1%	1.2%
Esqueço-me de trazer material para as aulas.	41.1%	53.3%	4.1%	1.2%
Sou pontual ao chegar às aulas.	15%	22.4%	12.6%	50%
Falto às aulas por desinteresse.	80.5%	14.6%	2.4%	2.4%
Fico distraído (a) nas aulas.	17.5%	57.7%	15.9%	8.9%

No item referente às conversas sem autorização que causam perturbação na aula, temos (48%) que responderam nunca, ou seja, quase metade dos investigados, porém se somarmos os itens algumas vezes, muitas vezes e sempre chegamos aos (52%). Nesse caso, entendemos que quase metade da turma conversa e perturba as aulas. No segundo item, referente a sair do lugar e fazer barulhos, o maior número está na opção nunca (58.5%), os que saem do lugar algumas vezes são (36%) e o menor índice está nos alunos que fazem muitas vezes e sempre (5.3%). No item pontualidade ao chegar à aula, temos 50% dos alunos que sempre são pontuais. Quanto a faltar às aulas por desinteresse, os maiores percentuais de respostas estão na opção nunca (80.5%), o que nos leva a supor que o índice de faltas do colégio em questão é bem baixo, que pode se dar ao fato de ser uma escola privada. Em relação a ficarem distraídos na sala de aula os maiores percentuais se deram na opção algumas vezes (57.7%), que se somarmos com muitas vezes (15.9%) e sempre (8.9%) teremos um número bastante alto de distração que chega aos 82.5%.

Seguidamente analisamos o fator **Agressão aos colegas**, que está diretamente ligado com a relação com outros alunos, com exceção do último item que se refere à obediência ao professor. No quadro que se segue, apresentamos os percentuais de respostas em cada item:

Tabela 3. **Fator Agressão aos colegas.**

Fator Agressão aos colegas	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Destruo intencionalmente o material da escola.	83.3%	13%	2.4%	1.2%

Agrido fisicamente os meus colegas.	76%	18.4%	4.5%	0.8%
Agrido verbalmente os meus colegas.	65.4%	22.8%	5.7%	6.1%
Ameaço as pessoas na escola.	85.8%	10.6%	1.2%	2.4%
Sou obediente aos professores.	8.5%	19.5%	24.4%	47.6%

Referente ao item destruir intencionalmente o material da escola, temos o maior percentual na opção nunca (83.3%) e o menor na opção sempre (1.2%). Diante desse resultado, podemos afirmar que a taxa de vandalismo dentro da escola é muito baixa ou praticamente inexistente. Em relação à agressão física aos colegas, a maioria dos alunos respondeu nunca (76%), porém se somarmos os números das opções algumas vezes (18.4%), muitas vezes (4.5%) e sempre (0.8%), temos um total de 23.7%, que é um percentual alto para o fator agressão física, ou seja, não é totalmente inexistente. Quando se trata de agressões verbais aos colegas, os números não diferem muito, os que responderam nunca (65.4%) e o restante (34.6%) se dividem entre algumas vezes, muitas vezes e sempre. Sobre ameaçar as pessoas na escola, a grande maioria respondeu nunca (85.8%). Quanto ao ser obediente aos professores temos os que responderam sempre (47.6%) e muitas vezes (24.4%) que se somados chegam aos 72%, um número bastante elevado para o fator obediência, ainda que temos 8.5% que nunca obedecem.

E por último analisaremos o fator **Agressão à autoridade escolar** que se refere ao comportamento do aluno em relação aos professores, administradores e funcionários da escola. Vejamos no quadro a seguir os percentuais em cada item:

Tabela 4. **Fator Agressão autoridade escolar.**

Fator Agressão à autoridade escolar	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Agrido fisicamente os professores.	93.9%	2.4%	2.0%	1.6%
Agrido verbalmente os professores.	93.1%	2.8%	1.6%	2.4%
Pego coisas na escola que não são minhas.	89%	8.9%	1.6%	0.4%
Digo palavrões na aula.	56.9%	31.7%	5.7%	5.7%

Nos itens de agressão física e verbal aos professores, temos números bastante similares. Referente à agressão física, a maioria dos alunos respondeu nunca (93.9%), o restante (6%) se divide

nas demais opções. Quanto às agressões verbais, também temos a maioria na opção nunca (93.1%) e sempre (2.4%). São números bastante chamativos, pois mostra que o respeito pelos professores acontece com a grande massa dos alunos investigados. Em relação ao pegar coisas na escola, ou seja, roubar, temos o maior percentual na opção nunca (89%) o restante (11%) pratica esporadicamente o furto na escola. Sobre falar palavrões na aula, a maioria responde que nunca fala (56.9%) e (31.7%), são os que falam algumas vezes.

As Condutas Disruptivas em Aula na Visão dos Professores

Em primeiro lugar encontramos um grupo de condutas nas quais a maioria dos professores considera que acontecem algumas vezes em suas aulas que são: Impedir ou dificultar o estudo dos colegas (82.4%) e falta de assistência às aulas (82.4%), em seguida as condutas de agressões verbais aos colegas e professor (76.5%) e não cumprimento das regras estabelecidas (76.5%). Em contrapartida, encontramos algumas condutas que a maioria dos professores considera que nunca acontece em suas aulas: Agressão física ao professor (94.1%), agressão física entre alunos (82.4%) e vandalismo dentro da sala de aula (82.4%).

Na última parte do questionário dos professores, eles deveriam classificar as condutas disruptivas por nível de gravidade com as opções “não sei, leve, grave e muito grave”. As condutas que os professores consideram muito graves são de agressões físicas entre alunos e agressões físicas ao professor, ambas com 82.4%, seguidos pelo item de discriminação racial ou social com 76.5%. Em contrapartida, eles não consideram muito graves a perturbação do normal desenvolvimento das atividades, falta de assistência e falta de pontualidade às aulas, pois estes três itens não foram pontuados. No quesito das condutas graves, os maiores números estão vinculados ao não cumprimento das regras estabelecidas (70.6%), seguido da falta de pontualidade nas aulas (58.8%). As condutas consideradas leves são de perturbação do normal desenvolvimento das atividades da classe (76.5%) e impedir ou dificultar o estudo dos colegas (41.2%). Já o item de discriminação racial ou social nenhum professor considera leve, pois não houve pontuação.

Conclusões e Considerações Finais

Os principais fatores analisados nas condutas dos alunos foram: Perturbação às aulas, falar sem autorização, falar palavrões, sair do lugar e fazer barulho; Pontualidade ao chegar às aulas e falta às aulas por desinteresse; Vandalismo na escola; Ameaças às pessoas na escola; Agressão física e

verbal aos colegas; Agressão física e verbal aos professores; Desafio à autoridade do professor. Na visão dos alunos, os maiores percentuais de respostas se dão na opção algumas vezes. Para eles, os comportamentos disruptivos acontecem esporadicamente e não sempre, levando a entender que não impedem o normal desenvolvimento das aulas. Estudos realizados por outros autores apresentam resultados semelhantes. No estudo realizado por Velez e Veiga (2010), a vitimização verbal foi a mais referida pelos alunos, envolvendo palavras, gestos cruéis, insultos, gozos, *Bullying*, etc. e no caso das agressões físicas mais de 50% dos alunos relataram que nunca sofreram na escola. Nos estudos de Fante (2005) sobre *Bullying*, 25% dos alunos estiveram envolvidos, como vítimas. Também Fonseca e Veiga (2007) constataram que os comportamentos mais frequentes, nos estudos, foram os de não transgressão enquanto que os menos frequentes foram condutas de roubo ou agressões físicas e verbais.

Quando analisamos o fator distração-transgressão, os itens que mais interferem são referentes às conversas paralelas e sair do lugar. Carvalho (2013), num estudo similar também identificou que as interrupções, como distrações, perturbações, falar sem autorização, etc, são as mais frequentes na sala de aula. Para que o professor consiga dar uma boa aula é necessário que o ambiente contribua para isso, a concentração da turma e a disciplina são fatores essenciais para que a aula seja de qualidade. Os percentuais de distração nas aulas são bem altos, daí a necessidade de uma boa disciplina para atingir o nível esperado de aprendizado.

Aos professores perguntamos a frequência e gravidade destas condutas em sala de aula e constatamos que as respostas dos alunos e as respostas dos professores estão muito relacionadas entre si e os percentuais de respostas nos principais itens são muito semelhantes. Em relação à perturbação, conversas, palavrões e barulho em sala de aula, a grande maioria dos alunos respondeu nunca e algumas vezes, referindo-se a prática destas atitudes em aula. Os professores maioritariamente responderam que isso acontece algumas vezes nas suas aulas. Quando o assunto é agressões verbais aos colegas e professores, os alunos, na sua maioria, disseram que nunca ou algumas vezes fazem isso. Os professores responderam que acontece algumas vezes. No caso de agressões físicas aos colegas e professores ambos concordam que nunca acontece. Numa análise global, as respostas dos professores corroboram com a dos alunos.

Compreendemos a preocupação dos professores no quesito agressões físicas entre alunos ou professores. No contexto investigado as agressões são praticamente inexistentes, porém o que vemos no contexto educacional geral é um quadro bastante preocupante. O respeito pela autoridade do professor tem se perdido a cada dia e as agressões físicas tem tomado as manchetes de jornais e

mídias em geral. Em consequência disso, tem aumentado excessivamente o número de professores que adoecem devido a problemas psicológicos relacionados ao estresse, depressão, exaustão emocional, cansaço crônico e, além disso, a frustração por não conseguir atingir seus objetivos enquanto profissionais que almejam mudança social e educação de qualidade. Para Carvalho (2013), são necessárias sessões de reflexões sobre temas relacionados à relação professor-aluno com o objetivo de propiciar um relacionamento de respeito mútuo, de amizade, de confiança e de compreensão.

O problema das condutas disruptivas abrange uma dimensão tão complexa que não pode ser deixado passar por alto. É preciso que haja um compromisso da escola, dos professores e das famílias para procurar amenizar esse problema. A escola deve elaborar projetos e programas de conscientização aos alunos e de estímulo às boas condutas, ao respeito mútuo, à disciplina, ao autocontrole, etc. Um bom trabalho de prevenção pode contribuir muito. Essas ações devem ser construídas com a equipe pedagógica e administrativa da escola, envolvendo as famílias e a comunidade para que passo-a-passo seja possível avançar e melhorar esse problema que afeta diretamente o ambiente da sala de aula e da escola em geral.

No contexto de globalização mundial, a prevenção da indisciplina e da violência requer um esforço conjunto da escola com a família. Para Dias (2009), a escola deve assumir sua real responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, não somente através dos conteúdos que ensina, como também da forma como os transmite. A escola precisa, num esforço conjunto, elaborar métodos de combate à indisciplina e aos comportamentos disruptivos em sala de aula.

Na sociedade atual os valores estão sendo invertidos, tem-se perdido a noção do que é correto, do que edifica. A religiosidade no lar não tem sido suficiente para criar bases sólidas no caráter dos filhos e tudo isso vai gerando uma decadência na moral e na ética das pessoas.

Para Silva (2004), a educação deve procurar formar indivíduos que tenham suas condutas guiadas por valores alicerçados na dignidade do ser humano, que implica no desenvolvimento dos valores morais, como a justiça, o respeito mútuo, a solidariedade, generosidade e o diálogo. Tais medidas são indispensáveis à existência e consolidação de um regime democrático como o nosso.

São muitas as estratégias que as escolas podem utilizar para combater os problemas disciplinares. Um dos aspectos importantes a ressaltar é que o professor/educador precisa estar disposto a melhorar suas práticas pedagógicas de modo que ajude a minimizar os problemas disciplinares em sala de aula. A escola precisa, num esforço conjunto, elaborar métodos de combate à indisciplina e aos comportamentos disruptivos em sala de aula. Diaz-Aguado (2005) em suas

investigações comprovou a eficácia de quatro procedimentos para melhorar a convivência e prevenir a violência na escola, que são: aprendizagem cooperativa, discussões e debates, experiências que levem a reflexão e ação e democracia participativa. Dias (2009) afirma que no contexto de globalização mundial, a prevenção da indisciplina e da violência requer um esforço conjunto da escola com a família. A escola deve assumir sua real responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, não somente através dos conteúdos que ensina, como também da forma como os transmite. A importância da comunicação, vivenciada de escuta e apoio, como poderoso instrumento de intervenção na indisciplina escolar.

Na visão de Moraes e Ferreira (2011), o educador deve ser orientado de modo a usar a criatividade, inovar a prática pedagógica, diversificar metodologia, articular conteúdos de forma contextualizada, trabalhar de forma interdisciplinar, trocar ideias e técnicas com outros educadores, planejar bem as aulas usando diferentes técnicas, integrar as tecnologias de informação e comunicação à prática pedagógica, desenvolver vínculos e relações afetivas com os alunos, motivá-los a adquirir o desejo pela aprendizagem, aguçar a curiosidade e criatividade dos aprendizes, valorizar e reforçar a correção de atitudes inadequadas através de elogio-crítica-elogia, trabalhar com jogos educativos e desenvolver atividades que conduzam os alunos à aquisição e aperfeiçoamento de valores.

Ficou claro nesse estudo que não são as condutas mais graves que perturbam o desenvolvimento normal das aulas, pois estas muitas vezes não acontecem dentro da sala, sob os olhares do professor, na maioria das vezes acontecem fora, nos momentos de intervalo, onde os alunos ficam mais expostos à prática de condutas agressivas. São as condutas consideradas mais simples e recorrentes que interferem demasiado na disciplina e no aprendizado da turma em geral. As conversas paralelas, o levantar e andar na sala, a falta de concentração, o desafio à autoridade do professor, os pequenos conflitos, tudo isso se torna uma bola de neve que vai aumentando a cada dia, dificultando e impedindo que o conhecimento seja expandido.

Concluímos que as condutas disruptivas dos alunos são fatores de desestabilização na escola e que esses comportamentos têm suas causas alicerçadas no contexto familiar e social em que os alunos estão inseridos, trazendo consequências para o próprio aluno, para os colegas, para os professores e para todos os envolvidos no contexto escolar. Porém, essas consequências podem ser minimizadas se a escola, enquanto fator de mudança social, elaborar estratégias junto aos professores e às famílias para melhorar a disciplina e proporcionar melhor aprendizado aos educandos.

O presente estudo possui limitações por ser um estudo de caso, com uma amostra relativamente pequena e por ter abrangido crianças e adolescentes, deixando de ser específico, apesar disso, os objetivos foram alcançados e espera-se que, em futuras investigações, essas limitações possam ser supridas.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. (org.) Brasília: UNESCO, observatório de Violência, Ministério da Educação.
- Barbosa, A., Santos, A., Rodrigues, M., Furtado, A. e Brito, N. (2011). *Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento: família e escola*. Psico 42 (2) 228-235.
- Boarini M. L. (2013). Indisciplina escolar: Uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (1), 123 – 131.
- Carvalho, S.H.S (2013). *Indisciplina na escola: compreender para prevenir – um estudo com alunos de 7º e 9º anos de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Dias, M.J.C.R. (2009). *Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante*. Dissertação de mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). *Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. Recuperado em 10 de maio, 2016 de http://www.schoolbullying.eu/doc/Convivencia_escolar.pdf
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus.
- Fernández, I. (2005). *Prevenção da violência e solução de conflitos. O clima escolar como fator de qualidade*. (Fulvio Lubisco, Trad.). São Paulo: Madras Editora Ltda.
- Fonseca, I., e Veiga H. F (2007). Violência escolar e *bullying* em países europeus. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 107-118). A. Coruña, Universidad da Coruña: Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Gairín, J., Armengol, C. y Silva B. P. (2013). El Bullying escolar. Consideraciones organizativas y estrategias para la intervención. *Educación XXI*, 16 (1), pp. 17 – 38. Recuperado em 12 de janeiro, 2017 de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70625886002.pdf>
- Medrado, H., Sajo, E., Mangini, R.C.R., Resta, S.C., Machado, C.S. e Moreira, B.S. (2008). *Violência nas Escolas*. Sorocaba, S.P.: Minelli.
- Melo, D., Pereira, F., Bones, G., Guimarães, M. & Batista, N. (2016). Transtorno de conduta: Influência dos fatores psicofisiológicos e socioambientais na personalidade de menores no envolvimento de atos infracionais. *XIV Semana*

- Científica da Faculdade de santo Agostinho*. Teresina, Brasil. Recuperado em 25 de outubro de 2018 de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0394.pdf>
- Moraes, S.G. e Ferreira, M.E. (2011). *(In)Disciplina no contexto escolar – reflexões sobre a escola*. Artigo publicado nos anais do IV EDIPE. Anápolis Digital.
- Naranjo, J.M.M-A. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia en un centro de educacion secundaria de la proviencia de ciudad real*. Tesis Doctoral. Burgos. Recuperado em 13 de julio, 2011 de http://riubu.ubu.es/bitstream/10259/100/1/Mateos-Aparicio_Naranjo.pdf
- Paiva, M.O.A., (2009). *A Dinâmica do Autoconceito na Disrupção Escolar: Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Trabalho de Pós-Doutoramento. Recuperado em 04 de maio, 2016 de <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3262/3/MariaOlimpiaAlmeidadePaiva-elatorioFinaldePosdoutoramento.pdf>
- Rosa, M.J.A. (2010). *Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem*. Itabaiana: Gepiadde, 4 (8), 143-158.
- Seruya, M.T., (2013). *A proximidade parental e a disrupção escolar percebida*. Dissertação de mestrado. Recuperado em 20 de junho de 2016 <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2559/1/15069.pdf>
- Setzer, V.W (2014). *Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos*. Departamento de Ciências da Computação, Instituto de Matemática e Estatística da USP. Recuperado em 03 de novembro de 2018 de <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/efeitos-negativos-meios.html#2>
- Silva, A.B.A. (2010). *Bullying: Mentres Perigosas nas Escolas*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, N.P. (2004). *Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Veiga, F. (2007). *Investigação da Indisciplina e da violência com as escalas de disrupção escolar, inferida e professada*. Recuperado em 04 de maio de 2016 de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6594/1/Indisciplina viol%C3%Aancia escala disrup%C3%A7%C3%A3o escolar.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6594/1/Indisciplina%20viol%C3%Aancia%20escala%20disrup%C3%A7%C3%A3o%20escolar.pdf)
- Veiga, F. (2011). *Avaliação do Bullying e da disrupção escolar: escalas em estudos portugueses com adolescentes*. Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Universidade Lisboa, Portugal. Recuperado em 04 de maio, 2016 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5329>
- Velez, F. e Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: distribuição dos alunos pela vitimização e pela agressão, por ano de escolaridade*. In F. Patrício, L. Sebastião, J. Justo, & J. Bonito (orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação-Atas do XI Congresso da AEPEC*, Évora, Portugal.
- Velez, M.F.P. (2010). *Indisciplina e violência na escola: Factores de risco – um estudo com alunos do 8º e 10º anos de escolaridade*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. Recuperado em 01 de abril, 2016 https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/2565/1/ulfp035799_tm.pdf
- White, E. G. (2014). *Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes*. (Isolina A. Waldvogel, Trad.) Tatuí – São Paulo: Casa Publicadora Brasileira.

DISRUPTIVE CONDUCT IN SCHOOL: TYPES, CAUSES AND CONSEQUENCES.

Jaqueline Guatierri Camargo²

Abstract

Disruptive behaviors at school are related to behaviors that disrupt and hinder normal classroom development as well as school routine. The causes may be related to the family, social, personal and media context. The consequences are many. In the present study, the sample consisted of 246 students and 17 teachers. As evaluation instruments, questionnaires were used for students and teachers. The results showed that the behaviors that most interfere in the development of the classes and the students' income are not the most serious types, but the repetitive disruptive behaviors related to parallel conversations, lack of attention, challenge to teacher authority, recurring conflicts, among others.

Keywords: disruption, disruptive conducts, disruptive behaviors, bullying.

² PhD in Psychology and Educational Sciences from the University of León, Spain

RADICALIZAÇÃO E PREVENÇÃO DA RADICALIZAÇÃO: CONTRIBUTOS PARA UMA (IMPRESINDÍVEL) CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL

Sónia Mairos Ferreira³

José Pedro Machado⁴

Resumo

Este artigo foi desenvolvido no âmbito do projeto europeu *Fighting Against Inmate Radicalization* (763538-FAIR-JUST-AG-2016-03), projeto que agrega 10 parceiros de 9 países. A sua elaboração teve em consideração dois objetivos principais. O primeiro destes objetivos é contribuir para a análise crítica sobre a radicalização, neste âmbito conceptualizada enquanto processo e não como conceito estático. Para o efeito, os autores mobilizam a perspetiva de diversos/as autores/as e procedem à distinção entre radicalização violenta e não violenta. Analisam-se, ainda, fatores de vulnerabilidade e risco à radicalização (violenta). O segundo objetivo prende-se com a prevenção da radicalização, particularmente da radicalização violenta, e visa colaborar no esforço internacional de reflexão sobre os elementos fundamentais a ter em consideração quando se perspetivam medidas preventivas. A radicalização (violenta) assume-se como um processo complexo e multifatorial. Este artigo pretende contribuir para o seu esclarecimento, assim como para promover a clarificação conceptual necessária ao desenvolvimento de iniciativas de prevenção e de intervenção mais eficazes.

Palavras-chave: radicalização violenta, prevenção, desradicalização.

³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; Associação Portuguesa Conversas de Psicologia.

⁴ Associação Portuguesa Conversas de Psicologia.

Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Rua do Colégio Novo, s/n. 3000 Coimbra. Portugal.

Introdução

Alvo de crescente atenção, com particular expressão no decurso das últimas décadas, a radicalização, e no seu âmbito a radicalização violenta, é hoje uma das preocupações partilhadas por diversos países (*e.g.*, United Nations Office of Counter-Terrorism, 2018; High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; Living Safe Together, 2016; United Nations General Assembly, 2016). Vemos, na atualidade, reiteradas chamadas de atenção para que, a nível nacional e internacional, se invista no conhecimento e, com base em propostas conceptuais e empíricas cientificamente robustas, na implementação de ações coordenadas que possibilitem um combate efetivo à radicalização violenta e, em concomitância, viabilizem medidas de prevenção eficaz da radicalização (High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; LaFree e Freilich, 2016; Eckhard e Mannewitz, 2012; Dalgaard-Nielsen, 2010; United Nations General Assembly, 2010; Hart, 2006). À semelhança do que ocorre noutras regiões do globo, estas temáticas têm, também, adquirido proeminência na agenda de segurança da União Europeia e dos seus estados membros (*e.g.*, Bertelsen, 2016; LaFree e Freilich, 2016; Dalgaard-Nielsen, 2010; Alonso e Reinares, 2006, 2005).

Como veremos no decurso deste artigo, a radicalização, e no seu âmbito a radicação que conduz a violência, é um processo complexo e multideterminado, para o qual concorrem múltiplos fatores predisponentes e precipitantes, podendo estes variar de acordo com o contexto, a pessoa/grupo, o tipo de sistema de valores, entre outros elementos (*e.g.*, European Commission – Migration and Home Affairs, 2018; European Commission – Migration and Home Affairs, 2018; High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; United Nations Office of Counter-Terrorism, 2018; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; National Institute of Justice, 2015; Beardsley e Beech, 2013).

Não estranha, dada a complexidade do tema em questão, que a operacionalização dos componentes deste processo e da relação que estes estabelecem entre si esteja ainda longe de ser obtida, apesar das iteradas referências à imprescindibilidade de maior profundidade analítica e crítica nestas matérias (Sarma, 2017; Borum, 2016; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; LaFree e Freilich, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; National Institute of Justice, 2015). Nas palavras do National Security Preparedness Group (2011, p. 17), “[t]here are, no doubt, many things we still do not know or understand about radicalization. (...) What we do know is that radicalization is a process, not an event, which often unfolds over long periods of time. We also know that people radicalize gradually, and that the process involves many steps and stages”. Este artigo pretende, precisamente, contribuir, no

contexto de um vasto conjunto de iniciativas integradas no projeto FAIR (763538-FAIR-JUST-AG-2016-03)⁵, para esta (imprescindível) reflexão, não somente no âmbito da clarificação do conceito de radicalização e da identificação de fatores predisponentes e precipitantes mas, também, da análise dos elementos tidos como estruturantes para a conceptualização da prevenção da radicalização.

Radicalização: Breves notas para clarificação do conceito

Embora a expressão “radicalização” seja cada vez mais parte integrante da vida das sociedades contemporâneas, a definição deste conceito não se encontra isenta de ambiguidades (*e.g.*, Christiansen, 2017; Sarma, 2017; Borum, 2016; Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Schmid, 2013). Como refere Schmid (2013, p. 19) “radicalisation, like terrorism, too often means different things to different people”, acrescentando “[a]bove all, it cannot be understood on its own” (Schmid, 2013, p. 5). Apesar de consensual a consideração da complexidade que a radicalização encerra e de que diferentes pessoas radicalizadas possuem trajetórias diferenciadas, tal não significa, porém, que estamos perante um conceito ausente de fundamentação conceptual e empírica (*cf.*, Sarma, 2017; Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Schmid, 2013).

Para a generalidade dos/as especialistas, a radicalização é conceptualizada como um processo (Christiansen, 2017; Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Schmid, 2013), o qual pode vir a traduzir-se em comportamentos de agressão contra pessoas e/ou bens. No entanto, para alguns/as autores/as a radicalização não apresenta, necessariamente, associação a violência. Por exemplo, Bertelsen (2016) assinala que a radicalização surge, frequentemente, definida como o processo de gradual aceitação de ideias e ações extremistas. O Comité Internacional da Cruz Vermelha, por sua vez, refere que “[r]adicalization is used to describe the process by which an individual acquires extremist beliefs contrary to the generally-accepted, mainstream ideology and opinion in a given context, and which may or may not lead to the

⁵ Este projeto reúne o contributo de 9 países da União Europeia e as seguintes organizações: European Institute for Crime Prevention and Control, affiliated with the United Nations (HEUNI), Finlândia; Fondazione Nuovo Villaggio del Fanciullo, Itália; Arq Psychotrauma Expert Group, Holanda; Universidade de Malta, Malta; Southern Great Plains Region Social Research Association, Hungria; Centre for Promoting Lifelong Learning, Roménia; Centre for Education and Culture Trebnje, Eslovénia; Institute of European Research and Development, Eslovénia; Social Innovation Fund, Lituânia; e a APCdP, Portugal. Dos seus objetivos notabilizam-se: (i) a desradicalização, desvinculação e reabilitação de reclusos e (ii) o desenvolvimento de ações de formação, destinadas aos profissionais que trabalham em contexto prisional, sobre estratégias para lidar com reclusos em risco ou já radicalizados.

incitement or perpetration of acts of a violent nature including terrorism” (ICRC, 2016, p. 1). Para Fraihi (2008, p. 135) “[r]adicalization is a process in which an individual's convictions and willingness to seek for deep and serious changes in the society increase. Radicalism and radicalization are not necessarily negative. Moreover, different forms of radicalization exist. This concentration on the individual is indicative of the focus of expert and government concern”.

Neste mesmo sentido se posicionam Bartlett e Miller (2012), ao conceptualizarem este conceito como a rejeição do *status quo* e a mudança de pontos de vista moderados para opiniões tidas como menos consensuais, sem que, no entanto, esteja necessariamente associada a violência. Nas suas próprias palavras: “[r]adicalization is often seen as a first, prerequisite step along the road towards terrorism. Yet to be radical is merely to reject the status quo, and not necessarily in a problematic or violent way” (Bartlett e Miller, 2012, p. 1). Newman (2013) vai mais longe referindo que a radicalização, em alguns contextos, pode mesmo apresentar conotação positiva.

Em oposição ao exposto, a radicalização que conduz a violência surge descrita como um processo em que a pessoa adota um sistema de valores extremista, do qual faz parte a predisposição para o uso, encorajamento ou facilitação de violência, com o intuito de promover uma ideologia, uma causa ou um projeto político, como meio de transformação social (Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2017). Constata-se, assim, que a radicalização que conduz a violência se ancora em lógicas de rutura e de mudança ideológica radical, na qual é tido como aceitável (se não, mesmo, desejável) o recurso à violência (e.g., agressão verbal e/ou física, atos motivados pelo ódio, atos terroristas) (Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Mandel, 2010).

De acordo com o Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence (2016) a radicalização que conduz a violência incorpora dois fenómenos. O primeiro prende-se com a adoção de uma visão de mundo ideológica, na qual esta é o elemento central do enquadramento para a vida, das ações e da atribuição de significado por parte da pessoa. Neste contexto, a radicalização manifesta-se pela identificação com um conjunto de certezas ideológicas, que se ancoram numa leitura interpretativa de mundo totalizante, inflexível e exclusiva (e.g., Crettiez, 2015). O segundo fenómeno traduz-se na crença de que o uso da violência é uma estratégia adequada para a promoção da visão de mundo perfilhada. A radicalização violenta materializa, em síntese, a legitimação do recurso à violência (utilizada pelo próprio ou legitimando o seu uso por outrem) em prol de uma causa, ideologia ou projeto político de transformação social

(Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Crettiez, 2015; Hafez e Mullins, 2015).

Numa ótica mais próxima daquilo que os/as autores/as anteriores/as perspetivam como radicalização que conduz a violência, a Comissão Europeia (*cf.*, Council Framework Decision 2002/465/JHA) descreve a radicalização como um fenómeno complexo “of individuals or groups becoming intolerant with regard to basic democratic values like equality and diversity, as well as a rising propensity to use means of force to reach political goals that negate and/or undermine democracy” (European Comission – Migration and Home Affairs, 2018, parág. 1). Por sua vez, a radicalização terrorista surge definida como um complexo fenómeno caracterizado pelo abraçar de opiniões, visões e ideias que podem levar à perpetração de atos terroristas (European Comission – Migration and Home Affairs, 2018). Note-se, ainda, que a radicalização terrorista e o recrutamento não se restringem a uma ideologia política ou crença/fé específica (European Comission – Migration and Home Affairs, 2018). Já Doosje e colaboradores/as (2016), definem radicalização como um processo através do qual “people become increasingly motivated to use violent means against members of an out-group or symbolic targets to achieve behavioral change and political goals” (Doosje *et al.*, 2016, p. 79).

Risco, vulnerabilidade e radicalização

A literatura da especialidade documenta, com particular expressão nas últimas décadas, um agregado de fatores que tendem a ser comuns à maioria das trajetórias de radicalização conhecidas e que podem constituir elementos relevantes no estudo, na prevenção e no combate à radicalização que conduz a violência e extremismo (*e.g.*, Borum, 2016; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Klausen, Campion, Needle, Nguyen, & Libretti, 2015; National Security Preparedness Group, 2011).

Sem pretensão de exaustividade, destacam-se, como fatores de risco para a radicalização (Sarma, 2017; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; LaFree e Freilich, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; National Institute of Justice, 2015; Beardsley e Beech, 2013; Bouhana e Wikström, 2011): forte sentimento de alienação; isolamento familiar e comunitário; xenofobia, racismo, discriminação e perceção de profunda injustiça social; conflitos de identidade individual e coletiva; exposição a pessoas/grupos violentos extremistas (in loco e/ou com recurso à net e às redes sociais); trauma e subsequente desejo de retribuição/vingança; exposição a sistemas de valores ou narrativas de extremismo violento;

sentimento de ausência de sentido para a vida; envolvimento em atividade criminosa e experiência de encarceramento. Menos consensuais, em grande medida porque considerados inespecíficos da radicalização, surgem ainda referenciados na literatura problemas de saúde mental; instabilidade emocional; limitada formação académica decorrente de circunscritas oportunidades de educação e formação; reduzidas oportunidades de integração no mercado de trabalho (United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; National Security Preparedness Group, 2011).

Da lista apresentada no parágrafo anterior os/as investigadores/as tendem a conferir particular centralidade a dimensões associadas à identidade, ao sentimento de pertença e à vivência de experiências profundamente negativas, tais como humilhação, discriminação ou xenofobia (*e.g.*, Borum, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; Kruglanski *et al.*, 2014; Dalgaard-Nielsen, 2010). Num artigo de Dalgaard-Nielsen (2010), especificamente devotado à radicalização violenta na Europa, esta investigadora reporta, precisamente, que a necessidade de pertença, o sentimento de ser aceite e de se sentir relevante, associados à criação de laços sociais, são fatores causais essenciais na compreensão da radicalização. Segundo a própria, esta (radicalização) tende a ocorrer quando os indivíduos procuram reconstruir uma identidade perdida, num universo que percebem como hostil e confuso. Como explica, a radicalização é “very much a question of who you know. The studies underline the importance of group processes and offer empirical support for the contention that socialization rather than inherent psychological characteristics or socioeconomic deprivation is key to understanding violent radicalization” (2010, p. 805). A necessidade de formação de laços sociais e de redes de pertença são, em consequência, dimensões chave a que é necessário atender.

Kruglanski e colaboradores/as (2014) apresentaram uma análise, consubstanciada em dados empíricos, sobre radicalização que conduz a violência, na qual também enfatizam os fatores referenciados por Dalgaard-Nielsen (2010). Estes/as investigadores/as conferem particular relevo à dimensão motivacional, em específico à busca de significado (“quest for significance”), *i.e.*, ao “fundamental desire to matter, to be someone, to have respect” (Kruglanski *et al.*, 2014, p. 73). Esta seria a variável essencial para compreensão do início do processo de radicalização, à qual se associariam, sequencialmente, a identificação com eventuais meios que possam ser utilizados para obter o significado desejado (*e.g.*, ideologia, tornar-se mártir) e, em etapa posterior, o vínculo com esta procura de significado. Como variáveis que podem despoletar esta procura apontam, entre outras, a perda de significativos, o não se sentir relevante ou significativo/a e o sentimento de humilhação (Kruglanski *et al.*, 2014).

Numa abordagem que apresenta evidentes similitudes com as anteriores, Borum (2016) chama particular atenção para três tendências de vulnerabilidade psicológica que estão presentes em radicais violentos/as e extremistas violentos/as. São elas (i) a necessidade de significado pessoal e identidade, (ii) a necessidade de pertença e (iii) injustiça/humilhação percebida(s). Ainda que não as considere causas singulares da radicalização e da sua eventual evolução para extremismo violento, defende que constituem fatores motivacionais de grande relevo que predispoem o indivíduo para a assunção de comportamentos radicalizados violentos. Acrescenta, ainda, que como fatores predisponentes se notabilizam os ganhos percecionados pela pessoa como mais-valias de relevo associadas à ação radicalizada violenta.

Prevenção da radicalização

Ainda que apontada como uma prioridade, a prevenção da radicalização, particularmente a radicalização violenta, tem-se revelado uma questão complexa. Como refere o National Security Preparedness Group (2011, p. 7), “[t]here isn’t a simple template or formula that would explain how people radicalize”. Apesar dos esforços devotados no sentido da identificação de fatores predisponentes e precipitantes de radicalização que conduz a violência, os estudos têm evidenciado grande heterogeneidade e o estabelecimento, científico, de perfis de vulnerabilidade/predisposição para radicalização violenta não foi, ainda, possível (Sarma, 2017; Klausen *et al.*, 2015).

Atendendo a estas dificuldades o Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence (2016) defendem que a prevenção de radicalização que conduz a violência deve ter em consideração que esta última é um processo complexo, dinâmico, não linear e emergente. Fundamentam a sua posição, diversos argumentos que sintetizamos já de seguida. Trata-se de um processo complexo na medida em que não existem causas determinísticas (e.g., económicas, culturais, políticas, sociais) nem é possível isolar um ou um conjunto limitado de fatores (e.g., marginalização, exposição a ideologias extremistas, insegurança social), que possam ser mobilizados como indicadores fiáveis de risco acrescido de radicalização que conduz a violência (Klausen *et al.*, 2015; Crettiez, 2011).

A compreensão deste fenómeno pressupõe, por conseguinte, que se considere um conjunto diverso de elementos (e.g., fatores, mecanismos, contextos) que concorrem, pela sua convergência e efeitos cumulativos (individuais e em interação), para predisposição para iniciar o processo de radicalização e, subsequentemente, incrementar o envolvimento no sentido da radicalização violenta (Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence,

2016; National Security Preparedness Group, 2011). À data, não foi elaborado modelo explicativo do processo de radicalização que conduz a violência com validade empírica suficiente para se considerar referência neste âmbito (Sarma, 2017; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016). Pelo inverso existe uma diversidade grande de propostas de descrição e de explicitação do fenómeno, as quais possuem comunalidades, mas também divergências entre si.

O dinamismo e a não linearidade deste processo é outro elemento de grande relevância na compreensão da radicalização, e em específico da radicalização que conduz a violência (Borum, 2016; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; Kruglanski *et al.*, 2014; Davis e Cragin, 2009). Desde logo importa ter em conta que a divergência ao nível das trajetórias de radicalização, reportada na literatura da especialidade é elevada (Sarma, 2017; Borum, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; Kruglanski *et al.*, 2014; Davis e Cragin, 2009). Igualmente central é a consideração de que o processo de radicalização pode, ou não, envolver transição para a violência. Como aludem Hafez e Mullins (2015), um indivíduo radicalizado, mesmo que partilhando a crença de que a ação violenta é legítima, pode nunca ter cometido ou participado em ações violentas. Torna-se, por conseguinte, necessário distinguir os elementos que fazem parte integrante dos processos de radicalização, distinguindo-os daqueles que estão relacionados com participação/cometimento de atos violentos com grupos extremistas.

Interessa, por fim, ter em conta que se trata de um processo emergente, uma vez que este não pode reduzir-se a uma dimensão, seja esta individual, contextual ou social. Pelo contrário, a radicalização emerge e evolui da ação conjugada de diversos elementos (Bouhana e Wikström, 2011), não sendo possível sinalizar aprioristicamente um conjunto de atributos ou características que predeterminem a propensão e crescente vinculação, de uma pessoa ou grupo, à lógica da radicalização que conduz a violência (Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016). Reforçam esta referência os contributos de Doosje e colaboradores/as (2016), que apontam para a existência de três níveis (micro - individual, meso – grupal e macro - social), cuja influência se manifesta em três estádios, são eles a sensibilidade, a pertença ao grupo (group membership) e a ação. Conferem particular relevo aos níveis micro (individual) e meso (grupo), apresentando como exemplos do primeiro, sentimentos de inferioridade, insignificância, insegurança, incerteza, associados a uma necessidade de pertença e direção, e do segundo influência por parte de amigos, família e outros grupos.

Notas finais

Apesar de globalmente consideradas uma ameaça aos ideais de pluralidade, liberdade, democracia e inclusão defendidos na União Europeia, e na generalidade dos países do Hemisfério ocidental, a radicalização permanece um significativo desafio (*e.g.*, United Nations Office of Counter-Terrorism, 2018; High-Level Commission Expert Group on Radicalisation, 2018; Bertelsen, 2016; LaFree e Freilich, 2016; United Nations General Assembly, 2016; Dalgaard-Nielsen, 2010). Às divergências de definição do próprio conceito, associam-se, como vimos, dissimilaridades no que concerne a (in)existência e relevância diferencial de fatores individuais, contextuais e sociais (Sarma, 2017; Borum, 2016; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; LaFree e Freilich, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; National Institute of Justice, 2015; Beardsley e Beech, 2013; Bouhana e Wikström, 2011).

Estas divergências são, também, sinalizáveis ao nível da clarificação dos fatores predisponentes e precipitantes e, em articulação, de compreensão de como diversos elementos concorrem para a amplificação da vulnerabilidade para radicalização e, mais especificamente, para a radicalização violenta (Borum, 2016; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; Klausen *et al.*, 2015; National Security Preparedness Group, 2011). Contudo, e sem as desconsiderar, os autores/as atingiram um interessante grau de concordância em relação aos fatores que mais frequentemente surgem na trajetória das pessoas radicalizadas e, em específico, envolvidas em radicalização violenta, nomeadamente (i) mudança identitária, (ii) procura de sentido e pertença, (iii) vivência de experiências profundamente negativas (*e.g.*, de humilhação, discriminação, xenofobia) (*e.g.*, Sarma, 2017; Borum, 2016; Conseil du statut de la femme e o Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence, 2016; LaFree e Freilich, 2016; United Nations Office on Drugs and Crime, 2016; National Institute of Justice, 2015; Beardsley e Beech, 2013; Bouhana e Wikström, 2011). A presença conjunta de vários destes fatores traduz-se, em suma, em maior vulnerabilidade à influência de recrutadores/as, os quais explorariam as vulnerabilidades, o sentimento de injustiça e o sofrimento latente para manipular a pessoa no sentido da aceitação de ideais radicais (European Commission – Migration and Home Affairs, 2018; European Commission – Migration and Home Affairs, 2018).

A prevenção da radicalização, também em si mesma um considerável desafio, deve ter em consideração este conhecimento (Sarma, 2017; Klausen *et al.*, 2015). Tal como nos recorda o National Security Preparedness Group (2011, p. 17) “we even know many of the “risk factors” – grievance; extremist ideology; mobilization – and have some good ideas for how they can be countered. In other

words, what we do know about radicalization – imperfect as it may be – is sufficient to show that there are opportunities and tools for prevention which can (and should) be harnessed by policymakers”. Apesar disso, é necessário investir para além do conhecimento superficial no sentido de compreender, em profundidade, os motivadores e *triggers* da radicalização (particularmente da radicalização violenta) para que a prevenção da radicalização os incorpore. Igualmente chave parece ser o investimento no conhecimento e na promoção da qualidade de vida e bem-estar das comunidades, incrementando a resiliência dos seus elementos e empoderando-os no sentido da aceitação, da pluralidade, da democracia, e do respeito pelos direitos humanos.

Bibliografia

- Alonso, R. e Reinares, F. (2005). Terrorism, human rights and law enforcement in Spain, *Terrorism and Political Violence*, 17, 265–278.
- Alonso, R. e Reinares, F. (2006). Religious radicalization processes in Spain. In A. Pedazhur (Ed.), *Suicide terrorism: The globalization of martyrdom*. London: Routledge.
- Bartlett, J. e Miller, C. (2012). The edge of violence: Towards telling the difference between violent and non-violent radicalization, *24(1)*, 1-21.
- Beardsley, N. L. e Beech, A. R. (2013). Applying the violent extremist risk assessment (VERA) to a sample of terrorist case studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 5(1), pp. 4-15.
- Bertelsen, P. (2016). Violent radicalization and extremism. A review of risk factors and a theoretical model of radicalization. J. Hansen Lund (Ed.), *Tværfagligt samarbejde om udsathed blandt børn o unge*. Aarhus: Turbine.
- Borum, R. (2016). The Etiology of Radicalization. G. LaFree and J. D. Freilich (Eds.), *The Handbook of the Criminology of Terrorism* (pp. 17-33). John Wiley & Sons, Incorporated.
- Bouhana, N. e Wikstrom, P-OW. (2011). *Al Qai'da-Influenced Radicalisation: A Rapid Evidence Assessment Guided by Situational Action Theory* (RDS Occasional Paper 97). Home Office Research, Development and Statistics Directorate: London, UK.
- Christiansen, S. (2017). Preventing radicalization in prisons: A comparative analysis of the Danish and Swedish prison and probation services' counter-radicalization strategies within prisons. Acesso a 5/04/2018 em <https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/23168/Sara%20Christiansen.%20KA742E.%20Preventing%20Radicalization%20in%20Prisons..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Conseil du statut de la femme e Centre for the Prevention of Radicalization Leading to Violence (2016). *Women and violent radicalization: Research report*. Acesso a 16/04/2017 em https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/radicalisation_recherche_anglais.pdf.
- Crettiez, X. (2015). Comprendre le processus et les ‘routes’ de la radicalisation: Le Courrier des maires et des élus locaux: Cahier pratique document. Acesso a 19/09/2017 em <http://bit.ly/2e2F5vy>.

- Crettiez, X. (2011). 'High Risk Activism': Essai sur le processus de radicalisation violente. *Pôle sud* (2), 97-112.
- Council of Europe (2016). Guidelines for Prison and Probation Services regarding Radicalisation and Violent Extremism. Brussels: Council of Europe.
- Dalgaard-Nielsen, A. (2010). Violent radicalization in Europe: What we know and what we do not know. *Studies in Conflict & Terrorism*, 33(9), 797-814.
- Davis, P. e Cragin, K. (2009) (Eds.), Social science for counterterrorism. Acesso a 12/06/2016 em https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2009/RAND_MG849.pdf.
- Mann, L., Feddes, A. R., Doosje, B., & Fischer, A. H. (2016). Withdraw or affiliate? The role of humiliation during initiation rituals. *Cognition & Emotion*, 30(1), 80-100. DOI: 10.1080/02699931.2015.1050358
- Eckhard, J. e Mannewitz, T. (2012). Impact of Counter-Terrorism on Communities: Germany Background Report". Institute for Strategic Dialogue, p. 3 e ss.
- European Commission – Migration and Home Affairs (2018). Radicalization. Acesso a 03/05/2018 https://ec.europa.eu/home-affairs/content/radicalisation-0_en.
- Fraih, T. (2008). (De-)Escalating radicalization: The debate within Muslim and immigrant communities. In: Coolsaet R, editor. *Jihadi terrorism and the radicalization challenge in Europe*. Hampshire: Ashgate.
- Hafez, M. e Mullins, C. (2015). The radicalization puzzle: A theoretical synthesis of empirical approaches to homegrown extremism. *Studies in Conflict and Terrorism*, 38, 958-975.
- Hart, R. (2006). Towards a community-based approach to counter-terrorism. Report of the Wilton Park Conference WPS06/5, Accessed 13.02.08. Available online: <http://www.wiltonpark.org/documents/conferences/WPS06-5/pdfs/WPS06-5.pdf>.
- High-Level Commission Expert Group on Radicalisation (2018). Final report. Acesso a 12/03/2018 em https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-security/20180613_final-report-radicalisation.pdf.
- International Centre for Counter-Terrorism (ICCT). (2012). Roundtable expert meeting & Conference on rehabilitation and reintegration of violent extremist offenders core principles & good practices. Acesso a 02/04/2016 em <https://icct.nl/update/icctunicri-conference-on-rehabilitation-and-reintegration-executive-summary-and-good-practices-document-now-available-online/>.
- International Centre for Counter-Terrorism (ICCT). (2016). Rehabilitating juvenile violent extremist offenders in detention: Advancing a juvenile justice approach. Policy Brief, December 2016. Acesso a 05/12/2017 em https://icct.nl/wp-content/uploads/2016/12/16Dec6_JVEO_Policy-Brief_FINAL.pdf.
- International Committee for the Red Cross (2016). Radicalization in detention: The ICRC's perspective. Acesso a 12/08/2017 em <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ICRC+radicalization+2016&ie=UTF-8&oe=UTF-8>.
- Klausen, J., Campion, S., Needle, N., Nguyen, G. & Libretti, R. (2015). Toward a Behavioral Model of "Homegrown" Radicalization Trajectories. *Studies in Conflict & Terrorism*, 39 (1), 67-83.

- Kruglanski, A., Gelfand, M., Bélanger, J., Sheveland, A., Hetiarachchi, M. & Gunaratna, R. (2014). The Psychology of Radicalization and Deradicalization: How Significance Quest Impacts Violent Extremism. *Political Psychology*, 35(1), 69-93.
- LaFree, G. e Freilich, J. D. (2016). (Eds.), *The handbook of the criminology of terrorism*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Living Safe Together (2016). What is violent extremism. Acesso a 22/11/2016 em <http://www.livingsafetogether.gov.au/aboutus/Pages/what-is-violent-extremism.aspx>.
- National Institute of Justice (2015). Radicalization and violent extremism: Lessons learned from Canada, the U.K. and the U.S.. Acesso a 14/02/2017 de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/249947.pdf>.
- National Security Preparedness Group (2011). Preventing violent radicalization in America. Acesso a 15/02/2018 em <https://bipartisanpolicy.org/wp-content/uploads/sites/default/files/NSPG.pdf>.
- Radicalisation Awareness Network (RAN) (2014). Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: Strengthening the EU's response – approaches, lessons learned and practices. Acesso a 03/03/2015 em https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices_en.
- Sarma, K. (2017). Risk assessment and the prevention of radicalization from nonviolence into terrorism. *American Psychologist*, 72 (3), 278-288.
- Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A Conceptual discussion and literature review. *The International Centre for Counter-Terrorism – The Hague* 4 (2). Acesso a 06/04/2017 em <https://icct.nl/publication/radicalisation-de-radicalisation-counter-radicalisation-a-conceptual-discussion-and-literature-review/>.
- The International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence (ICSR) (2010). Prisons and terrorism, radicalisation and de-radicalisation in 15 Countries. Retrieved January 30, 2017, from <http://icsr.info/2010/08/prisons-and-terrorism-radicalisation-and-de-radicalisation-in-15-countries/>
- The International Centre for the Study of Radicalisation and Political Violence (ICSR) (2016). Criminal pasts, terrorist futures: European jihadists and the new crime-terror nexus. Retrieved May 8, 2017, from <http://icsr.info/2016/10/new-icsr-report-criminal-pasts-terrorist-futures-european-jihadists-new-crime-terror-nexus/>
- United Nations Secretary-General (2016). United Nations Secretary general report – Plan of action to prevent violent extremism (A770/674). Acesso a 12/04/2017 em <https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/en/plan-action-prevent-violent-extremism>
- United Nations General Assembly (2010). The United Nations global counter-terrorism strategy (A/RES/64/297). Acesso a 22/11/2016, em <http://www.refworld.org/docid/4cc92da22.html>
- United Nations Secretary General Assembly (2016). Plan of action to prevent violent extremism, 15 January 2016. Acesso a 13.04.14, em <https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/en/plan-action-prevent-violent-extremism>.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2016). *Handbook on the management of violent extremist prisoners and the prevention of radicalization to violence in prisons*. New York: UN
- United Nations Office of Counter-terrorism (2018). Plan of action to prevent violent extremism. Acesso a 12/03/2018 em <https://www.un.org/counterterrorism/ctitf/en/plan-action-prevent-violent-extremism>

RADICALIZATION AND PREVENTION OF RADICALIZATION: CONTRIBUTIONS FOR AN (INDISPENSABLE) CONCEPTUAL CLARIFICATION

Abstract

This article was developed within the scope of the European funded project *Fighting Against Inmate Radicalization* (763538-FAIR-JUST-AG-2016-03), project that aggregates 10 partners from 9 countries. Its elaboration considers two main objectives. The first of these objectives is to contribute to the critical analysis regarding radicalization, in this scope conceptualized as a process and not as a static concept. For this purpose, the authors mobilize the perspective of diverse authors and establish the distinction between violent and nonviolent radicalization. Vulnerabilities and risk factors for (violent) radicalization are also analyzed. The second objective is related with prevention of radicalization, particularly violent radicalization, and aims to cooperate in the international reflection effort about the fundamental elements to consider when designing preventive measures. (Violent) radicalization is a complex and multifactorial process. This article aims to contribute for its clarification, and complementarily to the promotion of conceptual clarification, necessary to the development of prevention and intervention initiatives.

Keywords: violent radicalization, prevention, deradicalization.

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SURDOS SOBRE A SEXUALIDADE: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES AFETIVAS

Valéria Maria Azevedo Guimarães

Fábio Santos

Emanuelle Costa Dantas

Joilson Pereira da Silva

Raquel Ferreira da Silveira

Jorge Fortes dos Santos⁶

&

Bruno Felipe de Santana Santos⁷

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar e analisar as percepções e os comportamentos dos estudantes surdos sobre a sexualidade com o foco nas relações afetivas. Foram entrevistados 6 estudantes surdos de forma individual, em Língua Brasileira de Sinais, por meio de um roteiro semiestruturado. Utilizou-se o *Software* IRAMUTEQ para a análise dos dados mediante a Classificação Hierárquica Descendente. Percebeu-se que as os participantes tiveram suas percepções ancoradas na comunicação a partir das relações com os familiares, com a comunidade surda e das relações amorosas. Além disso, observou-se que a barreira na comunicação pode ocasionar omissão e/ou falha no repasse das informações referente a sexualidade. Desta forma, sugere-se novas pesquisas científicas para ampliar esta temática com a comunidade surda.

Palavras-chave: sexualidade, relações afetivas, surdos.

⁶ Universidade Federal de Sergipe.

⁷ Universidade Tiradentes.

Endereço para correspondência: Avenida Marechal Rondon, S/N, Bairro Jardim Rosa Elze, São Cristóvão/SE, CEP: 49.100-000. Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) -Didática II - 1º andar.

Introdução

A barreira na comunicação é uma realidade vivenciada pelos surdos, pois estes estão inseridos em uma sociedade predominantemente ouvinte. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua oficial dos surdos, caracterizada como espaço-visual que possibilita a comunicação e contribui para a organização do pensamento das pessoas surdas (Fernandes, 1998). Além da falha na comunicação com a sociedade, o surdo também a percebe na própria família, que é considerada a agente primária da socialização cujo convívio com seus membros possibilitam a aprendizagem de valores, comportamentos sociais, desenvolvimento linguístico e da autoimagem (Gomes, 1994). Isso é apontado por Negrelli e Marcon (2006) ao afirmarem que a qualidade nas relações entre pais e filhos contribui para o desenvolvimento do relacionamento consigo e no convívio social.

O desconhecimento sobre a língua de sinais pode ocasionar falhas na comunicação entre os surdos e os ouvintes, o que gera uma comunicação restrita e fragmentada entre os familiares e a sociedade como um todo (Batista & Reis, 2011; Laboritt, 1994). Isto pode ser evidenciado com a sexualidade pelo fato de os próprios familiares possuírem dúvidas sobre os aspectos que envolvem o relacionamento afetivo e a relação sexual (Cursino, Rodrigues, Maia, & Palamin, 2006). Job (2004) salienta a resistência dos familiares em promover a educação sexual e isto pode causar a falta de conhecimento dos surdos sobre a temática em questão.

Além da importância dos familiares, pesquisas (Flinn, 1982; Getch, Branca, Fitz-Gerald, & Fitz-Gerald, 2001; Trejo, 2005) apontam a instituição de ensino como um ambiente que contribui para a diminuição de mitos e estereótipos acerca da sexualidade e evidenciam a necessidade da educação sexual nas escolas para promover o comportamento crítico e reflexivo entre as pessoas surdas. A sexualidade, além de fazer parte do desenvolvimento humano, envolve as sensações físicas, subjetivas e emocionais, o que a torna uma definição ampla e referente a várias manifestações do ser humano que não somente o sexo (Maia, 2006). Ademais, Parker (2003) afirma que a sexualidade é passiva de transformação por fazer parte da dimensão social, histórica e cultural do ser humano.

Jhai (2017) abordou a sexualidade na escola por meio de grupos sobre os “relacionamentos românticos” e aprimorou a autonomia dos alunos surdos para que fossem capazes de expressar suas próprias necessidades, o que contribuiu para a melhoria dos relacionamentos. Com isso, foi possível perceber que este tipo de grupo possibilitou mudanças positivas nas amizades, relacionamentos românticos e na relação professor-aluno. Para o relacionamento ser considerado satisfatório, segundo Shulman, Davila e Shachar-Shapira, (2011) é preciso que a pessoa saiba iniciar um relacionamento, equilibrar as necessidades do eu, da outra pessoa envolvida e ser resiliente. Smeha e Oliveira (2013)

analisaram a percepção dos jovens adultos sobre os relacionamentos amorosos na contemporaneidade e perceberam que eles buscavam confiança, respeito, alguém que tenha beleza e um futuro profissional estável.

Estudos apontam a escassez de pesquisas voltadas para a sexualidade e com foco na afetividade das pessoas surdas, o que pode prejudicar as interações pessoais e sociais do surdo (Bisol, 2008; Joharchi, & Clark, 2014; Ribeiro, 2011). Neste sentido, a presente pesquisa objetivou identificar e analisar as percepções e os comportamentos dos estudantes surdos sobre a sexualidade com o foco nas relações afetivas.

Método

Amostra

Participaram do estudo 6 estudantes surdos, dos quais 3 eram alunos de uma escola bilíngue e os demais de uma Instituição de Ensino Superior (IES). As idades variaram de 17 a 45 anos, tendo como idade média 27,5 anos. Os estudantes do gênero masculino compuseram a maior parte da amostra (n=4), que era majoritariamente solteira. Todos os participantes foram selecionados através de amostragem por conveniência, considerando, ainda, os seguintes critérios de inclusão: a) serem sinalizadores fluentes em Língua Brasileira de Sinais e b) estudantes do ensino médio ou ensino superior. Os estudantes que, porventura, fossem usuários de implante coclear (IC) não foram incluídos no processo de amostragem.

Instrumentos

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista individual semiestruturado que versava a respeito dos dados pessoais (gênero, idade, religião, estado civil, naturalidade, escolaridade, município onde residia, com quem residia e referentes à surdez e comunicação) e relativos à sexualidade, tendo como foco a relação afetiva.

Procedimentos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) através do Número do Parecer: 2.659.827. Após a aprovação, os pesquisadores foram às instituições, apresentaram a pesquisa ao setor responsável e agendaram o dia para a realização da

coleta dos dados. Tanto na escola bilíngue como na IES, realizou-se o recrutamento dos estudantes e em caso de interesse, foram explicados de maneira pormenorizada, a partir da exposição, em vídeo, para os alunos com idade superior a 18 anos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento (TA) para o participante com idade igual ou inferior a 17 anos, em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse vídeo expunha todas as informações pertinentes à pesquisa em seu aspecto científico e ético de modo semelhante ao documento original. Com o auxílio de intérprete de Libras, decidiu-se desenvolver e apresentar o TCLE e o TA dessa maneira em consideração e respeito à cultura e à comunidade surda. As entrevistas individuais foram conduzidas em Libras por uma das pesquisadoras, tendo duração de aproximadamente uma hora, capturadas em imagem por câmera de vídeo. Para a tradução das entrevistas da Libras para a Língua Portuguesa houve a participação de dois intérpretes.

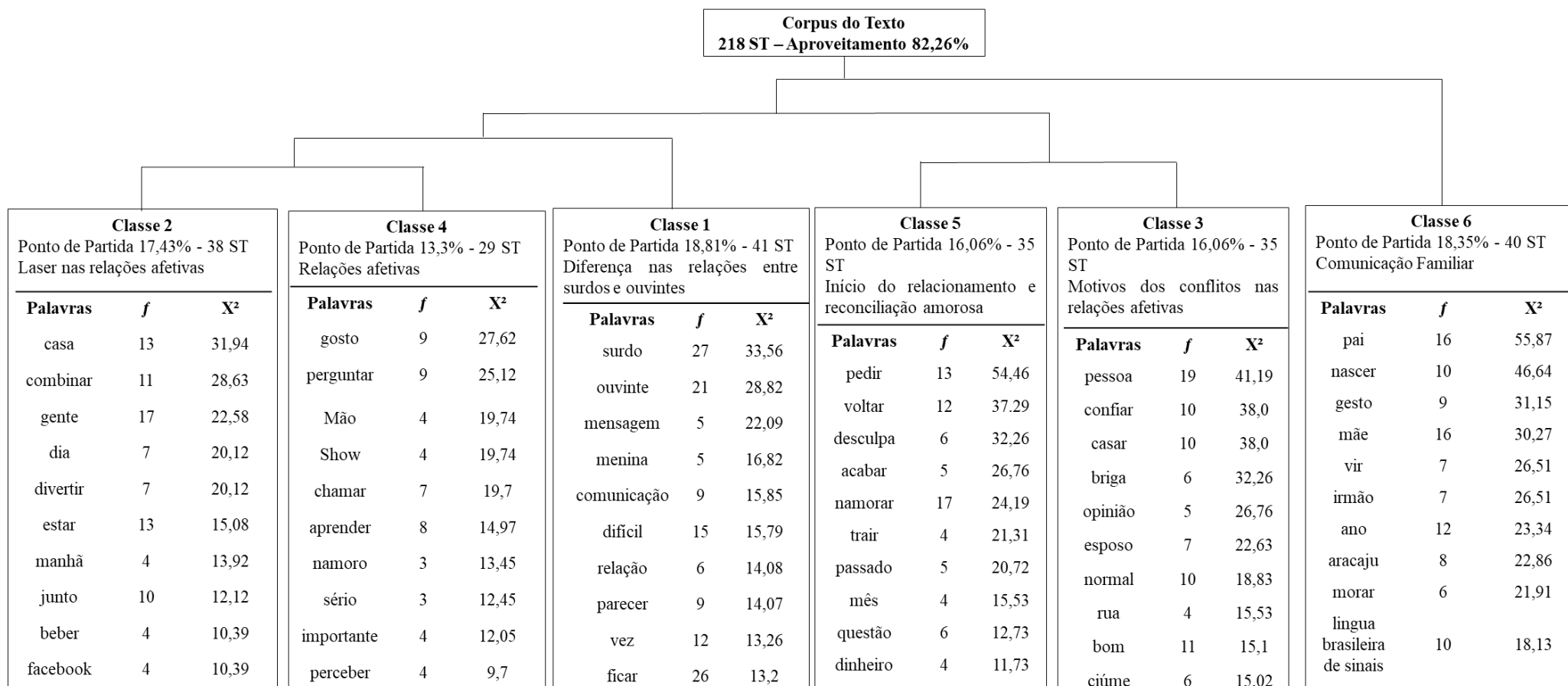
Análise de dados

Para a compreensão dos dados obtidos nas entrevistas foi utilizado o *Software Interface de R pour l'analyse Multidimensionnelles de Textes et de questionnaires* (IRAMUTEQ) para auxiliar na análise dos dados mediante a Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Esta análise é considerada uma técnica lexográfica cuja função é classificar os segmentos do texto submetidos à análise e produzir classes de Unidades de Contexto Elementares (UCE) cujo vocabulário é semelhante dentro das classes, mas que diferem em cada outra classe (Camargo & Justo, 2013).

Resultados e Discussão

O corpus investigado foi constituído por seis textos, divididos em 265 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 218 STs (82,26%). Emergiram 9.244 ocorrências, sendo 1.352 de formas distintas e 316 com uma ocorrência. O conteúdo obtido nesse estudo foi categorizado em 6 classes e as 10 primeiras palavras de cada classe foram selecionadas e estão expostas na Figura I. O dendograma contém as palavras expressas com sua frequência e seu qui-quadrado e seguirá a mesma ordem disponibilizada pelo IRAMUTEQ. A classe 6 é a geradora das demais classes e se encontra no primeiro subgrupo, seguida das classes 3 e 5. Adicionalmente, as demais classes (1, 4 e 2) pertencem ao segundo subgrupo.

Figura I: Organograma da Classificação Hierárquica Descendente



Esta análise mostrou que as percepções e os comportamentos dos participantes sobre a sexualidade com o foco nas relações afetivas estão ancorados na comunicação a partir das relações com os familiares, com a comunidade surda e das relações amorosas.

A classe 6 é denominada “Comunicação Familiar” e representou 18,35% dos segmentos do texto analisados. Esta classe contém dados que se referem à constituição e a comunicação familiar, como pode ser percebido nas seguintes expressões: “pai”, “nascer”, “mãe” e irmão”. Com os dados coletados, percebe-se que todos os participantes, mesmo os maiores de 18 anos de idade, residiam com os pais, sendo que os genitores são ouvintes e apenas 2, dos participantes, tinham outros surdos na família. No que tange a comunicação, foi evidenciada a barreira na comunicação familiar e por isso os participantes utilizavam a escrita e os gestos na tentativa de se comunicarem. Foi percebido que nenhum dos genitores do sexo masculino era fluente em Libras e dos familiares apenas mães ou irmãs sabiam ou buscavam aprender essa língua. Nas indagações sobre a aprendizagem da língua de sinais, os surdos informaram que esta aconteceu por meio da interação com a comunidade surda, pela escola bilíngue e/ou através de familiares que aprenderam para que pudessem ensinar a prole.

O conteúdo observado na classe 6, atinente à comunicação familiar, reforça uma evidência vivida pelos participantes – como a outros surdos – em suas residências: a prevalência de pais ouvintes que se engajam muito pouco para aprender a língua de sinais (Klein & Formozo, 2007) e que recorrem a meios alternativos para se comunicar com o familiar surdo (Bittencourt, Françoze, Monteiro, & Francisco, 2011). O desconhecimento da língua de sinais, além de comprometer o relacionamento entre pais e filhos, pode acarretar em isolamento, desentendimentos e prejuízo intelectual aos surdos (Negrelli & Marcon, 2006). Entre os participantes da pesquisa, a aprendizagem da Libras se deu de diferentes formas:

“Aqui na escola bilíngue, o professor que começou a ensinar e depois minha mãe fez o curso e me ensinou também, e eu comecei a aprender mais rápido” (P2)

“Um amigo surdo que me ensinou. Foi a primeira pessoa. Nós éramos pequenos, ele ia me ensinando e a gente foi aprendendo um com o outro” (P4)

“Mais ou menos com 14 ou 15 anos fui aprendendo a língua brasileira de sinais junto com os surdos e me comunicando aqui” (P5)

As mães demonstraram maior conhecimento do que os pais sobre a Libras, o que confirma mais uma vez o papel feminino, aqui materno, no aprendizado (e, no caso dos

participantes, ensino) da língua de sinais e na comunicação com os filhos surdos (Bittencourt & Hoehne, 2009). De igual importância foram os pares desses jovens para o seu desenvolvimento e, certamente, formação da identidade surda (Andrade & Alencar, 2017; Valle, 2005). Assim, além do uso da língua de sinais na família, é importante que ela não seja aprendida tardiamente pelas pessoas surdas, como ocorreu com alguns participantes desta pesquisa, pois isso pode comprometer o acesso à informação (Ribeiro, 2017), inclusive sobre sexualidade (Martins, 2008).

A classe 3 é nomeada “Motivos dos conflitos nas relações afetivas” e representou 16,06% dos segmentos do texto analisados. Esta classe retratou os possíveis motivos que podem gerar os conflitos de uma relação afetiva e o ciúme do parceiro e de amigos, foi apontado como a principal causa, como é notado nas expressões “briga”, “esposo”, “rua” e “ciúme”. A confiança foi salientada como aspecto essencial nas relações. Alguns excertos ilustram isso:

“Casamento é difícil, tem muitas brigas, precisa ter cuidado, precisa de confiança, precisa provar à família, aos amigos. Não confio nos amigos. É bom deixar para lá porque têm pessoas que tem muita inveja, ciúmes. Em minha opinião, é melhor só confiar no meu esposo porque já casei, já tenho meu filho, então confio e pronto” (P2)

“Tem que ter confiança. Ela tem ciúmes e por isso brigamos. Eu a trai” (P3)

“Ele podia ficar com outro homem ouvinte e eu podia ficar com outro. Eu disse a ele que confiava nele e eu não queria ficar com outro, mas confiava nele e disse para ele ter cuidado com as outras pessoas e ele entendeu” (P5)

Tanto em relações atuais como nas anteriores, as narrativas dos participantes situam o ciúme e a confiança como pontos centrais nos relacionamentos, seja para a sua manutenção ou para o seu declínio. Para os jovens, é comum vislumbrar no amor uma solução contra inconveniências que afetem a sua relação amorosa (Santos & Unger, 2015), o que pode ser feito, como percebido, afastando-se de pessoas que possam vir a prejudicá-la. A fidelidade é um ponto importante também para os jovens surdos (Ribeiro, 2011), mas a sensação da sua falta pode ser o princípio para que as relações se situem entre o amor e a desconfiança a partir de experiências de ciúmes (Almeida, 2007), como ocorre com P3. O relato de P5, no entanto, destoa dos relacionamentos típicos por sua aparente abertura a relações com terceiros, ainda que ele não a desejasse, mas consentisse ao seu parceiro em função da confiança que possuía nele, embora tendo que satisfazer as vontades dele para mantê-lo. Esse comportamento

representa a manifestação de desejos e afetos dissociados do padrão hegemônico dos relacionamentos (Abreu, Silva, & Zuchiwski, 2015).

Denominada “Início do relacionamento e reconciliação amorosa”, a classe 5 representou 16,06% dos segmentos do texto analisados. Esta classe discorre sobre os comportamentos usados pelos participantes para iniciar seus relacionamentos, bem como a forma como as relações afetivas seriam restabelecidas. Para os participantes, a relação inicia com a troca de olhares, com a conversa, passa-se para o pedido de “ficar”, seguido do período em que se conhecem, até que seja concretizado o namoro. Vale ressaltar a percepção de um dos participantes sobre o pedido de namoro como algo a ser executado pelo parceiro do sexo masculino, pois a mulher que o faz é considerada promíscua. Quanto à reconciliação, palavras como “desculpa” e “voltar”, retratam as formas de reconciliação apontadas pelos participantes, que se situam, majoritariamente, em pedidos de desculpas, conversar a respeito dos erros e dar carinho. No tocante aos comportamentos, alguns participantes opinam ou relatam suas próprias experiências:

“Primeiro, conheço a vida da pessoa, depois eu namoro, porque eu preciso ficar, beijar a mulher” (P1)

“Começou com carinho, toque. Só foi aqui na escola. Eu o encontrei e gostei. Começou a emoção. Ele pediu para namorar e eu aceitei. Foi rápido” (P2)

“Paquerar, ficar se olhando. Peço para ficar e depois eu peço para namorar” (P3)

“Eu disse: ‘Calma! Vamos primeiro ver, vamos ficar, vamos tentar, aí depois eu aceito namorar’. Essa coisa muito rápida não. Eu gostei, aí depois aceitei namorá-lo” (P4)

Apesar da polarização referente a aceitar se envolver num relacionamento sério (rápido ou com calma), as relações afetivas dos participantes são preenchidas por momentos anteriores em que há um contato com o parceiro, seguindo etapas delineadas de percepção do outro, com a paquera e a troca de carinho até se formalizar algo sério. O “ficar” foi a forma de relacionamento mais comum entre eles, também sendo bem aceita na comunidade surda (Valle, 2005). Como apontado por Ribeiro (2011), o “ficar” costuma preceder o compromisso afetivo, às vezes de maneira rápida.

Um dos participantes fez menção à obrigação de que o homem realize os pedidos para “ficar” e/ou namorar. Esse entendimento é reflexo dos valores e papéis de gênero repassados a homens e mulheres (Perlin & Vilhalva, 2016) que tendem a delinear os comportamentos

sexuais adequados para cada um deles (Silva, 2012). A partir dessa visão, à mulher é representada e transmitida uma imagem de coadjuvante afetiva e, dentro das relações amorosas, mera acompanhante do homem (Ribeiro, 2017), o que pode justificar o fato de que muitas jovens ainda costumem esperar dos parceiros o pedido de namoro (Ribeiro, 2011).

A classe 1, designada “Diferença nas relações entre surdos e ouvintes”, representou 18,81% dos segmentos do texto analisados. As palavras “surdo”, “ouvinte” e “comunicação” estão associadas aos aspectos referentes à preferência dos participantes em se relacionar com outro surdo ou com ouvinte. Alguns participantes foram favoráveis à possibilidade de “ficar” ou namorar com ouvintes, enquanto outros não preferiam por motivos pessoais, como a incerteza de uma relação não séria ou pela possibilidade de romper com rapidez. Os que optaram pela relação com outros surdos afirmam que o fato da igualdade de comunicação e da cultura permite melhor contato com o parceiro. Além disso, foi evidenciado nessa classe a utilização dos aplicativos de mensagens como promotores de novos relacionamentos. Em seguida alguns excertos:

“Difícil a comunicação porque você vai ligar para a pessoa, aí precisa chamar outra pessoa para ligar. Já é difícil e é ruim porque tem que aprender a língua de sinais e tem que ter muita paciência” (P3)

“Com o surdo é bem melhor porque temos contato, tem comunicação, é mais fácil. Com o ouvinte é horrível” (P4)

A existência de uma forma de comunicação comum permite que as pessoas pertencentes à comunidade surda possuam relacionamentos satisfatórios (Chaveiro et al., 2014), o que poderia explicar a comum decisão de muitos surdos de se manterem em relacionamentos endogâmicos (Ribeiro, 2011; Santana & Bergamo, 2005). Nesse sentido, a entrada num relacionamento com um par surdo evitaria a comum invisibilidade, discriminação e exclusão vivida por não ouvir (Abreu et al., 2015). Todavia, nem todos os participantes deixam de interagir e se relacionar em virtude de barreiras na comunicação, tendo nas redes sociais e aplicativos de mensagens meios de se comunicar com diferentes pessoas e dar início a relacionamentos amorosos (Morais, Rocha, & Mendonça, 2017). Embora a igualdade comunicacional e cultural seja o principal benefício adquirido ao se relacionar com outra pessoa surda, a falta de confiança e a dependência atribuída a pares surdos diminui o interesse de alguns participantes em se relacionar com eles, enquanto o conhecimento oferecido pelos ouvintes é, por outro lado, um atrativo para outro deles.

O modo como os relacionamentos afetivos se configuram e as formas de lazer e os temas discutidos pelos participantes em suas relações afetivas são apresentados nas classes 4 e 2, respectivamente. A classe 4, intitulada “Relações afetivas”, foi a menor classe do dendograma e representou 13,3% dos segmentos do texto analisados. Nesta classe é observado alguns comportamentos que caracterizam as relações afetivas como o andar de mãos dadas, passear e aprender juntos, ter carinho um com o outro e a conversa. A classe 2 nomeada como “Lazer nas relações afetivas”, representou 17,43% dos segmentos do texto analisados. Nesta classe é observado que os participantes costumam sair em grupo, sendo destacado as saídas com os amigos para beberem, irem à praia e viajarem. Nesses encontros pode surgir uma relação amorosa e quando estão em um relacionamento tendem a conversarem sobre temas corriqueiros.

Na perspectiva dos participantes, aspectos comuns de um relacionamento, e que englobam o seu lazer, envolvem atividades junto do(a) parceiro(a):

“Passear, se divertir juntos em vários lugares. Eu gosto, eu acho bonito ficar de mãos dadas. É sério porque tem o carinho, essa relação, essa troca é importante” (P6)

“É importante, sim, ter essa interação, poder perguntar, por exemplo, o que você faz, o que quer para o futuro” (P5)

“Ficante e namorada podem andar de mãos dadas. Eu gosto mais ou menos de passear de mãos dadas. Faço carinho e amo. Na relação precisa de conversa. Tudo é importante” (P3)

“Conversamos sobre informações, sobre nosso filho ou dinheiro, questões financeiras, e algumas coisas que ele me explica e sobre nossos sentimentos” (P2)

Conversar, apesar de uma ação comum a todos os relacionamentos, inclusive sociais, é também uma forma que os surdos têm para comunicar suas emoções, aliado às demonstrações gestuais naturais da língua de sinais (Trejo, 2005), tornando a comunicação uma função de relevância sobre a sexualidade dos surdos, que podem melhor compreender e explicar o que sentem (Mineiro, 2010). Portanto, para além do carinho natural presente num relacionamento afetivo, o corpo da pessoa surda seria o condutor da comunicação e por ele seria possível mostrar-se e se relacionar (Abreu et al., 2015). Vale destacar que a interação na relação amorosa na perspectiva dos participantes não se centra unicamente em questões de afeto, mas de interesse mútuo, seja por prezar pelo futuro, pela situação do presente

(financeira) ou ao priorizar diversos temas, contrariando o pessimismo quanto à possibilidade de que essas pessoas desenvolvam relações longínquas.

Considerações finais

O presente estudo atingiu o objetivo proposto de identificar e analisar as percepções e os comportamentos dos estudantes surdos sobre a sexualidade com o foco nas relações afetivas, através do roteiro de entrevista individual semiestruturado. Por meio da análise das 6 classes as percepções dos participantes estão ancoradas na comunicação a partir das relações com os familiares, com a comunidade surda e das relações amorosas.

A barreira na comunicação existente nas relações com os familiares, foi salientada pelos participantes e isto pode ocasionar na dificuldade do repasse das informações fidedignas referentes a sexualidade e de forma específica, nas relações afetivas. Ademais, os resultados desta pesquisa apontam que os discentes possuem comportamentos que favorecem a reconciliação, quando essa é necessária para a relação. No entanto, cabe salientar a contribuição fundamental da escola e da comunidade surda por proporcionarem a aprendizagem da Libras entre os discentes e discussões de temas corriqueiros. Como limitação do estudo, pode-se considerar a amostra ser composta apenas por estudantes surdos e a dificuldade de aumentar o número de sujeitos pesquisados. Adicionalmente, percebe-se a importância de novas pesquisas científicas com participantes surdos e que deem continuidade a temática da sexualidade dos surdos no intuito de compreendê-las, orientá-los e informá-los sobre a temática em questão.

Referências

- Abreu, F. S. D., Silva, D. N. H., & Zuchiwski, J. (2015). Surdos e homossexuais: A (des)coberta de trajetórias silenciadas. *Temas em Psicologia*, 23(3), 607-620.
- Almeida, T. (2007). *O ciúme e suas consequências para os relacionamentos amorosos*. Curitiba: Ed. Certa.
- Andrade, A. N., & Alencar, H. M. (2017). Aspectos da identidade de surdos no âmbito da formação superior. *Rev. Educação Especial*, 30(58), 471-478.

- Batista, T. P. M., & Reis, J. G. (2011). *A família de estudantes surdos: E A Importância Da Comunicação em Libras para Processo de Aprendizagem*. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, p. 1201-1213. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/familia/113-2011.pdf>.
- Bisol, C. A. (2008). *Adolescer no contexto da surdez: Questões sobre a sexualidade*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Bittencourt, Z. Z. L., & Hoehne, E. L. (2009). Qualidade de vida de familiares de pessoas surdas atendidas em um centro de reabilitação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4), 1235-1239.
- Bittencourt, Z. Z. L., Françoze, M. F. C., Monteiro, C. R., & Francisco, D. D. (2011). Surdez, redes sociais e proteção social. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(1), 769-776.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518.
- Chaveiro, N., Duarte, S. B. R., Freitas, A. R., Barbosa, M. A., Porto, C. C., & Fleck, M. P. A. (2014). Qualidade de vida dos surdos que se comunicam pela língua de sinais: Revisão integrativa. *Interface*, 18(48), 101-14.
- Cursino, H. M., Rodrigues, O. M. P. R., Maia, A. C. B., & Palamin, M. E. G. (2006). Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 29-48. doi: 10.1590/S1413-65382006000100004.
- Fernandes, E. (1998). Teorias de Aquisição da linguagem. In M. Goldfeld, *Fundamentos em fonoaudiologia* (pp. 1 – 13). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Flinn, S. (1982). Preparing Teachers of the Deaf to Teach Sex Education. *Sexuality and Disability*, 5(4), 230-236. doi: 10.1007/BF01119864.
- Getch, Y. Q., Branca, D. L., Fitz-Gerald, D., & Fitz-Gerald, M. (2001). A Rationale and Recommendations for Sexuality Education in Schools for Students Who Are Deaf. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 401-408. doi: 10.1353/aad.2012.0209.
- Gomes, H. G. (1994). Educação para família: Uma proposta de trabalho preventivo. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(5), 34-35. doi: [10.7322/jhgd.37714](https://doi.org/10.7322/jhgd.37714).
- Jhai, Zong-Ti. (2017). Impact of a Romantic Relationships Counseling Group Project on Deaf Male Adolescents in a Deaf School. *Sex Disabil*, 35, 185-206. doi: 10.1007/s11195-017-9481-0.
- Job, J. (2004). Factors Involved in the Ineffective Dissemination of Sexuality Information to Individuals Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 149(3), 264-273. doi: 10.1353/aad.2004.0025.
- Joharchi, H. A., e Clark, M. D. (2014). A Glimpse at American Deaf Women's Sexuality. *Psychology*, 5(13), 1536-1549. doi: 10.4236/psych.2014.513164.
- Klein, M., & Formozo, D. P. (2007). Gênero e surdez. *Reflexão e Ação*, 15(1), 100-112.
- Laboritt, E. (1994). *O vó da gaivota*. Editorial Caminho, Lisboa.
- Maia, A. C. B. (2006). *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: Ed. Unes.
- Martins, C. R. (2008). A mulher surda na comunidade de surdos. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 13(2), 41-19.

- Mineiro, E. T. C. (2010). *A sexualidade sob a ótica do jovem surdo* (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Maria). Recuperado de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2721>
- Morais, R. C. O., Rocha, A. C. S., & Mendonça, S. R. D. (2017). Redes sociais e aplicativos como ferramenta de comunicação dos alunos surdos. *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*, Paraná, Brasil.
- Negrelli, M. E. D., & Marcon, S. S. (2006). Família e criança surda. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 5(1), 98-107. Recuperado de <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/viewFile/%205146/3332>.
- Parker, R. (2003). Cultura, economia, política e construção social da sexualidade. In G. Louro, (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 125-150). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perlin, G., & Vilhalva, S. (2016). Mulher surda: elementos ao empoderamento na política afirmativa. *Revista Forum*, (33), 146-166.
- Ribeiro, K. (2011). *Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo* (Tese, Universidade de São Paulo). Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06072011-102643/pt-br.php>
- Ribeiro, J. A. K. (2017). A lesbianidade e a surdez. *Periodicus*, 7(1), 179-191.
- Santana, A. P., & Bergamo, A. (2005). Cultura e identidade surdas: Encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação & Sociedade*, 26(91), 565-582.
- Santos, C., & Unger, L. G. S. (2015). Ciúme, o tempero do amor? Compreendendo as percepções de jovens em Aracaju/SE. *Anais do IV Seminário Enlaçando Sexualidades – Moralidades, Famílias e Fecundidade*, Salvador, Brasil.
- Silva, J. G. (2012). Desejos e afetividades que não querem calar: O grupo LGBT surdos de Pernambuco. *Anais do IV Congresso Internacional de Estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da ABEH*, Salvador, BA.
- Smeha, L. N., & Oliveira, M. V. (2013). Os relacionamentos amorosos na contemporaneidade sob a ótica dos adultos jovens. *Psicologia teoria e pratica*, 15(2), 33-45. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/03.pdf>.
- Shulman, S., Davila, J., & Shachar-Shapira, L. (2011). Assessing romantic competence among older adolescents. *Journal of Adolescence*, 34(3), 397-406. Retirado de <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0140197110001119>.
- Trejo, M. T. (2005). La construcción de la sexualidad en adolescentes sordos y sordas. *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, 11(2), 203-218. Recuperado de http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Tellez_Construcion_Sexualidad_adolescentes_sordos_2005.pdf.
- Valle, L. E. L. R. (2005). Educação sexual para estudantes surdos. *Revista Psicopedagogia*, 22(69), 186-192.

**ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF DEAF STUDENTS ON SEXUALITY: A STUDY
FROM THE AFFECTIVE RELATIONSHIPS INSTITUTION: FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE;
TIRADENTES UNIVERSITY**

Abstract

The objective of this study was to identify and analyze the perceptions and behaviors of deaf students about sexuality with a focus on affective relationships. Six deaf students were interviewed individually, in Brazilian Language of Signals, through a semistructured script. The IRAMUTEQ Software was used for the analysis of data using the Descending Hierarchical Classification. It was noticed that the participants had their perceptions anchored in the communication from the relations with the relatives, with the deaf community and of the amorous relations. In addition, it was observed that the barrier in communication can cause omission and/or failure to pass on information regarding sexuality. In this way, new scientific research is suggested to expand this theme with the deaf community.

Keywords: sexuality, affective relationships, deaf.

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Vera Lucia Deps⁸

Gláucio Roberto Bernardo de Cara⁹

Resumo

Este estudo analisa o processo de transição e adaptação de 56 estudantes recém-ingressos em cursos de formação de professores da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). A pesquisa foi exploratória, descritiva e de natureza quanti-qualitativa. A observação ocorreu por meio da aplicação de um questionário, elaborado conforme as variáveis que integram os quatro fatores do modelo de análise da adaptação humana à transição de Schlossberg e seus associados, os quais consideram que a transição infere a situação, as características individuais, o suporte e as estratégias. No contexto deste estudo, verifica-se que o suporte institucional e social foram os mais determinantes para o êxito na transição. Não obstante algumas limitações dos estudantes, conclui-se que para eles o impacto dessa transição é positivo.

Palavras-chave: transição, adaptação, estudantes universitários.

⁸ Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);

⁹ Estudante do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PPGCL) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Integrante do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE).

Considerações iniciais

Como é apresentado em estudos que enfatizam os aspectos psicossociais em suas abordagens sobre o desenvolvimento humano (Anderson, Goodman & Schlossberg, 2012; Papalia & Feldman, 2013), a vida das pessoas é demarcada por etapas que se consistem em períodos de estabilidade e transição. Nos períodos de transição sucedem-se momentos de integração que resultam em mudanças significativas no sujeito sobre as suposições de si e do mundo.

Vieira (2012) demonstra que, durante o processo de transição, os papéis, as relações, os pressupostos e as rotinas anteriores alteram-se e novas formas de estar e de agir vão se desenvolvendo gradualmente, até ao ponto em que o indivíduo se adapta à nova fase e integra a transição no seu percurso existencial. A transição, portanto, é um processo que inclui fases de assimilação e de avaliação contínua durante toda a sua duração.

O ingresso em um curso de nível superior é uma etapa importante da vida. Considera-se que, dentre outros motivos, isso se deve às diversas mudanças, tanto decorrentes da integração a uma nova experiência educativa, quando os indivíduos se confrontam com a exigência de adaptação às regras, normas e expectativas (Almeida & Soares, 2004; Pinheiro, 2004), quanto dos impactos de natureza desenvolvimental, decorrentes, em grande parte, da passagem do final da adolescência para o início da vida adulta (Chickering & Schlossberg, 2002; Powers, 2010; Bejerano, 2014).

Considerando-se que o ingresso no ensino superior é um acontecimento normativo ou esperado, entende-se que essa transição não ocorre subitamente, ou seja, o processo compreende o intervalo entre os momentos que antecedem o ingresso na universidade e o momento em que o estudante se percebe integrado na instituição em que está matriculado (Corominas & Isus, 1998). Ressalta-se que o tempo é variável à subjetividade das características dos aspectos individuais e contextuais (Corominas & Isus, 1998; Anderson, Goodman & Schlossberg, 2012).

Analisando-se os estudos que abordam a transição no ingresso ao ensino superior (Tinto, 1999; Almeida, Soares & Ferreira, 2000; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Chickering & Schlossberg, 2002), observa-se uma veemente relação entre os aspectos acadêmicos e psicossociais, haja vista a constatação de que o modo como o estudante perpassa pelo processo de adaptação à nova realidade pode interferir favoravelmente ou não em seu desempenho.

Apesar de o problema da adaptação à universidade estar incluído nas preocupações dos investigadores, reflexões abrangentes à luz de um quadro teórico de natureza psicossocial acerca dessa transição são pouco frequentes (Pinheiro, 2004). Para além das questões relacionadas à aprendizagem e ao rendimento académico, salienta-se a importância da observação de outros tipos de variáveis associadas ao *self* e ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes, pois as tarefas com as quais os jovens são confrontados numa transição educativa não se circunscrevem exclusivamente às tarefas de índole curricular (Almeida & Soares, 2004). Portanto, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de pesquisas específicas e mais abrangentes nesse campo de investigação.

Embora diversos estudos (Chickering & Schlossberg, 2002; Powers, 2010; Bejerano, 2014) tenham descrito constatações sobre os impactos dessa transição na vertente psicossocial, elas não se aplicam em totalidade às condições que se distinguem dos contextos nos quais as pesquisas foram desenvolvidas. Segundo a literatura especializada (Anderson, Goodman & Schlossberg, 2012), os fatores individuais, situacionais e contextuais interferem diretamente no grau de impacto sobre o indivíduo numa determinada circunstância, fazendo-se necessário a adequação dos estudos a essas especificidades.

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), local desta pesquisa, é uma instituição pública do Estado do Rio de Janeiro. Nela são ofertados diversos cursos de licenciatura e bacharelado nas modalidades presencial e a distância, em diferentes *campi*. No *campus* sede, ao que se refere aos cursos de formação de professores, no primeiro semestre de 2018 foram ofertados os cursos de licenciatura em Pedagogia, Biologia, Física e Matemática.

A partir desse cenário, esta pesquisa analisa o processo de adaptação à transição de estudantes recém-ingressos na UENF, especificamente nos cursos de formação de professores na modalidade presencial de ensino do *campus* sede. Utiliza-se da teoria da análise da adaptação humana à transição, elaborada por Schlossberg (1981) e colaboradores (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995; Anderson, Goodman & Schlossberg, 2012) para direcionamento das observações. Este estudo justifica-se pela necessidade de se compreender como os estudantes lidam com o processo de transição ao ensino superior. Conhecer como essa etapa de transição é vivenciada por eles possibilita às instituições estabelecerem linhas de ação de acordo com as necessidades constatadas, tendo em vista o melhor desempenho dos alunos e, por conseguinte, minimiza o fracasso escolar e consequente abandono.

O modelo teórico de análise da adaptação humana à transição de Schlossberg e seus associados

A teoria da transição humana foi concebida por Nancy K. Schlossberg em 1981, por meio de um artigo intitulado “Um modelo para análise da adaptação humana à transição” publicado na Revista *The counseling psychologist*, da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos. Seu trabalho decorreu de uma análise criteriosa de diversos estudos sobre o desenvolvimento adulto, aos quais fez refutações de algumas concepções e abstrações daquilo que lhe parecia adequado ao seu propósito.

Em sua perspectiva, Schlossberg (1981) compreende o conceito da idade adulta como um período de mudança e de desenvolvimento multifatorial. Conforme mencionado, esse período é demarcado por etapas, as quais a autora compreende como eventos de transição. Esses eventos dizem respeito a qualquer acontecimento – ou a ausência deles – conquanto resulte em mudanças nos papéis, nas relações pessoais, nas rotinas e nas suposições. Considera-se tanto os acontecimentos que são comuns na vida de grande parte das pessoas (eventos normativos), quanto aqueles não esperados, ocasionados por circunstâncias diversas (eventos não-normativos).

A teoria considera que, apesar da variabilidade da natureza das transições e das características individuais, a estrutura para compreensão de indivíduos em fase de transição é estável e, a partir dela, é possível definir um padrão relativamente consistente que permite maior compreensão desse fenómeno. Tendo isso em vista, segundo é apresentado por Deps (1994), Schlossberg (1981) catalogou e categorizou um grande número de variáveis dentro de três conjuntos de fatores aos quais pareciam interferir no modo como as pessoas lidam com as transições em suas vidas.

A princípio, os conjuntos de variáveis relacionavam-se, respectivamente, às características da transição em si mesma, às características dos ambientes pré e pós-transição e às características do indivíduo. Entretanto, diante do surgimento de novas perspectivas teóricas e das diversificadas transformações no panorama sociocultural, Schlossberg e seus colaboradores ampliaram sua teoria no livro *Counseling adults in transition*, revisado até a sua 4ª edição. Os autores tomaram uma vasta gama de escritos e obtiveram os conceitos mais importantes deles, depois adicionaram suas ideias e reelaboraram o modelo existente.

Como resultado da revisão de Schlossberg, Watters e Goodman (1995), foram inseridos no modelo os conceitos de tipo, contexto e impacto. Segundo a teoria, o tipo relaciona-se à

suposição da ocorrência ou não ocorrência do evento na vida do indivíduo; o contexto refere-se à relação que a pessoa tem com a transição (pessoal, interpessoal ou social) e o meio onde a transição ocorre; e o impacto é a avaliação do grau em que uma transição altera a vida (Anderson, Goodman & Schlossberg, 2012). Além disso, também foi incorporado um quarto e novo fator denominado estratégias, que modificou e redistribuiu as variáveis no modelo, resultando no quadro teórico denominado “4 S’s” (Figura 1) por serem originalmente considerados os fatores “Situação”, “self”, “Suporte” e “Estratégias”, palavras essas que em inglês se iniciam com a letra “s” (*Situation, Self, Support, Strategies*). Para os autores, esses fatores são tomados como recursos potenciais. Conforme apresentado por eles, a adaptação à transição resulta da forma como a pessoa experiencia esses fatores e de como as variáveis se relacionam com esse processo.

Figura 1 - O processo de transição: mudando as reações ao longo do tempo



Fonte: Anderson, Goodman e Schlossberg (2012, p. 55).

De acordo com a teoria, as variáveis do primeiro recurso potencial (relacionadas à situação) descrevem as propriedades da transição e compreendem o desencadeador da transição, o momento (previsto ou não previsto, o momento bom ou ruim), o controle do indivíduo sobre aspectos situacionais, a mudança de papel decorrente da transição, a duração (permanente, temporária ou incerta), a experiência em situações anteriores semelhantes à transição atual e respectivas respostas produzidas, o estresse e a avaliação do indivíduo sobre a transição.

O segundo fator – *self* – engloba duas grandes variáveis: características individuais e os recursos psicológicos. Como características individuais são considerados o estado

Psicologia, Educação e Cultura ■ Vol. XXII, Nº 2 ■ Dezembro de 2018 56

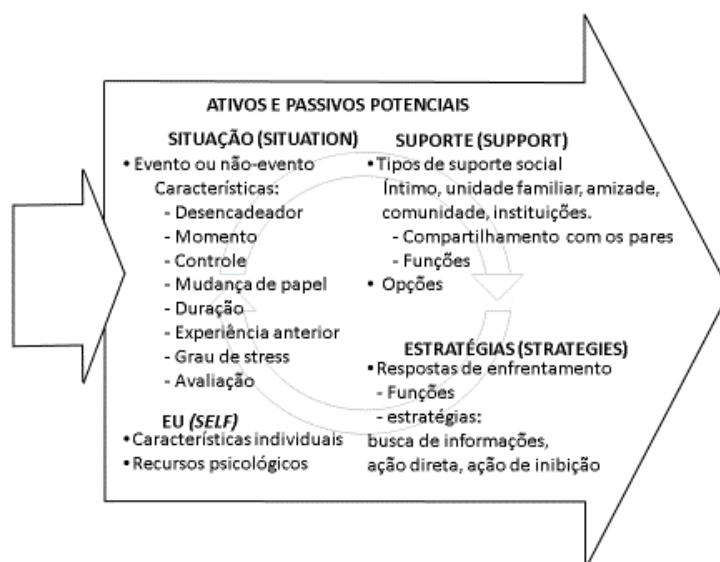
socioeconômico, o gênero e a orientação sexual, a idade, a fase da vida e a etnia/cultura. Os recursos psicológicos englobam as características de personalidade que intervêm sobre o processo de transição, tais como o desenvolvimento do ego, o otimismo, a autoeficácia, o comprometimento e a atribuição de valor, bem como a espiritualidade e resiliência.

O terceiro fator relacionado ao suporte refere-se às pessoas e aos ativos que ajudam o indivíduo durante a transição. Essa categoria representa os componentes sociais e de comunicação. Nesse fator são consideradas as relações íntimas, as unidades familiares, a rede de amigos, as instituições e comunidades, bem como as funções que lhes são atribuídas.

No que concerne ao quarto e novo fator incluído – *estratégias* –, ele relaciona-se às ações ou táticas que o indivíduo utiliza para lidar com uma transição. São consideradas as crenças positivas e as formas de resolução de problemas por meio de habilidades sociais, podendo-se recorrer ao apoio social ou ao aproveitamento de recursos materiais disponíveis. De acordo com os autores, esse fator está diretamente relacionado à autoestima e ao domínio das pessoas.

As variáveis relacionadas a cada um dos fatores que integram o modelo proposto na teoria são apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Recursos de enfrentamento à transição: o sistema de 4 S's



Fonte: Anderson, Goodman e Schlossberg, (2012, p. 61, adaptado).

Ao relacionarem a teoria da transição de Schlossberg e seus associados ao contexto estudantil universitário, os autores apontam que essa abordagem se apresenta adequada à temática da transição, porque se centra no indivíduo e no modo como ele vive e avalia o evento em questão. Evans *et al.* (2010) consideram que o modelo é operacional, abrangente em seu âmbito, e altamente integrativo em relação às contribuições de outros teóricos. Portanto, o sistema dos 4 S's descreve os fatores que fazem a diferença na forma como lidamos com a mudança (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995). Por conseguinte, o modelo torna-se de maior importância para se examinar as variáveis que afetam o processo de transição de um indivíduo em etapas da vida, como a do estudo apresentado.

Estudos correlatos

Esta parte consiste na descrição de três estudos realizados nos últimos dez anos que também focalizam o processo de adaptação à transição de estudantes universitários sob a perspectiva teórica do modelo de Schlossberg e associados. A opção por estas pesquisas se deu pela variação de resultados decorrentes das especificidades dos sujeitos, bem como do contexto dessas pesquisas.

Coccarelli (2010) analisou o processo de transição do ensino médio para a faculdade de estudantes que se identificaram com dificuldades de aprendizagem. Os dados foram coletados em duas universidades públicas no sudoeste dos Estados Unidos. Um total de cinco alunos e um membro da equipe do departamento de atendimento a estudantes com deficiência foram entrevistados. Seu estudo destaca que as características individuais foi o que causou maior impacto no processo de transição desses estudantes. O autor não apresenta conclusões sobre o processo de transição em si, entretanto menciona as recomendações sugeridas pelos entrevistados, que poderiam contribuir para esse processo. Dentre essas recomendações, o autor enfatiza o incentivo aos alunos para definirem suas metas a curto e a longo prazo, e o suporte acadêmico para orientá-los, principalmente durante o processo de transição.

Powers (2010) explorou como a situação, o apoio, o autoconhecimento e as estratégias se relacionavam com o processo de transição de 14 estudantes que abandonaram a faculdade após dois anos de curso, focalizando temas referentes aos aspectos pessoal e institucional. Constatou que, conforme os estudantes avançavam na transição, a percepção de responsabilidade aumentava. A autora ressalta que a maioria dos participantes de sua

pesquisa iniciou a transição com um número razoável de condições facilitadoras para o êxito dessa transição, o que poderia contribuir para suas permanências. Entretanto, no decorrer do processo, surgiram dificuldades que ultrapassaram a capacidade pessoal dos indivíduos para superá-las, resultando no abandono do curso.

Bejerano (2014) investigou o processo de transição de 197 estudantes do *High School* para a faculdade. Observou como o apoio de pares, dos familiares e dos professores, bem como as características pessoais, o comprometimento da pessoa e as estratégias utilizadas estão relacionadas à adaptação dos alunos. Os resultados revelaram que a autoestima foi o mais forte preditor do ajustamento, seguido pelo compromisso educacional, apoio do professor, dos pares e da família. Estudos anteriores não exploraram o papel do comprometimento educacional no processo de adaptação, mas os resultados desse estudo revelaram a sua importância no processo de adaptação. Ao contrário de sua hipótese, as estratégias de enfrentamento não foram preditoras significativas de adaptação à transição. O autor ressalta que a adaptação não é apenas um processo que acontece psicologicamente, mas o ajustamento também é um processo que ocorre entre os indivíduos.

Os estudos realizados por Coccarelli (2010) e Powers (2010) tiveram como referência a teoria de adaptação à transição elaborada por Schlossberg e colaboradores, mas se diferenciam dela nos seguintes aspectos: o primeiro analisou o processo de transição incluindo somente estudantes com dificuldades de aprendizagem; e o segundo analisou a relação da inadequação do processo de transição com o abandono do curso pelos alunos. O estudo de Bejerano (2014), o mais próximo do que se relata na teoria de adaptação à transição, ocorreu num contexto com características distintas à realidade deste.

No Brasil, não foi encontrado nenhum estudo sobre a transição de estudantes à universidade numa perspectiva tão abrangente quanto o modelo que Schlossberg e colaboradores propõem.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório e descritivo, de natureza quanti-qualitativa, no qual se analisa o processo de transição e adaptação de estudantes recém-ingressos no primeiro semestre de 2018 nos cursos de formação de professores da modalidade presencial da UENF. Essa universidade localiza-se numa cidade de porte médio da região sudeste do Brasil.

Inicialmente pensou-se em incluir todos os estudantes que cursavam o primeiro semestre de 2018 nos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Pedagogia, porém isso não foi possível em decorrência de greves prolongadas ocorridas, que afetaram o meio de transporte de alguns alunos. Do total, obtivemos a participação de 56 universitários, sendo 32 do sexo feminino e 24 do sexo masculino, o que representou 64,4% dos estudantes inscritos nesses cursos. O grupo foi constituído por 53 estudantes solteiros, o que representa 94,6% de seus integrantes; somente três alunos são casados, ou seja, 5,4%, e destes, dois têm um filho, e o outro, dois filhos.

Como instrumento de observação foi utilizado um questionário composto por perguntas fechadas e abertas, elaboradas conforme as variáveis que integram o modelo de adaptação à transição de autoria de Schlossberg, Waters e Goodman (1995). Esse modelo apresenta variáveis que compõem quatro categorias que, segundo os autores, estão relacionadas à adaptação à transição. Estas categorias referem-se à situação do contexto em que o evento ocorre, o autoconhecimento (*self*) do indivíduo, o apoio que se recebe durante o processo de transição e as estratégias ou procedimentos que se utiliza para lidar com o evento de transição.

O questionário foi previamente testado com um grupo de estudantes universitários com características semelhantes aos dos sujeitos deste estudo, com a finalidade de avaliar sua adequação. Em decorrência disso, foram feitas alterações para torná-lo mais acessível à compreensão dos sujeitos. O questionário foi aplicado presencialmente, durante os intervalos entre as aulas.

Inicialmente fez-se tratamento quantitativo das respostas às perguntas fechadas. Posteriormente analisou-se os conteúdos das respostas às perguntas abertas, que foram classificados em categorias e subcategorias, de acordo com os seus significados, e quantificadas para análise posterior.

A análise dos dados seguiu como critério o modelo de adaptação à transição de Schlossberg e colaboradores, analisou as variáveis que integram cada uma das quatro categorias que compõem o modelo. Essa análise também foi facilitada pela quantificação prévia feita a respeito das respostas dos sujeitos às perguntas do questionário, a partir da estatística descritiva de frequência e percentagem.

Resultados e discussão

Esta parte consiste na descrição dos resultados e das reflexões dos aspectos relevantes, sobretudo ao que se refere aos objetivos desta pesquisa. Ressalta-se que, segundo a literatura especializada (Anderson, Goodman & Schlossberg, 2012), a utilização dos recursos potenciais do sistema dos 4S's não exige a análise linear das variáveis conforme se apresentam no modelo, porém, deve-se adequá-las de acordo com o modo em que se relacionam, em consonância com as fases que constituem o processo.

No que diz respeito às variáveis que se relacionam ao fator situação, enfatizando as condições do contexto em que o evento ocorreu, constatou-se que, para 53,6% dos estudantes, o ingresso na Universidade foi precedido por um planeamento, por isso, estava em suas expectativas. No entanto, embora o quantitativo seja menor, ressalta-se ser significativo os 44,6% de estudantes que responderam não ter planejado o ingresso. Supõe-se que o não planeamento pode ter decorrido em grande parte dos alunos não fazerem os cursos que eram de suas primeiras opções. Todavia, na pergunta relacionada à forma como estavam percebendo suas experiências na Universidade, a maioria dos estudantes de ambos os grupos – 65,5% dos que planejaram e 57,7% dos que não planejaram o ingresso – responderam que a experiência estava sendo positiva.

Para aqueles que pretendem dar continuidade aos estudos, após a conclusão do ensino médio, a etapa seguinte é o ensino superior. Por conseguinte, o facto de o ingresso no ensino superior ser um evento esperado, essa transição pode ser facilitada pela possibilidade de uma preparação anterior, embora alguns estudantes tivessem relatado não tê-la feito. Além disso, considera-se que, em razão de o tempo do curso ser determinado, sabe-se a duração do evento, entretanto, no que se refere a transição em si, seria necessário uma pesquisa ação para identificar se, de facto, os estudantes estão adaptados à nova condição.

Em relação ao controle dos indivíduos sobre a situação de transição, haja vista que 62,5% dos respondentes estavam matriculados em cursos de sua primeira opção, julga-se que tiveram controle sobre suas escolhas. Dentre os 37,5% dos que fazem o curso como não tendo sido a primeira opção, 12,7% deles estavam anteriormente matriculados em outra instituição, abandonando-a essencialmente por questões econômicas. Sendo a UENF uma instituição pública e gratuita, optaram por outro curso que fosse oferecido nela.'

Os estudantes de Pedagogia, em maior parte, relataram que a vocação pelo magistério foi o fator determinante pela escolha do curso de licenciatura. Os estudantes das demais

licenciaturas (Física, Biologia e Matemática) enfatizaram que a afinidade pelo conteúdo do curso foi o que lhes motivou, embora alguns também relatassem que a escolha tenha decorrido da vocação pelo magistério. Verificou-se que alguns desses universitários fizeram a escolha devido à similaridade com outros cursos de seus interesses ou devido à possibilidade de aproveitamento de disciplinas para ingressos em outro curso da mesma área.

Uma vez que o ingresso no ensino superior é continuidade de estudos anteriores, não houve mudança de papel, o que pode significar que em muitos aspectos não deve ter havido necessidade de adaptação. Mesmo que exigências da universidade sejam maiores em comparação às do ensino médio e, mesmo que parte dos estudantes não tenha ingressado na instituição logo após a conclusão do ensino médio, a preparação para o processo seletivo de ingresso à universidade já os colocou em ritmo de estudo condizente ao que é exigido num curso de nível superior. Embora o contexto universitário tenha características próprias, em geral, elas não se diferenciam do contexto de ensino/aprendizagem, em que há tarefas acadêmicas a serem cumpridas, além do convívio com professores e colegas. Estudantes que se encontram no período inicial do curso tendem a se sentir mais confortáveis, por terem conseguido ultrapassar a dificuldade imposta pela limitação de vagas ao ingresso no curso superior.

A maioria dos estudantes (69%) considera que o ingresso na Universidade tem lhes proporcionado mais ganhos do que perdas, o que pode significar que essa experiência não foi traumática para eles. Além da conquista de conhecimentos, os aspectos positivos mais enfatizados foram as novas amizades e a aquisição de um comportamento mais responsável.

A maioria dos estudantes se encontra na adolescência (51,8%), fase em que a vivência em grupo ou a interação com os pares assume grande relevância, contribuindo favoravelmente para essa transição, segundo os depoimentos. Essa transição é temporária, contudo há perspectiva de permanência dos alunos na instituição por um longo período, o que pode contribuir para a manutenção dos laços afetivos estabelecidos na fase de transição. Aqueles que julgaram o ingresso na Universidade como perdas (5,4%), enfatizaram o afastamento do convívio familiar em decorrências da nova rotina de estudos como o aspecto que lhes era mais dificultoso.

Em suma, no que se refere à situação em que ocorreu a transição desses indivíduos, constatou-se que, por se tratar de um evento normativo, ou seja, de um evento esperado, a situação de adaptação à transição é facilitada. Além disso, a maioria do grupo (69,6%) percebe

o ingresso na Universidade como ganho, apesar das dificuldades de natureza financeira enfrentadas por um número significativo de respondentes, ou mesmo por alguns estarem fazendo um curso que, embora relacionado às suas áreas de interesse, não fosse a primeira opção de escolha.

No que diz respeito aos aspectos relacionados às características individuais dos sujeitos, observou-se uma defasagem entre idade/série, visto que, do total de 56 respondentes, somente 51,8% têm idade abaixo de 20 anos – faixa etária mais condizente para um ingressante no primeiro ano. Um número expressivo revelou idade acima, com predominância na faixa entre 31 a 40 anos (21,4% dos sujeitos). Desses, somente uma pessoa possuía curso em nível superior, e quatro já haviam ingressado sem concluí-lo. A defasagem idade/série pode contribuir para a não adaptação do indivíduo, visto que, na idade adulta intermediária, as pessoas já devem ter constituído família – o que requer tempo e condição financeira adequada – e ingressado na profissão pretendida.

Em relação ao gênero, observou-se que em alguns cursos houve maior número de estudantes de um determinado sexo. Nos de Licenciatura em Pedagogia e Biologia, houve predominância de estudantes do sexo feminino (77,8% e 76,9%, respectivamente); no curso de Física, predominância de estudantes do sexo masculino (76,9%); no curso de Matemática, basicamente equivalência entre o número de alunos de ambos os sexos. Este estudo não aprofundou se a discrepância na quantidade de estudantes do sexo masculino e feminino nos cursos observados interfere na interação entre os alunos. Aparentemente estão todos bem integrados, contudo, este é um aspecto a ser observado em maior profundidade.

O aspecto econômico também é uma variável importante que pode contribuir para a adaptação à transição. Observou-se que 42,9% dos alunos consideravam sua condição socioeconômica “boa” ou “muito boa” para o atendimento de suas necessidades acadêmicas e/ou pessoais. Todavia, a maioria (56%) a considerava “regular” ou “ruim”. A UENF oferece vários tipos de suporte financeiro (bolsas de estudo) aos estudantes por meio de programas de iniciação científica, extensão, apoio acadêmico e cotas. No início do curso, eles somente podem ter bolsa de cota de R\$500,00, a qual é destinada aos alunos carentes, cuja renda familiar per capita não ultrapasse o valor de um salário mínimo e meio. Dentre os estudantes que demonstraram situação econômica pouco favorável, 62,5% recebem esse tipo de apoio financeiro da instituição. Contudo, não se sabe se o auxílio que recebem é suficiente para complementar as suas necessidades básicas.

Conforme mencionado, é significativo o número de alunos que não têm condições socioeconômicas favoráveis (62,5%). Nesse grupo encontra-se os afrodescendentes, que representaram 19,6% dos participantes. Em geral, pessoas dessa etnia, por razões históricas, são de família de baixo nível de escolaridade e, por conseguinte, de baixo nível socioeconômico. Essa realidade reflete-se também no contexto desta pesquisa: comparando o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes cotistas negros e dos pais dos cotistas oriundos da rede pública com o dos pais dos estudantes não cotistas, a maioria dos pais dos alunos não cotistas tem como nível mais alto de escolaridade o curso superior (44,8%), enquanto os pais dos alunos cotistas oriundos da rede pública têm como mais frequente o curso superior incompleto (31,3%) e os pais dos alunos cotistas negros têm predominantemente como nível de escolaridade o ensino médio (63,6%).

O problema econômico afeta também um número expressivo de outros estudantes, refletindo a realidade brasileira atual. Ressalta-se que a Universidade em questão reserva 50% de suas vagas para estudantes carentes. Isso significa que a proporção entre estudantes carentes e de mais recurso não é discrepante, o que pode facilitar a inclusão entre os pares.

Em se tratando dos aspectos psicológicos, no que se refere à crença de autoeficácia para superar os obstáculos inerentes à condição de estudante universitário, 55,4% dos alunos se consideraram capazes de enfrentá-los; 37,5% se avaliaram como tendo uma crença de autoeficácia regular; e 7,1% responderam ter baixa autoeficácia. A crença de autoeficácia, segundo a literatura especializada (Bandura, 1997), é fundamental para o êxito nas tarefas que se desenvolve; ela também se relaciona ao esforço e à persistência necessária para o bom desempenho. Observou-se que, para alguns estudantes, essa crença é reforçada pela confiança que têm em Deus, embora um número equivalente deles tenha respondido não ter religião, e uma minoria afirmou não ter relacionado a interferência da religião ao seu ingresso na Universidade.

Um aspecto bastante relevante relacionado ao comprometimento foi que a maioria dos estudantes recém-ingressos na UENF dedicam pouco tempo para estudos extraclasse. Verifica-se que 42,85% estudam entre uma e cinco horas semanais, o que se considera um tempo insuficiente para a demanda de todas as disciplinas que compõem o ciclo básico do curso; 30,35% dedicam entre 6 e 15 horas semanais; 21,4% dos alunos responderam que estudam entre 16 e 30 horas semanais; e somente 3,6% dos respondentes afirmaram estudar mais de 30 horas semanais. Constatou-se também que somente 16,7% dos alunos têm uma

ocupação remunerada. Vale ressaltar que os alunos de Pedagogia relataram dedicar menos tempo aos estudos em comparação aos demais cursos. Logo, questiona-se o que leva esses alunos a se dedicarem tão pouco aos estudos, uma vez que, o tempo da maioria deles não é comprometido com outras atividades, pois, dos que exercem uma atividade remunerada, apenas um é do curso de pedagogia.

No que diz respeito à atribuição de valor, verifica-se que 69,6% dos estudantes reconhecem a importância de seus estudos, justificando seus julgamentos em decorrência do curso lhes estar possibilitando ampliação de conhecimentos, bem como de aquisição de novas amizades, conforme mencionado. Reforça-se, assim, que a permanência na Instituição tem dois significados para os estudantes: a interação social é tão importante quanto o aprender. O valor que os estudantes atribuem ao curso é reforçado pela crença de que ele lhes possibilitará realização e estabilidade profissional, e condições financeiras mais favoráveis, proporcionando-lhes qualidade de vida.

Sintetizando o observado em relação às características desses sujeitos e sua relação à adaptação no ingresso ao curso de nível superior, não obstante a situação socioeconômica desfavorável da maioria dos estudantes (62,5%), o que talvez também justifique a defasagem idade/série constatada num grupo significativo de respondentes (48,2%), a crença de autoeficácia demonstrada pela maioria (55,4%) e a atribuição de valor que dão ao curso que realizam são fatores que facilitam a superação das condições adversas encontradas. Possivelmente as dificuldades financeiras tenham contribuído para as suas crenças de autoeficácia, e consequentemente, para a sua permanência e adaptação à Universidade.

Em continuidade à pesquisa, analisa-se o aspecto relacionado ao suporte social e material que os estudantes têm recebido da Instituição em estudo e das pessoas que lhes são próximas. Quando perguntado aos recém-ingressos de que forma a Universidade tem contribuído para facilitar suas adaptações e permanência, as respostas mais enfatizadas foram o auxílio financeiro, por meio da bolsa para cotista, e o restaurante universitário a preço acessível. Também foi mencionado o facto de a Universidade disponibilizar, fora da sala de aula, espaço para estudo equipado com computadores, além de bibliotecas. Ainda foi citado o retorno da segurança no *campus* universitário, que estava suspensa em decorrência do corte de verbas, e a ampliação da iluminação. Entretanto, alguns alunos responderam não receber nenhum tipo de ajuda da Instituição. 67,9% dos estudantes responderam possuir um

espaço adequado em casa para estudos. Entretanto, é relevante para o bom êxito nos estudos o oferecimento desse espaço pela Instituição.

Em resposta a uma pergunta referente ao tipo de apoio recebido dos colegas e dos veteranos, os estudantes mencionaram apoio acadêmico, quer individualmente ou em grupo, principalmente em relação às disciplinas que têm mais dificuldades. Citaram também o apoio emocional, o que tem contribuído para suas permanências no curso e, ainda, a boa convivência na Universidade.

Em extensão ao apoio emocional recebido de pessoas do convívio universitário, destacaram o recebido pela família, incluindo também a ajuda financeira para a realização dos estudos. Segundo os alunos, para suas famílias, o ingresso na Universidade – principalmente por se tratar de uma Universidade de reconhecimento nacional – as deixa muito satisfeitas, o que pode favorecer o apoio familiar mediante situações difíceis que os estudantes possam enfrentar. Alguns alunos mencionaram serem eles os primeiros na família a ingressarem num curso de nível superior.

Sobre a interferência da qualidade do relacionamento familiar nos estudos, 71,5% mencionaram que ele é satisfatório ou muito satisfatório; 17,9% declararam que o relacionamento é regular; e 5,4% que é pouco satisfatório ou insatisfatório. Houve também uma minoria que respondeu não receber nenhum apoio da família. Alguns estudantes cujas famílias residem em outro município, destacaram a hospitalidade dos moradores da casa onde ficam durante o período letivo.

Foi constatado que 44,6% dos estudantes não têm a família residindo em Campos dos Goytacazes e, desses, 19,6% viajam diariamente de uma a quatro horas, com predominância entre uma e duas horas. Esses alunos mencionaram que o transporte gratuito disponibilizado por seu município lhes facilita o acesso à Universidade. Alguns estudantes, embora tenham famílias em outro município não muito distante, optaram por residir no município onde se situa a Universidade. Há ainda aqueles que, em decorrência de uma distância maior, não tiveram outra opção senão a de residir próximo à Instituição. A maioria dos estudantes que residem no município em que se localiza a Universidade afirmou não receber nenhuma contribuição do município que facilitaria seus estudos (19,64%), à exceção de um aluno que mencionou a existência de uma biblioteca pública e de um centro cultural.

Em síntese, no que se refere ao suporte institucional recebido pelos estudantes na Universidade e que tem contribuído para suas adaptações, identificou-se, por ordem de

importância: o restaurante universitário; o auxílio financeiro; a sala de estudos extraclasse; e a biblioteca. Além disso, os estudantes que residem distantes da Instituição informaram receber transporte público gratuito dos seus municípios, o que lhes facilita acesso à Instituição. Ressalta-se ainda a alta qualificação profissional do corpo docente, e sua compreensão e apoio para o esclarecimento de dúvidas. No que versa à percepção dos estudantes referente ao suporte social na Instituição, destaca-se a cooperação entre pares e o bom relacionamento dos professores com os alunos como facilitadores do processo de adaptação. No âmbito familiar, a ênfase dada pelos alunos direcionou-se para o aspecto econômico e afetivo.

Voltando-se às questões relacionadas ao fator “estratégias”, ao serem perguntados sobre quais estratégias ou procedimentos têm utilizado para facilitar suas adaptações à vida universitária e o seu bom desempenho como estudante, 59% dos alunos responderam que a autodisciplina é a estratégia que mais utilizam (organização do tempo e o seu aproveitamento em qualquer circunstância possível; não acumular matéria; adequar a rotina às demandas acadêmicas; manter-se focalizado nos estudos; permanecer maior tempo na universidade).

Em seguida, a resposta mais enfatizada pelos sujeitos relacionou-se à utilização da internet como complemento para a facilitação de suas aprendizagens, principalmente por meio da visualização de vídeos. Foi também mencionado pelos alunos o estudo em grupo, o qual é facilitado pelo bom relacionamento interpessoal entre eles, e a busca de informações e esclarecimentos aos colegas e professores. Outros procedimentos foram utilizados e, embora pouco enfatizados pelos estudantes, deve-se salientar que se trata de estratégias que a literatura especializada relacionada à autorregulação da aprendizagem tem recomendado, tais como: o controle volitivo da emoção; a renúncia de satisfações imediatas que possam interferir no desempenho ou no alcance de objetivos pré-estabelecidos; e a prática de atividades físicas, tão recomendadas em decorrência devido a seus benefícios à saúde física e mental.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa reforçam que a adaptação à transição envolve uma multiplicidade de fatores que se inter-relacionam, como bem coloca o modelo elaborado por Schlossberg e seus colaboradores. Observou-se também, como apresentado pela teoria, que nesse processo alguns aspectos podem ser mais determinantes do que outros para o bom

êxito na transição, e que as prioridades para uma transição bem-sucedida refletem os valores do indivíduo, bem como o momento sociocultural em que a transição ocorre.

Os aspectos privilegiados pelos estudantes, como facilitadores de suas adaptações à transição no ingresso à Universidade, refletiram o contexto sócio-histórico atual. Observou-se que, para eles, essa adaptação está relacionada ao atendimento de suas necessidades básicas, que lhes proporcionam as condições necessárias para a vida acadêmica. Dentre essas condições destacam-se os recursos de natureza institucional, tais como os oferecidos pela Universidade ou propiciados no seu contexto familiar, conforme apresentado, bem como pelos municípios dos estudantes que residem distantes da Instituição, como salientado pelos alunos. O relato dos alunos demonstrou que a família também tem uma participação importante nesse processo de adaptação, haja vista o seu apoio de natureza emocional e financeiro.

Os resultados do estudo realizado por Powers (2010) reforçam a importância dos recursos de natureza institucional e social para a permanência do estudante na Instituição, visto que a ausência desse suporte pode resultar em evasão. Os resultados de Bejerano (2014), que ressaltam a relevância do apoio do professor, dos pares e da família, convergem para os resultados desta pesquisa. O autor ressalta que a adaptação não é apenas um processo que acontece psicologicamente, mas o ajustamento também é um processo que ocorre entre os indivíduos. No contexto de sua pesquisa, as estratégias de enfrentamento não foram preditoras significativas de adaptação à transição. Em contrapartida, os resultados desta pesquisa demonstraram a importância de estratégias de enfrentamento, embora os não tivessem sido mencionadas pelos estudantes como o aspecto de maior importância para a transição bem-sucedida.

Não obstante algumas limitações dos estudantes constatadas nesta pesquisa – dentre elas o facto de nem todos realizarem o curso que havia sido escolhido como primeira opção; nem todos dispõem de situação econômica favorável; e alguns enfrentam longos trajetos de deslocamentos para frequentarem os cursos – os estudantes consideram o ganho decorrido de seu ingresso na Universidade preponderante às perdas ou às dificuldades existentes, levando à concluir que para eles o impacto desse processo de transição é positivo.

Como trabalhos futuros, sugere-se o aprofundamento das questões levantadas no decorrer deste artigo, e que as universidades busquem sempre proporcionar condições que possam facilitar a permanência dos estudantes e o seu bom desempenho acadêmico.

Referências

- Almeida, L., Soares, A., Ferreira, A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, 14, 189-208. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492000000200005>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- Almeida, L., Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: Elizabeth, M., Soely, P. (Ed.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Anderson, M. L., Goodman, J., Schlossberg, N. K. (2012). *Counseling adults in transition: Linking Schlossberg's theory with practice in a diverse world*. New York: Springer Publishing Company.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.W. Freeman.
- Bejerano, A. (2014). *An examination of the role of social support, coping strategies, and individual characteristics in students' adaptation to college*. Tese de doutorado. University of Nebraska at Lincoln, Nebraska, Estados Unidos. Disponível em: <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=commstuddiss>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- Coccarelli, J.L. (2010). *Applying schlossberg's transition theory to students with Learning disabilities in the transition from high school to College*. Tese de doutorado. Faculty of the USC Rossier School of Education, University of Southern California, Los Angeles, CA, Estados Unidos. Disponível em: <<http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/376707>>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- Corominas, E., Iisus, S. (2018). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 155-184. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/132556545.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.
- Chickering, A. W., Schlossberg, N. K. (2002). *Getting the most out of college*. Massachusetts: Pearson.
- Deps, V.L. (1994). *A transição à aposentadoria, na percepção de professores recém-aposentados da universidade federal do Espírito Santo*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253727>>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6, 1-10. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712001000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 jul. 2018.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: AMGH.
- Pinheiro, M. R. M. (2004). O desenvolvimento da transição para o ensino superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20. Disponível em:
- Psicologia, Educação e Cultura ■ Vol. XXII, Nº 2 ■ Dezembro de 2018 69

<<http://legado.esep.pt/aprender/index.php/component/phocadownload/category/31-revista-aprender-n-29?download=604:aprender-29-a2>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

Powers, M. (2010). *Applying Schlossberg's transition theory to nontraditional male drop-outs*. Tese de doutorado. University of Nebraska at Lincoln, Nebraska, Estados Unidos. Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/19/?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fcehsedaddiss%2F19&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counseling Psychologist*, 9, 2-18. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001100008100900202>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

Schlossberg, N. K., Waters, E. B., Goodman, J. *Counseling adults in transition: linking practice with theory*. New york: Springer Publishing Company.

Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: rethinking the first year of college. *Nacada Journal*, 19, 5-9. Disponível em: <<http://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: o poder da auto-eficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições politema.

**THE PROCESS OF TRANSITION IN THE ENTRANCE TO HIGHER EDUCATION OF STUDENTS OF
THE COURSES OF BACHELOR OF A PUBLIC UNIVERSITY OF THE INTERIOR OF THE STATE OF
RIO DE JANEIRO**

State University of North Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

Abstract

This study analyzes the process of transition and adaptation of 56 newly enrolled students in teacher training courses at the Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). The research is exploratory, descriptive and quantitative in nature. The observation was made through the application of a questionnaire, elaborated according to the variables that integrate the four factors of the human adaptation analysis model to the transition of Schlossberg and its associates, whether: situation, individual characteristics, support and strategies. In the context of this study, it was verified that institutional and social support were the most determinant for success in transition. Despite some limitations of the students, it is concluded that for them the impact of this transition was positive.

Keywords: transition, adaptation, university students.

INTERVENÇÕES EM PSICOLOGIA POSITIVA COM IDOSOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Gabriela Veiga Alano Rodrigues

Allana Almeida Moraes

Irani Iracema de Lima Argimon¹⁰

Resumo

O envelhecimento bem-sucedido baseia-se na capacidade funcional preservada, ou seja, na manutenção das habilidades físicas e mentais necessárias para uma vida independente e autônoma. Pesquisas em Psicologia Positiva sugerem que técnicas terapêuticas devam ser desenvolvidas para incentivar forças pessoais e recursos psicológicos positivos, a fim de melhorar o funcionamento e o bem-estar da população em geral. Portanto, visando refletir sobre as produções científicas nessa área o presente estudo buscou através de uma revisão sistemática da literatura, investigar intervenções em Psicologia Positiva aplicadas a população idosa, descrever os principais construtos utilizados, procedimentos e desfechos. Os resultados obtidos confirmam a efetividade dos programas baseados em Psicologia Positiva para aumento do bem-estar e qualidade de vida em idosos.

Palavras-chave: psicologia positiva, intervenção, idosos.

¹⁰ (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

Endereço para Correspondência: Av. Ipiranga, 6690 - Prédio 11 – 9º andar – Partenon - Porto Alegre/RS
- CEP: 90619-900

Introdução

O envelhecimento bem-sucedido, saudável e produtivo baseia-se na capacidade funcional preservada, ou seja, na manutenção das habilidades físicas e mentais necessárias para uma vida independente e autônoma (Veras, 2009). Esta etapa pode ser alcançada através do envolvimento em esforços comportamentais e ambientais, que visam modificar ou até mesmo reverter os efeitos negativos do envelhecimento (Rowe & Kahn, 1997). Engloba a aceitação do *self* e das experiências passadas, junto com envolvimento ativo em atividades de crescimento, prazer e realização pessoal (Reichstadt, Sengupta, Depp, Palinkas, & Jeste, 2010). Os benefícios incluem maior significado e satisfação com a vida, sensação de realização, emoções positivas, melhor saúde física, maior expectativa de vida, assim como, menor sensação de solidão, ansiedade e depressão, menor taxa de hospitalização e institucionalização e redução de gastos para serviços de saúde (Bambrick & Bonder, 2005; Bryant et al., 2012; Freund & Baltes, 1998; Heo, Culp, Yamada, & Won, 2013; Huxhold, Fiori, & Windsor, 2013; Jung, Gruenewald, Seeman, & Sarkisian, 2010).

Visando um envelhecimento significativo e agradável, sugere-se que programas baseados na Psicologia Positiva, cuja ênfase centra-se na identificação e utilização das Forças Pessoais, possa atuar para aumentar o engajamento em recursos próprios (Ho, Yeung, & Kwok, 2014). A Psicologia Positiva propõe-se como a ciência das qualidades positivas dos seres humanos. Enfatiza experiências positivas, traços individuais positivos, virtudes cívicas e instituições positivas que promovam qualidade de vida e atuem como amortecedores contra doenças mentais (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esses conceitos são essenciais (Seligman, 2002) e podem ser adotados para o desenvolvimento de programas de intervenção com adultos mais velhos, por serem destinados à intervenção e à mudança comportamental e cognitiva - especialmente no que se refere ao desenvolvimento de aspectos positivos (Proyer, Ruch, & Buschor, 2013).

Pesquisas em Psicologia Positiva sugerem inclusive, que também as técnicas terapêuticas devam ser desenvolvidas para incentivar Forças Pessoais e recursos psicológicos, a fim de melhorar o funcionamento e o bem-estar da população em geral (Seligman, 2011; Sergeant & Mongrain, 2011). Intervenções que são projetadas para promover emoções positivas, forças de caráter e vida significativa podem ajudar adultos mais velhos a mudar o foco de atenção e não enfatizar suas limitações (Ho, Yeung, & Kwok, 2014). As intervenções com idosos devem estimular e evidenciar suas habilidades e competências pessoais, seu senso

de autoeficácia, de controle percebido, de engajamento social, dos benefícios das experiências adversas, espiritualidade ou habilidades para relaxar, visando ampliar seus recursos de enfrentamento como também o senso de bem-estar destes (Staudinger, Marsiske, & Baltes, 1993).

As intervenções psicológicas usuais, envolvem tratamento a partir do início de uma doença, ao passo que os programas de intervenção em Psicologia Positiva para idosos enfatizam educação, intervenção precoce e funcionamento positivo na velhice (Ho, Yeung, & Kwok, 2014). Pesquisas sugerem que tais intervenções são eficazes; porém, sua eficácia em adultos mais velhos ainda não é amplamente conhecida (Ho, Yeung, & Kwok, 2014).

Além disso, é frequente que os estudos não realizem análises separadas para subgrupos etários, dificultando determinar se a intervenção foi de fato eficaz para pessoas mais velhas. Mesmo que essas descobertas possam fornecer entendimento sobre os efeitos das intervenções psicológicas positivas para a população em geral, não consideram as necessidades específicas dos idosos. É possível que as diferenças de idade possam diminuir a eficácia das intervenções de Psicologia Positiva no bem-estar subjetivo, se os exercícios não estiverem adaptados aos destinatários (Shapira & Mongrain, 2010). Intervenções que são eficazes para jovens adultos podem não ser generalizadas para adultos mais velhos, pois as experiências de vida dos dois grupos etários são em grande parte diferentes. Por isso, ainda não está claro se as técnicas atuais em Psicologia Positiva são apropriadas e eficazes para adultos mais velhos. Isso exige esforços para preencher a lacuna de conhecimento, explorando a aplicação da psicologia positiva à gerontologia e examinando o efeito da intervenção psicológica positiva em pessoas mais velhas (Ho, Yeung, & Kwok, 2014).

Portanto, visando a refletir sobre as produções científicas nesta área, o objetivo deste estudo foi, através de revisão sistemática, investigar a eficácia de intervenções no âmbito da Psicologia Positiva aplicadas especificamente à população idosa. Pretende-se também, apresentar os construtos teóricos que vêm sendo utilizados em tais protocolos.

Método

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, realizada separadamente em cinco bases de dados, sendo elas Scopus, Psycinfo, Pubmed, Web of Science e Cochrane. Estas foram escolhidas por sua abrangência nacional e internacional, e seleção vasta de periódicos

científicos nas áreas da psicologia, comportamento e ciências sociais. Com intuito de reduzir o risco de vieses de pesquisa seguiu-se as recomendações do modelo *Assessment of Multiple Systematic Reviews* (AMSTAR). O protocolo do estudo foi registrado no *International Prospective Register of Systematic Reviews* (PROSPERO) sob o número CRD42017078249.

Todo processo de coleta de dados *on-line* foi realizado no dia 19 de outubro de 2017, por dois juízes independentes, no mesmo espaço de tempo. Para a realização da pesquisa, convencionou-se pela *string* “Positive Psychology” AND “Intervention” OR “Interventions” OR “Program” AND “Elderly” OR “Aging” OR “Ageing” OR “Geriatrics” OR “Gerontology” OR “Older adults” OR “Older adult”, com o filtro de que os descritores deveriam aparecer no resumo. Considerou-se todos os estudos publicados nas línguas português, inglês e espanhol até o ano de 2017. Optou-se por não delimitar na busca o período de publicação.

Para seleção e extração dos dados, os estudos foram primeiramente analisados por título e resumos. Foram incluídos nesta busca estudos empíricos, em formato de artigo, publicados em periódicos e revistas especializadas ou indexados nas referidas bases de dados. Outros critérios de inclusão foram: a) ter como tema principal propostas de intervenção em Psicologia Positiva, b) ter uma amostra exclusiva de idosos ou c) caso o estudo contemple uma amostra de sujeitos com idades variadas, que apresente análises separadas para subgrupos etários. Foram incluídos estudos cuja amostra contemplava indivíduos com 50 anos ou mais, pois observou-se que algumas pesquisas incluem participantes a partir dessa idade. Portanto com intuito de abranger estes estudos, optou-se por incluí-los. A análise de dados dos documentos indicados foi realizada através de ficha de leitura, que buscou identificar: datas dos estudos, construtos teóricos associados à teoria em questão, intervenções utilizadas, caracterização das amostras, procedimentos metodológicos e os principais resultados dos estudos encontrados.

Resultados

Totalizando 104 documentos encontrados, foram excluídos 27 por apresentarem duplicata entre as bases e outros 68 cujo tema não contemplou o objetivo proposto. Desta forma, a revisão final contemplou um total de 9 documentos.

A Figura 1 apresenta o fluxograma dos artigos encontrados. O fluxograma abarca a primeira fase de busca, que consiste na consulta da sintaxe em cada uma das bases de dados,

assim como a quantidade final de artigos seleccionados e analisados após a seleção, conforme os critérios de inclusão.

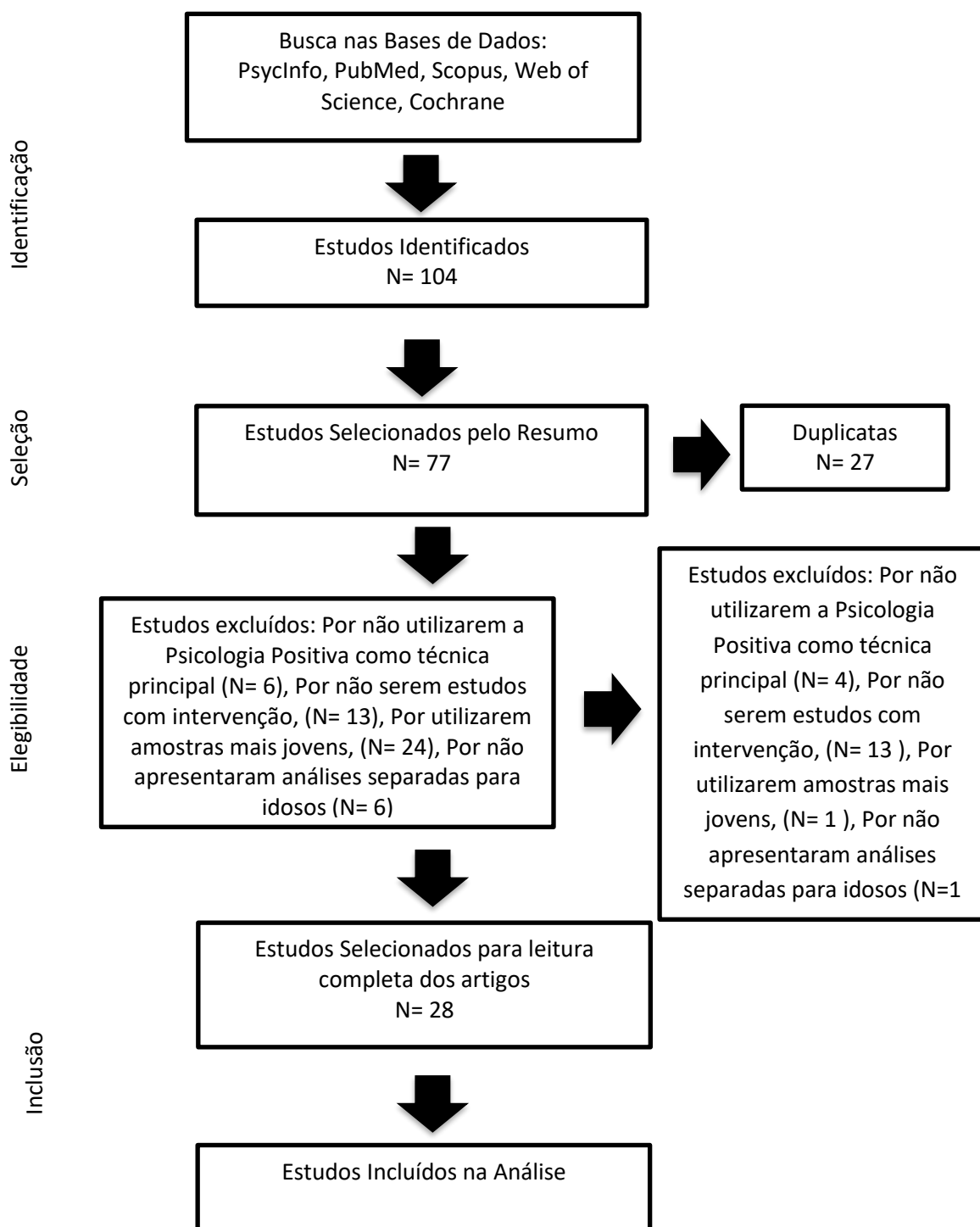


Figura 1. Fluxograma da seleção dos estudos que atenderam os requisitos para análise (A autora, 2018).

Na Tabela 1 são apresentadas informações dos artigos analisados. Em relação ao delineamento, a modalidade de intervenção em sua maior parte foi do tipo grupal. O número de participantes nos estudos variou de 19 (Avia, Martinez-Marti, Rey-Abad, Ruiz, & Carrasco, 2014) a 163 idosos (Proyer, Gander, Wellenzohn, & Ruch, 2014), em sua maioria mulheres. O tempo de duração das intervenções também demonstrou variabilidade, sendo encontrados estudos com no mínimo 1 sessão (Cuadra-Peralta, Veloso-Besio, Puddu-Galhardo, Salgado-Garcia, & Peralta-Montecinos, 2012), com tarefas de casa para 4 semanas, e no máximo 11 sessões (Ortega, Ramírez, & Chamorro, 2015; Cuadra-Peralta et al., 2012), variando de quatro a 11 semanas. Quatro das intervenções tiveram duração de uma hora e meia (Ramirez, Ortega, Chamorro, & Colmenero, 2014; Henry, Danniell, & Kwok, 2014; Jiménez, Izal & Montorio, 2016; Scult et al., 2015), enquanto o restante variou entre 28 minutos (McCauley, Haaz, Tarpley, Koeing, & Bartlett, 2011) e duas horas (Cuadra-Peralta et al., 2012).

Pôde-se observar que a maioria dos estudos ocorrem em países da Europa (Ramirez et al., 2014; Proyer et al., 2014; Avia et al., 2014; Jiménez et al., 2016; Ortega et al., 2015), sendo que dois deles foram conduzidos nos Estados Unidos (McCauley, Haaz, Tarpley, Koeing, & Bartlett, 2011; Scult et al., 2015), um em Hong Kong (Henry et al., 2014), um no Chile (Cuadra-Peralta et al., 2012) e seis em Países da Europa. Não foram encontrados estudos no Brasil. A maior parte das amostras foi constituída por mulheres. Cinco estudos analisados tiveram suas amostras constituídos por idosos provenientes da comunidade (Ramirez et al., 2014; Proyer et al., 2014; McCauley et al., 2011; Jiménez, Izal, & Montorio, 2016; Scult et al., 2015), enquanto que três deles foram compostos por idosos institucionalizados (Avia et al., 2014; Cuadra-Peralta et al., 2012; Ortega et al., 2015). Um estudo constituiu-se de amostra mista, com idosos da comunidade e idosos institucionalizados (Henry et al., 2014).

Em relação ao método, quatro estudos incluíram *Follow up* (Ramirez et al., 2014; Proyer et al., 2014; Avia et al., 2014; McCauley et al., 2011). Enquanto o restante dos estudos utilizaram modelo Pré e Pós intervenção sem *Follow up* (Cuadra-Peralta et al., 2012; Ortega et al., 2015; Scult, et al., 2015). Observou-se que uma das intervenções foi conduzida de maneira *Online* (Proyer et al., 2014) e se evidenciou aumento nos níveis de felicidade e diminuição de sintomas depressivos, através de técnicas da Psicologia Positiva disponibilizadas virtualmente, a serem autoadministradas em casa. Uma das intervenções baseou-se em um vídeo de 28 minutos e um *workbook* com exercícios a serem concluídos em casa, ao longo de 4 semanas (McCauley et al., 2011). Quatro intervenções optaram por modelos Experimentais ou Quasi-experimentais, conduzidas com Grupo Experimental e

Grupo Controle (Ramirez, et al., 2014; Avia et al., 2014; Cuadra-Peralta et al., 2012; Jiménez et al., 2016). Enquanto as demais intervenções seguiram um modelo de avaliação pré e pós intervenção sem um grupo controle.

Com relação aos construtos da Psicologia Positiva, destaca-se como fator de análise: a Espiritualidade (McCauley et al., 2011), Otimismo (Jiménez et al., 2016; Cuadra-Peralta et al., 2012; Henry et al., 2014), Gratidão (Ramirez et al., 2014; Proyer et al., 2014; Henry et al., 2014; Cuadra-Peralta et al., 2012; Ortega et al., 2015), Perdão (Ramirez et al., 2014; Ortega et al., 2015) e Forças e Virtudes (Proyer et al., 2014; Cuadra-Peralta et al., 2012; Jiménez et al., 2016).

Já em relação a quadros sintomáticos, estudos que avaliaram o impacto da intervenção na sintomatologia depressiva (Ramirez et al., 2014; Proyer et al., 2014; Henry et al., 2014; Ortega et al., 2015; Cuadra-Peralta et al., 2012), evidenciaram diminuição dos sintomas depressivos no pós intervenção. Apenas um estudo relatou diminuição dos sintomas de ansiedade pós intervenção (Ramirez et al., 2014). Uma das intervenções foi conduzida com idosos com diagnóstico de comprometimento cognitivo leve (Avia et al., 2014) e uma com idosos portadores de doenças crônicas (McCauley et al., 2011).

Tabela 1

Detalhamento do Método dos Estudos incluídos na Revisão

Autores e ano	Objetivo do estudo	Nº participantes	Tipo intervenção	Tempo intervenção	Instrumentos de avaliação	Síntese dos principais resultados
Ramírez, E.; Ortega, A. R.; Chamorro, A. & Colmenero, J.M. 2014	Aumentar a qualidade de vida em pessoas com mais de 60 anos através de treinamento baseado em Memórias autobiográficas, Perdão e Gratidão (programa MAPEG), a fim de melhorar o Bem-estar Psicológico e Satisfação de Vida, aumentar memórias específicas reduzir níveis de ansiedade e depressão e aumentar memórias específicas.	46 (28 participantes no grupo experimental e 28 participantes no grupo controle), com idades entre 60 e 93 anos	Grupo	9 semanas com sessões semanais de 1h30min	<i>State and Trait Anxiety Inventory; Beck Depression Inventory ; Autobiographical Memory Test; Mini-Cognitive Exam; Life Satisfaction Scale; Subjective Happiness Scale.</i>	Participantes que seguiram o programa mostraram diminuição significativa no estado de ansiedade e depressão, bem como aumento de memórias específicas, satisfação de vida e felicidade subjetiva.

2014	Ho, H. C. Y.; Yeung, D. Y. & Kwok, S. Y. C. L. Desenvolver e avaliar um programa de intervenção personalizado para adultos mais velhos, a partir dos construtos Bem-estar Subjetivo, Otimismo, Gratidão, <i>Savouring</i> , Felicidade, Curiosidade, Coragem, Altruísmo e Sentido de vida.	74 idosos, com idades entre 63 e 105 anos	Grupo	Sessões em grupo realizadas em 9 semanas, com duração de 90 minutos	<i>Geriatric depression Scale</i> ; <i>Life Satisfaction Scale</i> ; <i>Gratitude Questionnaire</i> ; <i>Subjective Happiness Scale</i> ; Questionário de dados sociodemográficos.	A intervenção reduziu o número de sintomas depressivos e aumentou os níveis de satisfação, gratidão e felicidade com a vida.
2014	Avia, M. D., Martinez-Marti, M. L., Rey-Abad, M. & Ruiz, M. A. Aplicar duas intervenções piloto a fim de favorecer o Bem-estar em idosos em centros especializados em deficiência cognitiva.	19 idosos, com idade média de 85,7 anos	Entrevista individual	4 sessões de 90 minutos, uma vez por semana	Escala de Andrews e Whitey (verifica estados de ânimo); <i>Satisfaction With Life Scale</i> ; perguntas abertas sobre desesperança.	O grupo experimental aumentou significativamente o número de memórias positivas específicas e diminuiu os níveis de desesperança em comparação com o grupo controle após a intervenção.
	McCauley, J.; Haaz, S.; Tarpler, M. J.; Avaliar se uma intervenção mínima, consistindo em um vídeo e livro de trabalho que	110 participantes com idade média de 65,8 anos	Individual	4 semanas 28 min de vídeos e um workbook	<i>The Daily Spiritual Experience Scale (DSE)</i> ; <i>Medical Outcomes Study (MOS)</i> ; <i>The Adapted</i>	As melhorias na dor, humor, percepções de saúde, intrusão da doença e auto-eficácia não foram

2011	Koeing, H. G. & Bartlett, S. J. encoraje o uso de tratamento espiritual do paciente, seria inofensiva ou melhoraria o estado de saúde percebido.			para completar no decorrer de 4 semanas	<i>Illness Intrusiveness Ratings Scale; PHQ-9; Self-Efficacy to Manage Chronic Disease</i> Vídeos: “A Patient Guide to Faith and Health” e “Straight from the Heart”; livro de tarefas	estatisticamente significativas. Uma intervenção mínima que incentivou o enfrentamento espiritual foi inofensiva para os pacientes, associada ao aumento da energia e não exigiu tempo adicional para o clínico
2014	Proyer, R. T.; Gander, F., Wellenzohn, S. & Ruch, W. Testar o impacto de quatro intervenções em Psicologia Positiva, auto aplicadas em contexto online	163 mulheres idosas, com idades entre 50 e 79 anos (Visita de gratidão, 33; As três coisas boas, 44; As três coisas divertidas, 20; Uso da assinatura de forças de uma nova forma, 34; Grupo controle – placebo,	Grupo	Online, autoadminstrado	<i>Authentic Happiness Inventory (AHI); Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D)</i>	As intervenções “Visita de gratidão”, “As três coisas boas” e o uso da assinatura de forças de uma nova forma atuaram no aumento da felicidade, enquanto as intervenções “Três coisas divertidas” e o uso de assinatura de forças de uma nova forma levou a redução de sintomas depressivos.

		memórias antigas, 34)				
Jiménez, M.G.; Izal, M. & Montorio, I. 2016	Testar a eficácia de um programa piloto baseado em psicologia positiva, visando aumentar o bem-estar emocional dos idosos.	67 adultos, de 60 a 89 anos	Grupo	9 sessões, com duração de 1h30, com frequência semanal	Questionário Sociodemográfico; <i>Scale of Positive and Negative Experience</i> (SPANE); <i>La Escala de orientación vital revisada</i> ; Nível de preocupação; “ <i>Termómetro de Felicidad</i> ”; Avaliação da pressão arterial	Os participantes do programa aumentaram significativamente o nível de felicidade e diminuíram o nível de preocupação e a pressão arterial sistólica
Scult, M.; Haime, V.; Jacquart, J.; Takahashi, J.; Moscovitz, B.; Webster, A.;	Desenvolver um programa de envelhecimento saudável para adultos mais velhos e medir as mudanças desde o início até o final do programa, nos resultados psicossociais relevantes	51 idosos, com 65 anos ou mais	Grupo	Sessões de 90 minutos, durante 9 semanas consecutivas	<i>Philadelphia Geriatric Center Morale Scale</i> (PGCMS); <i>Coping Self-Efficacy Scale</i> (CSES)	Aumentos significativos na auto-eficácia e moral foram observados nos participantes do programa.

Denninger, J. W. & Mehta, D. H. 2015	dos participantes, como auto-eficácia e moral.					
Cuadra-Peralta, A.; Veloso-Besio, C.; Puddu-Gallardo, G.; Salgado-García, P. & Peralta-Montecinos, J. 2012	Prevenir ou diminuir sintomatologia depressiva e aumentar a Satisfação com a vida.	43 idosos, com idade média de 71 anos	Grupo	11 sessões semanais de 2 horas de duração. O tempo total da intervenção foi de 2 meses e 2 semanas.	<i>Escala de Depresión Geriátrica de Yesavage; Escala de Satisfacción Vital.</i>	O grupo de oficinas com base na Psicologia Positiva reduziu significativamente a Sintomatologia Depressiva e aumentou significativamente os níveis de Satisfação com a vida, após a intervenção.

Ortega, A. R.; Ramirez, E. & ChamorroO, A. 2015	Verificar se uma intervenção baseada em Memórias Autobiográficas, Perdão, Gratidão e Humor incidiria em aumento da qualidade de vida em idosos institucionalizados.	26 idosos, com idade entre 69 e 81 anos	Grupo	Uma sessão semanal, com duração de aproximadamente 60 minutos, durante 11 semanas	<i>Test de Memoria Autobiográfica (AMT); Mini-Examen Cognoscitivo; Escala de Satisfacción con la Vida; Escala de Felicidad Subjetiva; Cuestionario de Gratitud GQ-6; Escala de Bienestar Psicológico de Ryff; Escala de Depresión Geriátrica</i>	A intervenção se mostrou eficaz no aumento do bem-estar psicológico, felicidade subjetiva e satisfação com a vida, ao mesmo tempo que se observou diminuição em sintomas depressivos nos idosos.
---	---	---	-------	---	--	--

Fonte: Elaboração própria

Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar a eficácia de intervenções no âmbito da Psicologia Positiva aplicadas especificamente à população idosa. Buscou-se delinear os principais construtos teóricos que vêm sendo utilizados em tais protocolos e suas respectivas intervenções. Os resultados obtidos confirmam a efetividade dos programas baseados em Psicologia Positiva para aumento do bem-estar e qualidade de vida em idosos, visto que em sua maior parte, as intervenções utilizadas incidiram em aumento de satisfação com a vida, felicidade subjetiva e bem-estar psicológico.

Ao mesmo tempo, alguns estudos salientaram que tais intervenções também tiveram efeito na diminuição de sintomatologia depressiva e ansiosa. Tal aspecto explicita a importância da inclusão de programas em Psicologia Positiva para esta população específica, posto que em termos de prevalência, pesquisadores brasileiros da área sugerem que há uma proporção bastante elevada de depressão e ansiedade entre idosos (Ferreira & Batistone, 2016). É indispensável citar, que um dos estudos menciona a diminuição de pressão sistólica em idosos que participaram de um programa piloto em Psicologia Positiva. Tal questão desperta a importância de estudos que englobem o entendimento a respeito do papel exercido pelos fatores psicológicos em doenças físicas e marcadores biológicos (Kiecolt-Glaser, McGuire, Robler, & Glaser, 2002).

De forma geral, os estudos aqui apresentados forneceram evidências que comprovam a eficácia de intervenções positivas no campo da psicogerontologia, no aprimoramento de recursos pessoais e sociais. Ademais, os programas mostram-se além de efetivos, inovadores, de fácil aplicação e baixo custo, permitindo que os profissionais clínicos atuem na melhora de qualidade de vida, além de distúrbios emocionais dos idosos (Ortega et al., 2015). Conforme sugerido em literatura, o trabalho do terapeuta deve ultrapassar o tratamento convencional, focado em doenças para, também, desenvolver e promover o que há de melhor na pessoa – visto que ela não almeja somente o alívio de sintomas, mas também estímulo para desenvolver estratégias que possam ajudá-la a lidar melhor com as circunstâncias de vida (Hill, Thorn, & Packard, 2000). Por outro lado, tais programas também permitem que profissionais das áreas pública e social, possam desfrutar de suas vantagens em programas da comunidade (Ortega et al., 2015).

Pode-se considerar como possível limitação o baixo número de estudos que optaram por realizar *Follow up* em suas amostras, pois perde-se de se analisar os efeitos das intervenções a longo prazo. A condução de estudos longitudinais e de *follow up*, poderia mostrar-se valiosa para comprovação de eficácia das intervenções nessa temática, sendo que uma observância mais rigorosa dos participantes após a intervenção é necessária para decifrar se os participantes

continuam ou não a intervenção, o que influenciará os resultados de acompanhamento. Além disso, apesar de várias intervenções já terem sido testadas empiricamente, devido a dificuldade de se conduzirem estudos experimentais, ainda resta um grande número de intervenções e construtos da Psicologia Positiva a serem explorados em ambientes controlados (Hefferon & Boniwell, 2011).

Destaca-se que não foram encontrados estudos brasileiros, evidenciando a necessidade e relevância de se desenvolver programas baseados em Psicologia Positiva específicos para a população idosa, a fim de que se possa preencher mais esta lacuna nos estudos em psicogerontologia no país. Também encontram-se estudos que não apresentam uma descrição clara sobre como foram realizadas as intervenções. Talvez isto possa dificultar a realização de novos estudos na área, assim como impossibilitar que tais pesquisas possam ser replicadas em diferentes culturas e suas idiossincrasias.

Diante da nova configuração demográfica mundial, faz-se urgente o incentivo a atitudes positivas em relação ao envelhecimento, haja visto sua importância para manutenção da saúde e capacidade funcional preservada em qualquer idade. Encorajar tais atitudes pode contribuir para uma cultura de um envelhecimento positivo (Hefferon & Boniwell, 2011). Portanto, com base no exposto, pode-se concluir que a criação e realização de programas baseados em Psicologia Positiva, constitui-se como ferramenta eficaz para aumentar o bem-estar em idosos e até mesmo diminuir sintomas depressivos e de ansiedade, proporcionando assim um envelhecimento bem-sucedido.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

- Avia, M. D., Martínez-Martí, M. L., Rey-Abad, M., Ruiz, M. Á., & Carrasco, I. (2012). Evaluación de un programa de revisión de vida positivo en dos muestras de personas mayores. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 141-156.
- Bambrick, P., & Bonder, B. (2005). Older adults' perceptions of work. *Work*, 24(1), 77-84.
- Bryant, C., Bei, B., Gilson, K., Komiti, A., Jackson, H., & Judd, F. (2012). The relationship between attitudes to aging and physical and mental health in older adults. *International Psychogeriatrics*, 24(10), 1674-1683.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American psychologist*, 54(3), 165.
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Puddu-Gallardo, G., Salgado-García, P., & Peralta-Montecinos, J. (2012). Impacto de un programa de psicología positiva en sintomatología depresiva y satisfacción vital en adultos mayores. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 25(4), 644-652.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- Ho, H. C., Yeung, D. Y., & Kwok, S. Y. (2014). Development and evaluation of the positive psychology intervention for older adults. *The Journal of Positive Psychology*, 9(3), 187-197.
- Ferreira, H. G., & Batistoni, S. S. T. (2016). Terapia Cognitivo-Comportamental para idosos com depressão. In: E. R. Freitas, A. J. G. Barbosa, C. B. Neufeld (Eds.), *Terapias Cognitivo-Comportamentais com Idosos* (pp. 261-285). Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Freund, A. M., & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and aging*, 13(4), 531.
- Heo, J., Culp, B., Yamada, N., & Won, Y. (2013). Promoting successful aging through competitive sports participation: Insights from older adults. *Qualitative health research*, 23(1), 105-113.
- Hill, R. D, Thorn, B. L, & Packard, T. (2000). Counseling older adults: Theoretical and empirical issues in prevention and intervention. In: S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 499-531). New York, US: Brown & little.
- Huxhold, O., Fiori, K. L., & Windsor, T. D. (2013). The dynamic interplay of social network characteristics, subjective well-being, and health: The costs and benefits of socio-emotional selectivity. *Psychology and Aging*, 28(1), 3-16.
- Jiménez, M. G., Izal, M., & Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Suma psicológica*, 23(1), 51-59.
- Jung, Y., Gruenewald, T. L., Seeman, T. E., & Sarkisian, C. A. (2009). Productive activities and development of frailty in older adults. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65(2), 256-261.
- Kiecolt-Glaser, J. K., McGuire, L., Robles, T. F., & Glaser, R. (2002). Psychoneuroimmunology: Psychological influences on immune function and health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 70(3), 537.
- McCauley, J., Haaz, S., Tarpley, M. J., Koenig, H. G., & Bartlett, S. J. (2011). A randomized controlled

- trial to assess effectiveness of a spiritually-based intervention to help chronically ill adults. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 41(1), 91-105.
- Ortega, A. R., Ramírez, E., & Chamorro, A. (2015). Una intervención para aumentar el bienestar de los mayores. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 23-33.
- Proyer, R. T., Ruch, W., & Buschor, C. (2013). Testing strengths-based interventions: A preliminary study on the effectiveness of a program targeting curiosity, gratitude, hope, humor, and zest for enhancing life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 275-292.
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2014). Positive psychology interventions in people aged 50–79 years: long-term effects of placebo-controlled online interventions on well-being and depression. *Aging & Mental Health*, 18(8), 997-1005.
- Ramírez, E., Ortega, A. R., Chamorro, A., & Colmenero, J. M. (2014). A program of positive intervention in the elderly: memories, gratitude and forgiveness. *Aging & Mental Health*, 18(4), 463-470.
- Ranzijn, R. (2002). Towards a positive psychology of ageing: Potentials and barriers. *Australian Psychologist*, 37(2), 79-85.
- Reichstadt, J., Depp, C. A., Palinkas, L. A., & Jeste, D. V. (2007). Building blocks of successful aging: a focus group study of older adults' perceived contributors to successful aging. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 15(3), 194-201.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The gerontologist*, 37(4), 433-440.
- Scult, M., Haime, V., Jacquart, J., Takahashi, J., Moscovitz, B., Webster, A., ... Mehta, D. H. (2015). A healthy aging program for older adults: effects on self-efficacy and morale. *Advances in mind-body medicine*, 29(1), 26.
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, US: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, US: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In: M. Csikszentmihalyi, *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Berlin, Germany: Springer Netherlands.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774.
- Sergeant, S., & Mongrain, M. (2011). Are positive psychology exercises helpful for people with depressive personality styles?. *The Journal of Positive Psychology*, 6(4), 260-272.
- Shapira, L. B., & Mongrain, M. (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 377-389.
- Shea, B. J., Hamel, C., Wells, G. A., Bouter, L. M., Kristjansson, E., Grimshaw, J., ... Boers, M. (2009). AMSTAR is a reliable and valid measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *Journal of clinical epidemiology*, 62(10), 1013-1020.
- Staudinger, U. M., Marsiske, M., & Baltes, P. B. (1993). Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: Perspectives from life-span theory. *Development and Psychopathology*, 5(4), 541-566.

POSITIVE PSYCHOLOGY INTERVENTIONS IN ELDERLY: A SYSTEMATIC REVIEW

Gabriela Veiga Alano Rodrigues

Allana Almeida Morae

Irani Iracema de Lima Argimon¹¹

Abstract

Successful aging is based on preserved functional capacity, that is, on maintaining the physical and mental skills necessary for independent and autonomous living. Research in Positive Psychology suggests that therapeutic techniques should be developed to encourage personal strengths and psychological resources in order to improve the functioning and well-being of the general population. Therefore, in order to reflect on the scientific production in this area, the present study aimed through a systematic literature review, to investigate interventions in Positive Psychology applied to the elderly population, to describe the most frequently used interventions, procedures and main outcomes. The results confirm the effectiveness of programs based on positive psychology to increase well-being and quality of life in the elderly.

Keywords: positive psychology, intervention, elderly.

¹¹ Institution: Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS)

ATUAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO

FÍSICA¹²

Evanildo Medeiros Filho¹³

Jeania Lima Oliveira¹⁴

Grasiany de Sousa Almeida¹⁵

Leandro Araujo de Sousa¹⁶

José Airton de Freitas Pontes Junior¹⁷

RESUMO

O estudo tem como objetivos realizar uma revisão sistemática acerca da qualidade da formação e atuação de professores de Educação Física no Brasil e verificar a percepção dos estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física que participaram do Enade 2014 em relação à atuação de seus professores dos cursos. Seguindo os procedimentos metodológicos definidos, verificou-se nas produções científicas selecionadas na revisão sistemática dilemas da profissão docente em Educação Física, como críticas aos currículos e necessidades de maior apoio

¹² Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação Cearense de Apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

¹³ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. (UECE/PPGE). E-mail: evanildofilho17@gmail.com

¹⁴ Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: jeania.lima@uece.br

¹⁵ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, (UECE/PPGE). E-mail: grasianysa@gmail.com

¹⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). E-mail: leandro.sousa@ifce.edu.br

¹⁷ Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará (UECE/PPGE). E-mail: jose.airton@uece.br

*Correspondência: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Center of Education (CED) – 1º andar - Campus do Itaperi, 60714-903, Fortaleza, Brasil.

pedagógico. Por outro lado, foi evidenciado percepção satisfatória dos discentes quanto a atuação do corpo docente, constatando uma maior satisfação dos estudantes de Instituições de Ensino Superior privadas em comparação aos estudantes de instituições públicas.

Palavras-chave: avaliação educacional, educação superior, corpo docente.

Introdução

Iniciativas governamentais, como a Lei de Cotas e outras políticas educacionais como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Sisu (Sistema de Seleção Unificada), ProUni (Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) vêm contribuindo para a expansão do Ensino Superior no Brasil (OCDE, 2014; Garrido, 2015). Concomitantemente, aumenta-se a necessidade de ofertar uma estrutura física e curricular de qualidade, bem como o corpo docente e os demais aspectos didático-pedagógicos essenciais para uma formação profissional adequada (Braum, Leão, Freire, e Walter, 2015; Belmar, 2016).

Com o aumento de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente em instituições privadas (Barros, 2015), diferentes são os fatores internos que podem estar relacionados com os níveis de evasão e baixo desempenho dos estudantes, como, por exemplo, o ambiente inadequado, a falta ou pouca assistência socioeducacional e professores sem qualificações adequadas. Diante disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009) ressalta que além da expansão desse nível de ensino, deveriam ser oferecidas condições adequadas para permanência dos estudantes nas IES.

Nesse sentido, uma grande parcela de professores atuantes no Ensino Superior, possuem características do “ensino centrado na figura do professor”, muitas vezes se apropriando do método em que foram formados. Frente a esse contexto, configura-se como um dos desafios, reestruturar a formação desses e dos futuros professores convertendo-a para um modelo que, ao atuar, seja capaz de desenvolver habilidades de pesquisar, analisar, sistematizar e socializar conhecimento (Masetto e Gaeta, 2015; Montenegro-Velandia et al., 2016).

Diante disso, considerando a importância da produção de estudos que tenham como finalidade a melhoria do Ensino Superior (Sultan e Wong, 2012), é notória a necessidade de buscar evidências que apontam a percepção dos estudantes das IES sobre fatores que indicam boas

condutas na atuação dos professores universitários, bem como reunir de forma sistemática produções na literatura científica que objetivam traçar o perfil ou a qualidade dos cursos de formação de professores de Educação Física, uma vez que essa iniciativa pode ser configurada como uma política de *accountability*.

Estudos têm mostrado a importância de avaliar o processo de ensino aprendizagem na percepção dos estudantes, uma vez que consideram uma oportunidade para aprimorar o trabalho pedagógico (Wong e Moni, 2014; Iqbal, Lee, Pearson, e Albon, 2016; Bisinoto e Almeida, 2017).

Dessa forma, estudos como esses podem subsidiar intervenções de políticas educacionais públicas e privadas para melhoria da qualidade do Ensino Superior, em especial no que concerne a formação e atuação docente, bem como fornecer um feedback aos interessados sobre a temática. Além disso, apontamos relevância temática visto as poucas produções científicas acerca da percepção discente quanto a atuação docente em âmbito nacional.

Diante do exposto, esse trabalho teve como objetivos realizar uma revisão sistemática acerca da qualidade da formação de professores de Educação Física e verificar a percepção dos estudantes concluintes dos cursos de Licenciatura em Educação Física que participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2014 em relação à atuação de seus professores dos cursos em que estavam sendo formados.

Metodologia

Etapas e método da revisão sistemática

A revisão sistemática tem como um de seus objetivos reunir, sintetizar os resultados e avaliar criticamente as produções científicas acerca de uma determinada temática, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos (Galvão, Pansani, e Harrad, 2015).

Para tanto, a presente revisão sistemática seguiu as etapas sugeridas por Galvão, Pansani e Harrad (2015). O método é composto por 6 etapas que correspondem, respectivamente, a i) "estabelecimento de hipótese ou questão de pesquisa"; ii) "amostragem ou busca na literatura"; iii) "categoria dos estudos"; iv) "avaliação dos estudos incluídos na revisão"; v) "interpretação dos resultados" e vi) "síntese do conhecimento ou apresentação da revisão".

Nesse sentido, a pergunta inicial é: qual a qualidade da formação e atuação de professores de Educação Física no Brasil discutida na literatura científica? Como critérios de inclusão, optou-se

por artigos científicos completos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicados entre o ano de 2013 a 2018. Tal recorte temporal levou em consideração as orientações de Galvan (2017) em que sugere um delineamento dos últimos 5 a 7 anos. Por outro lado, foram excluídos estudos que utilizaram métodos de revisões de literatura em qualquer uma de suas abordagens (narrativa, integrativa, sistemática e meta-análise).

As bases de dados consultadas para as buscas das produções científicas foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde LILACS, Education Resources Information Center (ERIC) e o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Para as buscas foram utilizados os operadores *Booleano “AND”* e *“OR”* para formulação de equações/combinções com os seguintes descritores mediante consulta no Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (TESE): Formação inicial, *Initial training*; Formação contínua, *in-service teacher training*; Professor, *Teacher*; Educação Física, *Physical Education*. Não contendo na plataforma TESE, mas pela utilidade nas produções científicas brasileiras, optou-se por inserir os descritores: atuação docente, *teaching performance*; Formação docente, *Professional development*; Educação Básica, *Basic Education*, Licenciatura.

Etapas e métodos da análise de percepção

Os participantes dessa etapa foram estudantes de IES públicas e privadas candidatos no Enade 2014. Nessa edição do exame participaram 30.829 estudantes concluintes de cursos de licenciatura em Educação Física, distribuídos nas diferentes regiões geográficas do país. A partir dos critérios de inclusão: i) não ter deixado nenhuma questão em branco e/ou ter empregado resposta múltipla nas questões selecionadas para o presente estudo, e ii) não ter assinalado as opções “não sei responder” e “não se aplica”, foram registrados 25037 candidatos que, após a realização do cálculo amostral foram selecionados aleatoriamente 733 estudantes ($26,7 \pm 6,62$ anos de idade) para compor a amostra. Entre quais 57,2% (n=419) eram do sexo masculino e 42,8% (n=314) do sexo feminino, sendo 27,3% (200) de IES públicas e 72,7% (533) de instituições privadas.

As informações foram extraídas dos microdados da prova do Enade realizada em 2014 disponibilizados para a comunidade acadêmica no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O exame é composto por 40 questões, sendo elas discursivas

(05 questões) e objetivas (35 questões) de múltipla escolha, além de um questionário sobre a percepção da prova (09 questões).

Além da prova de conhecimento, há o “questionário do estudante” constituído por 68 perguntas, em que para esse estudo foram selecionados as questões 37, 38, 39, 56, 57 e 58, sendo estes relacionados à atuação docente (ver Tabela 1). As opções de respostas são do tipo likert, em 6 níveis em que o primeiro é “discordo plenamente” e o último “concordo plenamente”. Para fins de análise e entendimento dos resultados, essa foi transformada em uma nova variável de nome “Nota geral” contendo uma escala de 0-10, sendo que 0 corresponde a “Discordo totalmente” e 10 “Concordo totalmente”.

A análise foi realizada a partir de estatística descritiva (frequência, média, desvio-padrão/dp e coeficiente de variação/CV) para caracterização da amostra, teste de Kolmogorov-Smirnov para testar a hipótese de normalidade, em que foi rejeitada a hipótese nula ($p < 0,05$). Diante disso, optou-se por testes não paramétricos, sendo eles o Kruskal-Wallis na comparação entre as regiões geográficas e o teste de U de Mann-Whitney para comparar por categoria administrativa (pública e privada) e por sexo (masculino e feminino). Optamos em apresentar os resultados por meio de média e desvio padrão em vez da média dos *rankings* para melhor compreensão do leitor.

Para análise da confiabilidade do instrumento utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach e para análise da existência de efeito halo o T^2 de Hotteling. Além disso, foi realizada Análise Fatorial apresentando valores de KMO/ Bartlett, Carga fatorial e Comunalidade. Para realização dos testes foi utilizado o software estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 22.0, considerando-se significativos os valores de $p \leq 0,05$ (*) e $p \leq 0,01$ (**).

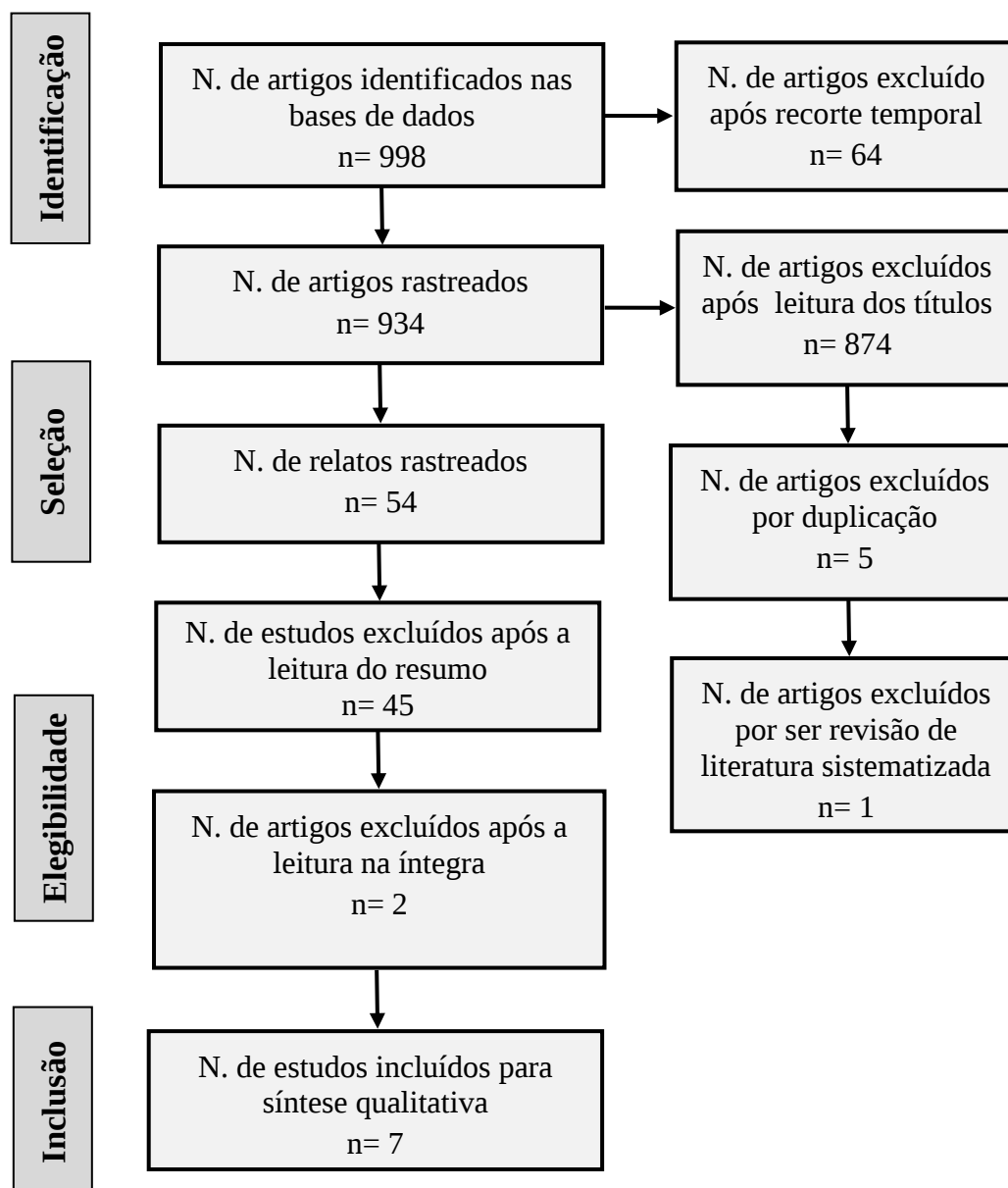
Esta pesquisa segue as recomendações das normas estabelecidas na Resolução nº 510/16 nos termos do Art. 1º, cláusula “V – pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual” e “VI – pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica, não sendo necessária a submissão desta ao Comitê de Ética em Pesquisa” (Brasil, 2016).

Resultados

Com a utilização das combinações de descritores foram encontrados 106 trabalhos no SciELO, 175 no LILACS, 574 no BDTD e 143 no ERIC totalizando 998 trabalhos encontrados inicialmente. Desses foram excluídos 64 por não contemplar o recorte temporal, 874 por título, 5

por duplicação entre as bases e 1 por se tratar de uma revisão de literatura sistematizada. Por fim, foram excluídos 45 após a leitura dos resumos e 2 mediante a leitura na íntegra. Contudo, restou 7 trabalhos ao final desse processo para serem analisados e discutidos de forma crítica. O número de artigos selecionados e excluídos podem ser mais bem compreendidos no Fluxograma 1.

Fluxograma 1. Processo percorrido para seleção dos artigos para análise final.



Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1 podem ser observados os objetivos e os principais resultados dos artigos selecionados, os quais apontam e são apresentados em três categorias: atuação docente, críticas

ao currículo e formação discente. No decorrer da leitura será possível perceber sugestões e críticas direcionadas a formação e atuação de professores de Educação Física.

Tabela 1. Caracterização dos estudos selecionados quanto aos autores, objetivos e síntese dos resultados

Autor / Ano	Objetivo	Principais resultados	Categorias
Marcon, Graça e Nascimento (2013) ¹	Analisar como os conhecimentos sobre a sala de aula, a escola e a comunidade incidem na construção do CPC (conhecimento pedagógico do conteúdo)	Necessidade dos professores-formadores estimular à reflexão, a sensibilidade e a criticidade dos futuros professores de Educação Física.	Formação discente
Sampaio, Stobäus e Baez (2017) ³	Apresentar situações indutoras de mal-estar vivenciadas por docentes na transição da formação acadêmica para o início da profissão.	As principais dificuldades dos professores estão relacionadas à desmotivação e a falta de apoio pedagógico.	Atuação docente
Dutra (2013) ²	Discutir a situação da formação de professores de professores de Educação Física	Os currículos de formação de professores de Educação Física ainda se encontram com ênfase na técnica e na performance.	Críticas ao currículo
Marques e Figueiredo (2014) ³	Investigar de quais modos as Diretrizes Curriculares Nacionais tem repercutido nos currículos de formação de professores de Educação Física	Os currículos apresentam diferentes e ambíguas formas de interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física.	Críticas ao currículo
Machado (2014) ²	Analisar a operacionalização das atividades complementares e sua relevância para a formação dos professores	Importância da promoção de atividades complementares na intenção de possibilitar aos acadêmicos vivências fora da sala de aula.	Formação discente
Sales (2015) ²	Analisar as inter-relações da autoeficácia discente com a formação inicial de estudantes.	Os estudantes mais autoeficazes costumam se engajar mais cedo em atividades de pesquisa e extensão.	Formação discente
Calegari (2017) ²	Analisar a trajetória profissional de egressos de 1990 a 1994 e as impressões sobre sua formação acadêmica	Os conhecimentos adquiridos no curso não foram suficientes para atuação na área e o currículo da formação foi pouco adequado à realidade.	Formação discente

Fonte: Elaboração própria.

SciELO¹; BDTD²; LILACS³

Na Tabela 3 encontram-se as seis questões acerca da atuação docente, extraídos do questionário do estudante do Enade. O questionário apresentou estrutura unifatorial (variância explicada de 68%) com adequação da amostra (KMO=0,894) e comunalidade e cargas fatoriais

acima de 0,5, exceto a comunalidade da questão 58. O coeficiente de Alfa de Cronbach e efeito halo pelo T^2 de Hotteling apresentou-se valores de 0,90 e $p \leq 0,01$, respectivamente. Considerando esses resultados satisfatórios maximiza as chances de alcançar resultados mais precisos e fidedignos (Field, 2009; Maroco, 2011).

Tabela 3. Questões referentes à atuação dos professores extraído do questionário do estudante (Enade) para fins de análises.

Questões	Comunalidade	Carga fatorial	Média por questão ¹	Nota Geral
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	,68	,82	8,70	8,76
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades académicas e para seus estudos.	,79	,89	8,69	
39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	,66	,81	8,90	
56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	,51	,71	8,27	
57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	,64	,80	8,96	
58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	,43	,65	9,09	

Fonte: Elaboração própria.

Alfa de Cronbach (α) = ,90 / T^2 de Hotelling = ,00

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = ,89 / Bartlett's Test = ,00

¹ Escala de 0-10.

Na tabela anterior vimos que a nota geral foi de 8,76 ($dp=1,53$) e a questão número 56 foi a que apresentou menor média. Na Tabela 4 encontra-se a média dos estudantes pelas categorias: sexo, categoria administrativa e regiões geográficas. Em relação ao sexo, embora a maior média foi por parte do sexo masculino (8,77) em comparação ao sexo feminino (8,76), não houve diferença significativa. Quanto à categoria administrativa, verificou-se uma maior média dos estudantes de IES privada (9,02) em comparação aos de IES pública (8,09), sendo essa diferença significativa. Nesse sentido, quando comparado à concordância dos estudantes entre as regiões geográficas, não foi detectado diferença significativa.

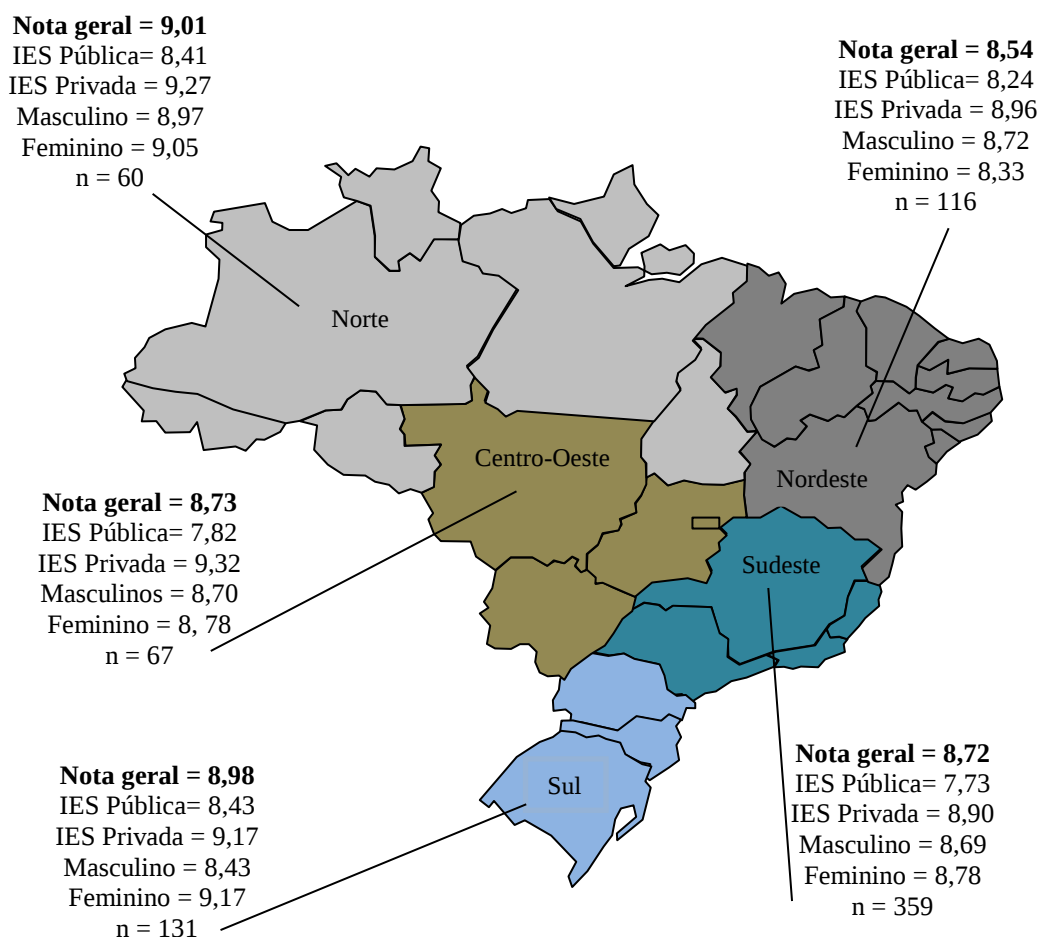
Tabela 4. Concordância dos estudantes em relação as questões sobre a atuação docente.

Variáveis	Grupo	Média (dp)	CV	p
Sexo	Masculino	8,77(1,52)	17,33	0,78
	Feminino	8,76(1,55)	17,69	
Categoria Administrativa	Pública	8,09(1,64)	20,27	0,00**
	Privada	9,02(1,41)	15,63	
Regiões geográficas	Norte	9,01(1,13)	12,54	0,17
	Nordeste	8,54(1,62)	18,96	
	Sudeste	8,72(1,64)	18,80	
	Sul	8,98(1,35)	15,03	
	Centro-Oeste	8,73(1,36)	15,57	

Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 1 podem ser observadas as médias obtidas por cada região geográfica do país. Tais médias estão dispostas quanto a nota geral, categoria administrativa das IES e sexo dos participantes. Observa-se que a região Norte e Sul foram as regiões que apresentaram maior média geral. Além disso, também nota-se que em todas as regiões os estudantes de IES privadas melhor avaliaram seus professores.

Figura 1. Apresentação da média obtida por cada região quanto a nota geral, categoria administrativa das IES e sexo dos participantes do Enade.



Fonte: Elaboração própria.

Discussão

No corrente estudo de revisão sistemática foram encontrados diferentes pontos que convergem para a formação inicial do professor de Educação Física. Pontos estes que a pesquisa tratou como negativos e positivos na qualidade da formação do respectivo curso. Ao tratar da formação de professores, Marques e Figueiredo (2014), Calegari (2017), Machado (2014), Sales (2015), Marcon, Graça e Nascimento (2013), Sampaio, Stobäus e Baez (2017) e Dutra (2013) fazem análise respectivamente de assuntos como o currículo dos cursos de Educação Física apresenta

ambiguidades, os conhecimentos adquiridos ainda não são suficientes para o mercado de trabalho, implementação de disciplinas que forneçam subsídios para a pesquisa, engajamentos de estudantes em atividades de extensão como desenvolvimento de aprendizagem, formação com ênfase na reflexão e criticidade, comportamentos que levam a exaustão da profissão e uma forte influência da Teoria do Capital Humano, ou seja, das necessidades de produção do mercado de trabalho.

É complexo discutir sobre a formação de professores principalmente como seus diversos aspectos formativos são apresentados. A revisão sistemática pode acrescentar alguns pontos norteadores na busca por essas informações. No que concerne ao desenvolvimento da formação de professores em Educação Física, Calegari (2017) mostra que os egressos em sua maioria relatam que seus conhecimentos adquiridos no curso ainda são insuficientes para a realização profissional na respectiva área e os demais dizem que o currículo não estava adequado à realidade. Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) surge a necessidade de aprimoramento dos currículos dos cursos de formação de professores, bem como ações formativas que possibilite os professores universitários um melhor planejamento e discussão em suas aulas.

Tende-se a obter uma melhor formação acadêmica quando as experiências ofertadas pelas IES abrangem atividades que vão além do ensino, ou seja, experiências que também contemplem atividades de pesquisa e extensão. Experiências como a participação em programas, em projetos que estimulam a investigação acadêmica e participação em eventos científicos precisam ser mais frequente nos cursos de formação de professores, principalmente das pequenas instituições de ensino que se instalaram no país nos últimos anos. Frente a essa discussão, Machado (2014) relata que as disciplinas curriculares na formação inicial de professores ligadas a produção científica contribuem para uma visão ampla da cultura e dos conhecimentos existentes na área.

Diante disso, é oportuno ressaltar que muito se tem discutido sobre as características que formam um curso superior, sendo uma delas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que moldam os cursos de graduação. De acordo com Marques e Figueiredo (2014) além do currículo de Educação Física apresentar algumas ambiguidades, existem algumas manobras políticas que não correspondem aos procedimentos legais tanto nos conhecimentos específicos como gerais.

As políticas de engajamento de estudantes pelas IES possibilitam um trabalho que já coloca o futuro professor nas práticas de ensino muito antes de sua formação, exemplo disso, no Brasil, pode ser mencionado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o recente Programa Residência Pedagógica, ambos oportunizam aos acadêmicos experiências no contexto

escolar até mesmo antes dos estágios obrigatórios. Nesse sentido, estudos como o de Salles (2015) relatam que os estudantes que se engajam com atividades de ensino, pesquisa e extensão conseguem melhor desempenhar suas atividades acadêmicas.

Os estudantes de licenciatura atendidos por esses programas precisam passar por diferentes experiências teóricas e práticas no que abrange as diversas atividades da atuação docente. Dessa forma, os professores formadores, os quais recebem esses estudantes em suas salas de aulas, deve oportunizá-los experiências que o possibilite reflexões e criticidade da influência das práticas pedagógicas no desenvolvimento dos alunos e da comunidade escolar na qual pertence a unidade de ensino (Marcon, Graça, e Nascimento, 2013).

Em relação aos fatores que distorcem a realidade profissional dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física podem ser citados: a) instabilidade do mercado de trabalho e b) escassa legitimação da área na comunidade escolar. Nessa vertente, Sampaio, Stobäus e Baez (2017) discutem a “crise” que os profissionais da educação sofrem pela fragilidade e a desvalorização da profissão que dificultam no desenvolvimento de um futuro pessoal e profissional promissor.

Desse modo, as condições que melhor serviriam para realçar o magistério seria ver em sua relação estando fundamentada na Teoria do Capital Humano de forma a atrelar competências e habilidades demandada pelo mercado, uma vez que, essas características manifestariam na formação do indivíduo (Dutra, 2013).

A busca pela qualidade da educação, e mais especificamente do Ensino Superior, tem crescido nos últimos anos, especialmente a partir da década de 1990 com a expansão do ensino superior. Tal expansão influenciou nas novas propostas de avaliação nesse nível de ensino, como, a criação do Exame Nacional dos Cursos (ENC) e, posteriormente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Desse modo, com as diferentes mudanças tanto na qualidade dos professores, quanto em instalações físicas dos prédios e materiais didático-pedagógicos, os cursos começam a empregar formas de melhores condições para a formação acadêmica. Portanto, se faz necessário que os investimentos sejam frequentes e em diferentes setores institucionais para que se tenha melhorias significativas na formação inicial de professores.

Em relação aos resultados da percepção discente sobre a atuação dos professores, os achados apontam uma boa percepção dos estudantes de IES públicas e privadas, de ambos os sexos e das diferentes regiões geográficas em relação à atuação docente nos cursos de licenciatura em Educação Física. Embora em diferentes realidades o ensino vem sendo satisfatório, ainda é possível

encontrar universidades que a pesquisa e a extensão não são passíveis dessa mesma satisfação positiva (Maranhão e Veras (2017).

Em consonância com os achados dos presentes estudos, Borges, Silva, Miranda, Miranda, e Carvalho (2016) evidenciaram um bom desempenho docente principalmente no "domínio dos conteúdos" e "clareza na transmissão das informações". Ainda nesse estudo, mais de 80% dos estudantes afirmaram que "sim" quando perguntado se os professores demonstraram estar preparados e organizados para a aula, bem como se os mesmos explicavam de forma clara os conteúdos.

Noutra vertente, Andriola, Gomes, Sampaio e Carvalho (2012), ao realizar uma avaliação diagnóstica das dimensões consideradas relevantes da atuação docente na Universidade Federal do Ceará (UFC), verificaram que 9 entre os 26 aspectos avaliados com menos de 50% de respostas satisfatórias, sendo que dentre eles estão o pouco incentivo à autonomia intelectual dos discentes e a não utilização de procedimentos didáticos adequados aos objetivos da disciplina entre outros. Nesse sentido, Maranhão e Veras (2017) também evidenciaram na percepção dos estudantes metodologias não satisfatórias no Ensino Superior noturno da Universidade Federal da Bahia (UFBA), constatando um ensino tradicional, aulas conteudistas e cansativas.

Considerando a expansão do Ensino Superior, atualmente se tem estudantes de diferentes realidades sociais e perfis acadêmicos. Diante dessa realidade, é oportuno ressaltar a dificuldade de atender as expectativas de perfis heterogêneos dos estudantes, no entanto, é sabido que ainda é possível encontrar evidências que comprovam o despreparo dos professores universitários, assim como aponta Masetto (2012).

Nessa perspectiva, Moraes, Almeida e Azevedo (2014) ao verificar as práticas docentes em três áreas do conhecimento, constatou percepção negativa dos estudantes de licenciatura em Artes e Humanidades nos aspectos: i) incentivo às novas ideias, ii) expressão de ideias, iii) interpretação pela aprendizagem dos alunos e iv) metodologia de ensino e avaliação. De acordo com Catapan, Colauto e Sillas (2012) esses aspectos são apenas alguns indispensáveis para uma boa atuação docente.

Diante do exposto, é importante realçar que as cobranças do Ministério da Educação pela inserção em maior escala de professores mestres e doutores nas IES não foi fator exclusivo para a melhoria do ensino (Martins, Menezes, e Justiniano, 2011). Autores como Hoeckesfeld, Soares, Dias, Lima e Sarquis (2016) ressaltam que há professores que não apresentam ações didático-pedagógicas que deveria corresponder aos títulos que possuem.

Dessa forma, reveste-se de valor a implementação de políticas educacionais públicas e privadas voltadas para a formação continuada dos professores, pois embora os meios (internet, livros, revistas e outros) de se obter conhecimento tenham tomado proporções maiores nas últimas décadas, estudantes diante de uma dificuldade didático-pedagógica recorrem aos professores (63%) mais do que aos livros (25%) e de outros meios (19%) (Triani, Magalhães Jr, e Novikoff, 2017). Ou seja, embora que outros meios de se extrair conhecimento foram surgindo, o professor continua sendo crucial no processo de ensino-aprendizagem, tornando necessária a sua valorização.

Considerações Finais

A partir das evidências exposta ao longo do estudo, elencamos que os poucos estudos sobre formação em Educação Física estão relacionados a Atuação docente, Críticas ao currículo e Formação discente. Identificamos ainda que a percepção dos estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física é satisfatória quanto a atuação do corpo docente. Por outro lado, percebe-se que em todas as regiões do país os estudantes de IES privadas avaliaram melhor seus professores do que os estudantes de IES Públicas.

Embora bem avaliados pelos estudantes, é notória a necessidade de ampliação de saberes e práticas na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física. Tal afirmação, pode ser consubstanciada pela revisão sistemática em que além de outras inferências, os estudos apontaram dilemas na formação e atuação dos professores de Educação Física, como a deficiência no currículo e necessidade de maior apoio pedagógico.

Diante de algumas limitações, como a quantidade de questões explorada do questionário, vale ressaltar que estudos acerca da avaliação da atuação de professores do Ensino Superior em larga escala no Brasil na área de licenciatura em Educação Física são raros ou inexistentes. Sendo assim, acreditamos que esse estudo veio a contribuir na formação crítica e prática dos professores e coordenadores de cursos de Educação Física, uma vez que, as evidências encontradas via revisão sistemática alertam a necessidade de melhoria. Além disso, espera-se possibilitar ações de políticas educacionais públicas e privadas a fim de aprimorar a qualidade da atuação docente.

Adicionalmente, sugere-se que pesquisas futuras possam identificar e promover discussões sobre as políticas educacionais acerca da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física e possíveis meios para amenizar as distorções entre regiões geográficas e categoria administrativa das IES no que se refere a qualidade do corpo docente.

Referências

- Andriola, W., Gomes, C., Sampaio, A., e Carvalho, J. (2012). Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: apresentação de resultados parciais. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 198-216. Doi: 10.15366/riee.
- Barros, A. (2015). Expansão da educação superior no brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, 36 (131), 361-390. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>.
- Belmar, P., Llanca, L., Rubio, C., Ortega, J., e Valenzuela, L. (2016). Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en chile. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7 (18), 130-142. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v7n18/2007-2872-ries-7-18-00130.pdf>.
- Bisinoto, C., e Almeida, L. (2017). Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na educação superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25 (96), 652-674. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002501176>.
- Borges, W., Silva, E., Miranda, A., Miranda, G., e Carvalho, L. (2016). Saberes docentes na visão de egressos do curso de ciências contábeis. *ConTexto*, 16 (34), 21-34. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/viewFile/64314/pdf>.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. *Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira* (INEP). microdados do ENADE. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/microdados>.
- Brasil. (2018). *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília: Ministerio da Educação. Recuperado de basenacionalcomum.mec.gov.br.
- Braum, L., Leão, A., Freire, O., e Walter, S. (2015). Percepção dos alunos sobre qualidade no ensino superior: identificação das prioridades de melhoria no curso de ciências contábeis. *Revista de Estudos Contábeis*, 6 (11), 62-80. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/rec/article/view/27344/20637>.
- Calegari, C. (2017). *O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG*. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba. Recuperado de <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/460>.
- Catapan, A., Colauto, R., e Sillas, E. (2012). Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. *Revista de Informação Contábil*, 6 (6), 63-82. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ricontabeis/article/view/7954/8031>.
- Dutra, G. (2013). *Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de educação física*. 193f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS. Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72695/000885312.pdf?sequence=1>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.

- Galvan, J. (2017). *Writing Literature Reviews: A Guide for Students of the Social and Behavioral Sciences*. 7th Edition, Kindle Edition.
- Galvão, T., Pansani, T., e Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24 (2), 335-342. Doi: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>.
- Garrido, S., Kamikowski, M., Rezende, F., Funghetto, S., e Griboski, C. (2015). A expansão da educação superior no brasil, a indução da qualidade a partir do sinaes e as novas perspectivas para a educação a distância. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 10 (25), 19-35. Recuperado de http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/.
- Hoeckesfeld, L., Soares, J., Dias, A., Lima, M., e Sarquis, A. (2016). Posicionamento de marca: estudo de casos em instituições de ensino superior. In: XVI Coloquio internacional de Gestión Universitária. *Anais.... Arequipa – Perú: XVI CIGU*. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172050/OK%20-%20101_00352%20-%20OK.pdf?sequence=1.
- Iqbal, I., Lee, J., Pearson, M., e Albon, S. (2016). Student and faculty perceptions of student evaluations of teaching in a canadian pharmacy school. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8 (2), 191-9. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.12.002>.
- Machado, C. (2014). *Cenário das atividades complementares nos cursos de licenciaturas em educação física nas universidades federais do Rio Grande do Sul*. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. Recuperado de <http://www.guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/3152>.
- Maranhão, J., e Veras, R. (2017). O ensino noturno na universidade federal da bahia: percepções dos estudantes. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25 (96), 553-584. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500854>.
- Marcon, D., Graca, A., e Nascimento, J. (2013). O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27 (4), 633-45. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v27n4/v27n4a11.pdf>.
- Marques, F., e Figueiredo, Z. (2014). Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. *Motrivência*, 26 (43), 30-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p30>.
- Martins, J., Menezes, R., e Justiniano, L. (2011). Atuação do departamento de marketing em uma instituição de ensino superior – IES. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 4 (2), 110-122. Doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2011v4n2p110>.
- Masetto, M. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus editorial.
- Masetto, M., e Gaeta, C. (2015). Os desafios para a formação de professores do Ensino Superior. *Revista Triângulo*, 8 (2), 04-13. Doi: <http://dx.doi.org/10.18554/rt.v8i2.1550>.
- Montenegro-Velandia, W., Toro-Jaramillo, I., Montoya-Agudelo, C., Pérez-Villa, P., Cano-Arroyave, A., Arango-Benjumea, J., Vahos-Correa, J., e Coronado-Ríos, B. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración. *Educación y Educadores*, 19 (2), 205-220. Doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.2>.

- Morais, M., Almeida, L., e Azevedo, I. (2014). Criatividade e práticas docentes no ensino superior: como pensam os alunos de áreas curriculares diferentes? *Revista amazônica*, 12 (2), 97-126. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/34301>.
- OCDE. (2014). Organization For Economic Cooperation And Development. *Education at a Glance 2014: highlights*. Paris. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
- Salles, W. (2015). *Autoeficácia discente na formação inicial em educação física*. 162f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132978>.
- Sampaio, A., Stobäus, C., e Baez, M. (2017). Vivências de Mal-Estar na transição da Licenciatura a docência em Educação Física. *Movimento*, 23 (3), 975-988. Doi: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.65257>.
- Sultan, P., e Wong, H. (2012). Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 24 (5), 755-784. Doi: <https://doi.org/10.1108/13555851211278196>.
- Thomas, J., Nelson, J., e Silverman, S. (2015). *Research methods in physical activity*. (7th ed.). Champaign Ill.: Human Kinetics.
- Triani, F., Magalhães Jr, C., e Cristina, N. (2017). As representações sociais de estudantes de educação física sobre a formação de professores. *Movimento*, 23 (2), 575-586. Doi: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.68898>.
- Toro-Jaramillo, I., Montoya-Agudelo, C., Pérez-Villa, P., Cano-Arroyave, A., Arango-Benjumea, J., Vahos-Correa, J., e Coronado-Ríos, B. (2016). Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de administración: A look at their application in business administration programs. *Educación y Educadores*, 19 (2), 205-220. Doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.2>.
- UNESCO. (2009). *Global education digest 2009: comparing education statistics across the world*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf>.
- Wong, W., e Moni, K. (2014). Teachers perceptions of and responses to student evaluation of teaching: purposes and uses in clinical education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (4), 397-411. Doi <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.844222>.

TEACHING PERFORMANCE IN PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' TRAINING

Abstract

The present study aims to carry out a systematic review about the quality of Physical Education teachers' training and performance in Brazil and to verify the perception of the Physical Education undergraduate students who took part in 2014 Enade, in relation to their professors' performance. Following the defined methodological procedures, the scientific papers selected for the systematic review could illustrate the dilemmas faced by the Physical Education teaching, as well as some criticism to the curricula and also needs of greater pedagogical support. On the other hand, it was evidenced a satisfactory students' perception regarding the performance of the teaching staff, noting a higher satisfaction of the students of private Higher Education Institutions, in comparison to the students of public ones.

Keywords: educational assessment, higher education, faculty.

PROFESSORES ESGOTADOS: REVISÃO DA LITERATURA SOBRE PROGRAMAS DE GESTÃO DE STRESS COM AVALIAÇÃO DA EFICÁCIA

Helena Carvalho¹⁸

Cristina Queirós¹⁹

Resumo

O sistema educativo tem sofrido um processo de enorme e rápida mudança, desencadeador de elevado stress nos professores, que se apresentam esgotados e emocionalmente exaustos. Foi realizada uma pesquisa entre março/novembro 2018 nas bases de dados EBSCO Discovery e Scopus, aplicando uma equação de pesquisa que associou professores, programas de gestão de stress e avaliação da eficácia. Encontraram-se 28 estudos, a maioria realizados no século XXI e nos EUA, indicando que os programas são eficazes na redução do stress e promovem melhorias no bem-estar em geral e na autorregulação emocional. Assim, interessa dotar, desde a sua formação, os professores com estratégias eficazes e ferramentas que facilitem a superação das adversidades inerentes à profissão, para um bom desempenho no ensino.

Palavras-chave: gestão do stress, professores, programas, avaliação eficácia, revisão da literatura.

¹⁸ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

¹⁹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Endereço para correspondência (autor de contacto):

Cristina Queirós

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

Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135 Porto

Email: cqueiros@fpce.up.pt

Introdução

Tem-se verificado em Portugal que os professores se encontram esgotados, em resultado de alterações nas políticas educativas, procedimentos concursais, indisciplina dos alunos, entre outros (Santos, Teixeira & Queirós, 2018). Na comunicação social, durante 2018, foi amplamente noticiado que *“mais de 60% dos professores sofre de exaustão emocional”* (DN/Lusa, 2018), que *“particularmente todos os professores estão cansados. Há mais professores cansados do que professores em 'burnout', devido à extensão do horário de trabalho e à intensificação das tarefas dentro do horário de trabalho”* (Cardoso, 2018), e que *“mais de 20 mil professores acham que consomem medicação a mais”* (Silva, 2018), alertando para a necessidade de desenvolver estratégias de gestão de stress neste grupo profissional.

Segundo Vaz-Serra (2002), ninguém está livre de stress. No entanto, ser professor é considerado uma das profissões mais desafiadoras, ainda que gratificante, sendo consistentemente classificada como stressante (Cancio et al., 2018; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Harmsen, Lorenz, Maulana & van Veen, 2018; Kyriacou, 2001; Llorens-Gumbau & Salanova-Soria, 2014; Roeser et al., 2013; Santos et al., 2018).

O desgaste psicológico dos professores pode ocorrer devido aos aspetos stressantes do ensino, refletido pelo declínio do desempenho no trabalho através de desânimo, egoísmo e abandono do ensino, estados psicológicos negativos, depressão, frustração e raiva, mal-estares físicos como dores de cabeça, sintomas psicossomáticos e úlceras (Haydon, Leko & Stevens, 2018). A dificuldade dos professores em lidar com o stress pode promover insatisfação no trabalho, burnout, relações interpessoais pobres, menor perceção de autoeficácia, redução da função imune e desconforto emocional (Cohen, Miller & Rabin, 2001; Roeser et al., 2013). Assim, as estratégias de gestão de stress dos professores têm um papel crucial perante este desgaste, podendo ser trabalhadas através de intervenções de cariz psicológico individual ou grupal, já que é difícil mudar instituições ou o sistema de ensino de forma a melhorar o bem-estar emocional dos docentes atualmente em serviço.

Existem inúmeros estudos que enfatizam o stress e as consequências deste na população docente (Carlotto, 2012; Haydon et al., 2018; Montgomery & Rupp, 2005; Santos et al., 2018), todavia são poucos os que referem o desenvolvimento de estratégias para o seu efetivo combate e promoção de bem-estar psicológico nesta profissão. Assim, os professores claramente carecem de programas de desenvolvimento profissional e pessoal que estejam direcionados para o seu bem-estar e os ajudem a desenvolver estratégias eficazes de gestão e confrontação do stress, dotando

cada docente de competências emocionais que lhes permitam enfrentar e lidar melhor com os fatores de stress diário ou de stress crónico da sua profissão, antes que entrem em burnout e prejudiquem a sua saúde, bem como o seu desempenho (Carlotto, 2012).

A maioria dos programas centra-se em técnicas específicas como meditação, yoga, relaxamento muscular progressivo, exercícios aeróbicos de imagens visuais, escuta de música “especial” e vários dispositivos de biofeedback. No entanto, tal como a sintomatologia de stress difere de indivíduo para indivíduo, nenhuma estratégia de redução de stress é eficaz da mesma forma para todos os professores. Qualquer uma das abordagens referidas pode ser eficaz para alguns professores, mas ser frustrante para outros, sendo necessário identificar o que é adequado à especificidade de cada caso, evitando impor algo massificado. Para tal, importa conhecer o que está disponível para a gestão de stress e verificar a credibilidade das fontes e eficácia das intervenções (American Institute of Stress, 2018), bem como, sensibilizar os professores para cuidarem de si enquanto gerem as suas inúmeras tarefas profissionais.

Este estudo pretende identificar programas de gestão de stress aplicados em professores e que tenham tido avaliação de eficácia, bem como caracterizar esses programas no sentido de facilitar a sua implementação futura.

Método

Foi realizada uma revisão da literatura entre março e novembro de 2018 nas bases de dados EBSCO Discovery e Scopus, sobre programas de gestão de stress em professores, tendo como critério de inclusão a referência à eficácia do programa e a sua publicação em revistas académicas. Recorreu-se à seguinte combinação de palavras-chave e equação de pesquisa de linguagem booleana: “teachers OR educators” AND “management OR prevention OR intervention OR treatment” AND “effective programs” AND “stress”. Excluíram-se os duplicados e os artigos que não cumpriam os objetivos do estudo. A pesquisa foi realizada em língua inglesa e portuguesa, sendo que nesta última, não foram encontrados resultados pertinentes. Uma consulta posterior no Google e no Google Scholar não revelou documentos adicionais de carácter científico.

Resultados

Cumpriram os critérios 28 artigos, que foram analisados e classificados segundo as seguintes categorias: país do estudo, tipo de artigo, objetivo do programa, sessões e duração, número de participantes e principais resultados/conclusões (Quadro 1).

Quadro 1. Descrição dos programas de gestão de stress em professores

Autores	País	Tipo artigo	Objetivos do programa	Sessões e duração	N	Principais resultados/conclusões
Ancona & Mendelson (2014)	EUA	Empírico	Explorar a viabilidade da prática de ioga e Mindfulness para promover o bem-estar.	6 sessões 45 min.	43	Redução do stress e da exaustão emocional.
Benn et al. (2012)	EUA	Empírico	Promover o bem-estar, o cuidado positivo e reduzir o stress.	5 semanas.	38	Redução do stress e ansiedade, aumento do mindfulness, auto-compaixão e crescimento pessoal em follow-up de 2 meses.
Beshai et al. (2016)	Canadá Reino Unido	Empírico	Reduzir o stress e promover o bem-estar, cultivar o mindfulness e a autocompaixão.	9 sessões 75 min.	89	Redução da tensão e aumento do bem-estar.
Cook et al. (2017)	EUA	Empírico	Avaliar a eficácia de um treino que integra várias práticas num único programa (atenção plena, esclarecimento de valores, práticas de gratidão, higiene do sono) para promover o bem-estar (ARC - ACHIEVE Resilience Curriculum).	5 sessões 2h30min.	44	Redução do stress ocupacional, maior perceção de autoeficácia no ensino e intenção de implementar o treino recebido em sala de aula.
Delgado et al. (2010)	Espanha	Empírico	Avaliar a eficácia de um programa de Mindfulness.	10 sessões 3h.	31	Maior concentração e compreensão emocional, menor reatividade emocional e índices psicológicos mais adaptativos.
Emerson et al. (2017)	Reino Unido	Teórico	Efetuar uma revisão da literatura sobre intervenções baseadas no Mindfulness para professores com sintomas de stress.	-	-	13 estudos empíricos que revelaram ganhos na consciência, compreensão, reconhecimento e regulação emocional.
Fernández-Aguayo et al. (2016)	Espanha	Teórico	Efetuar uma revisão da literatura para determinar a eficácia de programas de Mindfulness para gestão do stress em professores.	-	-	14 estudos empíricos que revelaram melhorias na prevenção e redução da ansiedade e stress, melhorias na relação professor-estudante e no clima da sala de aula, desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e de empatia.
Flook et al. (2013)	EUA	Empírico	Avaliar a eficácia do programa Mindfulness-Based Stress Reduction, adaptado para professores do 1º ciclo.	8 semanas 2h30min.	18	Redução do burnout e índices psicológicos mais adaptativos; aumento da perceção de eficácia no ensino e melhor ambiente na sala de aula.

Franco et al. (2010)	Espanha	Empírico	Avaliar a eficácia de um programa de Mindfulness para redução do stress.	10 sessões 1h30min.	68	Redução, em follow-up de 4 meses, nos sintomas de stress, somatização, comportamentos obsessivo-compulsivos, insensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideação paranoide e psicoticismo.
Frank et al. (2015)	EUA	Empírico	Avaliar a eficácia de uma adaptação do Mindfulness-Based Stress Reduction.	8 semanas 2h.	36	Ganhos na autorregulação, autocompaixão e competências relacionadas com o Mindfulness (observação, não-julgamento e não-reatividade); melhorias na qualidade do sono, perceção de autoeficácia, tomada de consciência, auto-bondade e compaixão; diminuição da autocrítica.
Fuente et al. (2010)	Espanha	Empírico	Reduzir a hipertensão através de um programa de Mindfulness.	10 sessões 90 min.	19	Redução da pressão sanguínea (sístole e diástole), em follow-up de 4 meses.
Gold et al. (2010)	EUA	Empírico	Reduzir o stress e burnout através de um programa de Mindfulness	8 sessões 2h30.	11	Melhoria dos índices de ansiedade, stress e depressão.
Guzicki et al. (1980)	EUA	Empírico	Examinar a eficácia do relaxamento controlado por sugestões na redução de ansiedade.	3 workshops 2h.	2	Redução dos comportamentos ansiosos e na perceção de mal-estar.
Harris et al. (2015)	EUA	Empírico	Avaliar a viabilidade e eficácia do Community Approach to Learning Mindfully (CALM).	4 dias semanais 4 meses.	64	Promoção da competência socioemocional e bem-estar, gestão de stress e do processo de ensino.
Jennings et al. (2011)	EUA	Empírico	Avaliar a eficácia e aceitação do programa Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE).	2 sPsicologia, Educação e Cultura ▪ Vol. XXII, Nº 2 ▪ Dezembro de 2018 114	31 + 43	31 de meios urbanos de alta pobreza - melhorias no mindfulness e na gestão do tempo 43 de meios suburbanos ou semi-rurais - sem melhorias.

				emanas.		
Jennings et al. (2013)	EUA	Empírico	Avaliar a eficácia e aceitação do programa Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE).	4-6 semanas 30h.	50	Ganhos na eficácia, bem-estar e mindfulness; redução do burnout e stress.
Kaspereen (2012)	EUA	Empírico	Examinar como a terapia do relaxamento (TR) pode ajudar a reduzir os níveis de stress.	4 sessões 30 a 45min.	54	Redução na perceção de stress em geral e ocupacional e maior satisfação com a vida.
Kemeny et al. (2012)	EUA	Empírico	Reduzir os estados emocionais negativos e promover o comportamento pró-social a partir de um programa de treino de Mindfulness.	8 semanas 42h.	82	Redução do humor negativo, ruminação, depressão e ansiedade; desenvolvimento do humor positivo e capacidade de atenção.
Leung et al. (2010)	China	Empírico	Verificar a eficácia de um programa breve cognitivo-comportamental desenhado para a redução dos níveis de stress de professores do ensino secundário.	3 sessões.	124	Reduções no stress, tensão, stress ocupacional e pensamentos disfuncionais.
Long (1988)	Canadá	Empírico	Avaliar a eficácia do treino de inoculação do stress (TIS) com e sem a componente de um exercício e com um exercício de treino mínimo (MIN) no traço de ansiedade, stress e estratégias de coping.	8 semanas + 8 semanas.	75	O TIS com a componente de um exercício foi mais eficaz que o MIN na redução do stress e ansiedade. Maior recurso a estratégias de coping preventivas e menor recurso às focadas nas emoções. O TIS sem a componente do exercício não trouxe melhorias (mais evidente nos que estavam abaixo da média na aptidão física e nos níveis de ansiedade anteriores ao programa).
Mañas et al. (2011)	Espanha	Empírico	Avaliar a eficácia de um programa baseado no Mindfulness para redução do stress e dos dias de licença médica.	10 semanas 90 min.	31	Redução do número de dias de licença médica, do stress, ansiedade, depressão, crenças disfuncionais, tensão, falta de motivação e estratégias de coping disfuncionais.
Napoli (2004)	EUA	Empírico	Verificar se a prática do Mindfulness altera o comportamento dos professores e sua relação com estudantes.	8 semanas 45 min.	3	Ganhos no desenvolvimento e implementação de currículos, na gestão do stress e do conflito, no bem-estar e no ambiente na sala de aula.
Payne & Manning (1990)	EUA	Empírico	Eliminar ou diminuir significativamente as emoções negativas relacionadas com o ensino-aprendizagem (ameaça, tensão, preocupação e medo) alterando as auto-verbalizações de professores estagiários.	3 fases 3h + 2h + 1h.	67	Diminuição dos níveis de ansiedade.
Poulin et al. (2008)	Canadá	Empírico	Reduzir o stress e burnout em professores, incluindo estagiários.	8 semanas 30 min.	44	Ganhos na atenção e perceção de eficácia; avaliação mais positiva da saúde física.

Roeser et al. (2013)	Canadá EUA	Empírico	Avaliar a eficácia de um programa de Mindfulness para redução do stress ocupacional e burnout.	8 semanas 36h.	113	Melhoria na atenção, memória e autocompaixão; redução do stress, burnout e ansiedade em follow-up de 3 meses.
Taylor et al. (2016)	EUA Canadá	Empírico	Avaliar a eficácia do treino de Mindfulness para redução do stress, gestão das emoções e do conflito com estudantes, e uso de estratégias de coping.	11 sessões 36h.	59	Melhoria na perceção de autoeficácia, no uso de estratégias de resolução de problemas, na regulação de emoções e maior tendência para perdoar, para avaliar os estudantes de forma mais positiva e para praticar a bondade, compaixão e perdão; diminuição do stress ocupacional e do recurso a estratégias de coping disfuncionais, em follow-up de 4 meses.
Tsang et al. (2015)	China	Empírico	Explorar a eficácia da implementação de um programa de gestão de stress baseado numa abordagem combinada da terapia cognitivo-comportamental e da medicina complementar e alternativa para professores com um leve nível de stress, ansiedade e/ou sintomas depressivos.	6 sessões 12h.	93	Redução significativa na depressão, ansiedade e stress.
Winzelberg & Lusk (1999)	EUA	Empírico	Testar a eficácia de um programa de meditação.	4 sessões 45min.	21	Redução significativa dos sintomas de stress nos domínios de manifestações emocionais, sofrimento gastronómico e manifestações comportamentais.

Fonte: Elaboração própria

Uma análise detalhada permitiu verificar que o número de estudos realizados entre 1980 e 2009 foi muito reduzido, existindo mesmo anos em que não foi publicado qualquer estudo. De 2009 a 2011 o número aumentou, apresentando oscilações nos anos seguintes, e, comparativamente com a década de 90, realizaram-se mais estudos no novo século, com maior acréscimo nos últimos anos, principalmente no que se refere a programas que recorrem ao Mindfulness. O recurso evidente a esta intervenção poderá dever-se ao próprio crescimento e divulgação desta intervenção, assim como à crescente necessidade de estratégias para lidar quer com o stress em geral, quer com o stress nos professores em específico ou noutros grupos profissionais.

No que se refere ao tipo de estudo, apenas dois são de tipo teórico, consistindo em revisões de literatura sobre o Mindfulness. Relativamente aos restantes 26, são de tipo empírico, com uma duração média das intervenções de oito semanas, sessões de cerca de uma a três horas e 19 dos programas encontrados recorrem ao Mindfulness. As amostras de participantes variam consideravelmente no número, existindo um artigo com dois participantes e outro com 124 participantes, predominando entre cerca de 30 a 40 participantes ou entre cerca de 60 a 80, todos professores, por vezes discriminados por grau de ensino ou por serem ainda estagiários.

No que se refere ao país, verificou-se que o número de estudos realizados no continente americano é significativamente superior aos realizados nos restantes continentes, apresentando a Ásia menos estudos, talvez devido à pertinência do tema em cada cultura e sociedade, ou incentivo na divulgação de estratégias meditativas no combate ao stress. Existem também alguns estudos na Europa, nomeadamente Espanha e Reino Unido.

Além da diminuição do stress e ansiedade dos professores, verificaram-se, de um modo geral, melhorias na compreensão, reconhecimento e gestão emocional, um recurso mais frequente a estratégias de coping adaptativas e uma maior perceção de autoeficácia. De facto, Thomas e Atkinson (2017) concluíram que a utilização da atenção plena na promoção do bem-estar encerra benefícios no contexto escolar, enquanto Fernández-Aguayo, Rodriguez, Miguel e Pino-Juste (2016), numa revisão sobre programas de Mindfulness para gestão do stress neste grupo profissional demonstraram que o recurso a este tipo de programas tem vindo a aumentar, com efeitos positivos no âmbito da psicoeducação, no desenvolvimento de competências cognitivas como atenção e concentração em tarefas específicas, e maior eficiência no processamento de informação, bem como ganhos na regulação emocional e na redução da ansiedade, depressão e stress.

Os resultados obtidos aparentam igualmente trazerem às intervenções benefícios para os estudantes, pois alguns estudos apontam melhorias na qualidade ensino-aprendizagem e sublinham a vontade de alguns professores em implementarem nas aulas o que aprenderam no programa participado.

Verificou-se ainda que os autores recorreram a diferentes programas de intervenção, alguns dos quais previamente desenvolvidos para a classe profissional docente, enquanto outros foram adaptados de forma mais específica para professores, nomeadamente os de Mindfulness. Assim, por exemplo o ARC (ACHIEVE Resilience Curriculum) é uma estratégia de intervenção desenvolvida para treinar os professores em competências específicas, hábitos e rotinas que contribuam para a sua resiliência enquanto educadores (Cook et al., 2017). Já o CALM (Community Approach to Learning Mindfully) é uma intervenção breve diária que procura promover competências socioemocionais, de gestão de stress e de bem-estar nos professores (Harris, Jennings, Katz, Abenavol & Greenberg, 2016). O CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) é um programa de desenvolvimento profissional com o objetivo de reduzir o stress dos professores e melhorar a sua performance (Jennings, Snowberg, Coccia & Greenberg, 2011), enquanto o TIS (Treino de Inoculação do Stress) envolve relaxamento, treino da respiração, modelagem, dramatização ou *role-playing*, paragem do pensamento ou reformulação do diálogo interno (Long, 1988). Todas as intervenções partilham estratégias e objetivos com o Mindfulness, sendo que o programa mais frequente e adaptado aos vários estudos é o Mindfulness Based-Stress Reduction (MBSR) de Kabat-Zinn (2005), que consiste em oito sessões semanais de duas horas e meia cada e em um dia de silêncio de sete horas. Uma componente relevante do treino é a *lição de casa*, durante 45 minutos, seis dias por semana, com o apoio de CD's, competindo aos indivíduos realizar o *scan* do corpo, prestar atenção ao que o corpo está a sentir, à respiração, sons, pensamentos, sensações corporais, sentimentos/emoções, tendo de realizar exercícios simples de movimento, como caminhar ou ficar em pé, meditar ou fazer exercícios de ioga, explorar e aceitar fronteiras, bem como exercícios informais de meditação como prestar atenção total às atividades diárias (ex: tomar banho e comer).

Conclusões

Face a uma realidade na qual as políticas educativas estão em constante transformação, bem como ao estado atual de desânimo e revolta dos professores é fundamental ajudá-los a

enfrentar o stress profissional crescente com o qual têm de lidar (Harmsen et al., 2018). Um bom ponto de partida é procurar ajudar na identificação dos sintomas associados ao stress, de estratégias que gostariam de utilizar e qual o resultado que esperam alcançar com as competências aprendidas (Ansley, Houchins & Varjas, 2016).

Não se encontrou nenhum estudo realizado em Portugal, mas os resultados positivos obtidos noutros países podem constituir uma motivação ao investimento nesta área de investigação e implementação de programas. Todos os programas descritos foram eficazes na redução do stress e na promoção do bem-estar ainda que o recurso a programas de Mindfulness tenha sido o mais frequente, assistindo-se atualmente a uma crescente divulgação de cursos orientados para este grupo profissional já em Portugal (ex: FL-UP, ESS-P.Porto, e variadas instituições privadas ligadas à saúde, ensino). Note-se que num estudo de Eriksen e colaboradores (2002), com o objetivo de encontrar a melhor estratégia para combater o stress, compararam quatro grupos de intervenção em que um grupo recorria apenas à prática de exercício físico, outro apenas à psicoeducação, outro à integração de ambos, existindo ainda um grupo de controlo sem intervenção. Todos os grupos, com a exceção do grupo de controlo, reportaram reduções nos níveis de stress, mas o grupo que integrou a prática de exercício físico com a psicoeducação obteve os melhores resultados, sugerindo que não é complexo nem implica muitos custos intervir neste grupo.

A intervenção também pode, e deve ser adaptada à condição física, psicológica e social do indivíduo, sendo importante o suporte social na medida em que pode contribuir com encorajamento e motivação em grupo, tentando contribuir para o bem-estar docente e não sujeitar os professores a mais tarefas e burocracias.

Assim, interessa dotar, desde a sua formação, os professores com estratégias eficazes e ferramentas que lhes facilitem enfrentar e superar as adversidades inerentes à sua profissão, e desta forma contribuir para um bom desempenho no ensino. Apesar da variabilidade do número e duração das sessões, alguns programas são breves e podem ser implementados de forma relativamente simples e pouco dispendiosa, sensibilizando os docentes para a necessidade de reconhecerem os sintomas de stress em si próprios e de os gerir da melhor forma sem que esta tarefa seja, por si própria, outra fonte de stress.

Por fim, é de referir que este estudo centrou-se na identificação e caracterização de programas que explicitamente referiam a avaliação da sua eficácia, pretendendo facilitar a implementação deste tipo de programas no contexto português. Contudo, outros programas

poderão existir e ter sido aplicados, sem preocupação de follow-up nem de avaliação de eficácia, sugerindo-se que a investigação sobre este tema continue. Só assim se poderá, desde o início da sua formação, preparar ainda melhor os professores para a gestão do seu stress no trabalho.

Referências bibliográficas

- American Institute of Stress (2018). *Stress Management*. Acedido novembro 2018 em <https://www.stress.org/military/combat-stress/management/>
- Ancona, M., & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for school teachers. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 156-170. doi:10.1080/1754730X.2014.920135
- Ansley, B., Houchins, D., & Varjas, K. (2016). Optimizing special educator wellness and job performance through stress management. *Teaching Exceptional Children*, 48, 176-185. doi:10.1177/0040059915626128
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*, 48, 1476-1487. doi:10.1037/a0027537
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, K. (2016). A nonrandomized feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve wellbeing. *Mindfulness*, 7, 198-208. doi:10.1007/s12671-015-0436-1
- Cancio, E., Larsen, R., Mathur, S., Estes, M., Chang, M. & Johns, B. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), 457-481. doi: 10.1353/etc.2018.0025
- Cardoso, M. (2018, agosto 12). Três em cada quatro professores dizem que já foram vítimas de assédio moral. *Público*. Retirado de: <https://www.publico.pt/2018/08/12/sociedade/noticia/75-dos-professores-diz-ter-sido-vitima-de-assedio-psicologico-1840620>
- Carlotto, M.S. (2012). *Síndrome de burnout em professores: avaliação, factores associados e intervenção*. Porto: LIVPSIC.
- Cohen, S., Miller, G., & Rabin, B. (2001). Psychological stress and antibody response to immunization: a critical review of the human literature. *Psychosomatic Medicine*, 63(1), 7-18. doi: 10.1097/00006842-200101000-00002
- Cook, C., Miller, F., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: randomized evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools*, 54, 13-28. doi:10.1002/pits.21980
- Delgado, L., Guerra, P., Perakakis, P., Viedma, M.I., Robles, M., & Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como

herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 3, 511-532.

- DN/Lusa (2018, julho 6). Mais de 60% dos professores sofre de exaustão emocional. *Jornal de Notícias*. Retirado de: <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/interior/mais-de-60-dos-professores-sofre-de-exaustao-emocional---estudo-9558111.html>
- Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136-1149. doi:10.1007/s12671-017-0691-4
- Eriksen, H., Ibaek, C., Mikkelsen, A., Grønningsaeter, H., Sandal, G., & Ursin, H. (2002). Improving subjective health at the worksite: a randomized controlled trial of stress management training, physical exercise and an integrated health programme. *Occupational Medicine*, 52(7), 383-391. doi:10.1093/occmed/52.7.383
- Fernández-Aguayo, S., Rodríguez, O., Miguel, M., & Pino-Juste, M. (2016). Effective Mindfulness-Based Stress Reduction in Teachers: A Bibliometric Analysis. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 24(1), 49-62.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain & Education*, 7(3), 182-195. doi:10.1111/mbe.12026
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A., Moreno, E., & Gallego, J. (2010). Reducing teachers' psychological distress through a mindfulness training program. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 655-666. doi:10.1017/S1138741600002328
- Frank, J., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208-216. doi:10.1007/s12671-013-0246-2
- Fuente, M., Franco, C., & Salvador, M. (2010). Reduction of blood pressure in a group of hypertensive teachers through a program of mindfulness meditation. *Behavioral Psychology*, 18(3), 533-552.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 184-189. doi:10.1007/s10826-009-9344-0
- Guzicki, J., Coates, T., & Goodwin, D. (1980). Reductions in Anxiety and Improvements in Teaching Associated with Cue-Controlled Relaxation Training. *Journal of School Psychology*, 18(1), 17-24.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Haydon, T., Leko, M., & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99-107.
- Harmsen, R., Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 626-643. doi: 10.1080/13540602.2018.1465404
- Harris, A., Jennings, P., Katz, D., Abenavoli, R., & Greenberg, M. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143-154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>

- Jennings, P., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 37-48.
- Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374-390. doi:10.1037/spq0000035
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness (15th anniversary ed.)*. New York, US: Delta Trade Paperback/Bantam Dell.
- Kaspereen, D. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teachers and staff. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 238-250. doi: 10.1037/a0029195
- Kemeny, M., Foltz, C., Cavanagh, J., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., & ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350. doi:10.1037/a0026118
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910124115
- Leung, S., Chiang, V., Chui, Y., Mak, Y., & Wong, D. (2011). A brief cognitive-behavioral stress management program for secondary school teachers. *Journal of Occupational Health*, 53, 23-35.
- Long, B. (1988). Stress management for school personnel: Stress-inoculation training and exercise. *Psychology in the Schools*, 25(3), 314-324.
- Llorens-Gumbau, S., & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, 1, 3-11. doi: 10.1016/j.burn.2014.02.001
- Mañas, I., Justo, C., & Martínez, E. (2011). Reducción de los Niveles de Estrés Docente y los Días de Baja Laboral por Enfermedad en Profesores de Educación Secundaria Obligatoria a través de un Programa de Entrenamiento en Mindfulness. *Clínica y Salud*, 22(2), 121-137. doi:10.5093/cl2011v22n2a3
- Montgomery, C., & Rupp, A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486. doi:10.2307/4126479
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: a pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31-42. doi:10.1177/1076167503253435
- Payne, B., & Manning, B. (1990). The effect of cognitive self-instructions on preservice teacher's anxiety about teaching. *Contemporary Educational Psychology*, 15(3), 261-267.
- Poulin, P., Mackenzie, C., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidence-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion & Education*, 46, 35-43.
- Roeser, R., Schonert-Reichl, K., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., & Thomson, K. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787-804. doi:10.1037/a0032093

- Santos, A., Teixeira, A.R., & Queirós, C. (2018). Burnout e stress em professores: um estudo comparativo 2013-2017. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 250-270.
- Silva, S. (2018, outubro 19). Mais de 20 mil professores acham que consomem medicação a mais. *Público*. Retirado de: <https://www.publico.pt/2018/10/19/sociedade/noticia/--20-mil-professores-entende-consome-medicacao---1848088>
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7, 115-129. doi:10.1007/s12671-013-0246-2
- Thomas, G., & Atkinson C. (2017). Perspectives on a whole class mindfulness programme, *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 231-248, doi: 10.1080/02667363.2017.1292396
- Tsang, H., Cheung, W., Chan, A., Fung, K., Leung, A., & Au, D. (2015). A pilot evaluation on the stress management programme using a combined approach of cognitive behavioural therapy (CBT) and complementary and alternative medicine (CAM) for elementary school teachers. *Stress Health*, 31, 35-43. doi: 10.1002/smi.2522
- Vaz-Serra, A. (2002). *O stress na vida de todos os dias*. (2ª edição). Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Winzelberg, A., & Luskin, F. (1999). The effect of a meditation training in stress levels in secondary school teachers. *Stress Medicine*, 15(2), 69-77.

**EXHAUSTED TEACHERS: LITERATURE REVIEW ABOUT STRESS MANAGEMENT PROGRAMS
WITH EFFICACY EVALUATION**

Abstract

The educational system is undergoing enormous and rapidly changing process, provoking high stress in teachers, who are burned out and emotionally exhausted. A literature search was conducted between March/November 2018 using EBSCO Discovery and Scopus databases, applying a research equation relating teachers, stress management programs and efficacy evaluation. We found 28 studies, most of them conducted in the 21st century and in the USA, indicating that the programs are effective in reducing stress and promoting improvements in the overall wellbeing and emotional self-regulation. Thus, it is important to prepare teachers, starting from their academic formation, with effective strategies and tools that facilitate the overcoming of adversities inherent to the job, enabling them to perform well in teaching.

Keywords: stress management, teachers, programs, efficacy evaluation, literature review.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE - DOS NORMATIVOS À PRAXIS: QUE CONTRIBUTOS PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

Anabela Fialho²⁰

Célia Ribeiro²¹

Paula Arnaud Dias²²

Paulo Almeida Pereira²³

Resumo

As Escolas têm sido confrontadas com a tentativa de se implementar, no seu interior, processos de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) que parecem “negligenciar” e “contrariar” a intencionalidade formativa, de melhoria e de desenvolvimento profissional. Com o objetivo de conhecer a opinião dos docentes (avaliadores internos, externos e avaliados), sobre a operacionalização da ADD e a sua (des)articulação com os normativos que a sustentam e regulam, bem como os seus efeitos no desenvolvimento profissional docente, foi realizada uma investigação quantitativa, descritiva e correlacional. Os resultados obtidos, através da aplicação de um questionário *online* (767 respondentes), revelaram que se trata de um processo “fechado sobre si próprio”, alicerçado em normativos que não correspondem aos propósitos formativos de acompanhamento e de melhoria da prática profissional.

Palavras-chave: avaliação, normativos, melhoria, desenvolvimento profissional.

²⁰ anapalfialho@gmail.com; Mestre em Ciências da Educação – especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, pela Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu. Professora do Grupo de Recrutamento 410 – Filosofia.

²¹ cribeiro@viseu.ucp.pt; Doutorada em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, pela FPCE-UC. Professora Auxiliar na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu.

²² paula.arnaud@sapo.pt; Doutorada em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. Professora do Grupo de Recrutamento 510 – Física e Química.

²³ ppereira@viseu.ucp.pt; Professor Auxiliar - Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa.

Endereço para correspondência: Célia Ribeiro cribeiro@viseu.ucp.pt

Introdução

Num contexto democrático não podemos falar do sucesso educativo, nem da valorização do papel insubstituível dos professores alienando-nos da importância dos normativos que regulam a atividade destes. Sem prejuízo do valor de toda a legislação vigente, destacamos a relevância dos normativos que regulam a ADD. A complexidade e as polémicas de que esta temática se tem revestido nos últimos anos, marcados por mudanças permanentes, exigem da parte de quem está ao serviço da educação uma análise e uma reflexão que permitam responder, com rigor, ao ceticismo a que se assiste em vários quadrantes da nossa sociedade e que, muito particularmente, se tem intensificado e vivenciado nas escolas. A este propósito Fortes e Coutinho (2014) salientam que a profissão docente tem vindo a ser percecionada como uma profissão de crescente complexidade, surgindo, em muitos casos, associada a uma imagem socialmente desgastada e exercida numa escola e numa sociedade em constante mudança e (re)formação, o que se tem vindo a repercutir na forma de conceber e de estar na profissão docente.

Neste sentido, e sem pretendermos desvalorizar a multiplicidade de fatores que terão convergido para a realidade em causa, procurámos focar a nossa investigação na análise da opinião dos docentes (avaliadores e avaliados) no que diz respeito à relação entre os normativos que regem a ADD e o que se afere da operacionalização dos mesmos, sobretudo, a partir de 2007.

No decurso deste estudo, visámos, com efeito, conhecer a pertinência e validade destes normativos na sua relação com os seus contributos no tocante ao desenvolvimento profissional dos professores e ao processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que é “em situação de trabalho docente que os professores fazem as aprendizagens mais profundas da docência” (Formosinho & Machado, 2015, p.103). Por um lado, é tácito o reconhecimento da importância da avaliação de desempenho e a necessidade de regulamentar tal prática porquanto é fundamental o seu contributo para a qualidade do trabalho desenvolvido nas organizações. Em contrapartida, também temos assistido a alterações sucessivas destes normativos, sendo que os mesmos ainda parecem estar distantes de um horizonte de consensualidade, na medida em que são conhecidos alguns constrangimentos decorrentes de um modelo que persiste em ser excessivamente burocrático e que, na prática, se afirma pouco dialógico, colaborativo e reflexivo. Pelo exposto anteriormente, podemos inferir que apesar de todas as tentativas e (re)formulações implementadas até ao momento, o sistema escolar português continua a organizar-se por padrões técnico-burocráticos considerando os professores como agentes locais

de “(...) execução de uma pedagogia que diz qual é a melhor maneira de fazer as coisas, reduzindo as normas pedagógicas a normas burocráticas” (Formosinho & Machado, 2015, p.104).

Consideramos que a ADD é uma dimensão fundamental do conhecimento, da aprendizagem, da melhoria e, como tal, é indispensável que esteja presente e promova da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

Na verdade, não obstante as polémicas decorrentes de uma panóplia de mudanças no que concerne à ADD, esta ganhou uma dimensão colossal, sobretudo, a partir do ano letivo 2007/2008, com a introdução controversa de um novo modelo. É inegável a relevância da avaliação para a qualidade do desempenho e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, assim como dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem mas, uma questão se coloca: será que o(s) modelo(s) implementados têm refletido e contribuído para essa vertente formativa e de melhoria?

1. Enquadramento Teórico

Na evolução do sistema de avaliação em Portugal, introduziram-se alterações significativas no que concerne ao propósito de conceber este sistema como sendo um instrumento de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional imprescindível para o sucesso da qualidade das aprendizagens dos alunos. Trata-se de um modelo que, nos seus pressupostos, e pela imposição de critérios de exigência, acentua a valorização da melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido e, neste sentido, corrobora a melhoria da qualidade da escola pública (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho).

Assim, estamos face a um quadro normativo que deixa de estar exclusivamente direcionado para a progressão da carreira (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro). Por sua vez, no Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, é estabelecido um sistema que obedece a princípios de reflexividade, autonomia profissional e melhoria da qualidade da educação e do ensino-aprendizagem.

Nestes normativos está tacitamente presente a primazia da figura do professor como elemento fundamental do sistema educativo. Ou melhor, com as alterações introduzidas no âmbito do quadro legal, irrompe uma nova visão da figura do professor a quem é exigida uma atitude crítica, reflexiva e pró-ativa na autoavaliação do seu desempenho e na construção progressiva da melhoria do mesmo.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procede à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, é ainda mais categórico quanto à necessidade/exigência de implementação de um modelo que promova um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade. Perseguindo este intuito, o diploma consagra as três grandes dimensões da avaliação do desempenho docente, a saber: i) a científico-pedagógica, ii) a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e iii) a formação contínua e o desenvolvimento profissional (Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro. Capítulo II, Secção I, art 4.º, alíneas a), b), c)).

Em consonância com este diploma legal, no Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro assume-se que:

a experiência colhida dos modelos de avaliação do desempenho docente anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a atividade letiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua atividade: o ensino e a aprendizagem.

Como se pode depreender dos normativos supra referidos, a avaliação de desempenho, ainda que vise o professor como um dos atores principais do sistema educativo, na medida em que o sucesso das aprendizagens é, em larga medida, aferido pela relação com a qualidade do seu desempenho, a avaliação visa também o sucesso da própria organização escolar. A ADD tem implícita a avaliação dos sistemas educativos e das respetivas organizações nas quais se consubstancia a prática do ensino e da aprendizagem.

O atual modelo de ADD, consagrado no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, evidencia, com efeito, uma conceção integrada da avaliação, que realça a responsabilização como eixo aglutinador não só da ação do professor, como da própria organização, pois também esta é corresponsabilizada pelas condições que promove no sentido de valorizar o essencial - o ensino e a aprendizagem.

Os princípios e objetivos inscritos neste modelo de ADD situam-se numa preocupação em melhorar a qualidade das aprendizagens e concebem a avaliação, interna e externa, como instrumento imprescindível ao desenvolvimento da qualidade em que o mesmo deve radicar e edificar-se.

É de realçar que à luz deste novo modelo de avaliação, a avaliação externa, a verificar-se, conta 70% da avaliação a atribuir ao docente e centra-se nas dimensões científica e pedagógica. É importante esclarecer que avaliação destas dimensões, neste contexto, é decidida com base na observação de aulas que corresponde a um período de 180 minutos (distribuídos por um mínimo de dois momentos), o que é obrigatório “para os docentes em período probatório, integrados no 2.º ou 4.º escalões da carreira, que tenham obtido a menção de insuficiente e para a atribuição da menção de excelente, em qualquer escalão da carreira” (art. 18.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

Neste sentido, é importante ter presente que a ADD, no âmbito dos seus princípios, mais do que afigurar-se como algo conotado com a inspeção/controlo, penalização ou exclusão, foca-se, essencialmente, nas três dimensões referidas (a científico-pedagógica; a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional) que apontam para um novo horizonte cultural no qual avaliar pressupõe uma vertente formativa conotada com a predisposição para a partilha, reflexão e respeito pelo valor dos vários intervenientes do sistema educativo (Fernandes, 2008; Roldão, 2007a,b).

À luz deste prisma, e sem ter a veleidade de apresentar uma proposta cabal que solucione as incongruências inerentes à compreensão dos normativos legais e à sua difícil operacionalização, reconhecemos que os dados que explanamos contribuirão para uma reflexão conjunta favorável a uma tomada de consciência da proeminência do tema em estudo na sua relação com a sua incontestável relevância no sistema educativo.

2. Metodologia de Investigação

Tendo como objetivo geral, conhecer a opinião dos docentes (avaliadores internos, externos e avaliados), sobre a operacionalização da ADD e a sua (des)articulação com os normativos que a sustentam e regulam, bem como os seus efeitos no desenvolvimento profissional docente, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer a opinião dos docentes sobre a legislação que suporta a ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento pessoal e profissional;
2. Conhecer o grau de satisfação dos docentes face ao processo de avaliação interna a que foram sujeitos;
3. Conhecer o grau de satisfação dos docentes face ao processo de avaliação externa a que foram sujeitos.

Assim, empreendemos uma investigação quantitativa, descritiva, correlacional e transversal, em que recorreremos à aplicação *online* de um questionário, construído para o efeito, como meio para estudar o fenómeno da ADD, a partir do conhecimento da perceção dos docentes face ao plano normativo que a sustenta e a monitorização do processo em causa.

Caraterização da amostra

A amostra é constituída por 767 professores, sendo maioritariamente do sexo feminino (74,1%), possuindo a generalidade dos respondentes o grau académico de licenciatura (70,5%) e pertencendo ao quadro de nomeação definitiva (77,8%). Distribuem-se pelos vários níveis de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário, encontrando-se 131 docentes no terceiro escalão e 142 professores posicionam-se no 8º, 9º ou 10º, o que evidencia que estamos perante uma amostra bastante representativa e significativa da realidade escolar que se vivencia atualmente na escola portuguesa (Tabela 1).

Tabela 1: Dados pessoais e profissionais

		Frequência	Percentagem
Sexo	Masculino	197	74,1
	Feminino	570	25,9
Idade	M = 48,5	DP = 6,96	
	Min = 19	Max = 65	
Habilitações Académicas	Bacharelato	11	1,4
	Licenciatura	541	70,5
	Mestrado	198	25,8
	Doutoramento	17	2,2
Área geográfica da instituição na qual trabalha:	Região Norte	300	39,1
	Região Centro	289	37,7
	Região Sul	178	23,2
Vínculo à instituição:	Docente do quadro de nomeação definitiva	597	77,8
	Docente do quadro de zona pedagógica	74	9,6
	Docente contratado	96	12,5
Nível de ensino	Pré-escolar	70	9,1
	1º Ciclo	116	15,1
	2º Ciclo	115	15,0
	3º Ciclo	235	30,6
	Secundário	231	30,1
Tempo de serviço (em anos)	M = 23,4	DP = 7,76	
	Min = 2	Max = 43	
Escala	Escala 0	81	10,6
	Escala 1	60	7,8
	Escala 2	96	12,5
	Escala 3	131	17,1
	Escala 4	99	12,9
	Escala 5	63	8,2
	Escala 6	51	6,6
	Escala 7	44	5,7
	Escala 8	76	9,9
	Escala 9	59	7,7
	Escala 10	7	,9
Total		767	100,0

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao envolvimento dos participantes no processo de ADD, verificamos que 82,1% referem que foram avaliados nos últimos cinco anos. No entanto, em termos de avaliadores (internos e externos), constatamos que esta função foi desempenhada por um

reduzido número de docentes o que nos leva a inferir que a ADD com observação de aulas é um processo residual e confinado a uma pequena franja de professores. Para a grande maioria a ADD traduz-se na elaboração de um relatório de autoavaliação, elaborado no final de cada ano letivo, exceto para os docentes que se encontram no nono ou décimo escalões que não necessitam de o elaborar (Tabela 2).

Tabela 2: Envolvimento na ADD

		Frequência	Percentagem
9. Nos últimos 5 anos foi avaliado(a).	Sim	630	82,1
	Não	137	17,9
10. Nos últimos 5 anos foi avaliador(a) interno(a).	Sim	197	25,7
	Não	570	74,3
11. Nos últimos 5 anos foi, simultaneamente, avaliador(a) e avaliado(a).	Sim	144	18,8
	Não	623	81,2
12. Nos últimos anos foi avaliador(a) externo(a).	Sim	46	6,0
	Não	721	94,0
Total		767	100,0

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 3 podemos constatar que a quase globalidade da amostra (92,2%) conhece a legislação referente à ADD, no entanto, quando questionados sobre o seu processo de monitorização e implementação salientam que o mesmo é de difícil execução.

Tabela 3: Conhecimento da legislação e opinião sobre a implementação

		Frequência	Percentagem
1. Conheço a legislação relativa à ADD.	Sim	707	92,2
	Não	60	7,8
2. Considero que a monitorização e implementação do processo de ADD é de fácil execução.	Sim	135	17,6
	Não	632	82,4
Total		767	100,0

Fonte: Elaboração própria

Instrumento de recolha de dados

Na elaboração do questionário tivemos em conta as orientações de Reis e Moreira (1988) e, desse modo, definimos em primeira instância o objetivo geral e, em conformidade com este, delineámos os objetivos específicos. Assim, o questionário é composto essencialmente por questões de resposta fechada, distribuídas por 4 partes, sendo que nem todos os docentes responderam na íntegra a todas as partes que o compõem, visto que o mesmo está formulado de modo a diferenciar a perceção de docentes que foram avaliadores internos e/ou avaliados nos últimos 5 anos, dos avaliadores externos e dos docentes em geral. Todas as orientações de resposta estão contempladas no supracitado documento. Optámos pela escala clássica de *Likert*, utilizando 5 pontos (discordo em absoluto; discordo bastante; nem concordo nem discordo; concordo bastante; concordo em absoluto).

3. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Tendo em conta os objetivos definidos, apresentamos os resultados obtidos.

Tabela 4: Parte II - Legislação sobre ADD e o seu impacto no desenvolvimento profissional e pessoal

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
1. A legislação em vigor relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	767	2,16	0,82	38%
2. O modelo atual da ADD, que contempla a avaliação interna e externa, é mais justo do que o modelo assente apenas na avaliação interna.	767	2,78	0,99	36%
3. Considero que as grelhas de registo e recursos usados para a recolha de informação relativa ao desempenho docente garantem a objetividade da avaliação de desempenho.	767	2,21	0,84	38%
4. Considero que os critérios de seleção dos avaliadores internos garantem a imparcialidade na avaliação do trabalho do(a) avaliado(a).	767	2,30	0,95	41%
5. A avaliação externa garante uma maior imparcialidade na avaliação do trabalho desenvolvido.	767	2,93	1,03	35%
6. A avaliação do desempenho docente, tal como está legislada, promove uma melhoria da qualidade e da prática pedagógica.	767	1,87	0,83	44%
7. O facto dos avaliados e dos avaliadores concorrerem às mesmas cotas para subida de escalão na carreira docente promove o trabalho em equipa.	767	1,72	0,86	50%
8. A implementação do atual modelo de ADD contribui para uma melhoria da motivação do exercício da docência.	767	1,67	0,78	46%

Fonte: Elaboração própria

Os valores indicados reportam-se à escala de medida:

Discordo em absoluto; 2- Discordo bastante; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo bastante; 5- Concordo em absoluto

Os dados presentes na Tabela 4 são, na sua totalidade, expressivos relativamente à perceção dos inquiridos face ao que podemos considerar uma conflitualidade entre os normativos, a sua *praxis* e os seus reais contributos para o desenvolvimento profissional e pessoal. Um dado sobre o qual recai a necessidade de refletir sobre os normativos em causa, prende-se com a opinião de que os mesmos não se coadunam com a exigência da atividade docente. A média apresentada na tabela 4 (média de 2,16) indica o elevado grau de discordância

dos docentes inquiridos de que a legislação em vigor seja, na realidade, consentânea com as exigências da atividade em causa. Em sintonia com esta perceção, há outros dados que devem preocupar quem legisla sobre o assunto em análise, assim como a todos os envolvidos neste processo e que tem a ver com o facto da ADD, tal como está legislada, não se afirmar como uma garantia da melhoria da qualidade da prática pedagógica (média de 1,87), nem contribuir positivamente para uma melhoria do exercício da docência (média de 1,67).

Tabela 5: Parte III - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Interna a que foi sujeito

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação
1. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).	647	2,76	1,16	42%
2. O/a avaliador(a) interno(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.	643	3,32	0,99	30%
3. No decurso do meu desempenho senti-me bem orientado(a) pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a).	639	2,51	1,10	44%
4. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) foi recetivo às minhas sugestões relativas à melhoria da prática pedagógica.	640	3,03	1,00	33%
5. A avaliação que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a), reflete, com justiça, o meu desempenho.	638	2,91	1,30	45%
6. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo.	636	1,97	0,96	49%
7. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribuiu para a valorização do meu desenvolvimento pessoal e profissional.	640	2,04	1,01	49%
8. A avaliação interna a que fui sujeito(a) contribuiu para uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.	638	1,93	0,93	48%
9. A avaliação interna a que fui sujeito(a) foi imparcial.	639	2,90	1,18	41%

Fonte: Elaboração própria

Analisando os dados mais relevantes presentes na Tabela 5 e começando pela média relativa à preparação/formação dos docentes avaliadores (média de 2,76), compreendemos que

parece haver algumas fragilidades no tocante à formação/preparação da função do avaliador. Um dos dados que julgamos que merece a nossa atenção recai sobre o item relativo ao impacto da ADD para a melhoria do sistema educativo, cuja média é de 1,97, indicando, por isso uma perceção muito negativa quanto ao contributo da ADD para a realidade em causa. Do mesmo modo que é negativa a perceção da amostra sobre o contributo da avaliação a que foram sujeitos para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com os valores apresentados, cremos que o item da avaliação interna e ao seu contributo para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos é, efetivamente, significativo no que diz respeito à opinião manifestada pelos docentes. Com uma média de 1,93, estamos perante um dado que carece de uma análise mais atenta, pois não nos podemos alienar do facto da ADD contemplar nos seus normativos o sucesso da qualidade da aprendizagem dos alunos como eixo aglutinador da atividade docente.

Tabela 6: Parte IV - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Externa a que foi sujeito

	N	Média	Desvio Padrã o	Coef. Variaç ão
1. O/a meu/minha avaliador(a) externo(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).	241	2,70	1,07	40%
2. O/a avaliador(a) externo(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.	210	3,15	0,96	30%
3. O/a meu/ minha avaliador(a) externo(a) avaliou, com rigor, o meu desempenho.	199	2,86	1,04	36%
4. A avaliação de desempenho que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) externo(a) reflete, com mais justiça, o trabalho por mim desenvolvido.	198	2,74	1,10	40%

Fonte: Elaboração própria

Em linha com os resultados anteriormente apresentados, a tabela 6 revela que a perceção dos docentes face à avaliação externa não varia significativamente da avaliação interna, sendo que há uma percentagem considerável dos docentes que considera que a avaliação atribuída

não reflete, com rigor, o trabalho por si desenvolvido (média de 2,86). A avaliação externa, quando comparada com a avaliação interna, não é percecionada positivamente como uma garantia de uma maior justiça na avaliação do trabalho desenvolvido. Note-se que para o mesmo parâmetro alusivo à avaliação interna explanado na tabela anterior, a média é de 2,91.

Tendo como objetivo proporcionar uma melhor compreensão dos dados obtidos, a Tabela 7 apresenta o resultado da análise fatorial confirmatória dos itens da escala, onde foram criados três fatores (Tabela 8): Adequação, Objetividade e Critérios, Melhoria e Trabalho de Equipa e Justiça e Imparcialidade.

Tabela 7: Análise fatorial exploratória: Parte II - A legislação sobre ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento profissional e pessoal

	Fator		
	1	2	3
3.1. A legislação em vigor relativa à ADD é adequada às exigências da atividade docente.	,659	,284	,363
3.2. O modelo atual da ADD, que contempla a avaliação interna e externa, é mais justo do que o modelo assente apenas na avaliação interna.	,114	,112	,843
3.3. Considero que as grelhas de registo e recursos usados para a recolha de informação relativa ao desempenho docente garantem a objetividade da avaliação de desempenho.	,762	,236	,292
3.4. Considero que os critérios de seleção dos avaliadores internos garantem a imparcialidade na avaliação do trabalho do(a) avaliado(a).	,812	,200	- ,127
3.5. A avaliação externa garante uma maior imparcialidade na avaliação do trabalho desenvolvido.	,100	,086	,832
3.6. A avaliação do desempenho docente, tal como está legislada, promove uma melhoria da qualidade e da prática pedagógica.	,410	,612	,329
3.7. O facto dos avaliados e dos avaliadores concorrerem às mesmas cotas para subida de escalão na carreira docente promove o trabalho em equipa.	,161	,807	- ,048
3.8. A implementação do atual modelo de ADD contribui para uma melhoria da motivação do exercício da docência.	,261	,814	,222
% variância explicada	24,5	23,6	22,4
Variância total explicada	70,5		

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

Rotação convergiu em 4 iterações. N = 767. KMO = 0,811. As saturações superiores a 0.4 estão a negrito.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 8: Fatores criados e sua associação às variáveis

Fator 1	Adequação, Objetividade e Critérios
Variáveis/questões associadas	3.1 – 3.3 – 3.4
Fator 2	Melhoria e Trabalho de Equipa
Variáveis/questões associadas	3.6 – 3.7 – 3.8
Fator 3	Justiça e Imparcialidade
Variáveis/questões associadas	3.2 – 3.5

Fonte: Elaboração própria

Com a finalidade proporcionar uma melhor compreensão dos dados obtidos, relativamente à Parte III - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Interna a que foi sujeito, apresentados na Tabela 9, foram criados dois fatores, Avaliador Interno e Efeitos Positivos da ADD, apresentados na Tabela 10.

Tabela 9: Análise fatorial exploratória: Parte III - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Interna a que foi sujeito

	Fator	
	1	2
1. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).	,785	,176
2. O/a avaliador(a) interno(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.	,789	,030
3. No decurso do meu desempenho senti-me bem orientado(a) pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a).	,758	,297
4. O/a meu/minha avaliador(a) interno(a) foi recetivo às minhas sugestões relativas à melhoria da prática pedagógica.	,763	,169
5. A avaliação que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) interno(a), reflete, com justiça, o meu desempenho.	,713	,306
6. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribui para a melhoria da qualidade do serviço educativo.	,264	,908
7. A avaliação de desempenho a que fui sujeito(a) contribuiu para a valorização do meu desenvolvimento pessoal e profissional.	,232	,902
8. A avaliação interna a que fui sujeito(a) contribuiu para uma melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.	,160	,923
9. A avaliação interna a que fui sujeito(a) foi imparcial.	,733	,238
% variância explicada	39,9	31,0
Variância total explicada	70,9	

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser.

Rotação convergiu em 3 iterações. N = 622. KMO = 0,866. As saturações superiores a 0.4 estão a negrito.

Fonte: Elaboração própria

Tabela 10: Fatores criados e sua associação às variáveis

Fator 1	Avaliador Interno
Variáveis/questões associadas	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 9
Fator 2	Efeitos Positivos da ADD
Variáveis/questões associadas	6 – 7 – 8
Fonte: Elaboração própria	

Na Tabela 11, apresentamos os resultados da análise fatorial exploratória, onde foi apenas constituído um fator, que integra os quatro itens da escala, designado por Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Externa a que foi sujeito (Parte IV).

Tabela 11: Análise fatorial exploratória: Parte IV - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Externa a que foi sujeito

	Fator
	1
1. O/a meu/minha avaliador(a) externo(a) possuía um nível de formação/preparação adequado ao exercício da sua função de avaliador(a).	,831
2. O/a avaliador(a) externo(a) revelou um bom conhecimento da legislação sobre a ADD.	,811
3. O/a meu/ minha avaliador(a) externo(a) avaliou, com rigor, o meu desempenho.	,909
4. A avaliação de desempenho que me foi atribuída pelo(a) meu/minha avaliador(a) externo(a) reflete, com mais justiça, o trabalho por mim desenvolvido.	,818
% variância explicada	71,1
Variância total explicada	71,1

Método de Rotação: Varimax com a normalização de Kaiser. N = 198. KMO = 0,758. As saturações superiores a 0.4 estão a negrito.

Fonte: Elaboração própria

De seguida (Tabela 12), apresentamos os valores da análise de consistência interna dos fatores das escalas, onde valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,70 para todas as dimensões. Podemos considerar os dados aceitáveis como unidimensionais.

Tabela 12: Estatística de consistência interna: Parte II - A legislação sobre ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento profissional e pessoal

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Fator 1 - Adequação, Objetividade e Critérios	0,724	3
Fator 2 - Melhoria e Trabalho de Equipa	0,744	3
Fator 3 - Justiça e Imparcialidade	0.705	2

Fonte: Elaboração própria

Quanto à Parte III (Tabela 13), podemos verificar que o valor do Alfa de Cronbach é superior ao valor de 0,80 para ambas as dimensões. Podemos considerar os dados adequados como unidimensionais.

Tabela 13: Estatística de consistência interna: Parte III - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Interna a que foi sujeito

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Fator 1 - Avaliador Interno	0,872	6
Fator 2 - Efeitos Positivos da ADD	0.935	3

Fonte: Elaboração própria

Também o valor de Alfa de Cronbach encontrado para a Parte IV é superior a 0,80 para a dimensão. Podemos considerar os dados adequados como unidimensionais.

Tabela 14: Estatísticas de consistência interna: Parte IV - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Externa a que foi sujeito

	Alfa de Cronbach	N de Itens
Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Externa	0.863	4

Fonte: Elaboração própria

Análise descritiva para as dimensões das escalas

Para as dimensões das escalas utilizadas, os seus valores foram determinados a partir do cálculo da média dos itens que as constituem.

Tabela 15: Parte II - A legislação sobre ADD e o impacto da mesma no desenvolvimento profissional e pessoal

	Percentagem
1. Conheço a legislação relativa à ADD.	92,2
2. Considero que a monitorização e implementação do processo de avaliação de desempenho é de fácil execução.	17,6

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Fator 1 - Adequação, Objetividade e Critérios	767	2,22	0,70	31%	1,00	5,00
Fator 2 - Melhoria e Trabalho de Equipa	767	1,75	0,67	38%	1,00	5,00
Fator 3 - Justiça e Imparcialidade	767	2,86	0,89	31%	1,00	5,00

Fonte: Elaboração própria

A avaliar pelos dados que constam da Tabela 15, é de salientar que 92,2% dos docentes afirma conhecer a legislação relativa à ADD, mas apenas 17,6% dos inquiridos considera que a sua implementação é de fácil execução. O que nos confronta com um dado preocupante, tendo em conta a relevância deste processo para todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem e dos seus contributos para a comunidade educativa. Sendo também expressivos os resultados da média relativos, essencialmente, aos fatores 1 e 3, que nos dão conta de que uma percentagem significativa dos participantes não reconhece que os normativos em causa, associados à sua implementação e monitorização, sejam uma garantia de objetividade e de adequação à atividade docente.

De acordo com os dados que figuram na tabela (cuja média do fator 3 é de 2,86), não está, com rigor, salvaguardado um valor cardeal do processo avaliativo, que é a justiça do mesmo aliada à imparcialidade que o deve nortear.

Tabela 16: Parte III - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Interna a que foi sujeito

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Fator 1 - Avaliador Interno	648	2,90	0,88	30%	1,00	5,00
Fator 2 - Efeitos Positivos da ADD	642	1,98	0,91	46%	1,00	5,00

Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao grau de satisfação face à avaliação interna, e a avaliar pelos dados que figuram na tabela, importa salientar que a avaliação em causa não produziu, numa escala desejável, os efeitos positivos inerentes aos normativos que a consubstanciam. Na ótica dos participantes, a avaliação interna que lhe foi atribuída, não contribuiu para a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional, nem para a melhoria da prática pedagógica e qualidade das aprendizagens dos alunos.

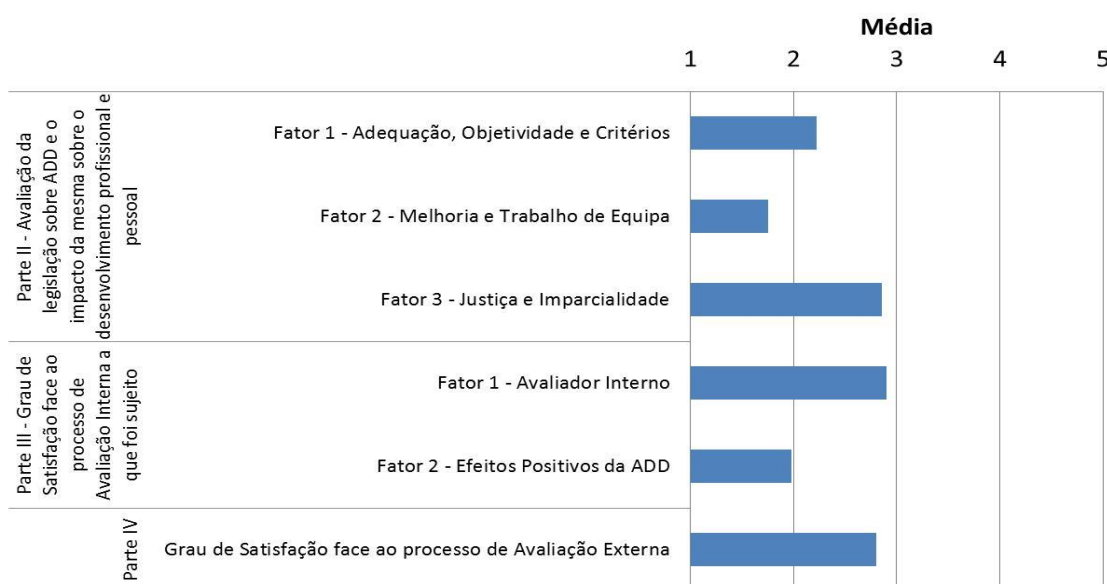
Tabela 17: Parte IV - Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Externa a que foi sujeito

	N	Média	Desvio Padrão	Coef. Variação	Mínimo	Máximo
Grau de Satisfação face ao processo de Avaliação Externa	242	2,80	0,92	33%	1,00	5,00

Fonte: Elaboração própria

Como se pode aferir pelos dados obtidos (Tabela 17), de um modo geral o grau de satisfação face à avaliação externa é revelador de uma perceção satisfatória.

Gráfico 1: Médias dos 3 fatores



Fonte: Elaboração própria

Tal como podemos avaliar pelos dados presentes no gráfico, e em confluência com os dados explanados anteriormente, aqueles cuja perceção dos inquiridos é mais preocupante têm a ver com a adequação, objetividade e critérios relativos ao impacto da ADD para o desenvolvimento pessoal e profissional e com o seu tímido impacto na melhoria do trabalho em

equipa e nos efeitos positivos da ADD. De acordo com a opinião dos docentes inquiridos, parece ser notória a existência de uma discrepância entre os pressupostos consagrados nos normativos e os seus reais contributos para a melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional e para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, que constitui, o foco da ADD. Quanto ao grau de satisfação da avaliação interna e externa, verificamos que, numa escala de 1 a 5, ainda há uma percentagem considerável de docentes que sente que o seu trabalho não foi, devida e objetivamente, avaliado com justiça e imparcialidade.

4. Discussão dos resultados

Na sua maioria, os professores que participaram no presente estudo comungam de uma visão negativa no que concerne à adequação dos normativos relativos à ADD com a exigência e/ou especificidade da atividade docente (cf. tabela 4). Numa percentagem muito apreciável, os docentes em causa discordam em absoluto, ou discordam bastante de que a avaliação que lhes foi atribuída tenha tido um impacto positivo nos pressupostos e objetivos em que se ancora, nomeadamente, no que concerne à melhoria da prática pedagógica, melhoria do seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como na melhoria qualidade do sucesso das aprendizagens dos alunos (cf. tabelas 5 e 6; gráfico1).

Na prática, assistimos à operacionalização de um modelo vertical, sem que o mesmo garanta, em absoluto, uma justa avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido e sem que o mesmo promova um efetivo trabalho de equipa, de diálogo e de cooperação, imprescindíveis à implementação e monitorização do processo em causa. Tanto mais que segundo 82,4% dos inquiridos o modelo de ADD é de difícil implementação, execução e monitorização (cf. tabela 3). O que nos leva a deduzir que há uma contradição entre o cariz formativo, colaborativo e reflexivo contemplado nos normativos (princípios e finalidades da ADD) e a realidade que se vive nas escolas.

Do que foi apurado na análise dos resultados obtidos, entendemos que a realidade escolar/educativa pulsa num quadro de forças antagónicas, ou seja, por um lado teoriza-se um modelo de cariz formativo, reconhecendo que a qualidade das aprendizagens depende, em grande medida, da avaliação dos professores e que esta é vital, não só para o desenvolvimento dos mesmos, como é essencial para as escolas (Curado, 2000), por outro, há como que uma acomodação ao sistema centralizado e vertical, que denuncia uma relutância à mudança.

A maioria dos professores avaliadores e avaliados não reconhece os benefícios do atual modelo de ADD nem na melhoria da prática pedagógica, nem na melhoria da qualidade do sistema educativo, nem na melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional (cf. tabela 4). Um outro fator relevante tem a ver com os próprios documentos usados para a recolha de informação, como é o caso da grelha de registo de observação de aulas (cf. anexos 1 e 2 do Despacho nº 13981 de 26 de outubro de 2012, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 208), não são uma garantia de objetividade (cf. tabela 4; gráfico 1). Importa reconhecer que se trata de documentos estruturalmente mal concebidos, uma vez que em alguns dos seus parâmetros, a definição e o definido são a mesma coisa e a gradação do desempenho em observação e avaliação é feita na base de um recurso a advérbios de intensidade, com toda a subjetividade inerente (dificultando a sua operacionalização pelo professor avaliador e a sua compreensão pelo professor avaliado). Razões pelas quais somos levados a advogar a tese de que os documentos em causa são demonstrativos da falta de rigor científico e técnico da parte dos seus autores e que, naturalmente, contribuem para que a avaliação dependa muito mais de quem avalia do que do trabalho efetivamente realizado pelo professor ao longo do ano letivo com os seus alunos, com os seus pares e com a comunidade educativa. Daí que a amostra tenha considerado que fatores como justiça e imparcialidade na avaliação que lhes foi atribuída tenham ficado aquém do que é exetável em função do que está consagrado nos normativos que regulam a ADD. Tanto mais que, por exemplo, no caso da avaliação externa, que se centra na observação de aulas (sem exceder 180 minutos), dificilmente reproduz, com rigor, o trabalho que é desenvolvido pelo docente no período letivo em que incide a sua avaliação.

O facto do próprio docente ter conhecimento prévio da data na qual ocorre a observação da aula não isenta a que estejamos perante uma prática, justamente, condicionada pelo pré-aviso. O que, no limite, pode potenciar a lecionação de uma “aula perfeita”. Como não há diálogo entre o avaliador e o avaliado, a avaliação fica sujeita ao registo das grelhas que regem esta prática (Despacho nº 13981 de 26 de outubro de 2012) com uma percentagem de 70% sobre a classificação a atribuir.

Assim, concluímos que o êxito de qualquer processo avaliativo que se venha a implementar não pode postular a cooperação e, direta ou indiretamente, suscitar a competição. De facto, o sucesso de uma boa avaliação do desempenho deve coincidir com uma convivência real e sã que permita o bom desempenho de todos.

Considerações Finais

Consideramos que é urgente que se mobilizem os vários intervenientes do sistema educativo para uma reflexão séria, que contemple, nomeadamente, a avaliação docente, interna e externa, como algo igualmente sério e que, como tal, deve ser visto como “uma estratégia incorporada e integrada no modo como as escolas enquanto instituições dinâmicas desenvolvem os seus recursos” (Day, 1993, p.97).

E, a avaliar pelo *modus operandi* da ADD, e pelo *feedback* obtido pelos professores envolvidos neste estudo, a mesma não é uma resposta inequívoca quanto à justiça, imparcialidade e real contributo para a melhoria da prática pedagógica, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, nem um contributo para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Só uma avaliação realmente formativa, orientada por docentes, ética, científica e pedagogicamente preparados, será um real contributo para a melhoria e não uma ameaça (Guerra, 1993). Uma avaliação séria tem, necessariamente, que ser justa, dialogada, refletida, e melhorar a qualidade e a motivação dos atores do processo educativo, em particular, dos professores, exigindo, da parte destes, um “grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” (Alarcão & Canha, 2013, p.51).

A motivação não é um requisito menor neste quadro. Pelo contrário, trata-se de uma condição propícia para que a eficácia, que em muito depende da figura do professor, não persista como miragem inalcançável. Citando Day (2001, p.319), “os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem”.

Concluimos que estamos face a uma realidade constrangedora e perturbadora da prática pedagógica inerente ao exercício da docência, na medida em que parece irrefutável a tese de que, em verdade, falta implementar um sistema de avaliação para o desenvolvimento/melhoria e autonomia reflexiva, genuinamente, adequado à complexidade e multiplicidade de papéis implicados no exercício da docência e consentâneo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 85/09, de 27 de agosto). Corroboramos com Ventura (2012), ao considerar que terão que ser desenvolvidos sistemas de avaliação válidos, consequentes e com reflexo nas práticas pedagógicas, durante os quais os professores percebem os seus propósitos e finalidades, consubstanciando-se a ADD numa “verdadeira oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional para os professores envolvidos, avaliadores e avaliados,

é necessário que estes confiem na arquitetura do modelo, no processo, nos resultados e na respetiva utilização” (p.57).

Em suma, toda e qualquer mudança que surja em prol do sucesso educativo e do desenvolvimento pessoal e profissional dos que são parte integrante do mesmo, tem de ser capaz de inverter a tendência para o isolamento do professor, de o libertar de tarefas burocráticas de modo a que o mesmo tenha tempo para refletir, para dialogar e para ser ativo/crítico no seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com esta intencionalidade somos levados a considerar que no interior das escolas poderá emergir uma cultura docente menos individualizada e mais colaborativa, promotora do “desenvolvimento profissional, mediante a partilha de experiências/práticas, que possam ser analisadas e refletidas, de forma a gerar sinergias” (Fialho, 2016, p.23).

Como nos diz Fernandes (2009, p.21): “[...] não podemos deixar que a avaliação se banalize no pior sentido e se transforme num mero procedimento de controlo burocrático-administrativo, em vez de um poderoso e exigente processo de regulação e de melhoria”.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Curado, A. (2000). *Profissionalidade dos Docentes: Que Avaliar – Resultados de um Estudo Interactivo de Delphi*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Day, C. (1993). Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (Coord.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2009). *Para uma avaliação dos professores com sentido social e cultural*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5545/1/Para%20uma%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20com%20sentido%20cultural%20e%20social.pdf> (acedido no dia 2 de fevereiro de 2017)
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

- Fialho, I. (2016). Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(2), 18-33.
- Flores, M. A., & Coutinho, C. (2014). *Formação e Trabalho Docente: tendências e desafios atuais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento: Para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação desempenho e avaliação de professores* (pp.97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Guimarães, R. C., & Sarsfield Cabral, J. A. (2010). *Estatística* (2ª Ed.). Verlag Dashöfer.
- Guerra, M. (1993). *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa: Sílabo.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Reis, E., & Moreira, R. (1993). *Pesquisa de Mercados*. Lisboa: Sílabo.
- Roldão, M. C. (2007a). *Formação de Professores Baseada na Investigação e Prática Reflexiva*. Comunicação apresentada na conferência sobre “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Lisboa.
- Roldão, M. C. (2007b). Colaborar é Preciso - Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Ventura, A. (2012). Avaliação do desempenho dos professores como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. *Revista Aprendizagem*, V(30), 56-57.

Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/542994> (acedido no dia 24 de julho de 2018)
- Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 14 — 19 de janeiro de 2007. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_2085/Anexos/ECD%20-%20Dec-Lei%2015%20de%202007.pdf (acedido no dia 16 de julho de 2018)
- Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 120 — 23 de junho de 2010. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em http://www.dgae.mec.pt/web/14654/gestao_carreira (acedido no dia 23 de dezembro de 2015)
- Decreto Regulamentar n.º 2/10 de janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 7 — 10 de janeiro de 2008, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/386830> (acedido no dia 27 de junho de 2018)
- Decreto Regulamentar n.º 26/12, de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 37 — 21 de fevereiro de 2012, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em

<file:///C:/Users/User/Downloads/Decreto%20Regulamentar%20n%20%C2%BA%2026%2052F2012%20de%2021%20de%20fevereiro.pdf> (acedido no dia 12 de dezembro de 2015)

Despacho nº 13981, de 26 de outubro de 2012. Diário da República, 2ª série — N.º 208 — 26 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em http://bdavext.cfaesg.org/docs/despacho_13981_2012.pdf (acedido no dia 30 julho, de 2018).

Lei n.º 85/09, de 27 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1744&tabela=leis&so_miolo=(acedido no dia 5 de dezembro de 2015)

**EVALUATION OF THE TEACHING PERFORMANCE - FROM THE NORMATIVE TO THE PRAXIS:
WHAT CONTRIBUTIONS FOR THE IMPROVEMENT OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE AND FOR
THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT?**

Abstract

The schools have been confronted with the attempt to implement the Teacher Performance Evaluation process that seems to "neglect" and "counter" the aim of this formative improvement and professional development. In this article we intend to present the data obtained, regarding the opinion of teachers (internal, external and evaluated), about the path of making the process operational and its (no) articulation with the norms that support and regulate it, as well as its effects on professional teacher development. The results obtained, through the application of an online questionnaire (767 respondents), revealed it is a process "closed on itself", based on norms that do not correspond to the formative purposes of monitoring and improving professional practice.

Keywords: evaluation, norm, improvement, professional development.